

International Conference

EDUchallenge

»Challenges in Education and Evaluation of Knowledge«



16 – 18 February 2022

Organizer

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

International Conference EDUchallenge
»Challenges in Education and Evaluation of Knowledge«

The Book of Papers

16 – 18 February 2022

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

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. Andreja Burger Muhič, Polona Cimerman, Margaret Godec, Stanislav Jurjevčič, Blanka Karanjac, Mladen Kopasić, Olga Koplan, dr. Ana Logar, doc. dr. sc. Josip Miletić, Tina Mlakar, Vesna Obrez, Tina Šetina, Špela Škof Urh, Urška Valenčič, Anja Valenčič Štembergar, doc. dr. sc. Matija Varga, Nataša Vrhovnik Jerič, Sandra Zelko Sitar.

Language Editor:

The authors are responsible for the linguistic integrity.

Publisher:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Place and Date of issue:

Ljubljana, 21 March 2022, Online Conference

Electronic Edition.

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

Publication is free of charge.

Cover image: Own photo (2022).

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

[COBISS.SI-ID 103354371](#)

ISBN 978-961-95331-9-2 (PDF)

INDEX

PREFACE	8
CONFERENCE COMMITTEES	9
USE OF MODERN TECHNOLOGY IN EDUCATION	10
Znanje o modernim okruženjima za razvoj WEB usluga s osvrtom na SOAP protokol i Angular kod učenika četvrtih razreda smjera web dizajner i medijski tehničar (<i>Knowledge of modern environments for the development of WEB services with reference to the SOAP protocol and Angular in fourth grade students web designer and media technician</i>)	11
Od šuma do zvučne priče – uporaba digitalnih medija u razvoju slušanja i literarne pismenosti (<i>From Noise to Sound Stories – Using Digital Media in Developing Listening Skills and Literacy</i>).....	19
Videoposnetek – hiter blisk znanja (<i>A Videorecording – a Quick Bolt of Knowledge</i>).....	33
Uporaba videogradiv v procesu izobraževanja (<i>The Use of Video Materials in the Educational Process</i>).....	39
Sodobna spletna orodja v šoli (<i>Modern Online Tools in School</i>).....	49
Video pravljica (<i>Vdeo Fairy Tale</i>).....	57
Poučevanje angleščine na predmetni stopnji z uporabo videoposnetkov (<i>Teaching English in the Third Triad Using Videos</i>).....	64
Uporaba videoposnetkov pri poučevanju angleščine v višjih in nižjih razredih (<i>Teaching English in Higher and Lower Elementary Grades Using Videos</i>).....	72
Angleščina skozi video s pomočjo dobrega starega PowerPointa (<i>English through Videos with the Help of the Good Old-Fashioned PowerPoint</i>)	82
Video matematiko razumemo (<i>Video Math We Understand</i>).....	91
S pomočjo videoposnetkov do boljšega znanja matematike (<i>Using Videos to Improve Students' Mathematics Knowledge</i>)	101
Uporaba programa ActivePresenter pri pouku matematike na daljavo (<i>The Use of ActivePresenter in Math Lessons Online</i>)	109
Metoda poučevanja pisnega deljenja števil z videoposnetkom (<i>Learning Method for Teaching Long Division with Video</i>).....	115
Pouk matematike na daljavo (<i>Teaching Mathematics Online</i>).....	121
Italijanščina v virtualnem okolju (<i>The Italian language in a Virtual Environment</i>)	129
Sodobna tehnologija pri angleščini (na daljavo) za poučevanje, učenje in vrednotenje znanja (<i>Modern Technology in (Online) English Lessons for Teaching, Learning and Knowledge Evaluation</i>)	136
Sočasno izvajanje pouka na daljavo in v živo (<i>Simultaneous Implementation of Distance Learning and Live Sessions</i>).....	148
Prilagajanje izobraževanja sodobnim tehnologijam (<i>Adapting Education to Modern Technologies</i>).....	156
Postani interaktivni učitelj z uporabo mobilnih aplikacij (<i>Became an Interactive Teacher by Using Mobile Apps</i>).....	164
Poučevanje programiranja na daljavo – prednosti in slabosti (<i>Teaching Programming Remotely (Distance Teaching) – Advantages and Disadvantages</i>).....	175

Pristopi in izzivi pri poučevanju programskega jezika Sinumerik Operate v okviru CNC-programiranja (<i>Approaches and Challenges in Teaching the Sinumerik Operate Programming Language in the Context of CNC-Programming</i>)	184
Varna raba interneta in socialnih omrežij pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju (<i>Safe Use of the Internet and Social Networks for Students with Modern Disorders in Mental Development</i>).....	194
Poznavanje varne uporabe interneta na primeru nogometnega oddelka (<i>Awareness of Safe Internet Use: The Case Study of a Football Class</i>)	204
MODERN APPROACHES AND CHALLENGES IN TEACHING	212
Pomen podjetniških kompetenc za gospodarstvo 21. stoletja (<i>The Importance of Entrepreneurial Competencies for the Economy of the 21st Century</i>).....	213
S povezovanjem mednarodnih in domačih projektov do učinkovitega spodbujanja podjetništva med mladimi (<i>Creating Effective Encouragement of Entrepreneurship Among Young People by Linking International and Domestic Projects</i>).....	227
Pristop Korak za korakom: Izziv izvajanja na daljavo (<i>The Step by Step Approach: Challenges from Home</i>).....	233
Pripravljalni tabor za mednarodno mobilnost (<i>Preparatory Camp for Students on the Mobility Project</i>)	240
Vloga učitelja spremljevalca na mednarodnem projektu – Praksa v tujini (<i>The Role of a Companion Teacher on an International Project – Vocational Training in Foreign Country</i>)..	248
Praktično usposabljanje dijakov v španskih vrtcih (<i>Practical Training of Students in Spanish Kindergartens</i>).....	253
Mednarodni projekti eTwinning za otroke s posebnimi potrebami (<i>International eTwinning Projects for Children with Special Needs</i>)	261
Ustvarjalno skozi strokovne vsebine (<i>Professional Contents In a Creative Way</i>)	269
Kviz o Sloveniji (kot spodbujanje mehkih veščin in namesto t radicionalne šolske prireditve) (<i>Slovenia Quiz Game (Encouraging Soft and Hard Skills instead of Holding a Traditional School Event)</i>).....	277
Noč knjige z najstniki (<i>Book Night with Teenagers</i>).....	287
Aktivna vključenost predšolskih otrok v načrtovanje, izvedbo in vrednotenje dejavnosti (<i>Active Involvement of Preschool Children in the Planning, Implementation and Evaluation of Activities</i>).....	295
Razvijanje veščin kritičnega mišljenja pri pouku (<i>Developing Critical Thinking Skills in Class</i>).....	303
Fazni model zgodnje aktivacije znanja: dvig motiviranosti dijakov zdravstvene nege – praktični primer (<i>Early Knowledge Phase Activation Model: Raising Motivation of Nursing Students – a Case Study</i>)	312
Praktični pouk zdravstvene nege na daljavo in doseganje učnih ciljev - utopija ali realna možnost? (<i>Practical Lessons in Nursing and Learning Goals Achievements within Distant Learning - Utopia or Real Possibility?</i>)	321
Nevarnost okužb s salmonelo v gostinstvu, poučevanje teorije v programu nižjega poklicnega izobraževanja (<i>Salmonella Infection Hazards in the Catering Industry, Teaching Theory in the Lower Vocational Education Curriculum</i>)	330
Življenje in delo na podružnični šoli pred epidemijo in med njo (<i>Life and Work on an Affiliated School before and during the Epidemic</i>)	339
Hibridni pouk v 3. razredu (<i>Hybrid Lessons in 3rd Grade</i>)	344
KNOWLEDGE ASSESSMENT	356

Spoznavanje spretnosti – ključ prihodnosti (<i>Revealing Skills – Key to the Future</i>).....	357
Zavedati se neznanja je že prvi korak k znanju (<i>Being Aware of Ignorance is the First Step towards Knowledge</i>).....	366
Vrednotenje znanja po izobraževanju na daljavo (<i>Evaluation of Knowledge after Distance Education</i>)	372
Povratna informacija kot korak k uspešnemu učenju in poučevanju (<i>Feedback as a Step to Successful Learning and Teaching</i>).....	379
Uporaba kviza pri ocenjevanju znanja (<i>Using the Quiz to Assess Knowledge</i>).....	394
Preverjanje računanja z ulomki s kvizom Kahoot! (<i>Checking Fractions with the Kahoot! Quiz</i>)	404
Formativno spremljanje v šolski knjižnici (<i>Formative Assessment in School Library</i>)	410
CHALLENGES IN MATH, SCIENCE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT TEACHING	419
Mapa dosežkov kot model kakovostnega motiviranja in celostnega spremljanja dijaka pri pouku matematike (<i>Achievement Folder as a Model of High-Quality Motivation and Integrated Assessment in Mathematics Lessons</i>).....	420
Gibanje kot oblika poučevanja matematike (<i>Movement as a Form of Teaching Mathematics</i>).....	429
Raba raznolikih didaktičnih pripomočkov pri razvijanju konceptualnega znanja decimalnih števil pri učencih s specifičnimi učnimi težavami (<i>Use of Various Didactic Aids in Developing Conceptual Knowledge of Decimal Numbers in Students with Specific Learning Difficulties</i>).....	439
Zanimivo merjenje (<i>Interesting Measurement</i>)	450
Izzivi hibridnega poučevanja pri matematiki (<i>Challenges of Hybrid Teaching in Mathematics</i>)	456
Medpredmetno povezovanje kemije z družboslovjem in jeziki v srednji šoli (<i>Cross-Curricular Links Between Chemistry, Social Sciences and Languages in Grammar School</i>).....	465
Modul Energijski izzivi Slovenije (<i>Module on Energy Challenges of Slovenia</i>)	473
Kaj nam povedo rezultati kemijske analize tal? (<i>What do the Results of Chemical Analysis of Soil Tell us?</i>).....	479
Jabolko rdeče, hej! (<i>Red Apple, hey!</i>).....	486
Smo reciklažurni (<i>Recycling and Teenagers</i>).....	494
Projektni teden na temo ravnanja z odpadki in recikliranja (<i>Project Week on Waste Management and Recycling</i>)	505
Tehniški dan - izdelava trajnostnega učnega pripomočka za 1. razred osnovne šole (<i>Craft Day - Making a Sustainable Teaching Aid for the 1st Grade of Primary School</i>)	516
Tehniški dan – Umetne snovi, Ločevanje odpadkov in izdelek iz odpadne embalaže (<i>Technical Education Day – Plastic Materials, Separation of Waste and Object Made from Packaging Waste</i>)..	524
CHALLENGES IN TEACHING LANGUAGES AND LITERATURE	530
Film kot sredstvo za poučevanje književnosti v srednji šoli (<i>Film as a Tool for Teaching Literature in Secondary School</i>).....	531
Slovenščina na kmetiji (<i>Slovenian on the Farm</i>).....	539
Od rokopisne zapuščine do znamke (<i>From a Manuscript to a Postage Stamp</i>).....	548
Razvozljajmo jezike s pomočjo moderne tehnologije (<i>Let's Disentangle the Languages with the Help of Modern Technology</i>).....	556
Kako učinkovito poučevati tuji jezik učence današnje generacije (<i>How to Effectively Teach a Foreign Language to Today's Generation of Students</i>).....	564

Angleške slikanice v okviru poučevanja angleščine v 1. triadi (<i>English Picture Books in The Context of Teaching English in The 1st Triad</i>).....	570
Motivacija pri učenju tujih jezikov (<i>Motivation in Foreign Language Learning</i>).....	582
Didaktične igre za krepitev motivacije v zgodnjem poučevanju angleškega jezika (<i>Didactic Games in the Light of Motivating the Students in Early English Language Learning</i>).....	594
CHALLENGES IN TEACHING CREATIVE MOVEMENT AND ART	602
<i>Dance (Embodied learning + Interdisciplinary Context) = Innovative Teaching</i>	603
<i>Creative Movement as an Incentive for Students' Holistic Development</i>	605
Pomen umetniške izkušnje v študiju bodočih pedagogov za njihov osebni in poklicni razvoj (<i>The Importance of Artistic Experience in the Studies of Future Educators for their Personal and Professional Development</i>).....	606
Pouk v gibanju (<i>Lessons in Movement</i>).....	618
Uporaba sodobnih naprav in aplikacij pri učinkovitem poučevanju in učenju na daljavo pri glasbeni umetnosti v 6. razredu osnovne šole (<i>Use of Modern Devices and Applications in Effective Teaching and Distance Learning in Music Art in the Sixth Grade of Elementary School</i>).....	624
Vsebina in pomen pisnega preverjanja znanja za slušno prepoznavanje glasbenih primerov (<i>Content and Importance of Written Examination for Auditory Identification of Music Cases</i>).....	634
Projektno delo: Izdelava cajona (<i>Project Work: Cajon Making</i>).....	641
Moja C 19 galerija (<i>My C 19 Gallery</i>).....	646
Izkušnja umetnosti v šolskem okolju (<i>The Experience of Art in School Environment</i>).....	662
Likovna umetnost na razredni stopnji – sodelovalno učenje (<i>Fine Art at Class Level - Collaborative Learning</i>).....	670
CHALLENGES IN TEACHING SPORT	678
Različni pristopi poučevanja športne vzgoje generacije Z in alfa (<i>Various Approaches to Teaching Physical Education for the Z and Alpha Generations</i>).....	679
Telesna pripravljenost s pomočjo videoposnetkov pri pouku na daljavo (<i>Getting Physically Fit by Using Videos during Online Teaching</i>).....	687
Poučevanje z uporabo videoposnetkov pri predmetu šport v prvem razredu (<i>Teaching Using Videos in the Physical Education in the First Grade</i>).....	695
Športni junak (<i>Sport Hero</i>).....	703
#Vstani #gibaj #mašto (<i>#Getup #Moveit #Youvegotthis</i>).....	713
COMMUNICATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT	720
Čustvena inteligenca in učiteljevo delo pri usmerjanju dijakov (<i>Emotional Intelligence and Teacher's Work in Guiding Students</i>).....	721
Čustvena inteligenca v izobraževanju iz zdravstvene nege (<i>Emotional Intelligence in Nursing Education</i>).....	733
Dobra razredna klima kot dejavnik spodbudnega učnega okolja (<i>Good Classroom Climate as a Factor of a Promoting Learning Environment</i>).....	747
Samopodoba mladostnikov v času pandemije (<i>Adolescent Self-Esteem during a Pandemic</i>) ...	755
Profesionalni razvoj učitelja s teorijo izbire (<i>Professional Development of Teachers from Choice Theory</i>).....	769
Učiteljeva avtoriteta v sodobni šoli (<i>Teacher's Authority in Primary School Nowadays</i>).....	784
Primerjava učiteljeve avtoritete v osnovni in srednji šoli (<i>A Comparison of the Authority between Elementary and High School Teacher's</i>).....	791

Koliko doprinese poklic učitelja k izgorelosti (<i>The Teaching Profession and Burnout</i>).....	797
Pogovorimo se o toksični pozitivnosti (<i>Let's Talk about Toxic Positivity</i>)	805
Priprava na življenje (<i>Preparation for Life</i>)	813
Klepetalnica »Odraščanje« (<i>Chatroom »Growing up«</i>)	818
Vpliv MEPI-ja na proces izobraževanja in osebni razvoj deležnikov programa (<i>The Impact of MEPI on the Process of Education and Personal Development of Program Participants</i>)....	826
Razvijanje socialnih kompetenc, kreativnosti in inovativnosti v šolski knjižnici Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer (<i>Developing Social Competencies, Creativity and Innovation in the School Library of the Franc Miklošič High School Ljutomer</i>)	834
Interesna dejavnost Bontonček (<i>Elective Activity "Bontonček"</i>)	846
Pomen neverbalne komunikacije v srednji šoli (<i>The Importance of Non-verbal Communication in Secondary Education</i>).....	852
Prepoznavanje obratnega mentorstva tako pri delu z učiteljem začetnikom kot pri delu z dijaki ob uporabi IKT (<i>Recognition of Reverse Mentoring both when Working with a Novice Teacher and when Working with Students Using ICT</i>).....	861
Pomen motivacije in povratne informacije za uspešno učenje (<i>The Importance of Motivation and Feedback for Successful Learning</i>)	868
Lestvica ABBAS-2 kot pripomoček spoznavanja prilagoditvenega vedenja oseb z motnjami v duševnem razvoju (MDR) (<i>ABBAS-2 Scale as a Tool of Learning about the Adaptation Behaviour in Children with Mental Disabilities</i>).....	874
Dobra praksa vzgojitelja za dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami (<i>Good Practice of an Educator for Additional Professional Help for Children with Special Needs</i>)	882
Pouk komunikacijskih veščin pri učencih z motnjo avtističnega spektra (<i>Communication Skills Lesson for Students with Autism Spectrum Disorder</i>).....	890
Pomoč avtistu pri razvoju osebnosti (<i>Helping Autistic People Develop their Personality</i>)	898
Zgodnja obravnava otroka z oslABLJENO vidno funkcijo (<i>Early Treatment of Children with Visual Impairment</i>)	904
Gluhota pri dijaku vpliva na vključenost v socialno okolje (<i>Deafness in a Student Affects Inclusion in the Social Environment</i>)	911
ROUND TABLE 1	920
Projects and Use of ICT in Distance Learning	921
ROUND TABLE 2	932
Resonances of the Curriculum Reform in the Republic of Croatia	933
ROUND TABLE 3	958
New Perspectives in Education: What's New?	959
ROUND TABLE 4	983
Internationalization of Teaching and Impact on Students	984

PREFACE

*'Learning is nothing more than discovering that something is possible.
Teaching is showing someone that something is possible..''*
Fritz Perls

To be able to adapt to the current situation in the field of education, teachers necessarily have to change constantly and adapt to new situations, and to discover new ways of tackling current challenges. This requires a change in the conventional ways of teaching and it is for this reason that the title of the international conference EDUchallenge is "Challenges in Education and Evaluation of Knowledge".

The papers collected in this volume represent the rich experiences of teachers who have faced new challenges in different areas of teaching. Many of the articles highlight the substantial value of author videos, their practical usefulness in the classroom and the advantages of using such videos. E-materials and web-based applications can be a relevant tool not only for distance learning, but can also improve the quality of teaching in the classroom.

Within the topics, the papers will answer the following questions:

1. **How to produce a good quality video? What tools to use? What are the didactical principles of video production? How to teach using videos?**
2. **How does participation in projects influence the teaching process and the personal development of both the student and the teacher?**
3. **How to teach the new generation effectively and how to evaluate knowledge objectively?**
4. **How can we develop soft skills? How can we improve communication? What role does emotional intelligence play in a student's development?**

Teachers fully demonstrated creativity and innovation, both in the preparation of the videos and their use in the classroom, and in presenting examples and effective solutions for teaching and assessing knowledge. In this period of time, it is very important to redefine and re-evaluate the role of the teacher. The teacher must first be able to adapt and prepare himself mentally to any situation, and then find a way to connect with the students, their needs and diverse situations, approaching them through good communication, compassion, openness, a willingness to cooperate and acceptance of their perspectives and points of view.

The volume brings together **104 scientific and professional papers** and summaries of **4 round tables** on the topics of Projects and the Use of ICT in Education, Resonances of Curriculum Reform in Croatia, New Perspectives in Education, Internationalisation of Teaching and its Impact on Students.

*Programme and Organization Committee
of the International Conference EDUchallenge, February 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-Mudrovčič, University of Zadar, Department of Teacher Education Studies in Gospić, Croatia

mag. Andreja Burger Muhič, Drska Primary school, Novo mesto

Polona Cimerman, Šentvid Gymnasium, Ljubljana

Margaret Godec, Janko Kersnik Primary school in Brdo

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

Blanka Karanjac, Primary school of Stična

Mladen Kopasić, Polje Primary school

Olga Koplán, Ivan Grohar Primary school, Škofja Loka

dr. Ana Logar, Primary school of Metlika

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

Tina Mlakar, Moste Gymnasium, Ljubljana

Vesna Obrez, Primož Trubar Primary school in Laško

Tina Šetina, St. Stanislav Institution, Ljubljana

Špela Škof Urh, Moste Gymnasium, Ljubljana

Urška Valenčič, Primary school of Jelšane

Anja Valenčič Štemberger, Primary school of Jelšane

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

Nataša Vrhovnik Jerič, Vencelj Perko Primary school, Domžale

Sandra Zelko Sitar, Glazija Primary school, Celje

Review Committee of the Conference

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

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

mag. Andreja Burger Muhič, Drska Primary school, Novo mesto

Polona Cimerman, Šentvid Gymnasium, Ljubljana

Blanka Karanjac, Primary school of Stična

Olga Koplán, Ivan Grohar Primary school, Škofja Loka

Tina Mlakar, Moste Gymnasium, Ljubljana

Tina Šetina, St. Stanislav Institution, Ljubljana

Nataša Vrhovnik Jerič, Vencelj Perko Primary school, Domžale

I

**USE OF MODERN TECHNOLOGY
IN EDUCATION**

**UPORABA SODOBNIH TEHNOLOGIJ
PRI POUČEVANJU**



Znanje o modernim okruženjima za razvoj WEB usluga s osvrtom na SOAP protokol i Angular kod učenika četvrtih razreda smjera web dizajner i medijski tehničar

Knowledge of modern environments for the development of WEB services with reference to the SOAP protocol and Angular in fourth grade students web designer and media technician

Matija Varga

*Sveučilište Sjever, Veleučilište Baltazar Zaprešić
mvarga@unin.hr*

Sažetak

U ovom istraživačkom radu na temu: „Znanje o modernim okruženjima za razvoj WEB usluga s osvrtom na SOAP protokol i Angular kod učenika četvrtih razreda smjera web dizajner i medijski tehničar“ će se istražiti: koja je svrha SOAP protokola, mane SOAP protokola, postoje li sigurnosni propusti unutar SOAP protokola i mogućnosti zaštite. Osim istraživačkog dijela u radu će biti također primijenjena znanstvena metoda analize sadržaja temeljem koje će se dati pojedine definicije WEB usluga poput: (1) XMLa, (2) AJAXa, (3) SOAPa i (4) RESTa. Istraživanje će biti provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini učenika četvrtih razreda smjerova: (1) web dizajnera i (2) medijskih tehničara (u pogledu prikupljanja relevantnih informacija). Također, teorijski će biti detaljno objašnjeni: (1) web servisi i (2) protokoli poput: (1) AJAX protokola, (2) SOAP protokola i (3) REST prijenosa stanja. Uz navedene protokole i XML kao proširivi jezik za označavanje podataka i dokumenata nezaobilazan dio web servisa su formati poput: (1) HTMLa 5.3 i (2) JSON otvorenog standarda za formatiranje podataka kod prijenosa između aplikacija koji će također biti obuhvaćeni ovim istraživačkim radom. Uz sve navedeno u radu će biti prikazani rezultati e-anquete.

Ključne riječi: AJAX, e-anкета, HTML 5.3, JSON, REST, SOAP, Web servisi, XML.

Abstract

This research paper on the topic: "Knowledge of modern environments for the development of WEB services with reference to the SOAP protocol and Angular in fourth grade students web designer and media technician" will explore: what is the purpose of the SOAP protocol, the shortcomings of the SOAP protocol, whether there are security vulnerabilities within the SOAP protocol and security options. In addition to the research part, the paper will also use a scientific method of content analysis based on which certain definitions of WEB services will be given, such as: (1) XML, (2) AJAX, (3) SOAP and (4) REST. The research will be conducted with respondents (sample) belonging to the group of fourth grade students: (1) web designers and (2) media technicians (in terms of collecting relevant information). Also, in theory, the following will be explained in detail: (1) web services and (2) protocols such as: (1) AJAX protocols, (2) SOAP protocols, and (3) REST state transfers. In addition to the mentioned protocols and XML as an extensible language for tagging data and documents, formats such as: (1) HTML 5.3 and (2) JSON open standard for formatting data when transferring between applications are also an indispensable part of the web service. In addition, the results of the e-survey will be presented.

Key words: AJAX, HTML 5.3, JSON, Online questionnaire, REST, SOAP, Web services, XML.

1. Uvod

U ovom istraživačkom radu na temu: „Znanje o modernim okruženjima za razvoj WEB usluga s osvrtnom na SOAP protokol i Angular kod učenika četvrtih razreda smjera web dizajner i medijski tehničar“ je istraženo: koja je svrha SOAP protokola, mane SOAP protokola, postojanje sigurnosnih propusta unutar SOAP protokola i mogućnosti zaštite te model funkcioniranja SOAP protokola. Osim istraživačkog dijela u radu je također primijenjena znanstvena metoda analize sadržaja temeljem koje su definirane pojedine definicije WEB usluga poput: (1) XMLa, (2) AJAXa, (3) SOAPa i (4) RESTa te znanstvena metoda modeliranja kojom su modelirani principi rada SOAP protokola i struktura poruke SOAP. Istraživanje (anketno) je provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini web programera (u pogledu prikupljanja relevantnih informacija). Također, teorijski su detaljno objašnjeni: (1) web servisi i (2) protokoli poput: (1) AJAX protokola, (2) SOAP protokola i (3) REST prijenosa stanja. Uz navedene protokole i XML kao proširiv jezik za označavanje podataka i dokumenata nezaobilazan dio web servisa su formati poput: (1) HTMLa 5.3 i (2) JSON otvorenog standarda za formatiranje podataka kod prijenosa između aplikacija koji su također obuhvaćeni istraživačkim radom. JSON je JavaScript objekt oznaka ili JSON (engl. JavaScript Object Notation) tj. JSON je otvoreni standard za formatiranje podataka kod prijenosa između aplikacija te ima ljudski čitljivu sintaksu. JSON podatke sprema u obliku atribut i vrijednost, a također može imati i polje kao tip podataka. JSON je izašao iz JavaScript-a te ga mnogi programski jezici podržavaju. Kod web usluga od velike važnosti su protokoli koji se koriste jer govore kako se podatci prenose te kako aplikacija komunicira preko internetske mreže. Neki od važnijih i popularnijih protokola su: (1)AJAX, (2)SOAP, (3)REST. Osim navedenog, istraživanjem su postavljene hipoteze H_0 i H_1 koje su testirane. Prihvatanje hipoteze izvršilo se temeljem prikupljenih relevantnih informacija online anketom. Hipoteza H_0 glasi kako je većina ispitanika čula za Angular i TypeScript te su govorili o Angularu kao modernom okruženju za izgradnju web i desktop aplikacija dok sa svrhom SOAP protokola nisu upoznati, a hipoteza H_1 glasi kako većina ispitanika nije čula za Angular i TypeScript te nisu govorili o Angularu kao modernom okruženju za izgradnju web i desktop aplikacija dok su sa svrhom SOAP protokola upoznati.

2. SOAP protokol i sigurnost

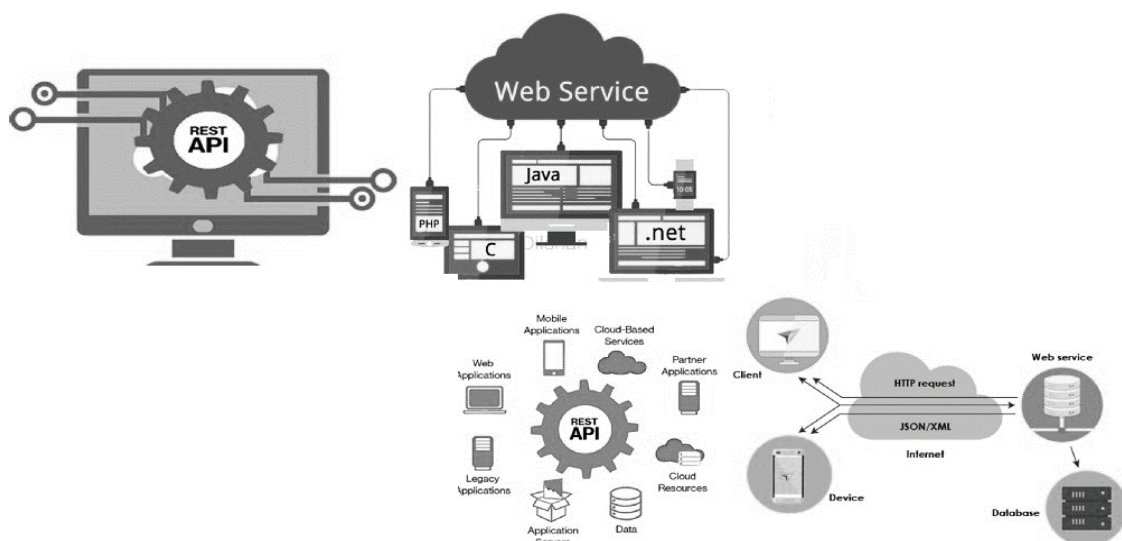
SOAP protokol predstavlja osnovni komunikacijski protokol namjenjen razmjeni tekstualnih poruka kod web usluga. Njime je opisan način na koji će poruka biti oblikovana prilikom prijenosa nekim od transportnih protokola te način na koji će ista poruka biti razmjenjena i obrađena među aplikacijama (www.w3.org, 2021). Jezik kojim su pisane SOAP poruke naziva se XML (engl. Extensible Markup Language) što je skraćenica od proširivi opisni jezik. Postoje različiti tipovi poruka u SOAPu, a najpoznatiji je poziv udaljenih procedura ili RPC (eng. Remote Procedure Call). Protokol se najbolje snalazi u okruženju gdje postoji formalni dogovor komunikacije između aplikacije i usluga, a tako i kod operacija gdje se pazi na stanje usluga ili aplikacije (Rouse, 2022.).

Standardni HTTP protokol olakšava SOAP modelu da prolazi kroz vatrozide i proxy poslužitelje bez dodatnih modifikacija. Kako bi veza prema SOAP web uslugama bila sigurna potrebno je postaviti URL servisa na HTTPS tako da se svi podatci prenose preko sigurnog sloja, tj. SSL-a (Secure Socket Layer-a). SSL je protokol koji omogućuje HTTPS te se oslanja na asimetrično kriptiranje. Kod asimetričnih kriptografskih sustava postoje dvije vrste kriptografskih ključeva - javni i tajni kriptografski ključ. Javni kriptografski ključ se koristi

isključivo za šifriranje, a tajni za dešifriranje. Javni i tajni kriptografski ključ čine jedinstveni par. Svakom javnom ključu pridodan je jedinstveni tajni ključ. U praksi je vrlo teško, gotovo nemoguće, poznavanjem jednog od njih izračunati drugi. Radi na način da klijent, u ovom slučaju aplikacija koja šalje zahtjeve, dobije javni ključ preko SSL certifikata i to koristi kako bi inicirao sigurnu komunikaciju s web uslugom. Dok, s druge strane web usluga svoj privatni ključ drži tajnim i s njime dekriptira dobivene zahtjeve. SOAP protokol omogućuje komunikaciju između aplikacija koje rade na različitim operacijskim sustavima i različitim tehnologijama.

3. Uloga AJAX tehnologije i REST usluga

Uloga RESTa (Representational state transfer) i prednosti u odnosu na SOAP protokol su: (1) brže reakcije na zahtjev, (2) manja cijena implementacije, (3) jednostavnije održavanje serverske strane komunikacije te (4) manje korištenje memorije (Šimec i dr., 2014.). REST protokol može koristiti više različitih odgovora (XML, JSON itd.). REST (eng. Representational state transfer) ili „Reprezentativni prijenos stanja“ je programska arhitektura koja definira unaprijed određena pravila i ograničenja koja moraju biti zadovoljena kod kreiranja Web usluga (Intriago, 2022.). REST usluge daju dobra privremena skladišta (engl. cache) pri korištenju GET poziva (Šimec i dr., 2014.). Trenutno najbolje rješenje za komunikaciju između tehnologija je REST (Representational state transfer) protokol. REST je preuzeo odlične mogućnosti iz SOAP protokola kao što su neutralnost tj. mogućnost programskih jezika kao što su: C/C++, C#, Java i slični programski jezici, da komuniciraju neovisno o operacijskom sustavu (MS Windows obitelj, Linux itd.) (Šimec i dr., 2014.). REST je nastao iz WWW (World Wide Web) tehnologije tj. usluge i to uvođenjem određenih ograničenja. Ova ograničenja čine osnovne principe REST modela (Slika 1) koji određuju kako se resursi na globalnoj mreži internet mogu koristiti. Motivacija za uvođenje ovih ograničenja je stvaranje konačnog sustava koji koristi sve pogodnosti arhitekture web-a kako bi ostvario bolje funkcioniranje sustava. Budući da spomenute nestandardne web usluge često implementiraju dio teorijskih načela REST modela, za njih se koristi naziv RESTful web servisi (Slika 1). Time se naglašava da se koriste neka REST načela ali ne opet sva REST načela.



Slika 1: RESTful Web Service

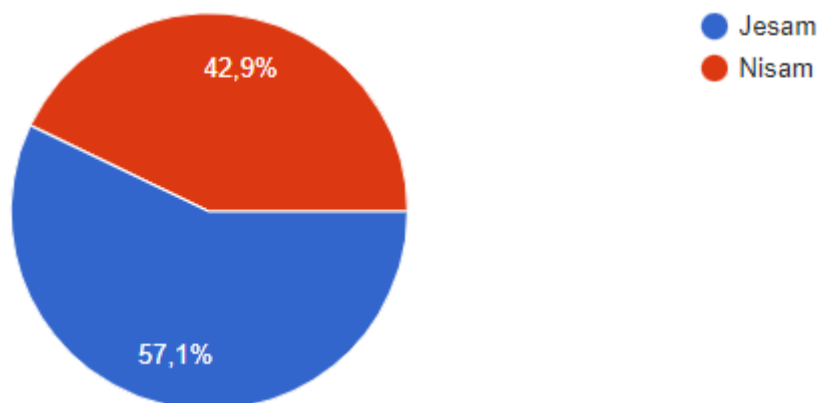
Izvor slike: Izrada autora rada na temelju izvora: Ramesh Dilshan. RESTful Web services. URL: <https://medium.com/@dilshanramesh81/restful-web-services-35a96401b42b>. (16.11.2021.) (Ramesh, 2021.).

Slika 1 prikazuje RESTful Web usluge koje obuhvaćaju aplikacije kreirane u programskim jezicima poput: (1) java, (2) *PHP*-a, (3) C programskog jezika te *.net-a. Osim načela RESTa, kako svaki resurs ima jedinstveni identifikator postoje još sljedeća načela poput: (1) međusobnog povezivanja resursa, (2) uporabe standardnih metoda, (3) resursi s višestrukim reprezentacijama i (4) komunikacija bez održavanja stanja.

Asynchronous JavaScript and XML ili AJAX je skup povezanih tehnologija za razvoj web aplikacija. Korištenje navedenih tehnika razvoja povećava interaktivnost na web stranicama, a za prezentaciju se najčešće koristi CSS. Moguće ih je koristiti sa serverskim tehnologijama, no najčešće se sve odvija klijentski, bez potrebe za ponovnim učitavanjem podataka i dodatnim prijenosom od poslužitelja. JavaScript je jednostavan, interpretiran skriptni jezik namijenjen ponajprije razvoju interaktivnih HTML-stranica. Jezgra JavaScripta uključena je u većinu današnjih preglednika poput Internet Explorera, Google Chrome-a, Mozille Firefoxa, Opere, Safarija i drugih). JavaScript omogućuje izvršavanje određenih radnji u inače statičnim HTML dokumentima, npr. interakciju s korisnikom, promjenu svojstava preglednikova prozora ili dinamičko stvaranje HTML sadržaja. JavaScript nije pojednostavljena inačica programskog jezika Java.

4. Rezultati e-ankete na temu: „Web usluge i moderna razvojna okruženja s osvrtom na SOAP protokol i Angular“

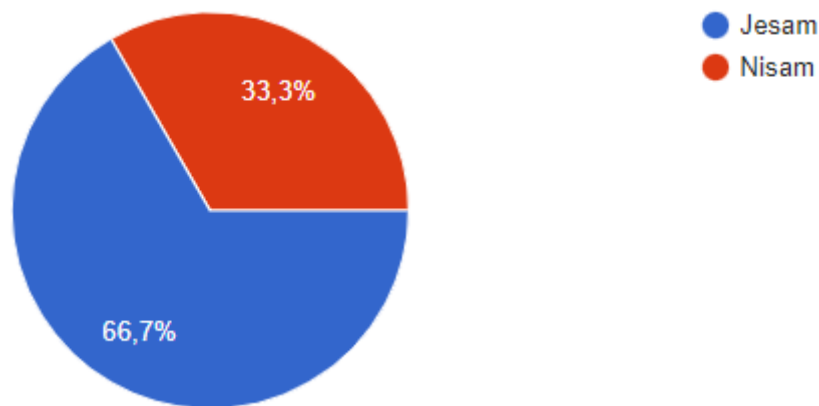
Istraživačkim dijelom rada provedeno je anketno istraživanje temeljem e-ankete na temu: „Web usluge i moderna razvojna okruženja s osvrtom na SOAP protokol i Angular“. Uzorak su činili učenici četvrtih razreda srednje škole smjera web dizajner i medijski tehničar. Cilj ovog dijela istraživanja bio je utvrditi koliko učenici (maturanti) navedenih smjerova poznaju moderna razvojna okruženja za izradu web stranica. Kod anketiranja i ispitivanja je sudjelovalo 55% web dizajnera i 45% medijskih tehničara od ukupnog broja ispitanika koji čine 100%. Prikupljene informacije e-anketom olakšale su donošenje odluke prilikom prihvaćanja hipoteze. Hipoteza H_0 glasi kako je većina ispitanika čula za Angular i TypeScript te su govorili o Angularu kao modernom okruženju za izgradnju web i desktop aplikacija dok sa svrhom SOAP protokola nisu upoznati, a hipoteza H_1 glasi kako većina ispitanika nije čula za Angular i TypeScript te nisu govorili o Angularu kao modernom okruženju za izgradnju web i desktop aplikacija dok su sa svrhom SOAP protokola upoznati.



Slika 2: Prikaz rezultata odgovora na pitanje: „Jeste li ikada čuli za Angular?“

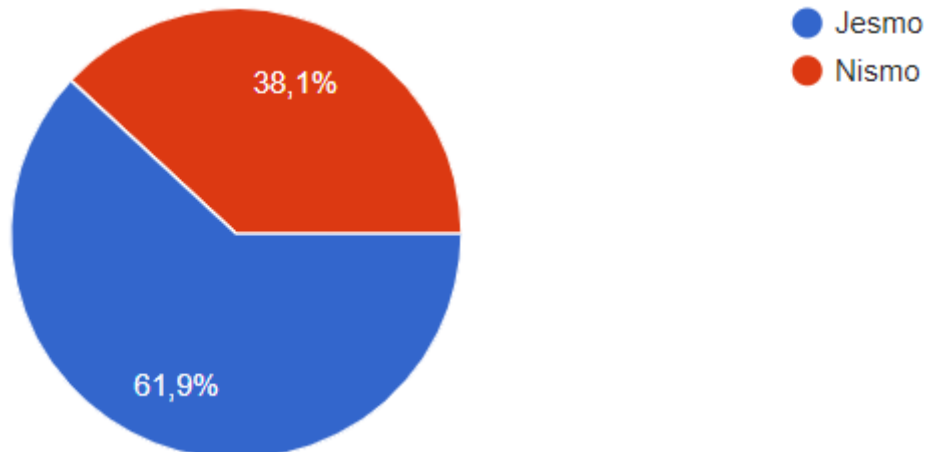
Slika 2 (GoogleForms, 2022.) prikazuje rezultat odgovora na pitanje: „Jeste li ikada čuli za Angular?“. Temeljem tortnog grafikona vidljivo je kako 42,9% ispitanika nije čulo za Angular

što je pomalo zabrinjavajuće dok je 57.1% ispitanika čulo za Angular. Na drugo pitanje online ankete ispitanici su odgovorili kako poznaju slijedeća (po njima) moderna razvojna okruženja za izgradnju web i desktop aplikacija, a to su redom navedena: (1) Angular, (2) React, (3) Primefaces, (4) Adobe Dreamweaver, (5) Bootstrap i (6) ICEfaces.



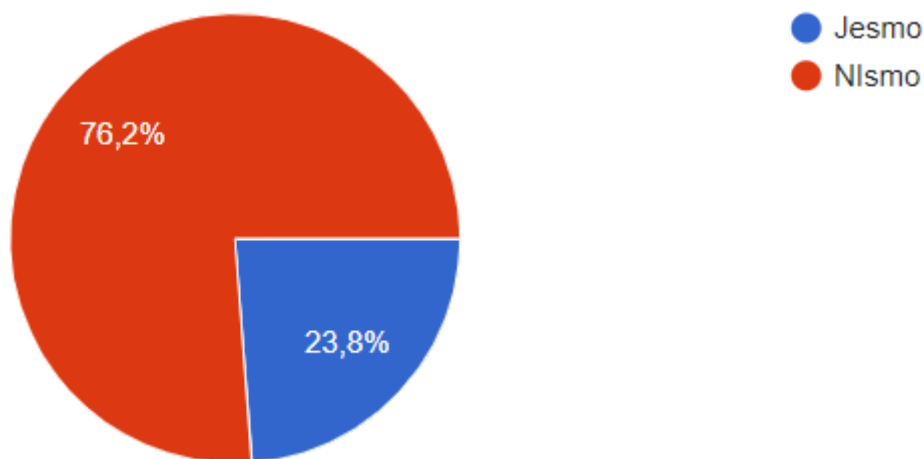
Slika 3: Prikaz rezultata odgovora na pitanje: „Jeste li čuli za TypeScript?“

Slika 3 (GoogleForms, 2022.) prikazuje rezultat odgovora na pitanje: „Jeste li čuli za TypeScript?“. Temeljem tortnog grafikona vidljivo je kako je 66,7% ispitanika čulo za TypeScript, dok 33,3% ispitanika uopće nije čulo za TypeScript. Također, valja istaknuti da su ispitanici koji su čuli za TypeScript u slijedećem pitanju napisali što je zapravo TypeScript definicijom. Većina ispitanika koja je čula za TypeScript je napisala istu definiciju koja glasi da je TypeScript objektno orijentirani jezik za izradu web aplikacija.



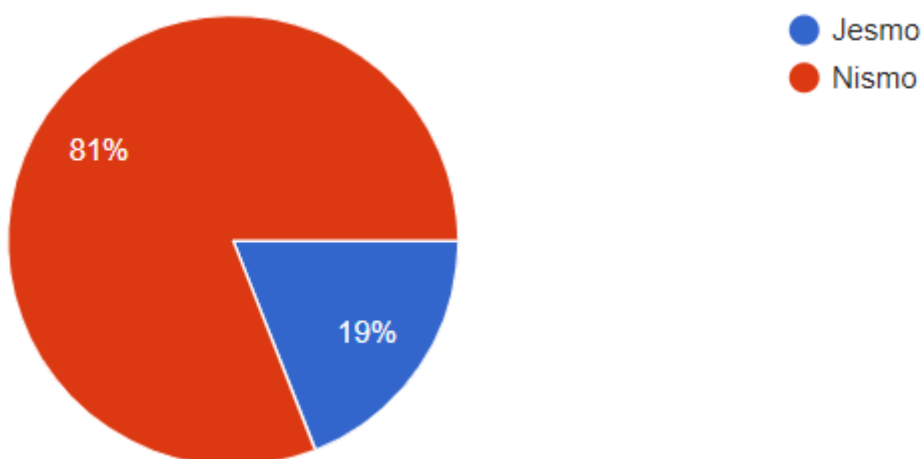
Slika 4: Prikaz rezultata odgovora na pitanje: „Jeste li ikada u četverogodišnjem obrazovanju spomenuli Angular kao moderno okruženje za izgradnju web i desktop aplikacija?“

Slika 4 (GoogleForms, 2022.) prikazuje rezultat odgovora na pitanje: „Jeste li ikada u četverogodišnjem obrazovanju spomenuli Angular kao moderno okruženje za izgradnju web i desktop aplikacija?“. 61,9% ispitanika je odgovorilo da se u nastavi spomenulo moderno okruženje za izgradnju web i desktop aplikacija Angular što je pohvalno, dok je 38,1% ispitanika reklo da nije spomenulo u četverogodišnjem obrazovanju Angular kao moderno okruženje za izgradnju web i desktop aplikacija.



Slika 5: Prikaz rezultata odgovora na pitanje: „Jeste li znali da se najpoznatija primjena SOAP protokola danas može naći u Microsoftovim proizvodima poput Report Server Web service koji omogućava izradu proizvoljnih alata za izvještaje?“

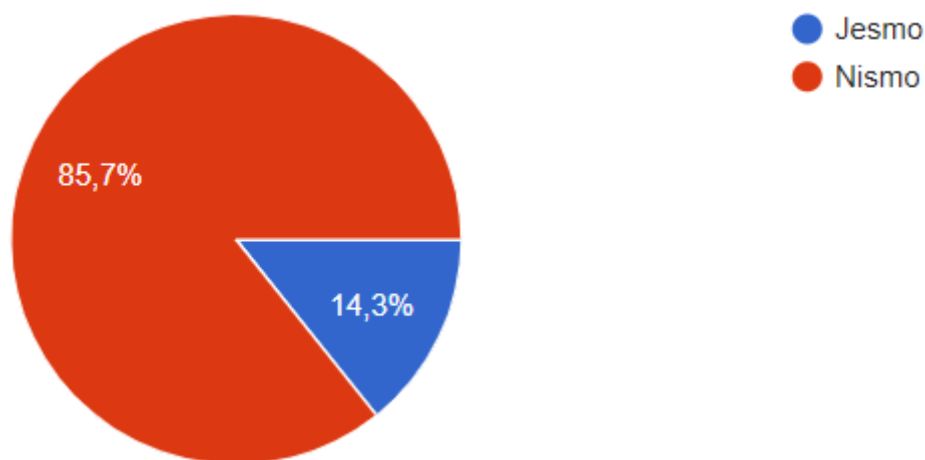
Slika 5 (GoogleForms, 2022.) prikazuje rezultat odgovora na pitanje: „Jeste li znali da se najpoznatija primjena SOAP protokola danas može naći u Microsoftovim proizvodima poput Report Server Web usluga koji omogućava izradu proizvoljnih alata za izvještaje?“. 76,2% ispitanika nije znalo da se najpoznatija primjena SOAP protokola danas može naći u Microsoftovim proizvodima poput Report Server Web usluga koji omogućava izradu proizvoljnih alata za izvještaje, dok je 23,8% ispitanika znalo da se najpoznatija primjena SOAP protokola danas može naći u Microsoftovim proizvodima poput Report Server Web usluga koji omogućava izradu proizvoljnih alata za izvještaje.



Slika 6: Prikaz rezultata odgovora na pitanje: „Jeste li znali da se REST Representational State Transfer koristi kao alternativa SOAP protokolu zbog svoje jednostavnosti, brzine obrade zahtjeva, pouzdanosti, malog broja linija koda te mogućnosti za proširenje?“

Slika 6 (GoogleForms, 2022.) prikazuje rezultat odgovora na pitanje: „Jeste li znali da se REST Representational State Transfer koristi kao alternativa SOAP protokolu zbog svoje jednostavnosti, brzine obrade zahtjeva, pouzdanosti, malog broja linija koda te mogućnosti za proširenje?“. 81% ispitanika nije znalo da se REST Representational State Transfer koristi kao alternativa SOAP protokolu zbog svoje jednostavnosti, brzine obrade zahtjeva, pouzdanosti, malog broja linija koda te mogućnosti za proširenje, dok je 19% ispitanika znalo

za navedenu tvrdnju kako se REST Representational State Transfer koristi kao alternativa SOAP protokolu zbog svoje jednostavnosti, brzine obrade zahtjeva, pouzdanosti, malog broja linija koda te mogućnosti za proširenje.



Slika 7: Prikaz rezultata odgovora na pitanje: „Jeste li znali da se mogu testirati SOAP i REST rješenja u pojedinim aplikacijama?“

Slika 7 (GoogleForms, 2022.) prikazuje rezultat odgovora na pitanje: „Jeste li znali da se mogu testirati SOAP i REST rješenja u pojedinim aplikacijama?“. 85,7% ispitanika nije znalo da se mogu testirati SOAP i REST rješenja u pojedinim aplikacijama, dok je 14,3% znalo da se mogu testirati SOAP i REST rješenja u pojedinim aplikacijama.

5. Zaključak

Istraživačkim radom je istraženo: (1) koja je svrha SOAP protokola, (2) mane SOAP protokola, (3) postojanje sigurnosnih propusta unutar SOAP protokola i (4) mogućnosti zaštite. Osim istraživačkog dijela u radu je također primijenjena znanstvena metoda analize sadržaja temeljem koje su dane pojedine definicije WEB usluga poput: (1) XMLa, (2) AJAXa, (3) SOAPa i (4) RESTa. Istraživanje je provedeno kod ispitanika (uzorka) koji pripadaju skupini učenika četvrtih razreda smjerova: (1) web dizjener i (2) medijski tehničar (u pogledu prikupljanja informacija). Jedan od specifičnih pokazatelja je kako 42,9% ispitanika nije čulo za Angular što je pomalo zabrinjavajuće. 66,7% ispitanika je čulo za TypeScript, dok 33,3% ispitanika uopće nije čulo za TypeScript. 61,9% ispitanika je odgovorilo da se u nastavi spomenulo moderno okruženje za izgradnju web i desktop aplikacija Angular što je pohvalno, dok je 38,1% ispitanika reklo da nije spomenulo u četverogodišnjem obrazovanju Angular kao moderno okruženje za izgradnju web i desktop aplikacija. 76,2% ispitanika nije znalo da se najpoznatija primjena SOAP protokola danas može naći u Microsoftovim proizvodima poput Report Server Web usluga koji omogućava izradu proizvoljnih alata za izvještaje, dok je 23,8% ispitanika znalo da se najpoznatija primjena SOAP protokola danas može naći u Microsoftovim proizvodima poput Report Server Web usluga koji omogućava izradu proizvoljnih alata za izvještaje. 81% ispitanika nije znalo da se REST Representational State Transfer koristi kao alternativa SOAP protokolu zbog svoje jednostavnosti, brzine obrade zahtjeva, pouzdanosti, malog broja linija koda te mogućnosti za proširenje, dok je 19% ispitanika znalo za navedenu tvrdnju kako se REST Representational State Transfer koristi kao alternativa SOAP protokolu zbog svoje jednostavnosti, brzine obrade zahtjeva,

pouzdanosti, malog broja linija koda te mogućnosti za proširenje. 85,7% ispitanika nije znalo da se mogu testirati SOAP i REST rješenja u pojedinim aplikacijama, dok je 14,3% znalo da se mogu testirati SOAP i REST rješenja u pojedinim aplikacijama.

Anketnim istraživanjem se nije dobila samo informacija o tome koliko ispitanici poznaju moderna razvojna okruženja za izradu web stranica nego i procjena znanja ispitanika o modernim razvojnim okruženjima. Također online anketa je dala doprinos u prihvaćanju i odbijanju hipoteze.

Hipoteza H_0 je prihvaćena te glasi kako je većina ispitanika čula za Angular i TypeScript te su govorili o Angularu kao modernom okruženju za izgradnju web i desktop aplikacija dok sa svrhom SOAP protokola nisu upoznati, a hipoteza H_1 glasi kako većina ispitanika nije čula za Angular i TypeScript te nisu govorili o Angularu kao modernom okruženju za izgradnju web i desktop aplikacija dok su sa svrhom SOAP protokola upoznati. Hipoteza H_1 je odbačena.

6. Literatura

GoogleForms. Izrada e-ankete. URL: <https://www.google.com/>. (27.1.2022.).

Intriago, Franklin. „JSON Tutorial“. URL: https://www.academia.edu/19435559/JSON_Tutorial. (28.1.2022.).

Ramesh, Dilshan. RESTful Web services. URL: <https://medium.com/@dilshanramesh81/restful-web-services-35a96401b42b>. (16.11.2021.).

Rouse, Margaret. „SOAP (Simple Object Access Protocol)“. URL: <https://searcharchitecture.techtarget.com/definition/SOAP-Simple-Object-AccessProtocol> (28.1.2022.).

Šimec, Alen; Lozić, Davor. Pametna komunikacija na Internetu preko REST protokola // Mipro 2014 / Biljanović, Petar (ur.). Opatija, 2014. str. 1498-1505 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni).

W3C. URL: <https://www.w3.org/TR/soap12/> (15.11.2021.).

Contact information

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.

Od šuma do zvučne priče – uporaba digitalnih medija u razvoju slušanja i literarne pismenosti

From Noise to Sound Stories – Using Digital Media in Developing Listening Skills and Literacy

Marina Gabelica

*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
marina.gabelica@ufzg.hr*

Sažetak

Zvučna priča (engl. sound story) naziv je za priču koja se posreduje isključivo zvučnim diskursom, primarno šumovima. Osim što je zvučna priča specifična medijska i umjetnička forma, zvuk sudjeluje u izgradnji narativa i u drugim audiovizualnim medijima. Istraživanje zvuka od njegovih fizičkih svojstava, zatim njegovih diskursnih obilježja, pa do narativnoga potencijala omogućuje širi uvid u važnost zvuka i slušanja i u komunikacijskom i u umjetničkom smislu. U radu se predlaže trodjelna podjela čitanja zvukova u kojoj se naznačuje da zvuk može biti indeksalni, konotativni, kao dio diskursa kojim se posreduje priča ili kao jedinstven umjetnički narativ. U radu se prvo istražuje slušanje u kontekstu jezičnih djelatnosti, a zatim se istražuje potencijal uporabe zvukova i zvučnih priča u sveobuhvatnijem jezičnom, ali i literarnom odgoju i obrazovanju djeteta, primarno uz uporabu digitalnih medija i platformi.

Ključne riječi: audionarologija, digitalni alati, jezične djelatnosti, slušanje, zvučna priča.

Abstract

Sound stories are stories mediated exclusively by sound discourse, primarily noises. In addition to the fact that sound stories are a specific form of media and art, sound participates in the construction of narrative in other audiovisual media as well. The study of sound, from its physical properties, its discursive characteristics and its narrative potential, allows a broader understanding of the importance of sound and listening both in a communicative and artistic sense. The paper proposes a three-part division of sound reading, which indicates that sound can be indexical, connotative, a part of the discourse mediating a story, or a single artistic narrative. The paper first explores listening in the context of language skills and then explores the potential of using sounds and sound stories in a more comprehensive linguistic, as well as literary education of children, mainly using digital media and platforms.

Keywords: audionarratology, digital tools, language skills, listening, sound stories.

1. Uvod

Ljudska potreba za komunikacijom ponajviše se očituje u potrebi da se doživljaji i misli narativno oblikuju. Čovjek je *Homo Narrans* (Fisher, 1987), pripovjedač (Berger, 1997) koji u komunikaciji s drugima oblikuje i potvrđuje svoje misli, doživljava i stavove, pa čak i vlastitu povijest (v. Halbwachs, 1925 u Russell, 2006). Ljudska se civilizacija uvelike mijenjala pod utjecajem različitih komunikacijskih medijskih formi, od kulture predaje, a zatim rukopisa i tiska, sve do današnjeg digitalnog doba. Posljednjih desetljeća svjedočimo porastu svakodnevne uporabe digitalnih medija i tehnologija koji su namijenjeni komunikaciji, a što za današnje generacije djece i mladih – koji se u literaturi nazivaju Y generacijom, milenijalcima (Howe i Strauss, 2000) ili digitalnim urođenicima (Prensky, 2005) – znači da odrastaju u jednom posve novom komunikacijskom okolišu. Takav će okoliš uvelike utjecati na proces dijaloga i na narativ kojim će pojedinac oblikovati svoja mišljenja i stavove, a povratno, i svoje pamćenje o sebi i svijetu oko sebe. Možemo reći da naracija jest komunikacija, a komunikacija uvelike počiva na dijalogu s drugim jedinkama društva. Ta se potreba za dijalogom u današnjem digitalnom okolišu posebice ističe, što rezultira povećanjem broja digitalnih platformi čija je namjena komunikacija i dijalog između pojedinaca, a možemo dodati – i naracija osobnih i kolektivnih iskustava.

Darren Barefoot i Robert Scoble 2007. godine pokušali su vizualizirati područje društvenih platformi i komunikacijskih mreža te su ih prikazali u obliku konverzacijske zvijezde s dvanaest krakova (Solis, 2008) koji su nazvali „Zvjezdača društvenih medija“ (engl. Social Media Starfish). Po uzoru na ovaj dijagram, Brian Solis i Jesse Thomas nastavili su katalogizirati nove društvene i komunikacijske platforme koje su zatim 2008. godine prikazali u obliku Konverzacijske prizme (Solis, 2008; Birukou, 2009). Konverzacijska prizma iz zvjezdače pretvorila se u krug s više od dvadeset polja, gdje se u svakom polju nalazi po nekoliko naziva komunikacijskih platformi. Vizualno se mapiranje i katalogiziranje nastavilo sljedećih godina, a danas je taj grafički prikaz (Conversation Prism 5.0) gotovo nemoguće iščitati zbog izuzetno velikog broja navedenih komunikacijskih i društvenih platformi, a čime se ukazuje na ono što je Solis najavio već 2008. godine – živimo u vremenu u kojem se informacije „socijaliziraju“, a monolog ustupa mjesto dijalogu (Solis, 2007). Od samih početaka Konverzacijska zvijezda u svome središtu, uz pojmove učenje, sukreacija i društveni angažman, sadrži jasno naznačeno područje – „slušanje“, čime se naglašava uloga slušanja u primanju informacija iz društvenih medija, ali i u komunikaciji općenito. Izuzetno se velik broj katalogiziranih medijskih platformi uzdaje u komunikaciju ne samo putem pisane, već i izgovorene riječi, bilo putem audiovizualnih ili isključivo audio formi. Slušanje je pojam koji se usko vezuje uz kvalitetnu komunikaciju jer je riječ o djelatnosti koja je u srži kulture slušanja i kulture dijaloga.

Od prve uporabe računala u obrazovnom sustavu do danas prošlo je više od šezdeset godina (v. Nadrljanski i dr., 2007). Početna uzbuđenost oko implementacije digitalnih medija u nastavu s vremenom se mijenja jer se dolazi do razumijevanja da novi medij nije sredstvo koje će samo po sebi poboljšati kvalitetu nastave (v. Topolovčan i dr., 2017). Kvaliteta nastave i dalje ovisi o znanju, vještini, sposobnosti i spremnosti učitelja da posreduje u odgoju i obrazovanju učenika u novim društvenim okolnostima. Nastava više nije „zatvoren sustav“ (Nadrljanski i dr., 2007) već prostor diskusije u kojem se razvija kultura dijaloga, a dijalog se, u današnje vrijeme, odvija u izuzetno raznorodnim medijskim formama. Osim što je kultura slušanja, odnosno, kultura dijaloga apsolutni imperativ u suvremenom odgoju i obrazovanju, slušanje je potrebno sagledati i kao jezičnu djelatnost koja je nužan prvi korak u cjelokupnom jezičnom razvoju djeteta. Dok kulturu slušanja u neposrednom odgojno-obrazovnom radu razvijamo različitim pedagoškim postupcima, sam čin slušanja – kao fizički čin primanja informacija i

njihovu obradu do razumijevanja – potrebno je također redovito razvijati nizom metodičkih postupaka i uporabom raznovrsnih i raznomedijskih sredstava.

U nastavku rada obrazložit će se značaj jezične djelatnosti slušanja, a zatim će se prikazati potencijal uporabe digitalnih alata i aktivnosti koje pospješuju razvoj sluha i slušanja. O blagodatima uporabe digitalnih medija u nastavi za jezično-komunikacijski razvoj djeteta na materinskom i stranom jeziku postoje mnogi radovi i istraživanja (v. Nadrljanski i dr., 2007; Erlam i dr., 2021; European Centre for Modern Languages of the Council of Europe itd.), stoga će se u ovom radu naglasak staviti na takve aktivnosti kojima se razvija ne samo sluh djeteta, već i osjećaj za naraciju zvukom kao medijskom formom, a čime se ujedno potiče razvoj digitalnih vještina, medijske pismenosti i literarne pismenosti – istovremeno.

2. Slušanje kao jezična djelatnost

Jezične aktivnosti, djelatnosti ili sposobnosti nazivi su za skup lingvističkih, psiholoških i sociološki uvjetovanih aktivnosti čijim se provođenjem od najmlađih dana omogućuje cjelokupni jezični razvoj djeteta i olakšava usvajanje jezičnih sadržaja. Kao ključne jezične djelatnosti izdvajaju se djelatnosti *slušanja*, *govorenja*, *čitanja* i *pisanja*. Uz ove osnovne jezične djelatnosti, za uspješan jezični razvoj djeteta od iznimne je važnosti i psiholingvistička djelatnost *razumijevanja* koja najčešće prethodi govoru, kao i djelatnost *sažimanja* i *prevođenja*. Neke od djelatnosti razvijaju se učenjem i uvježbavanjem, a u tom slučaju nazivamo ih jezičnim vještinama, dok se druge pretežito razvijaju spontanom usvajanjem, pa ih nazivamo jezičnim sposobnostima (Pavličević-Franić, 2005; Jelaska, 2005). Prema Pavličević-Franić (2005, str. 90) redoslijed jezičnih djelatnosti *slušanje – razumijevanje – govorenje – čitanje – pisanje – prevođenje* izuzetno je značajan za uspješan proces razvoja djetetovih jezičnih i komunikacijskih sposobnosti te stjecanje jezičnih kompetencija u materinskom jeziku. Iako sve opisane jezične djelatnosti imaju svoje posebnosti, u odgojno-obrazovnom procesu provode se simultano, međusobno se povezuju i nadopunjuju.

Slušanje i govorenje jezične su djelatnosti kojima djeca ovladavaju spontano (izuzev djece s oštećenjem sluha, govornih organa ili poteškoća u razvoju), dok se ostale jezične djelatnosti (čitanje i pisanje) uče, odnosno trebaju se savladati. Pritom, slušanje prethodi govornoj realizaciji jezika i uspješno savladavanje svih aspekata slušanja od izuzetne je važnosti za daljnji jezični razvoj djeteta.

Proces slušanja odnosi se na primanje i registraciju govornih poruka, te razumijevanje koje podrazumijeva kognitivni i afektivni aspekt procesuiranja primljene poruke. Da bi ovaj proces bio uspješan, potreban je tzv. *govorni sluh* kojeg čine fizički sluh, fonemski sluh i melodijski sluh (ibid.). Fizički sluh odnosi se na čovjekovu sposobnost primanja i registracije zvučnih poticaja, a ovisi o zdravlju slušnih i govornih organa, kao i o zdravlju živčanog sustava i centara za sluh u mozgu. Fonemski sluh vezuje se uz mogućnost proizvodnje i razlikovanja fonema tj. glasova nekog jezika, a različit je kod pojedinaca, čime se postiže i različita uspješnost prilikom savladavanja stranih jezika. Melodijski sluh odnosi se na sposobnost usvajanja jezične intonacije, odnosno usvajanja i razlikovanja melodijsko-ritmičnih obilježja nekog jezika. Navedena se obilježja jezika očituju u odlikama kao što su tempo, ritam govora, izmjenu naglašenih i nenaglašenih jedinica govora, uzlaznost i silaznost tonova u melodijskoj liniji rečenice i dr. Riječ je o izuzetno važnim aspektima savladavanja materinskog jezika, ali i ostalih jezičnih idioma (ibid.).

Slušanje je kompleksna aktivnost koja, ipak, ne ovisi samo o osjetu sluha. Da je slušanje usko vezano uz osjet vida, dokazali su kognitivni psiholozi Harry McGurk i John MacDonald

1976. godine. Tzv. McGurk efekt termin je kojim se opisuje kako se u određivanju onoga što čujemo uvelike uzdajemo u vizualni signal, odnosno, promatranje usana osobe koja glasove izgovara. U svojim su se eksperimentima autori služili zvučnim zapisom i video snimkom – snimili su osobu koja artikulira određeni glas (suglasnik i/ili slog) i taj su zvučni zapis reproducirali uz snimku osobe koja izgovara neki drugi glas. Iako se, slušajući izolirani zvučni zapis izgovoreni glas lako raspoznaje, vizualni stimulans utječe na percepciju zvučne snimke dajući prednost vizualnom čitanju ili tvoreći percepciju posve novog zvuka. Odnosno, „gledanje usana osobe koja izgovara [ga] dok slušamo snimku govora [ba] rezultira da percipiramo treći zvuk [da]“ (Chládková i dr., 2021). Iako je riječ o vizualnoj i zvučnoj iluziji, McGurk efekt ukazuje na to da je slušanje aktivnost koja je usko vezana uz ostale aktivnosti, odnosno osjete. Kasnijim istraživanjima pokazalo se da različiti vanjski utjecaji kao što su vizualne distrakcije (Tiippana i dr., 2004), taktilne distrakcije (Alsus i dr., 2007), pa čak i poznavanje govornika (Walker i dr., 1995) ili pripadnost određenom jezičnom krugu mogu utjecati na McGurk efekt, odnosno, na slušne pogreške. Zanimljivo je napomenuti da su u novije vrijeme provedena istraživanja koja ukazuju da je vrijeme pandemije i obaveznog nošenja maski utjecalo na slabije oslanjanje slušatelja na čitanje s usana (Chládková i dr., 2021). Također, neka istraživanja potvrđuju da starija djeca i odrasli lakše podliježu McGurk efektu, odnosno, pod većim su utjecajem vizualnih informacija, dok se mlađa djeca (od 3. do 9. godine) više oslanjaju na zvučne informacije (Hirst i dr., 2018). McGurkov je efekt od posebnog značaja u kontekstu digitalnog doba u kojem se za djecu mlađe dobi sinkroniziraju filmovi i serije, a smanjuje se direktna jezična interakcija odraslih i djece.

Iako se slušanjem služimo tijekom jezične komunikacije kako bismo primili obavijesti i poruke radi razumijevanja drugoga (Bežen, 2007) te je razvijanje slušanja važno za razvoj jezičnih kompetencija (usvajanje pravilnog izgovora glasova, naglašavanja riječi i intonaciju rečenice) (ibid.), slušanje je aktivnost kojom se služimo svakodnevno i radi snalaženja u svijetu koji nas okružuje. Slušanje – odnosno osjet sluha – ne razvija se samo u jezičnoj komunikaciji, već izlaganjem različitim i svakodnevnim slušnim podražajima. Štoviše, zvuk ima izrazitu indeksalnu i konotativnu funkciju te može funkcionirati kao samostalna informacijska jedinica.

U literaturi se zvukovi dijele na šumove i tonove; šumovi nastaju nepravilnim, a tonovi pravilnim treperenjem zvučnih valova i imaju svoju visinu, jačinu, boju i trajanje (v. Bežen, 2007). Proširimo li ovo poimanje zvukova na definicije koje nalazimo u filmskoj umjetnosti, tada možemo govoriti o zvuku kao govoru (dijalogu), šumu i glazbi (Turković, 2008. – 2021.), a mnogi autori danas se slažu da je čak i tišina važan zvučni aspekt filma. Težak (2002) navodi da šumovi na filmu mogu upućivati na prirodne pojave (npr. grmljavina, žubor), životinje (lajanje, mijaukanje), ljudsko kretanje i glasanje (tapkanje, hrkanje, plakanje, smijeh) ili rad strojeva (kuckanje, brujanje itd.). Dok je glazba najneprirodniji dio filma, upravo su opisani šumovi koji prate zbivanja, radnju ili stanja likova i ambijenta ono što filmsku scenu čini realističnijom. Potonje se ponajbolje može dokazati pratimo li filmsku scenu s isključenim zvukom. Popratni zvukovi na filmu (zvukovi koji prate radnju likova, npr. zvuk hodanja, otvaranja i zatvaranja vrata i sl.), iako nisu informacijski obilni – pa čak možemo reći i da su značenjska jeka jer indeksiraju ono što vizualno pratimo na ekranu – izuzetno doprinose osjećaju autentičnosti i imaju snažnu narativnu funkciju.

3. Čitanje zvukova – narativni potencijal zvukova

Zvuk kodira mnoštvo informacija. Zato možemo reći da zvukove čitamo. Čitanje zvukova u načelu je razumijevanje informacije posredovane zvukom, a ta će informacija uvelike ovisiti o tome je li zvuk samostalno reproduciran ili se nalazi kao informacijska jedinica u većem

komunikacijskom segmentu. U ovome se radu predlaže razlikovanje čitanja zvukova na tri razine.

a) Indeksalno čitanje

Zvuk kojem možemo pridružiti neko značenje u stvarnome svijetu u načelu je indeks jer povezuje informaciju s izvanmedijskim sadržajem. Primjerice, zvuk dječjeg plača lako prepoznamo kao iskaz dječjeg nezadovoljstva, a zvuk smijeha vezujemo uz veselje ili igru. Zvuk kucanja na vratima označava da je netko pred vratima, odnosno, želi ući. Zvuk notifikacije na mobitelu označava da je na naš mobilni telefon stigla poruka i sl.

b) Konotacijsko čitanje – zvuk kao diskurs

Zvukovi imaju i snažnu moć transponiranja u određeni prostor. Naša slika svijeta i prostora koji nas okružuje uvijek je holistička, što znači da je konotirana zvukovima. Primjerice, razmišljajući o prostorima kao što su učionica, prometna cesta ili morska plaža, u našem se umu stvaraju drugačije predodžbe ovih prostora koje su uvelike konotirane zvukovima koji prirodno proizlaze iz određenog okoliša. Riječ je o tzv. zvučnom pejzažu ili *soundscapu*. *Soundscape* je termin koji je skovao R. Murray Schafer (1977), a označava zvuk ili kombinaciju zvukova koji proizlaze iz nekog okoliša. Tako ćemo, primjerice, cvrčanje cvrčaka iskustveno povezati s predodžbom morske obale danju, a zrikanje zrikavaca s istim prostorom noću; zvuk škripe čizama na snijegu vezujemo uz godišnje doba zime, a šuškanja lišća s jeseni itd.

Uz mogućnost informacijskog (indeksalnog) čitanja, zvukovi imaju i konotativnu vrijednost jer svojim paradigmatičkim odlikama (ritam, tempo, melodija itd.) utječu na stvaranje i bojanje naših asocijacija. Kad je riječ o medijskoj formi koja je dvomodalna ili višemodalna, kao što je primjerice film kao audiovizualno sredstvo, to znači da dolazi do dvostrukog kodiranja u kojem zvuk ili pojačava ili čak mijenja našu predodžbu. U tom je smislu zvuk sastavni dio diskursa kojim se priča posreduje. Zvučni je diskurs sastavni dio narativa svakog zvučnog filma i drugih oblika audiovizualne umjetnosti, kao i elektroničkih slikovnica i drugih digitalnih narativa u kojima se priča posreduje tekстом, slikom i zvukom. Ako je slikovnica dvomodalna književnost u kojoj se priča posreduje dvama diskursima – slikom i tekстом – tada, primjerice, elektroničku slikovnicu možemo shvatiti kao višemodalnu umjetnost u kojoj se priča posreduje tekстом, slikom i zvukom. Primjerice, odlike naratorskog glasa (tempo, dinamika, boja glasa i dr.), pozadinska glazba ili šumovi uvelike utječu na izgradnju, a posljedično i na doživljaj narativa elektroničke slikovnice (v. Gabelica, 2018; Porto Requejo, 2016). U filmu zvuk ima izuzetno važnu ulogu. Govor (dijalozi, monolozi), šumovi, glazba (i tišina) kao prizorni ili neprizorni zvukovi imaju izuzetno važnu funkciju u posredovanju filmske priče te mogu imati informacijsko (indeksalno) i konotacijsko značenje. U ovom tipu čitanja, zvuk sudjeluje u posredovanju priče u sintezi s ostalim diskursima, primjerice slikovnom ili jezičnom.

c) Zvuk kao narativ

U radijskoj drami priča se posreduje isključivo zvukom, ponajprije govorom (dijalogima, monologima), šumovima i glazbom. Radijske priče ili radio drame izuzetno su zanimljivi narativi i vrlo su blagodatni za slušni i, općenito, jezični razvoj djeteta. U ovome radu pozornost će se ipak dati manje istraženom području zvučnih priča – narativima koji nastaju isključivom uporabom šumova (bez govora i glazbe). Indeksalno i konotativno značenje pojedinoga zvuka, kada se on nalazi u nekakvom odnosu s drugim zvukovima, proširuje se i mijenja do razine da se mijenja i čitav narativ. U takvim je narativima zvuk jedini diskurs i ima svoja obilježja –

trajanje, učestalost i vremenski poredak – čijom se manipulacijom u procesu montaže stvara smisljena priča.

U zvučnim pričama (engl. sound stories) istražuju se pripovjedni potencijali zvukova u izgradnji narativa bez uporabe jezika. Akustični i tehnološki postupci kao što su akustična manipulacija, obrada zvuka i montaža uvelike utječu na stvaranje narativa koje slušatelji mogu razumjeti, usprkos tome što govor izostaje (Huwiler, 2016). Spomenimo da se u posljednje vrijeme istražuje potencijal zvuka u narativu u sklopu audionaratologije, posebne grane naratologije. Audionaratologija je krovni naziv za naratološke pristupe i istraživanja koja proučavaju medijske forme i funkcije zvuka u narativnoj strukturi (Mildorf i Kinzel, 2016).

Predloženi model čitanja zvukova ovom je prilikom izrađen kao smjernica za promišljanje o potencijalu uporabe zvuka u razvoju fizičkog sluha djeteta, slušanja kao jezične i komunikacijske djelatnosti, ali i s ciljem osvještavanja potencijala zvuka u naraciji. Tipologiju čitanja zvukova možemo ponajbolje ilustrirati sljedećim primjerom. Izolirani zvuk automobilske trube iskustveno vezujemo (indeksalno čitamo) kao znak opasnosti. Isti zvuk može nas transponirati u prostor kojem prirodno pripada, a to je prometna cesta (konotativno čitanje). No, ovaj zvuk, postavljen u razrađeniji narativ kao što je zvučna priča, postaje sastavnim dijelom narativa i može imati snažno pripovjedno značenje.

4. Uporaba digitalnih medija za razvoj slušanja – od šuma do zvučne priče

U nastavku rada opisuju se aktivnosti čiji slijed navodi na postupno istraživanje, a zatim i razumijevanje uloge zvuka u zvučnome narativu. Kreće se od istraživanja fizičkih odlika zvuka, a riječ je o korelacijskim aktivnostima čiji je cilj upoznati djecu s odlikama sluha i procesom slušanja. Uvodne aktivnosti osvijestit će važnost zvuka i zvučnog pejzaža (engl. soundscape) i u svakodnevnom životu. Nakon toga slijede aktivnosti indeksalnog čitanja šuma koje djecu potiču na istraživanje zvukova i zvučnih priča u svojoj okolini. U konačnici, slijede stvaralačke aktivnosti vezane za zvučnu priču. Posljedično, opisane aktivnosti utjecat će na razvoj govornoga sluha djeteta, no primarni je cilj opisanih aktivnosti osvijestiti pripovjedni potencijal zvuka. Izabrane su one aktivnosti koje se provode uz pomoć digitalnih platformi i alata.

4.1 Fizičke karakteristike zvuka

Fizička karakteristika zvučnoga vala je frekvencija koju ljudsko uho percipira kao glasnoću i visinu tona. Ljudsko uho bilježi zvukove u rasponu od 16 do 20000 Hz. Zvukovi ispod 16 Hz nazivaju se infrazvukovima, a iznad 20000 Hz ultrazvukovima. S obzirom da ove vrste zvukova mogu percipirati neke životinje (infrazvuk – golub, hobotnica, slon, kit, nosorog; ultrazvuk – šišmiš, pas, štakor), djecu možemo potaknuti na istraživanje ovih životinja i na utjecaj zvuka na njihov život. Primjerice, kod golubova pismonoša zabilježena je percepcija infrazvukova (v. Kreithen i Quine, 1979) za koju se pretpostavlja da im pomaže pri orijentaciji na velikim udaljenostima. Također, slonovi proizvode infrazvukove kako bi komunicirali na udaljenostima od preko nekoliko kilometara (v. Payne, 1998). Ova aktivnost predmnijeva korelaciju s Prirodom i društvom i Fizikom u višim razredima, a tijekom istraživanja, djeca će se upoznati s važnošću zvuka u životu živih bića. Za razliku od životinja, sposobnost ljudske percepcije određenih frekvencija često je slabija, a i mijenja se s dobi, što se može istražiti testovima

slušanja¹. Tijekom istraživanja djeca će usporediti fizički sluh životinja s ljudskim, ali razumjet će i važnost zvučnog okoliša za blagodat živih bića; ono što bismo intuitivno nazvali ugodnim ili neugodnim zvukovima, u naravi su zvukovi koji čine dobrobit ili štete dobrobiti živih bića. Danas postoji i znanstvena disciplina – akustična ekologija – koja proučava odnos živih bića i njihovog okoliša posredovan zvukom (Murray Schaffer, 1977). Hrvatski se učenici ovom prilikom mogu poslužiti interaktivnim Strateškim kartama buke² i istražiti razinu buke u svom mjestu.

- *Aplikacije Sound Meter i Spectrogram*

Glasnoća, kao karakteristika zvučnoga okoliša, uvelike utječe na zdravlje živih bića. Glasnoća zvuka mjeri se u decibelima; napomenimo da zvukovi glasnoće iznad 120 dB izazivaju bol, no već i glasnoća od 75 dB, ako smo dugoročno izloženi, može uzrokovati probleme sa sluhom. Prema istraživanjima Svjetske zdravstvene organizacije, većina školskih učionica redovito prelazi 70 dB, a ista institucija preporuča da razina buke u učionici ne prelazi 35 dB (Berglund i dr., 1999). Za provjeru glasnoće u našim sobama i učionicama možemo se poslužiti aplikacijama poput Sound Meter³. Djeca od kartona i kolaža mogu izraditi i mjerač buke koji je podijeljen u nekoliko zona: primjerice, tišina (< 30 dB), šapat (30 dB), govor (60 dB) i buka (90 dB). Tijekom dana nekoliko puta mjerimo glasnoću u našem okruženju i na mjeraču buke naznačujemo razinu buke. S djecom možemo povesti razgovor o utjecaju buke na našu radnu sposobnost, raspoloženje i kvalitetu komunikacije. U konačnici, možemo se poslužiti aplikacijom Spectrogram⁴ koji bilježi zvukove i vizualno ih prikazuje, odnosno, vizualizira aktivnost u mozgu koja nastaje uslijed zvučnih podražaja. Ova aktivnost zaokružuje istraživanje karakteristika zvukova i njihovog utjecaja na ljudsko zdravlje, a poslužit će za bolje razumijevanje prilikom istraživanja i stvaranja zvučnog pejzaža, odnosno *soundscapea*.

4.2 Indeksno čitanje zvukova

Nakon istraživanja fizičkih karakteristika zvuka, slijedi vježbanje fizičkoga sluha potaknuto istraživanjem okoline. Aktivnosti koje slijede utjecat će na razvoj fizičkog, ali i fonemskog sluha te jezičnu djelatnost slušanja dovode u neposrednu vezu s djelatnošću razumijevanja.

- *Zvuk, slika, riječ – platforma Educaplay*

U radu s djecom predškolske i školske dobi odgojitelji i učitelji provode brojne jezične i glazbene igre koje pospješuju slušanje. Za razvoj slušne memorije od izuzetne su koristi aktivnosti igara pamćenja (engl. memory games). U vrtićkom se okruženju ponajviše rabe tzv. šuškalice – bočice ispunjene jednakim sadržajem koje dijete spaja prema zvučnim sličnostima. U online okruženju⁵, moguće je pripremiti slične aktivnosti na platformi Educaplay⁶ u kojoj igrač (dijete) spaja dva ista zvuka. Igra se temelji na pažljivom slušanju, razabiranjju odlika zvučnih zapisa i prepoznavanju parova. Spomenimo da će aktivnost biti kvalitetnija koristimo

¹ Na sljedećim poveznicama nalaze se primjeri testova kojima se određuje zdravlje fizičkog sluha. Starkey test <<http://www.starkey.com/online-hearing-test>>; Speech-in-noise-test <<http://www.hear-it.org/Online-Hearing-Test>>.

² Strateška karta buka u RH. <<http://buka.azo.hr/>>

³ Sound Meter. Abc Apps.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamebasic.decibel&hl=en_US&gl=US>

⁴ Spectrogram. <<https://auditoryneuroscience.com/acoustics/spectrogram>>

⁵ Neke od opisanih aktivnosti mogu se pronaći na stranici Sedam mora, edukativnoj mrežnoj stranici autorice ovoga rada. <<https://sedammora.com/category/digitalni-mediji/vjezbe/zvuk/>>

⁶ Educaplay. <<https://www.educaplay.com/>>

li zvukove sličnih frekvencija, recimo, šuštanje lišća, šuškanje papira, pucketanja vatre i sl. Uporabom zvukova sličnih kvaliteta pospješuje se fizički, ali i fonemski sluh jer se razvija slušna percepcija i osjetljivost.

Prema teoriji dualnog kodiranja (Paivio, 2010), svi koncepti koji nose značenje u našem se pamćenju procesuiraju dvama sustavima – verbalnim sustavom koji procesuiraju jezične informacije i neverbalnom sustavu koji konkretizira reprezentaciju, npr. vizualnu reprezentaciju. U tom je kontekstu povezivanje vizualnih informacija s jezičnima od izuzetne blagodati za pamćenje informacija. U neposrednom odgojno-obrazovnom radu ponajviše se služimo slikama ili fotografijama za olakšavanje učenja, no u kontekstu razvoja slušanja potiče se uporaba jezičnog i slušnog ili slušnog i vizualnog. U ovom tipu aktivnosti potičemo djecu da, nakon reprodukcije zvuka, imenuju ono što čuju. Na prvoj razini moguće je imenovati izvor zvuka; primjerice, djetetu se reproduciraju zvukovi šuškanja papira, šuštanja lišća i sl., a dijete ih zatim povezuje sa slikom koja prikazuje opisanu radnju ili riječima koje imenuju izvor zvuka. Opisane se aktivnosti također mogu pripremiti na platformi Educaplay.

- *Lov na zvukove – mobilna aplikacija Voice Recorder*

U kontekstu istraživanja narativnih potencijala zvukova, potičemo djecu da oslušuju svoju okolinu i da jezično bilježe zvukove koje čuju. Aktivnost provodimo tako da djeca zvukove bilježe onomatopejskim riječima (npr. tap tap, klop, kloing, zvrrrr i sl.). Zabilježene riječi zatim mogu dati drugoj djeci, čiji je zadatak pronaći opisani zvuk i imenovati njegov izvor. Kako bismo ove aktivnosti povezali s digitalnim medijima, možemo se koristiti snimačem zvuka koji je dostupan na svakom pametnom telefonu ili besplatnim aplikacijama kao što je Voice Recorder⁷. Učenike potičemo na snimanje zvuka s uputama o tome kako načiniti kvalitetu zvučnu snimku. Kako bi aktivnost bila zanimljivija, djeci zadajemo da snime neki zvuk kao odgovor na pitanje *Pogodi što radim?* Ili *Pogodi gdje se nalazim*. Djeca reproduciraju snimke i međusobno otkrivaju i imenuju izvore snimljenih zvukova. Kako bismo aktivnost lingvistički i literarno osnažili, potičemo učenike na imenovanje zvukova, opis njihove kvalitete te na pretvorbu zvukova u onomatopejske riječi.

- *Zvučni formati – računalna aplikacija Freemake Audio Converter*

Zvukove možemo snimiti pomoću mobilnog uređaja ili nekog drugog snimača zvuka. Nakon što su savladali proces snimanja, učenike podučavamo formatima zvučnih zapisa (.mp3, .wav i dr.). Naime, svaki snimač zvuka nudi nekoliko opcija izvoza zvuka, s obzirom na željeni zvučni format. Uporabom aplikacija kao što je Freemake Audio Converter⁸, zvučne zapise možemo pretvoriti u odabrani format, što će olakšati kasnije aktivnosti obrade zvuka pomoću računalnih programa.

4.3 Konotacijsko čitanje – zvuk kao diskurs

Zvukovi, uz informacijsku, odnosno indeksalnu, imaju i snažnu konotativnu vrijednost jer svojim odlikama (ritam, tempo, melodijska obilježja i dr.) utječu na kognitivni i afektivni doživljaj.

⁷ Voice Recorder.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.media.bestrecorder.audiorecorder&hl=en_US&gl=US>

⁸ Freemake Audio Converter. <https://www.freemake.com/free_audio_converter/>

- *Tonsko slikanje ili onomatopejsko ozvučivanje – računalni program XMedia Recode*

Senzorno-semantički transfer upućuje na važnost svih osjetila u konstrukciji značenja. Riječ je o pojavi u kojoj osjetilno iskustvo utječe na stvaranje kognitivne i afektivne predodžbe nekog koncepta. Čovjek je osjetilno biće koje svijet oko sebe doživljava putem svih osjetila, a ovo je od posebnog značenja za malo dijete koje se na osjetila primarno oslanja prilikom stvaranja konceptata o sebi i svijetu oko sebe. Senzorne informacije utječu na percepciju, a percepcijska obilježja utječu na stvaranje cjelovite, holističke slike o promatranom. Taj se cjeloviti dojam, odnosno percepcija, neminovno vezuje za jezik, kada se dijete u jeziku slobodno i stvaralački izražava. Ovaj je proces za djecu gotovo intuitivan. Zato će se djeca nemali broj puta pozvati na osjetilno u jezičnom opisivanju. Djeca će se nerijetko poslužiti transferom drugih osjetila u imenovanju zvuka, te će tako zvuk nazvati ostrim, bodljikavim, hrapavim, baršunastim, mekim i slično. Iako djeci možemo ponuditi ispravan jezični izraz, izuzetno je važno dopustiti im stvaralaštvo u jezičnom izražavanju.

Senzorno-semantički transfer s djecom možemo njegovati korelacijom i integracijom više umjetničkih disciplina, odnosno, sadržaja nastavnih predmeta. Osim visine i glasnoće, zvukovi (šumovi i govor) počesto imaju melodijske i druge kvalitete koje dijete intuitivno vezuje uz afektivni doživljaj. Također, djeca će određene odlike glazbe ili zvuka intuitivno dočaravati pokretom. Ritam, tempo, dinamika i druga obilježja glazbe mogu se pretočiti u pokret ili sliku. Po sličnom principu funkcionira i metoda Ples pisanja u kojoj se djecu potiče da pokretom, crtanjem i slikanjem razvijaju predpisalačke i predčitalačke vještine (v. Kovačić i Škegro, 2015).

Tonsko slikanje „prikazivanje je i opisivanje izvanglazbenih pojava i stvari s pomoću tonova/glazbe“ (Proleksis enciklopedija). U odgojno-obrazovnom okruženju, tonsko slikanje aktivnost je kojom se provodi integracija glazbene, likovne i/ili književne umjetnosti. Primjerice, djeca pomoću glasova, šumova ili glazbe dočaravaju karakteristike nekog književnog lika, ozvučuju ilustracije ili filmske scene i sl. Takva je i aktivnost onomatopejskog ozvučivanja gdje se zvuk istražuje kao scenografija.

Računalna aplikacija XMedia Recode⁹ (ili srodne aplikacije za obradu i montažu filma) omogućuje da se iz filma izvuku fotografije, glazba ili cjeloviti filmski isječki. S obzirom da je riječ o vrlo jednostavnoj aplikaciji, djecu možemo naučiti kako iz filma izdvojiti filmske kadrove ili scene, a koje zatim reproduciramo bez zvuka. Njihov je zadatak osmisliti šumove koji bi popratili radnje i zbivanja koje su vizualno prikazane. Upotrijebimo li pritom fotografije ili filmske isječke u kojima glumci glume određena raspoloženja, naglasit ćemo i važnost glume – pokreta, glasanja i govora kojima se dočarava emocionalno stanje lika. Dodatno, djecu potičemo da neku od spomenutih fotografija ili snimki ozvuče samo glasom A ili nekim drugim odabranim glasom. Osim glasanjem i govorom, filmske scene možemo ozvučiti i dodatnim rekvizitima, a čime se pospješuje razumijevanje uloge zvuka u naraciji.

4.4 Zvuk kao narativ – zvučne priče

Kako bismo ponajbolje istražili pripovjedni potencijal zvukova, potičemo djecu da istražuju nekoliko različitih oblika zvučne priče.

⁹ XMedia Recode. <<https://www.xmedia-recode.de/en/download.php>>.

- *Zvučna priča kao sastavni dio filma*

Uz pomoć aplikacije XMedia Recode iz filma možemo izvaditi i samo zvuk. Zvučni diskurs izoliran od ostatka filma svojevrsna je zvučna priča. Kako bismo učenicima ukazali na značaj zvuka na filmu, reproduciramo odabranu filmsku scenu, ali isključujemo sliku. Potičemo ih da na temelju zvukova zaključite koji su likovi na filmu, što rade, gdje se nalaze, što se događa itd. Ova aktivnost ima i filmološku vrijednost jer osvještava važnost uporabe zvukova (govora, šumova i glazbe) u filmu.

- *Izrada zvučne priče pomoću digitalnih alata – računalni program za obradu zvuka Audacity*

Zvučna priča sastoji se od zvukova (šumova) koji se postavljaju u određeni slijed. Npr. zvučna priča naslovljena *Buđenje* može se sastojati od sljedećih zvukova: hrkanje / zvuk budilice / zijevanje / zvuk hodanja po podu / zvuk vode u kupaonici / zvuk pranja zubi i sl. Za izradu zvučne priče potrebno je osmisliti radnju ili događaj koji želimo opisati zvukovima. Koraci u izradi zvučne priče su sljedeći:

a) Scenarij

Zvučna priča ima svoj redoslijed radnje. Stoga se ova priča prvotno treba osmisliti i zapisati u obliku scenarija. Scenarij podrazumijeva zapisivanje ideja o tome koji će se zvukovi i u kojem poretku nizati u priči, a kako bi prikazali neku radnju, stanje ili zbivanje.

b) Snimanje zvukova

Nakon izrade scenarija, počinjemo sa snimanjem zvukova, pri čemu se možemo poslužiti mobilnim telefonom ili nekim drugim snimačem zvuka. Zvukove možemo pronaći i na online platformama¹⁰. Ovom prilikom djeca mogu naučiti da zvučni zapis može imati određeni format (.mp3, .wav i sl.). To je ujedno prilika da nauče kako promijeniti format zvučnog zapisa, a pomoću dostupnih platformi, kao opisano ranije u radu.

c) Obrada zvuka i montaža

Zadnji je korak obrada zvuka koja se odvija u alatu Audacity¹¹. Riječ je o besplatnom programu za obradu zvuka u kojem se zvuk može uvesti, izrezati na određenu duljinu trajanja i pomicati prema redoslijedu koji je zadan scenarijem. U montaži zvuka mogu se istražiti dodatne mogućnosti koje program nudi, kao što su pomicanje zvuka na lijevi ili desni zvučnik (engl. panning), namještanje glasnoće zvuka, dodatni zvučni efekti i sl.

d) Eksport zvučne priče

Nakon montaže zvuka, kada smo zadovoljni konačnim produktom, zvučni se zapis eksportira u odgovarajući medijski format. Učenici dodjeljuju naziv svojoj priči i reproduciraju je ostalima.

- *Interaktivna zvučna priča*

Želimo li postići da zvučna priča ima interaktivni karakter, odnosno da potiče slušanje sa zadatkom, na početku zvučne priče možemo staviti zvuk tj. snimku neke radnje i sl. koja se

¹⁰ Na internetu postoje brojne platforme s besplatnim zvukovima, primjerice: Freesound <freesound.org>, BBC Sound Effects <<https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/>>, Sound Bible <<https://soundbible.com/free-sound-effects-1.html>>.

¹¹ Audacity. <<https://www.audacityteam.org/>>

indeksalno ne može lako odgonetnuti, sa zadatkom *Pogodi što je ovaj zvuk*. Značenje zvuka otkrit će se tek tijekom slušanja cjelovite zvučne priče. Također, moguće je zadati i neke druge zadatke tijekom slušanja, npr. *Poslušaj zvučnu priču i odgonetni mjesta radnje* i sl. Opisani zadaci potiču učenike na osmišljavanje kreativnih scenarija i inovativnih rješenja u istraživanju narativnog potencijala zvuka.

Provedbom opisanih aktivnosti postiže se interes djece za istraživanje zvuka u svakodnevnom životu, a zatim i stvaralačko istraživanje potencijala zvuka u pripovijedanju. Učenici spoznaju da priču možemo ispričati zvukovima jednako kao što je pripovijedamo riječima i slikama, čime se doprinosi istovremenom razvoju i literarne, čitalačke i medijske pismenosti. Savladavanjem digitalnih alata mladi se korisnici digitalnih medija osnažuju te potiču na aktivnu (su)kreaciju digitalnih umjetničkih sadržaja.

5. Zaključak

Digitalni mediji utjecali su na nove oblike produkcije, reprodukcije i recepcije informacija. Istovremeno, riječ je o tehnologijama i novomedijskim formatima koji imaju značajnu ulogu u stvaranju novih oblika komunikacija, a time i snažan utjecaj na oblikovanje cjelokupnog društva i kulture (Manovich, 2001). Današnje su generacije djece i mladih digitalni urođenici (Prensky, 2005) koji od najmlađih dana odrastaju u kompleksnom novomedijskom okruženju. Stoga je neminovno očekivati da će i suvremeni odgojno-obrazovni sustav pratiti novitete novoga doba te na različite načine implementirati digitalne medije u neposredni rad s djecom i učenicima, uz sustavno razvijanje njihovih digitalnih kompetencija i vještina. Tradicionalna, standardna ili elementarna pismenost, a koja obuhvaća čitanje, pisanje, matematičku i računalnu, odnosno informatičku i informacijsku pismenost, više nije dostatna (Stričević, 2011; Vrkić Dimić, 2014). Promjena medijskih formata i oblika komunikacije uzrokuje pojavu „multimodalne pismenosti“, odnosno „transpismenosti – pismenosti koja prolazi kroz različite medije i formate“ (Stričević, 2011).

Zvuk – iako je medijski objekt u mnogim medijskim formatima (od radija, televizije, filma, pa do digitalnih medija) – počesto se zanemaruje. Slušanje je izuzetno važno za koncept kulture slušanja, odnosno, kulture dijaloga koja je od velikog značenja za komunikaciju u digitalnom dobu. Slušanje je, također, važna jezična djelatnost u okviru cjelovitog jezičnog razvoja djeteta. No, zvuk i slušanje – od fizičkog sluha do razumijevanja slušanog – imaju iznimno važnu funkciju i u svakodnevnom životu, kao i u različitim umjetničkim disciplinama. Stoga se u ovome radu slušanje promatra u kompleksnom jezičnom i komunikacijskom odnosu, a zatim se istražuju metodički potencijali uporabe zvuka u pripovijedanju.

U radu se iznosi koncept trojakog čitanja zvukova – kroz indeksalnu, konotativnu i narativnu razinu – te se prikazuju primjeri aktivnosti koje podupiru istraživanje zvukova i njihove informacijske i narativne uloge. Navode se besplatne aplikacije, programi i platforme pomoću kojih se mlade generacije može potaknuti na istraživanje stvaralačkog potencijala digitalnih medija u širem kontekstu razvoja čitalačke, literarne i medijske pismenosti.

6. Literatura

- Alsius, A., Navarra, J. i Soto-Faraco, S. (2007). Attention to touch weakens audiovisual speech integration. *Experimental Brain Research*, 183(3), 399-404.
- Berger, A. A. (1997). *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berglund, B., Lindvall, T. i Schwel, D. H. (ur.) (1999). *Guidelines for Community Noise*. Geneva: World Health Organization.
- Bežen, A. (2007). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil
- Birukou, A. (ur.). *State of the Art in Scientific Knowledge Creation, Dissemination, Evaluation and Maintenance* (2009). Trento (Italy): University of Trento, Department of Information Engineering and Computer Science.
- Chládková, K., Podlipský, V., Nudga, N. i Šimáčková, Š. (2021). The McGurk effect in the time of pandemic: Age-dependent adaptation to an environmental loss of visual speech cues. *Psychonomic Bulletin & Review* 28 (10), 992-1002.
- Erlam, R., Philp, J. i Feick, D. (2021). Digital Media in the Language Classroom. *Teaching Languages to Adolescent Learners From Theory to Practice*. Cambridge University Press, 135-157.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. <<https://www.ecml.at/>> Pristupljeno 12. 2. 2022.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration*. University of South Carolina Press.
- Gabelica, M. (2018). Children's Electronic Literature Criticism: Exploring Electronic Picture Books. *MATLIT: Materialities of Literature*, 6 (2), 99-113.
- Hirst, R.J., Stacey, J.E., Cragg, L. i dr. (2018). The threshold for the McGurk effect in audio-visual noise decreases with development. *Sci Rep* 8, 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-30798-8>
- Howe, N. i Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage.
- Huwiler, E. (2016). A Narratology of Audio Art: Telling Stories by Sound. Mildorf, Jarmila, Kinzel, Till (ur.), *Audionarratology. Interfaces of sound and narrative*. (str. 99 – 116). Berlin/Boston: Deutsche Nationalbibliothek, Walter de Gruyter GmbH.
- Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52 (4), 128-138. Preuzeto s: <<https://hrcak.srce.hr/15984>> Pristupljeno 10.2.2022.
- Kovačić, M. i Škregro, M. (2015). Ples pisanja. *Dijete, vrtić, obitelj* 77 (78), 19-23.
- Kreithen, M. L. i Quine, D. B. (1979). Infrasound detection by the homing pigeon: A behavioral audiogram. *Journal of Comparative Physiology*, 129(1), 1-4.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. The MIT press
- McGurk, H. i MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264(5588), 746-748.
- Mildorf, J. Kinzel T. (2016). Audionarratology: Prolegomena to a Research Paradigm Exploring Sound and Narrative. Mildorf, Jarmila, Kinzel, Till (ur.), *Audionarratology. Interfaces of sound and narrative* (str. 1 – 26). Berlin/Boston: Deutsche Nationalbibliothek, Walter de Gruyter GmbH.
- Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., Tomašević, M. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava. *I. međunarodna znanstvena konferencija "The Future of Information Sciences (INFUTURE2007): Digital Information and Heritage: zbornik radova*. Zagreb: Odsjek za informacijske znanosti, Filozofski fakultet, 539-550.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Paivio, A. (2010). Dual coding theory and the mental lexicon. *The Mental Lexicon*, 5 (2), 205-230.

- Payne, K. (1999). *Silent Thunder: In the Presence of Elephants*. Penguin Books.
- Prensky, M. (2005). Digitalni urođenici, digitalne pridošlice: Razmišljaju li doista drugačije? *Edupoint, časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju*. Zagreb: CARNet. <<http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html>> Pristupljeno 12. 2. 2022.
- Porto Requejo, M. D. (2016). Music in Multimodal Narratives: The Role of the Soundtrack in Digital Stories. *Audionarratology. Interfaces of sound and narrative* (29 – 46). Berlin/Boston: Deutsche Nationalbibliothek, Walter de Gruyter GmbH.
- Russell, N. (2006). Collective Memory before and after Halbwachs. *The French Review*, 79(4), 792–804. <<http://www.jstor.org/stable/25480359>> Pristupljeno 12. 2. 2022.
- Schafer, R. M. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vermont: Destiny Books.
- Solis, B. (2007). *The Social Media Manifesto. The Revolutionary Guide to Build, Manage, and Measure Online Networks*. <<https://www.briansolis.com/2007/06/future-of-communications-manifesto-for.html>> Pristupljeno 10. 2. 2022.
- Solis, B. (2008). *Introducing The Conversation Prism*. Preuzeto s: <<https://www.briansolis.com/2008/08/introducing-conversation-prism.html/>> Pristupljeno 12. 2. 2022.
- Stričević, I. (2011). Pismenosti 21. stoljeća: učenje i poučavanje u informacijskom okruženju. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*, XXII (97-98), 2-5.
- Težak, S. (2002). *Teorija i praksa hrvatskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tiippana, K., Andersen, T. S. i Sams, M. (2004). Visual attention modulates audiovisual speech perception. *European Journal of Cognitive Psychology*, 16(3), 457-472.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 63 (3). Split: Filozofski fakultet u Splitu, 381-394.
- Walker, S., Bruce, V. i O'Malley, C. (1995). Facial identity and facial speech processing: Familiar faces and voices in the McGurk effect. *Perception & Psychophysics*, 57(8), 1124-1133.
- Zvuk. (2008 - 2021). Hrvoje Turković (ur.). *Filmski leksikon*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto: <<http://film.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2109>> Pristupljeno: 19.2.2022.
- Tonsko slikanje. (2012). Proleksis enciklopedija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto s: <<https://proleksis.lzmk.hr/2557/>> Pristupljeno: 19.2.2022.

Digitalni alati i aplikacije

- Audacity. <https://www.audacityteam.org/>
- BBC Sound Effects. <https://sound-effects.bbcrewind.co.uk/>
- Educaplay. <https://www.educaplay.com/>
- Freemake Audio Converter. https://www.freemake.com/free_audio_converter/
- Freesound. www.freesound.org.
- Sedam mora. www.sedammora.com
- Sound Bible. <https://soundbible.com/free-sound-effects-1.html>
- Soundmeter. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gamebasic.decibel&hl=en_US&gl=US

Speech-in-noise-test. <http://www.hear-it.org/Online-Hearing-Test>
Spectrogram. <https://auditoryneuroscience.com/acoustics/spectrogram>
Starkey test. <http://www.starkey.com/online-hearing-test>
Strateške karte buke (RH). <http://buka.azo.hr>
Voice Recorder. [Voice Recorder - Apps on Google Play](#)
XMedia Recode. <https://www.xmedia-recode.de/en/download.php>

Biografija autorice

Dr. sc. Marina Gabelica radi na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kao izvanredna profesorica gdje predaje kolegije iz područja dječje književnosti i medija. U svom stručnom i profesionalnom radu bavi se potencijalima pripovijedanja u različitim medijima – od dječje književnosti do elektroničke književnosti i filma. Uz znanstvene i stručne radove, autorica je (uz Dubravku Težak) sveučilišnog udžbenika *Kreativni pristup lektiri* i niza metodičkih priručnika i edukacija iz područja medijske i filmske pismenosti. Voditeljica je programa „Počeci razvoja filmske pismenosti“ pri Centru za cjeloživotno učenje na Učiteljskom fakultetu, suradnica filmskog programa Sedmi kontinent udruge Djeca susreću umjetnost, Hrvatskog audiovizualnog centra i Hrvatskog filmskog saveza u aktivnostima vezanima uz promicanje medijske i filmske pismenosti.

Videoposnetek – hiter blisk znanja

A Videorecording – a Quick Bolt of Knowledge

Blanka Karanjac

*Osnovna šola Stična
blanka.karanjac@os-sticna.si*

Povzetek

Prispevek spodbuja učitelje k ustvarjanju avtorskih didaktičnih videoposnetkov. Razloženo je, zakaj je ustvarjanje avtorskega videoposnetka boljša rešitev od uporabe tujih posnetkov. Utemeljena je smiselnost snemanja tudi v času, ko pouk poteka v učilnicah. Prispevek vključuje analizo najpogostejših razlogov, zaradi katerih se učitelji za ustvarjanje posnete razlage ne odločajo, in predloge, kako se teh zadržkov otresti. Vsebuje praktične napotke za snemanje, kratek seznam najenostavnejših računalniških orodij z opisom uporabe in nekaj empirično preizkušenih namigov za učinkovit posnetek.

Ključne besede: avtorski, didaktičen, napotki, računalniška orodja, snemanje, učinkovit, videoposnetek.

Abstract

The article encourages teachers to record their own original didactic instructional videos. It compares educational benefits of using original videos to using videos made by someone else. Furthermore, it shows why it makes a lot sense to make these videos even when the teacher is able to teach in the classroom. It lists some common reasons that discourage teachers from making their own videos and suggests some ideas on how to overcome these obstacles. The article includes some practical instructions on how to make a video, a short list of beginner – friendly computer tools with short descriptions and some empirically tested tips for making an efficient video.

Keywords: computer tools, didactic, efficient, instructions, original, record, video.

1. Uvod

Pouk se vrača v učilnice in s tem vrnitev v ustaljene okvire in didaktične pristope. Ob tem se zlahka zgodi, da zanemarimo pozitivne posledice pandemije – napredek v rabi računalniške tehnologije.

Računalniško tehnologijo povezujemo z brezosebno komunikacijo, zdi se nam, da predstavlja grožnjo socialni interakciji med ljudmi (Warbletoncouncil, 2022). Posledično gradimo na direktni komunikaciji, sodelovalnih didaktičnih principih, delu v skupinah in dvojicah, ob tem pa se zlahka zgodi, da zanemarimo uporabo tehnologije, ki te načine poučevanja odlično dopolnjuje in oplemeniti.

Nekatere novosti v splošni rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije so se ustalile, ker so za uporabnike enostavne, praktične in časovno nezahtevne. Tak primer so videokonferenčna srečanja. Prek njih poteka hibriden pouk ali pa nadomestijo srečanja v živo. Mnogo manj je tudi papirnatih izročkov, saj sedaj tako učitelji kot učenci zanesljivo obvladajo vsaj osnove spletnih učilnic.

Pogosto pa se opušča didaktične pristope, ki zahtevajo več znanja, ustvarjalnosti in časovnega vložka. Tak primer je ustvarjanje avtorskih videoposnetkov. Le-ta ima tako za avtorja kot za uporabnika vrednost, ki ni časovno omejena in je na dolgi rok odlična naložba časa in truda in na noben način brezosebna. V članku je osvetljena vsebinska vrednost avtorskega videoposnetka, navedeni so praktični vidiki in prednosti uporabe takih videoposnetkov. Opisano je nekaj primerov dobrih praks in začetnikom prijazna orodja, s katerimi se snemanja lahko loti popoln začetnik.

2. Zakaj ustvariti avtorske videoposnetke

Na medmrežju je mogoče najti pestro izbiro že ustvarjenih videoposnetkov za vse, kar nam v izobraževalnem procesu pride prav. Kvaliteta nekaterih videoposnetkov je primerljiva s posnetki filmske produkcije. Čemu bi si torej učitelj naprtil dodatno delo, sploh če njegov posnetek najbrž nikoli ne bo tako filmsko dovršen? Nekaj močnih dobrih razlogov sledi v nadaljevanju.

2.1. Posnetek po meri učenca

Učitelji in učenci se osebno poznajo, zato ima učitelj natančno predstavo o tem, kako mora snov prikrojiti potrebam svojih učencev, da bo najučinkovitejša za njih. Trenutno učenci spadajo v tako imenovano generacijo Z, ki ne pozna sveta brez telefonov, interneta in z njimi povezane tehnologije (PEW Research, 2018). Posledično je za učinkovit proces izobraževanja potrebno, da se starejše generacije učiteljev prilagodijo in osvojijo dovolj tehničnega znanja, da lahko izobraževalne cilje dosegajo na generaciji Z primerne načine. Ko učitelj ustvarja videoposnetek, ima v mislih točno določeno skupino posameznikov, zato lahko način svoje predstavitve ustrezno prilagodi. Nekatero skupino učencev so bolj analitične, drugim so všeč pretiravanja, spet tretji najlažje dojemajo snov, če razlaga vsebuje z njimi povezane anekdote. Velja pa seveda tudi obratno – učenci so razlage svojega učitelja navajeni, zato lažje sledijo ustaljenemu načinu posredovanja informacij. Zlahka se namreč zgodi, da učence visokokvaliteten posnetek zapelje zaradi dodanih efektov, bistvo posnetka pa zgrešijo.

2.2. Učitelj napreduje

Ustvarjanje videoposnetka se v osnovi ne razlikuje bistveno od priprave na razlago v razredu ali pripravljanja Power Point predstavitve. Vendar je lahko učitelj bistveno bolj ustvarjalen zaradi možnosti uporabe širokega nabora različnih efektov, zvoka, slike, grafike in podobnih prenosnikov.

Poleg napredka na ustvarjalnem področju učitelj raste tudi osebno. Ogled lastnega posnetka omogoča kritično samoanalizo lastnega nastopanja, ki učitelja spodbudi, da napreduje na področjih, za katere oceni, da so potrebne izboljšave. Učitelj lahko denimo ugotovi, da je nagnjen k monotonemu govoru, da dolgovezi ali pa ni dovolj sistematičen. Samorefleksija spodbudi, da odkrijemo nove potencialne (Kotnik, 2020).

2.3 Videoposnetek izboljša kvaliteto pouka v živo

Didaktičen videoposnetek lahko uporabimo nešteto krat z različnimi cilji. Lahko ga zavrtimo v razredu, če želimo isto snov razložiti v živo na drugačen način ali pa namesto

ponovitve razlage. Lahko ga vgradimo v spletno učilnico in je na voljo učencem, ki so odsotni ali pa si želijo osvežiti spomin. Ogled posnetka lahko dodelimo za domačo nalogo. S tem prihranimo čas pouka, ki ga rajši namenimo dejavnostim, namenjene uporabi razloženega znanja.

Videoposnetek razlage je prijazen tudi učencem. Če jim posredujemo povezavo do posnetka, so lahko pri učenju samostojni. Učenci lahko posnetek pohitrijo, upočasnijo, ustavijo, si ga ogledajo večkrat ali pa skočijo samo na tisti del, ki jih zanima. Lahko si ga ogledajo, ko jim ustreza in potem v času pouka v razredu aktivno sodelujejo, namesto da so le pasivni poslušalci.

Z uporabo videoposnetka lahko frontalne oblike pouka med poukom v živo zelo omejimo, pridobljeni čas pa namenimo didaktičnim pristopom, ki spodbujajo aktivno sodelovanje učencev pri usvajanju novih znanj.

3. Kako začeti

Ustvariti posnetek je zelo preprosto, vsakdo se zna posneti s telefonom v enem kadru. Tudi tak posnetek je lahko koristen, vendar pogosto ne zadostuje. Didaktični posnetki vsebujejo ponazoritve, fotografije, zapise in podobno. Ustvariti video v osnovi pomeni zlepiti skupaj več različnih posnetkov in slik. Če imamo pameten telefon in smo večji pri uporabi, lahko posnetek ustvarimo v celoti s telefonom. Kljub temu je delo enostavnejše z uporabo računalnika.

3.1. Priprava – vsebina videoposnetka

Kadar se lotimo posneti razlago, si najprej pripravimo vsebino: kaj bomo povedali, slikovni material, ki ga bomo uporabili, rekvizite za morebitne poskuse, podlago, na katero bomo pisali in tako dalje. Glede ne to se odločimo, kako bomo posamezne prizore posneli. Vedno je smiselno izbrati orodje, ki ga najbolje obvladamo oz. najenostavnejše orodje, ki se ga lahko naučimo uporabiti.

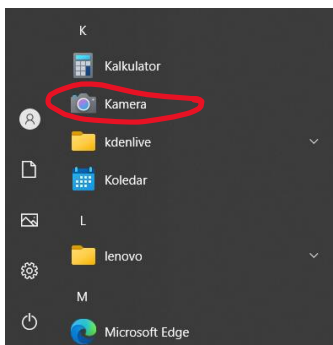
3.2. Snemanje – uporabimo že nameščene snemalnike

Lahko si na računalnik naložimo program, ki snema zaslon, vendar že vgrajeni snemalniki za učinkovit videoposnetek zadostujejo.

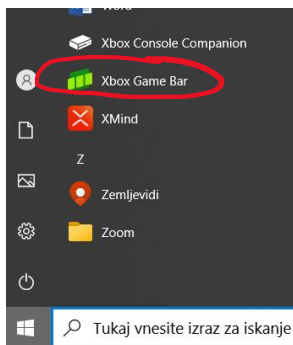
Najpogostejše računalniško okolje je Windows, ki ima orodje za slikanje in snemanje že naloženo. Programe na svojem računalniku najdemo tako, da pritisnemo na tipko Windows. Slika 1 prikazuje program za slikanje in snemanje, vendar Kamera Windows 10 ne zna posneti zaslona.

Pogosto želimo posneti zaslon. Že vgrajen program za snemanje zaslona na računalniku je Xbox Game Bar. Slika 2 prikazuje snemalnik zaslona. Je zelo enostaven, vendar ima slabosti – ne posname zaslona vseh aplikacij. Problem lahko rešimo, kot je razloženo v poglavju 4.2.

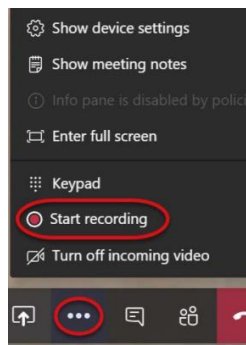
Za snemanje zaslona lahko uporabimo tudi snemalnik, ki je vključen v katero izmed videokonferenčnih orodij, kot sta Microsoft Teams ali Zoom. Slika 3 in Slika 4 prikazujeta funkcijo med videokonferenco, ki omogoča snemanje zaslona in slike. Ni potrebno, da je v sestanek vključen še kdo drug, lahko zgolj ustvarimo sestanek, na katerega ne povabimo nikogar, in posnamemo svoje predavanje.



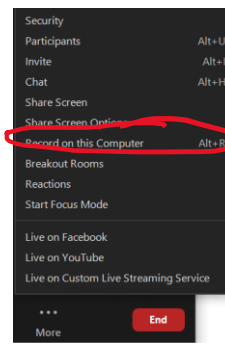
Slika 1: Kamera



Slika 2: Snemalnik zaslona



Slika 3: Snemalnik Teams

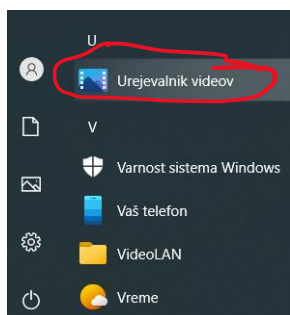


Slika 4: Snemalnik Zoom

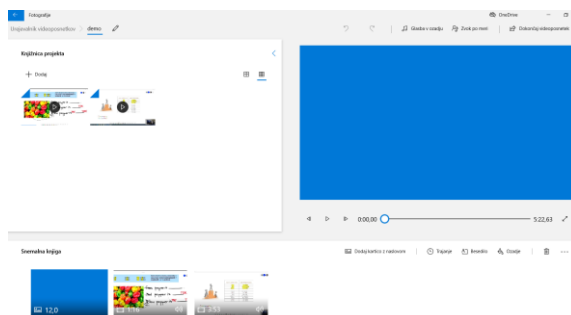
3.3. Montiranje posnetkov – uporabimo že nameščene urejevalnike

Montiranje posnetka pomeni, da posneti material uredimo po vrstnem redu, odrežemo ponesrečene dele, dodamo efekte, uredimo zvok in vse skupaj pretvorimo v format videoposnetka.

V računalniškem okolju Windows 10 je že naložen program za montiranje in urejanje videoposnetkov (Slika 5). Posamezen posnetek lahko obrežemo, razdelimo na več delov, mu dodamo efekte, napise in podobno. Je enostaven za uporabo, omogoča pa tudi enostavno spreminjanje oz. prilagajanje že narejenih videoposnetkov, kajti na računalniku ostane snemalna knjiga, ki jo lahko kadarkoli preuredimo in naredimo novo verzijo istega posnetka (Slika 6). Tako lahko isti videoposnetek z minimalnim trudom prilagodimo drugi skupini, če se izkaže za potrebno.



Slika 5: Urejevalnik videov



Slika 6: Snemalna knjiga

4. Praktični namigi

4.1. Vsebina videoposnetka

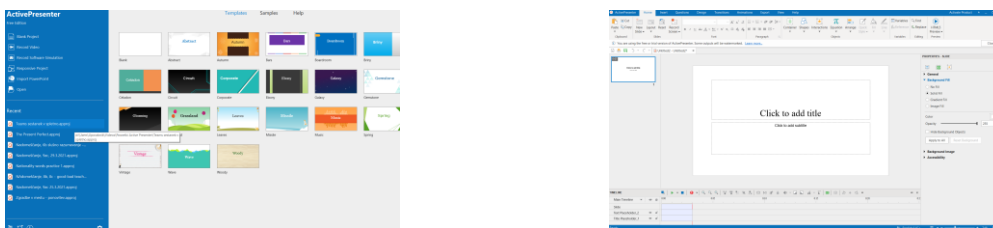
Učinkovit videoposnetek naj ne bo daljši od šestih minut. Učitelji smo nagnjeni k počasnim ponazoritvam in številnim ponovitvam, ker upoštevamo različen tempo in pozornost učencev. Ker si ogled videoposnetka učenci lahko prilagodijo, je smiselno snov podati čimbolj jedrnat in v živahnem tempu. V primeru, da je snov preobsežna, jo je bolj smiselno posneti v več kronološko povezanih videodelih (Pierce, 2020). Tako je tudi učitelju lažje, če želi kdaj posamezen video preurediti ali posneti na novo.

Didaktičnemu videu je smiselno dodati neko interaktivno dejavnost, ki preveri razumevanje posnetka in omogoča usvajanje podanega znanja. V skladu s piramido Edgarja Dala se s poslušanjem in branjem naučimo manj, kot če nekaj preizkusimo sami (Growth Engineering, 2021). Izkušnje kažejo, da se najbolj obnese interaktivna vaja v spletni učilnici ali v kakšnem drugem okolju. Možno je interaktivne vsebine celo vgraditi v video. Pomembno je, da učitelj in učenec dobita povratno informacijo o kvaliteti usvojenega znanja.

4.2. Drugi učiteljem prijazni brezplačni programi

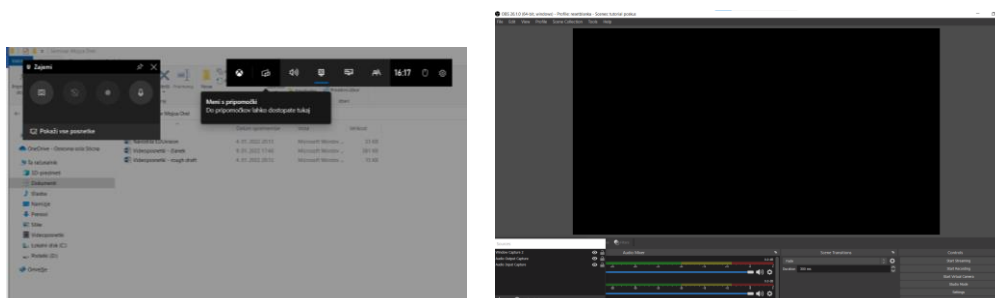
Kljub temu da je v članku priporočena uporaba brezplačne programske opreme, ki je v okolju Windows 10 že naložena na računalnik, obstaja še mnogo drugih programov, ki že v svoji osnovni, brezplačni različici ponujajo ogromno učitelju prijaznih rešitev. Te si je potrebno na računalnik naložiti.

Za učitelja, ki je vajen dela v Power Pointu, je verjetno najenostavnejši program Active Presenter. Tudi v brezplačni različici je orodje, ki omogoča snemanje tako ekrana kot okolice. Vsak posnetek se naloži v drsnico in se direktno v programu tudi ureja (Slika 7). Dodatna prednost je, da ima možnost vključiti v posnetek tudi interaktivne vsebine.



Slika 7: Delo z Active Presenter, ki spominja na okolje Power Point

OBS Studio je snemalnik, s katerim lahko snemamo tako zaslon in okolico, hkrati ali ločeno. Prednost pred Xbox Game Bar je v tem, da ni izbirčen glede vsebine, ki jo posname. Ponuja tudi veliko funkcionalnosti, vendar začetnika odvrne že zavoljo na pogled zapletenega namizja (Slika 8 – primerjava kontrolnih plošč obeh programov).



Slika 8: Xbox Game Bar – levo, OBS studio – desno

Microsoft Whiteboard je aplikacija, ki ni uporabna samo za sodelovalno delo med poukom, ampak tudi za snemanje videoposnetkov. Enostavno na tablo nalepimo sliko, video ali dokument iz kateregakoli Windows programa, ki pa ga potem lahko posnamemo tudi z Xbox Game Bar snemalnikom.

5. Zaključek

Avtorski videoposnetek ima večno uporabno vrednost in je boljši v didaktične namene od posnetka, ki ga je ustvaril nekdo drug. Poučevanje v razredu ne izključuje smiselnosti uporabe videoposnetkov, lahko pa videoposnetek pripomore k boljši izrabi časa pouka v živo in dvigne kvaliteto pouka. Ustvarjanje posnetkov je enostavno. Če imamo na voljo računalnik s kamero in mikrofonom, drugih pripomočkov niti ne potrebujemo.

Ob izbiri enostavnih orodij je delo prijetno in ponuja neskončno paleto možnosti, s katerimi učitelj snovi doda svoj osebnostni pečat. Ta vidik je zelo pomemben, saj je delo učitelja ponavljajoče. Ker z vsako novo generacijo učencev obdeluje isto snov, se lahko učitelj svojega dela naveliča. Z možnostjo uporabe animacij, zvočnih efektov, različnih prehodov med posnetki in podobnim pa je učitelj lahko ustvarjalen in na ta način ostane svež. Obenem ga tudi izzove, saj mu nastavi ogledalo. Na ta način omogoči samorefleksijo in s tem izzove avtorja, da napreduje na tistih področjih, kjer se zazna kot šibak.

6. Literatura

- Growth Engineering, (2021) *What is Edgar Dale's Cone of Experience?* Pridobljeno s <https://www.growthengineering.co.uk/what-is-edgar-dales-cone-of-experience/>
- Kotnik, M. (2020) *Samorefleksija*. Pridobljeno s <https://www.markokotnik.com/si/blog/samorefleksija>
- Pew Reaserach center, (2018) *On the Cusp of Adulthood and Facing an Uncertain Future: What We Know About Gen Z So far* Pridobljeno s *What We Know About Gen Z So Far | Pew Research Center*
- Pierce, M. (2020) *The Truth About Instructional Video Lenght*. Pridobljeno s <https://trainingmag.com/the-truth-about-instructional-video-length/>
- Warbletoncouncil, (2022) *IKT v vsakdanjem življenju: uporabe, prednosti, slabosti*. Pridobljeno s <https://sl.warbletoncouncil.org/tic-vida-cotidiana-879>

Kratka predstavitev avtorja

Blanka Karanjac je profesorica anglistike, zaposlena kot predmetna učiteljica angleščina na osnovni šoli. Je mentorica učencem na tekmovanjih iz znanj. Spodbuja učence, da se trudijo postati najboljša verzija samih sebe. Spodbuja jih, da postanejo vedoželjni, empatični, kritični in ustvarjalni ljudje.

Uporaba videogradiv v procesu izobraževanja

The Use of Video Materials in the Educational Process

Martina Šporar

OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled
martina.sporar@os-bled.si

Povzetek

V času epidemije smo bili učitelji postavljeni pred izziv, da pouk izvajamo na daljavo. V dani situaciji smo v okviru navodil ministrstva in vodstva šole izbirali metode in načine za poučevanja preko spleta. V želji po nazornem podajanju razlage se je tako na spletu pojavilo mnogo videogradiv in prezentacij. Z izkušnjami, raziskovanjem in izobraževanjem smo spoznali, da je pri ustvarjanju le-teh potrebno izbirati primerne programe in aplikacije, kjer z ustreznim znanjem multimedijske elemente lahko urejamo v željeno obliko. Pri uporabi gradiv je pomembno pridobiti soglasje sodelujočih, upoštevati avtorske pravice avtorjev, katerih gradiva smo uporabili, in ustrezno opredeliti svoje. Najpogosteje oblikujemo zvočna, video in slikovna gradiva, ki jih lahko pridobimo na več načinov ter iz različnih virov. Končne izdelke shranjujemo med ponujenimi spletnimi prostori za shranjevanje ter na izbranih spletnih straneh, kar omogoča njihovo posredovanje ciljni skupini na več načinov. Do sedaj najbolj poznana nam je bila elektronska pošta, uporabljati pa smo začeli tudi razna spletna mesta in informacijske kanale. Spletne strani z avdio ali videoposnetki so tako postale dober, skoraj nujen pripomoček za motiviranje ali nazorno razlago na daljavo kot tudi odlično dodatno gradivo za kombiniranje razlage v učilnici.

Ključne besede: avtorske pravice, multimedijski elementi, orodja za oblikovanje, posredovanje videogradiv, spletni programi, spletni prostor za shranjevanje, ustvarjanje videogradiv.

Abstract

During the time of the Corona-Virus epidemic the teachers have been faced with the challenge of online distance learning. In the framework of instructions given by the Slovenian Ministry of Education and our school leadership, we have chosen the most appropriate methods and means of distant online teaching. As more and more people want to give a thorough explanation, a lot of videos and presentations have emerged on the World Wide Web. The experiences, research and further education have led us to a discovery that creating a desired form of videos requires a lot of knowledge in multimedia as well as the right choice of programmes and apps. Furthermore, everyone who takes part must acknowledge the use of their intellectual property. The most common sources created by the teachers are sound, video and image files that are created through numerous processes using various sources. The final products are saved or published to one of the storage services or on certain websites, where they can be accessed by the target audience. Until now, teachers have been communicating mostly by email, various websites, and information channels. Websites with audio and video recordings have become a very useful if not necessary tool for motivating or explaining various topics online in the time of distant teaching, as well as an extraordinary extra material for face-to-face explanation in the classroom.

Keywords: copyright, creating of videos, designer tools, multimedia, sharing of videos, web programmes, web storage.

1. Uvod

Pri delu na daljavo se je izkazalo, da je uporaba e-gradiv in orodij s spleta lahko ustrezen pripomoček poučevanja, saj učitelju obogati razlago, učencu pa snov posreduje na drugačen, zanimiv način. Tako gradiva kot znanje ustvarjanja le-teh izboljšajo kvaliteto poučevanja tudi sedaj, ko je pouk, razen v določenih okoliščinah, organiziran v šoli. V prvem letu smo učitelji večinoma začeli podajati navodila preko e-pošte. Postopno smo s pridobljenim znanjem in z medsebojnim sodelovanjem oblikovali navodila za delo v precej bolj dovršeni, prilagojeni obliki, ki smo jih posredovali preko Arnesovih spletnih učilnic in v komunikacijskih kanalih, npr. Microsoft Teams.

Vsem oblikam pisnih navodil je bilo skupno, da manjka vizualna razlaga oziroma video prikaz, zato smo v navodila pripenjali video razlage, kvize, PPT-prosojnice itd. Le-te smo našli med prebiranjem gradiv, ki jih na spletu nudijo založbe, v datotekah izobraževalnih skupin učiteljev na Facebooku, med prispevki učiteljev na YouTube, Vimeo, Arnes in na raznih drugih spletnih mestih oziroma smo jih pripravili sami.

Poglobili smo se v najrazličnejše programe in se z raziskovanjem, sodelovanjem, učenjem preko videovodičev in na podlagi izkušenj spopadali z ustvarjanjem e-gradiv (kvizov v Google Forms, Google Predstavitve, PPT-predstavitve in amaterskih videofilmov). Odkrivali in raziskovali smo med množico programov (Wondershare Filmora, DaVinci Resolve, VideoPad, iMovie, Freemake Video Converter, OpenShot idr.), ki so namenjeni urejanju multimedijskih vsebin.

Pri urejanju in montaži videoposnetkov je na spletu najti veliko slikovnega, glasbenega in videogradiva, kar montaže izboljša in obogati. Seveda je pri tem potrebno spoštovanje avtorskih pravic in upoštevanje le-teh. Vsa gradiva je bilo potrebno tudi posredovati na ustrezen način, ena izmed možnosti je posredovanje s pomočjo Google Drive shranjevalnega prostora oziroma deljenje povezave iz svojega YouTube ali Arnes videokanala.

Po vrnitvi pouka v šole smo ugotovili, da v posnetke lahko vključimo tudi učence, njihove izdelke, ideje ali drugačne stvaritve. Tudi tu moramo biti pozorni na soglasja staršev, ki nam le-to dovoljujejo. Učenci višjih razredov lahko sami ustvarjajo projekte in se s tem učijo uporabljati spletna orodja tudi na drugačen način.

Kaj torej opredeljuje dobro videogradivo, na kaj paziti pri ustvarjanju? Kako gradiva posredovati? Kaj nam ponuja splet in kako spoštovati avtorske pravice drugih? V tej smeri imamo učitelji še vedno množico vprašanj, samostojno raziskujemo, podpiramo nova izobraževanja in vzporedno izpopolnjujemo svoje računalniško-informacijsko znanje.

2. Ustvarjanje videogradiva v procesu izobraževanja

Tako splet kot tudi pametni telefoni ponujajo množico programov in aplikacij z možnostjo urejanja posnetkov in slik v videogradivo. Le-ti imajo različne licence, od brezplačnih do takšnih z doživljenjsko licenco, zato je smiselno dobro izbrati, katerega bomo uporabljali.

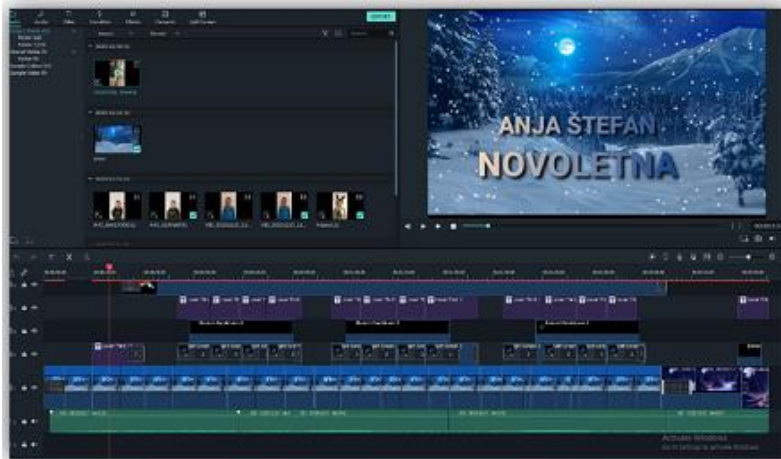
Programi za ustvarjanje gradiva imajo:

- brezplačno licenco (*free version*);
- plačljivo licenco z brezplačno poskusno dobo (*trial version*);
- plačljivo licenco za uporabo z letno naročnino (*annual version*);
- doživljenjsko licenco (*lifetime version*).

V prispevku so primeri videogradiv, ki so urejeni s programom Wondershare Filmora. V tem primeru brezplačna verzija ponuja vse, le da se pri končnem izdelku na posnetku izpiše vodni žig, kar ni primerno za javno rabo. Proti plačilu pa je vodni žig odstranjen.

3. Multimedijски elementi, s katerimi ustvarjamo videogradiva

Večina programov z možnostjo urejanja videogradiv, omogoča obdelavo na več časovnih trakovih, kamor nizamo elemente (slikovno gradivo, posnetke in glasbo). Svoj izdelek med obdelavo spremljamo na ekranu desno zgoraj, ki upošteva in prikazuje celotno časovnico (slika 1).

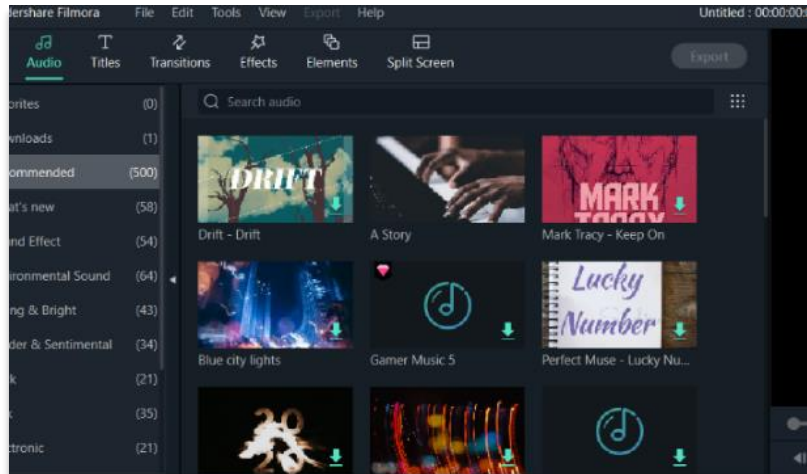


Slika 1: Posnetek zaslona med urejanjem božične voščilnice.

3.1 Zvočni elementi

Zvočni element v videogradivu lahko s pravo izbiro izzove čustveno reakcijo in vzbudi več zanimanja za ogled. V posnetke glasbo in zvočne elemente vključujemo na različne načine:

- v obliki glasbene podlage (background music), ki jo prenesemo s spleta ali jo pridobimo iz svojih datotek. Lahko ji spreminjamo jakost, povečujemo ali zmanjšujemo tempo, vključimo lahko cel posnetek ali pa jo dodamo samo na določenih odsekih v obliki odlomkov; zvočne melodije in efekti, ki jih ponuja sam urejevalnik (slika 2);



Slika 2: Posnetek zaslona, ki prikazuje možnost izbire različnih glasbenih podlag v urejevalniku.

- v obliki razlage, elementov govora ali petja: le-te lahko posnamemo v urejevalniku ali pa jih vključimo vnaprej posnete iz lastnih datotek.

Primeri: **Medved in klavir** (Šporar, 2022e) in **Backi za lahko noč** (Šporar, 2022b).

Pravlјica in uspravanka za lahko noč, namenjeni poslušanju. Vsebujeta glasbeno podlago in posnetek branja obenem. Zvok pravlјice je bil posnet s pametnim telefonom, recitacija pa s profesionalnim mikrofonom.

3.2 Videoposnetki

Videoposnetki so osnovno in najbolj nazorno gradivo, ki ga vključujemo v videogradivo. Dostopni so iz različnih virov:

- lastni posnetki, narejeni z mobilnim telefonom ali kamero: prikaz navodil za delo, zgodba, ki podkrepi razlago;

Primer: **Odštevanje** (Šporar, 2022f) in **Seštevanje** (Šporar, 2022h): lastni posnetki za obravnavo nove snovi – motivacija in konkretna številska predstava skozi zgodbo.

Primer: **Bled - moj kraj** (Šporar, 2022c): navodila za terensko nalogo, osebni posnetki in glasba iz virov z avtorskimi pravicami.

- lastni posnetki v pripravljenem statičnem »domačem« studiu (slika 3): demonstracija risanja, pisanja, ustvarjanja in navodil za delo;

Primer: **Bacili** (Šporar, 2022a): navodila za likovno nalogo, posneta v statičnem studiu.



Slika 3: Domači studio.

- posnetki učencev, ki jih pripravijo sami ali jih posnamemo mi;

Primer: **Voščilnica** (Šporar, 2020b): sestavljena iz posnetkov učencev, ki so jih posredovali po točnem navodilu. Cilj naloge jim ni bil razložen.

- posnetki snemanja namizja - videovodič (način poučevanja uporabe programov).

Primeri: **Videovodič Wondershare Filmora** (Skill Factory, 2020) in **videovodič DaVinci Resolve** (Grižonič, 2018).

3.3 Slikovna vsebina

V videogradivo pogosto vključujemo tudi različen slikovni material (fotografije, napisi, različne ilustracije in razni izdelki učencev). Z njimi lahko dodamo v videoposnetek posebne učinke, obogatimo sliko, uredimo ozadje ali dodamo besedila za naslov in dodatna pojasnila. Slikovni material lahko že zadostuje za videofilm, ki nam nekaj sporoča, kadar predstavljamo izdelke in fotografije aktivnosti učencev ali tematsko izbrane slike ob razlagi. Slikovni material lahko pridobimo iz različnih virov:

- fotografije pridobljene s fotoaparatom oziroma pametnim telefonom;

Primer: **PAZI** (Šporar, 2022g): sestavljen iz izdelkov in fotografij učencev;

- fotografije ali slikovni izrezki pridobljeni na spletu.

Primer: **KLICAJ** (Šporar, 2022d): razlaga nove snovi ob slikovnih izrezkih, pridobljenih s spleta, zvok je posnet v urejevalniku, a brez primernega mikrofona, kar je privedlo do slabega zvočnega posnetka.

4. Medsebojno prepletanje multimedijskih elementov

Elemente videogradiv medsebojno prepletamo v zgodbo, predstavitev ali razlago. Med seboj jih povezujemo s prehodi, dodajamo učinke, režemo, pospešujemo, upočasnjujemo posnetke, prilagajamo velikost slikovnega gradiva, jakost glasbe in jih usklajujemo v skupnih kadrih.

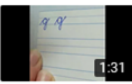


Priporočljivo je, da si potek dobro zamislimo že vnaprej in si organiziramo gradivo, saj nas množica izbire na spletu ali neuspešni, slabo premišljeni posnetki lahko privedejo do pretiranega popravljanja in spreminjanja, kar pa časovno izdelavo močno podaljša. Vendarle pa včasih kreativnost privede do novih idej in takrat so spremembe neizogibne. Treba je

upoštevati, da je poleg tehničnega znanja pri urejanju videogradiva močno pomembna posameznikova želja po ustvarjanju. Prilagam najbolj kompleksen primer, ki predstavlja šolski dogodek in ga zaokroži. Združeni so vsi elementi, ki so predhodno navedeni.

Primer: [Tradicionalni slovenski zajtrk](#) (Šporar, 2020a): predstavitev fotografij učencev, ki so povezani z izseki posnetka šolskega spletnega dogodka ter imajo dodano glasbeno podlago.

5. Na kakšen način varno pridobiti vsebine na spletu?

Pri urejanju posnetkov lahko z urejevalnikom s spleta posnamemo in pridobimo praktično vse medije. Ker je večina videovsebin, slik, predvsem pa glasbe avtorskih, je pomembno, da uporabimo le-te, ki imajo za to dovoljenje oziroma so na voljo za prosto uporabo in predelovanje. A pri tem moramo paziti, ali imajo elementi in programi dovoljenja za uporabo in s tem ne kršimo avtorskih pravic. »Lastnik avtorskih pravic je v principu avtor dela, ki pa te pravice lahko odstopi ali proda, seveda v pisni obliki. Ločiti je treba prodajo dela od prodaje avtorskih pravic« (Hladnik, 2002).

<input type="checkbox"/>	Videoposnetek	Vidnost	Omejitev
<input type="checkbox"/>	 Mala pisana črka Dodajte opis	<input type="radio"/> Nenaveden	Namenjeno otrokom
<input type="checkbox"/>	 VSTOP V UČILNICO Dodajte opis	<input type="radio"/> Nenaveden	Namenjeno otrokom
<input type="checkbox"/>	 Bacili LUM 1 b Dodajte opis	<input type="radio"/> Nenaveden	Avtorske pravice in še 1

Slika 4: Primer opozorila v YouTube kanalu o morebitni zlorabi avtorskih pravic.

Zgornja slika (slika 4) prikazuje prispevek *Bacili LUM 1 b* in opozorilo zaradi avtorskih pravic. Posnetek, ki je pripet v prispevku, je urejen z novo glasbeno podlago.

Na spletu vendarle lahko varno iščemo glasbene posnetke ali slike, napise in drugo gradivo. Običajno dobimo precej zadetkov, če vtipkamo *no copyright, free* in podobne izraze.

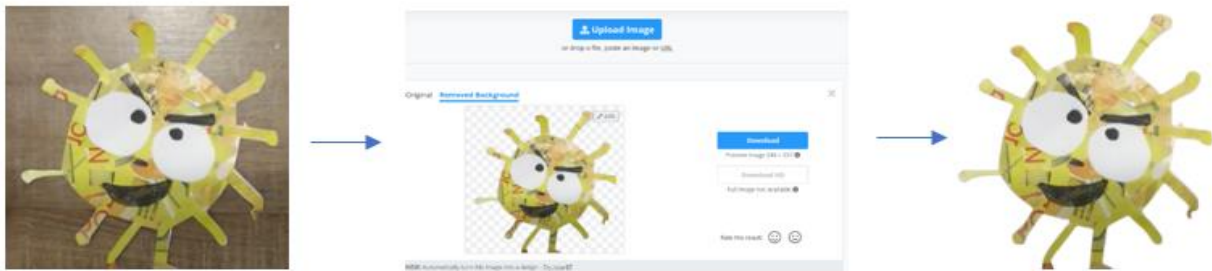
V nadaljevanju je naštetih nekaj spletnih strani, kjer lahko varno iščemo med bogatim izborom:

- glasbe: Thematic, Unminus, Icons8 Fugue, TeknoAXE, CCHound (Patkar, 2021);
- fotografij: Freerange, Unsplash, Pexels, Flickr, Life of pix, Pixabay, Wikimedia, Burst (Phillips, 2021);
- ilustracij: Open Peeps, Illustrations, Scale, Artvee (Patkar, 2020).

Glasbo oziroma videoposnetek si lahko prenesemo s pretvorniki. Željen posnetek (na primer iz YouTube) pretvorimo v MP3 oziroma MP4 in prenesemo v program. Primer takšnega pretvornika je spletni pretvornik YouTube in MP3 Converter & Playlist Downloader (Loader.to, (b. d.).

Slikovno gradivo pa lahko poleg prenosa s spleta mimogrede pridobimo s pomočjo orodja **Izrezek in skica**. Zelo praktično orodje, ki zajame sliko na ekranu in omogoča nadaljnje kopiranje ali shranjevanje.

Slike je priporočljivo pred uporabo v programu vnaprej obdelati. Sliki lahko odvzamemo ozadje s spletno aplikacijo *Remove Background From Image* (slika 5) (Remove.bg, b. d.).



Slika 5: Postopek izrezovanja ozadja slikovnega gradiva.

Pri pridobivanju elementov multimedije je treba opozoriti, da pri upoštevanju avtorskih pravic gradiv, ki jih uporabimo, previdnost ni nikoli odveč, zato je smiselno, da vedno preberete opis avtorskih pravic izbranega elementa.

6. Shranjevanje in deljenje posnetkov

Videofilmi oziroma drugo gradivo so običajno preveliki za standardno pošiljanje preko elektronske pošte ali za objavo v spletnih učilnicah in informacijskih kanalih. Te datoteke lahko pošljamo s pomočjo spletnega prostora za shranjevanje (kot so Arnes FileSender, Google Drive, OneDrive). Običajno je potrebna prijava (Google račun, AAI-prijava). V tem primeru urejen posnetek lahko posredujemo preko elektronske pošte.

Videoposnetek je mogoče objaviti tudi na izbranih spletnih straneh. V tem primeru naslovnikom posredujemo kopijo povezave na spletno mesto.

Najbolj pogosto uporabljena pri učiteljih sta:

- Arnes Video je portal, ki omogoča uporabnikom Arnesovega omrežja objavo, ogled in deljenje izobraževalnih videoposnetkov ter izvajanje prenosov v živo;
- YouTube, ki je svetovna spletna stran za izmenjavo videoposnetkov (Adanič, 2017).

6.1 Arnes video

Za objavo videoposnetka v Arnes videu se je potrebno prijaviti z AII računom in geslom. Video je lahko viden vsem, viden osebam s povezavo in viden samo nam. To možnost izberete med nalaganjem. Prav tako določite avtorske pravice in druge okoliščine (Arnes, b. d.).

6.2 YouTube

Za objavo videoposnetka se je potrebno prijaviti z Google računom. Video je lahko viden vsem, viden osebam s povezavo in viden samo nam. To možnost izberete med nalaganjem pod korakom vidnost. Prav tako je potrebno označiti, če je vsebina primerna za otroke (YouTube, b. d.).

7. Zaključek

Multimedijsko gradivo (slike, prezentacije, zvočni posnetki, videoposnetki, filmi itd.) dopolnjuje klasična gradiva z dodatnimi vizualnimi in zvočnimi dokumenti. Gradiva brez težav uporabljamo za izvajanje različnih faz šolske ure v učilnici, saj ponazorijo razlago ali jo obogatijo. Pri spodbujanju vidnega, slušnega in kinetičnega stila učenja so multimedijska gradiva zelo uspešna. Primerna so za namen motiviranja, v primeru odsotnosti, karanten, za ponavljanje, učenje in razlago. Marsikatero videogradivo, ki je na voljo na spletu, lahko resnično omogoči učencem boljše razumevanje snovi. Nekateri učenci, sploh tisti v nižjih razredih osnovne šole, so izrazito vizualni ali slušni tipi, zato se zdi ta obogatitev v šolstvu dobrodošla. Nekatero učiteljice so pripravile res kompleksne in nazorne razlage pripravljene v obliki videogradiva.

V članku so zajeti le osnovni elementi, s katerimi lahko izdelamo, urejamo ali izboljšamo kakovost videogradiv, ki so primerni za poučevanja. Kljub amaterskim posnetkom, ki so preplavili splet, smo v procesu ustvarjanja in uporabljanja le-teh vendarle spoznali nekaj dejstev.

Gradiva, namenjena razlagi, po petih minutah skokovito izgubljajo pozornost učencev. Nerazumljiv ali tih govor lahko zelo dobro e-gradivo naredi neustrezno. V večini primerov so vstavljeni podnapisi ali napisi dobrodošli in priporočljivi. Preveč animacije in dodajanja efektov postane lahko moteče. V videogradiva lahko povzamemo tudi izdelke učencev ali pa vključimo kar učence same. Učenci imajo veliko idej in lahko sodelujejo pri soustvarjanju ali pa so v posnetke tudi vključeni.

Da se bodo e-gradiva v vedno večji meri uveljavila v šolski proces, bo potrebno še veliko truda in izboljšav. Ker bo raznoraznih gradiv na spletu vedno več, so morda utemeljeni dvomi o kakovosti le-teh. Strokovnjaki ugotavljajo, da bi bila smiselna vpeljava obsežnega kataloga e-gradiv, potrjenih s strani strokovnjakov posameznih področij (Babič idr., 2014).

Vendarle ne smemo zanemariti, da je uporaba videogradiv nadgradnja, obogatitev in ne izključen način podajanja znanja. Učenci še vedno potrebujejo konkretizacijo, praktično izvajanje pouka, učenje skozi igro in izkušnje. Že sedaj pa je jasno, da se bodo aplikacije in programi, ki omogočajo izobraževanje na daljavo, v prihodnosti ves čas posodabljalne in nam tako omogočile, da se izobražujemo in širimo svoje znanje. Znanje se pri raziskovanju in uporabi računalniške tehnologije vedno pogloblja.

Možnosti je pravzaprav neomejeno, saj nam to omogoča vse bolj močna tehnična podpora, razvijajo se zanimivi programi in aplikacije, obenem pa se ob pomoči dodatnih izobraževanj pogloblja naše znanje na tem področju. Učimo se prek tega, kar vidimo, kar slišimo in kar delamo.

8. Viri in literatura

- Adanič, L. (2017). *Kako učencem posredovati večje datoteke za učenje doma*. Inovatio.si. [Blog]. <https://www.inovatio.si/sl/blogi/27/kako-ucencem-posredovati-vecje-datoteke-za-ucenje-doma>
- Arnes. (b. d.). *Nalaganje in deljenje posnetkov*. <https://www.arnes.si/pomoc-uporabnikom/arnes-video/nalaganje-posnetkov/>
- Arnes. (b. d.). *Pogosta vprašanja*. <https://aai.arnes.si/faq#question-1-1>

- Babič A., Podobnik A., Žikovič L. (2014). Digitalno pridobivanje znanja v slovenskih osnovnih šolah. V V. Florjančič (ur.), Izziv informacijske družbe: zbornik prispevkov študentov: študijsko leto 2013/2014 (str. 71–83). Fakulteta za management. <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-173-1.pdf>
- Grizonič, S. (2018, December 14). *Kateri je najboljši brezplačen program za urejanje videoposnetkov + kratka demonstracija*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K4k-oj8ZiiE>
- Hladnik, M. (2002). *Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubesedovanja: vademekum za študente slovenske književnosti, zlasti za predmet Uvod v študij slovenske književnosti* (6., spremenjena izd.). Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. <http://lit.ijs.si/spisovn.html#kazalo>
- Loader.to. (b. d.). *Brezplačen pretvornik YouTube v MP3*. <https://loader.to/sl65/>
- Patkar, M. (5. 9. 2020). *7 Free Stock Sites to Download Copyright-Free Illustrations and No-Attribution Vectors*. Makeuseof.com. <https://www.makeuseof.com/free-stock-sites-download-copyright-free-illustrations-and-no-attribution-vectors/>
- Patkar, M. (22. 7. 2021). *5 Sites to Download Free and Copyright-Free Music for YouTube Videos*. Makeuseof.com. <https://www.makeuseof.com/tag/download-copyright-free-music-youtube-videos/>
- Phillips, G. (12. 9. 2021). *The Top 15 Sites for Copyright and Royalty-Free Images*. Makeuseof.com. <https://www.makeuseof.com/tag/top-5-websites-for-free-stock-photographs/>
- Remove.bg. (b. d.). *Remove Image Background*. <https://www.remove.bg/>
- Skills Factory (2020, Oktober 26). *Filmora X – Tutorial for Beginners in 12 MINUTES! [Complete]*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NBGNwLO3SgM>
- Šporar, M. (2020a). *Tradicionalni slovenski zajtrk* [Video]. Arnes. <https://www.os-bled.si/tradicionalni-slovenski-zajtrk-2/>
- Šporar, M. (2020b, December 23). *Voščilnica* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=szCuGcmMorY>
- Šporar, M. (2022a, Januar 6). *Bacili* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=c_eX9q_laUk
- Šporar, M. (2022b, Januar 15). *Backi za lahko noč* [Video]. Arnes. <https://video.arnes.si/watch/kl7xfq46pq12>
- Šporar, M. (2022c, Januar 12). *Bled – moj kraj* [Video]. Arnes. <https://video.arnes.si/watch/nr9qxtgxzgl2>
- Šporar, M. (2022d, Januar 15). *KLICAJ* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hEP6yYQOJW0>
- Šporar, M. (2022e, Januar 12). *Medved in klavir* [Video]. Arnes. <https://video.arnes.si/watch/3d57dq4cpk2m>
- Šporar, M. (2022f, Februar 5). *Odštevanje* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kzmOoxhqUVs>
- Šporar, M. (2022g, Januar 8). *PAZI* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mXXuljn6RYM>
- Šporar, M. (2022h, Januar 9). *Seštevanje* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Hlj8hF2h1PY>
- YouTube (b. d.). *Navodila za nalaganje videoposnetkov z YouTube Studiem*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6C4dEpT0rYg>

Kratka predstavitev avtorice

Martina Šporar, učiteljica razrednega pouka na OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled, diplomirala februarja 2004 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Več let je sodelovala z UNESCO šolami kot šolska koordinatorica, v zadnjih letih pa se poleg poučevanja v 1. in 2. razredu OŠ spoznava s pripravo učencev 1. triade na različna tekmovanja iz področja logike. V svojem poklicu rada raziskuje, odkriva nova področja, ustvarja in se hkrati nenehno uči. Tudi od svojih učencev.

Sodobna spletna orodja v šoli

Modern Online Tools in School

Andreja Jaklič

OŠ Veliki Gaber
andreja.jaklic@os-velikigaber.si

Povzetek

Sodobna šola je prilagodljiva in odprta za nova spoznanja, hkrati pa je pripravljena svoja znanja deliti z drugimi udeleženci. Odprtost šole je danes s podporo vodstva in pripravljenostjo zaposlenih brez večjih težav mogoča v mednarodnem merilu. V prispevku so nanizane možnosti in ideje, ki so lahko učitelju v pomoč pri pouku in pri izvajanju projektov. V prvem delu se avtorica dotakne igrifikacije (gamification) in predstavi nekaj orodij za delo z učenci na daljavo ali v razredu. V drugem delu pa so predstavljeni program Filmora ter aplikaciji Microsoft Sway in Canva - spletna orodja, s katerimi lahko enostavno in konkurenčno drugim državam pripravimo predstavitev, videoposnetke in druge dokumente. Prispevek vsebuje povezave do konkretnih primerov končnih gradiv.

Ključne besede: igrifikacija, IKT, mednarodni projekt, primeri dobre prakse, priprava predstavitev, spletna orodja.

Abstract

The modern school is flexible and open to new knowledge, and at the same time it is willing to share its knowledge with other participants. The openness of the school is nowadays easily possible on an international level with the support of the school management and the willingness of the staff. The article lists the possibilities and ideas that can help the teacher when teaching and carrying out projects. In the first part, the author discusses gamification and presents some tools for working with students in distance learning or in the classroom. The second part introduces the programme Filmora and the applications Microsoft Sway and Canva - online tools that make it easy and inexpensive to create presentations, applications and other documents for other countries. The article includes links to specific examples of ready-made materials.

Key words: gamification, ICT, international project, practice examples, presentation preparation, web tools.

1. Uvod

Šola že davno ni več ustanova, ki zgolj posreduje znanje. Cvetka Razdevšek Pučko v svojem delu opredeli nove vloge učitelja, med drugim poudari preusmeritev od poučevanja k učenju, potrebo po uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci in nujnost sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci (Razdevšek Pučko, 2020). Sodobna šola je prilagodljiva in odprta za nova spoznanja in informacijsko tehnologijo, pripravljena pa je tudi, da svoja spoznanja in znanja deli naprej. Ni vedno dovolj, da se odpira navzven le v lokalnem okolju, kajti dandanes je odprtost šole brez večjih težav mogoča na mednarodnem nivoju. Pri tem je potrebno iskati inovativne poti, kako učinkovito predstaviti

aktivnosti, šolo in državo, kar dodatno motivira k brskanju novih in drugačnih možnosti. Splet ponuja veliko orodij, a včasih je težko izbrati pravega.

Od septembra 2020 je OŠ Veliki Gaber vključena v dvoletni mednarodni projekt Erasmus+ z naslovom Blue shirts, green shorts. V projektu sodeluje s šolami iz Litve, Italije, Turčije in Španije. Predvidenih je pet mednarodnih izmenjav, vendar te časovno in izvedbeno potekajo prilagojeno trenutnim razmeram po svetu. Prva izmenjava je bila zato šele septembra 2021, ko je strokovne delavce iz posameznih držav gostila Španija, novembra 2021 pa je bila gostiteljica slovenska članica projekta. Tema je ekološka, prioriteta naloga slovenske šole je raziskati posledice onesnaževanja, glavna dejavnost pa gamification (igrifikacija). Zaradi pouka na daljavo v Sloveniji in prav tako v drugih državah smo bili primorani aktivnosti prilagoditi tako, da smo jih lahko učinkovito izpeljali tudi na daljavo.

V nadaljevanju prispevka bom predstavila nekaj spletnih orodij, ki nam lahko služijo pri delu v razredu ali na daljavo in pri pripravi različnih predstavitev.

2. Igrifikacija (gamification)

V wikipediji je definicija igrifikacije (angleško gamification) opredeljena kot »uporaba načinov razmišljanja v igri in mehanizmov igre v neigralniškem kontekstu z namenom aktivnega sodelovanja in večje vpletenosti igralca pri reševanju določenega problema in povečanju igralčevega prispevka« (Igrifikacija, 2021).

V Centru za podporo poučevanju UM nadalje opredeljujejo, da gre pri igrifikaciji za »uporabo pristopov, elementov in načinov razmišljanja, ki jih uporabljamo pri igranju iger, vendar so le-ti uporabljeni izven iger (npr. sistem, ki beleži število oddanih nalog in ki nagraduje »najboljše« dosežke z virtualnimi nagradami, kot so pokali, zvezdice ...)« (Igrifikacija: strokovne podlage, 2020, str. 5). V nadaljevanju dodajajo, da je pri igrifikaciji ključno to, da so naloge in cilji relativno zapleteni, vendar dosegljivi. Izzivi so individualizirani do te mere, da uporabnika motivirajo k doseganju cilja in naredijo dovtetnejšega za povratno informacijo. (Igrifikacija: strokovne podlage, 2020).

S pomočjo spleta lahko pripravimo raznolike dejavnosti in igre, ki jih enostavno delimo z drugimi uporabniki ali jih uporabimo pri pouku. Na tem mestu omenjam nekaj možnosti.

2.1 Wordwall

Spletno orodje Wordwall omogoča učitelju na enostaven način oblikovati lastna delovna e-gradiva (The easy way to create your own teaching resources, b. d.). Z njim lahko pripravimo e-gradiva v obliki kvizov, premetank, iger spomin in druge. Za pripravo gradiv je potrebna registracija.

Za namen povezovanja z drugimi šolami v projektu Erasmus+ Blue shirts, green shorts je učiteljica razrednega pouka in angleškega jezika na OŠ Veliki Gaber Urška Mitrović v Wordwallu pripravila kviz za učence, ki ga predstavljam kot primer: [Kviz Blue shirts, green shorts](#) (Mitrović, 2021).

2.2 Kahoot

Z orodjem Kahoot lahko pripravimo kvize za uvodno motivacijo ali utrjevanje pridobljenega znanja. »Možnost Kviz (Quiz) omogoča vpeljavo točk ter skladno z doseženimi točkami oblikovanje lestvic uspeha. Točke, ki jih udeleženec pridobi, se dodeljujejo na podlagi dveh faktorjev, in sicer pravilnosti odgovora in hitrosti odgovora« (Igrifikacija: strokovne podlage, 2020).

Za pripravo gradiv je potrebna registracija.

2.3 Jamboard

Jambord sicer ni orodje za pripravo kvizov in iger in zato ne prva asociacija, ko pomislimo na igrifikacijo. Tukaj je omenjen zato, ker je priročen pri delu na daljavo.

Je digitalna tabla, ki jo lahko oblikujemo in uredimo, nato pa delimo z ostalimi udeleženci preko povezave (Jamboard, 2021). Udeleženci imajo možnost urejanja ali le ogleda. Uporabimo jo lahko na telefonu, računalniku ali tablici. Na enostaven način lahko na enem mestu na daljavo naenkrat zberemo mnenja, ideje, predloge izboljšav ali želje udeležencev.

3. Uporabna spletna orodja za predstavitve in oblikovanje dokumentov

V času, ko izmenjave niso bile možne, je delo v sklopu mednarodnega projekta v celoti potekalo na daljavo. Ker pa je precejšnji del šolskega leta v Sloveniji pouk potekal na daljavo, je projekt tekkel na daljavo tudi na šolski ravni. Temu smo morali prilagoditi dejavnosti in predstavitve (e-razstave, posnete aktivnosti otrok ...). V ta namen je bilo potrebno najti načine, kako aktivnosti predstaviti na najbolj učinkovit in privlačen način.

V nadaljevanju so predstavljena tri orodja, ki so uporabna pri izvedbi dejavnosti in tudi pri predstavitvi organizacije nasploh z nekaterimi njihovimi prednostmi in slabostmi, preizkušenimi v praksi.

3.1 Filmora – za pripravo in urejanje videoposnetkov

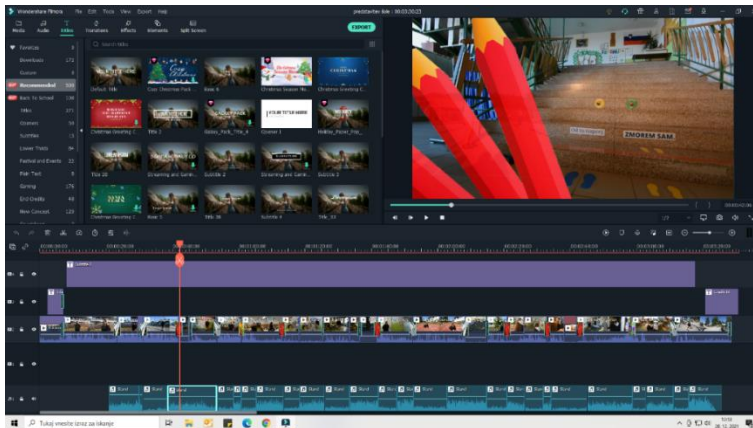
Učenci so v času pouka na daljavo doma izvajali aktivnosti, jih posneli in posnetke posredovali mentorjem. Ko so bili vsi posnetki učencev zbrani na enem mestu, jih je bilo potrebno sestaviti v smiselno zaključeno celoto.

Ena izmed poti je urejevalnik videov Filmora (slika 1). V Filmori smo uredili tudi posnetke za predstavitve šole. Program omogoča tudi združevanje in rezanje več posnetkov iz različnih zornih kotov hkrati.

3.1.1 Predstavitve

Filmora je urejevalnik videov. Program se lahko namesti na namizje osebnega računalnika. Je plačljiv, mogoče je kupiti doživljenjsko uporabo osnovnega paketa vključujoč posodobitve ali letno naročnino (Pick up your plans of Filmora, 2021). Z doplačilom je mogoče kupiti posamezne dodatne pakete, ki omogočajo uporabo dodatnih učinkov. Dodatni paketi so na voljo za uporabo en mesec oz. se jih proti plačilu lahko podaljša.

Program lahko naložimo na več računalnikov, vendar lahko uporaba Filmora z istim uporabniškim imenom istočasno poteka le na enem. Na voljo je tudi brezplačna različica, vendar ta na zaključenem posnetku vsebuje reklamni vodni žig (watermark).



Slika 1: Posnetek zaslona urejevalnika videov Filmora

3.1.2 Povezava do spletne strani

Urejevalnik videoposnetkov Filmora je dostopen na spletni strani [Wondershare Filmora](https://www.wondershare.com/filmora/) (Filmora, 2021).

3.1.3 Primeri končnega izdelka

Za boljšo predstavbo navajam povezave do primerov zaključenih videoposnetkov, kreiranih v programu Filmora:

- Primer združevanja različnih posnetkov: [Erasmus+ Climate change \(OŠ Veliki Gaber\)](#) (Jaklič, 2020)
- Primer predstavitve šole: [Erasmus+: Veliki Gaber Primary school \(OŠ Veliki Gaber\)](#) (Jaklič in Vasle, 2021a)
- Primer montaže posnetkov iz različnih zornih kotov v enega: [OŠ Veliki Gaber - Zaplešimo v poletje \(Jerusalem dance\)](#) (Jaklič in Vasle, 2021b)

3.1.4 Prednosti in slabosti

Prednost tega urejevalnika videov je njegova enostavnost za uporabo. Nakup licence je preprost in zanesljiv, namestitev in registracija prav tako. Razvijalci programa skrbijo za redne posodobitve. Je brez oglasov.

Težava je, ker nov projekt lahko urejamo le na enem računalniku, kajti drugače program ne prepozna poti do posameznih datotek (pot preko USB ključa ali trdega diska lahko povzroči težave pri prepoznavanju datotek). Med urejanjem ne smemo premikati datotek v druge mape ali jih preimenovali. Program je plačljiv. Če uporabimo veliko različnih učinkov (napisi, naslovi, prehodi, animacije, filtri), je končna datoteka lahko precej velika.

3.2 Microsoft Sway – za pripravo in urejanje predstavitev

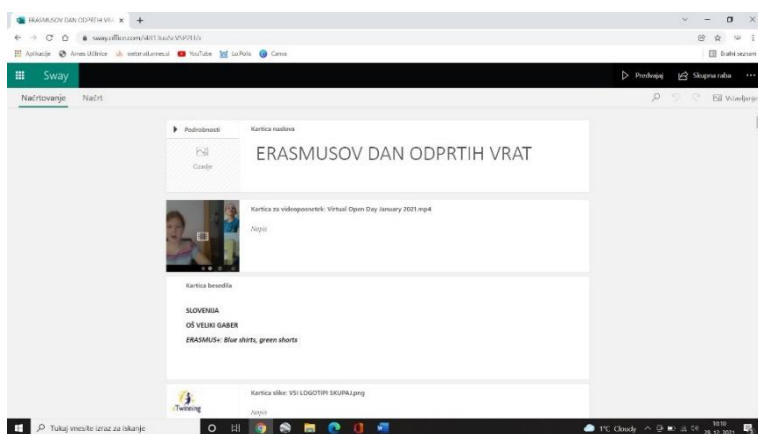
V okviru projekta Erasmus+ je morala šola pripraviti Dan odprtih vrat. Ker so bile šole zaprte in tudi zbiranja ljudi omejena, smo Dan odprtih vrat preselili na splet. Razmišljali smo, kako pripraviti pregledno spletno predstavitev, ki bi bila enostavno dostopna, a hkrati privlačna in drugačna. Izbrali smo Microsoft Sway.

3.2.1 Predstavitev

Urejevalnik Microsoft Sway je eden od orodij Office 365 (slika 2). Zaposlenim v vzgoji in izobraževanju brezplačno dostopen z AAI prijavo v Oblaku 365.

Omogoča izdelavo različnih predstavitev in prosojnic. Podoben je Powerpointu, razlika je v načinu urejanja, ponuja pa tudi več možnosti za predstavitev tematike – omogoča vertikalno (kot spletna stran), horizontalno ali v obliki prosojnic. Uporaben je še posebej takrat, kadar predstavitev hkrati zajema videoposnetke, fotografije in besedilo.

Predstavitev lahko enostavno delimo v obliki povezave ali posameznim osebam z vnosom njihovega e-naslova. Osebam, s katerimi delimo našo predstavitev, se ni potrebno prijavljati nikamor, niti ni potreben prenos datoteke. Omogočene so nastavitve, s katerimi damo drugim osebam možnost ogleda ali urejanja. S tem imamo nad našo predstavitvijo vedno nadzor (Getting started with Sway, 2021).



Slika 2: Posnetek zaslona urejevalnika Microsoft Sway

3.2.2 Povezava do spletne strani

Orodje je dostopno na spletni strani [Microsoft Sway](https://www.office.com) (Sway, 2021).

3.2.3 Primer končnega izdelka

Povezava do zaključene predstavitve, ki je bila oblikovana z namenom Erasmus+ Dneva odprtih vrat na OŠ Veliki Gaber (Jaklič, 2021): [ERASMUSOV DAN ODPRTIH VRAT \(office.com\)](https://www.office.com)

3.2.4 Prednosti in slabosti

Videz končne predstavitve je eleganten in uporabniku prijazen. Uporaben je še posebej takrat, ko želimo hkrati predstaviti videoposnetke, serije fotografij (npr. z določenega dogodka) in besedilo. Predstavitve lahko pošljemo na ogled po e-pošti z delitvijo povezave. Omogoča tudi urejanje s strani drugih uporabnikov. Predstavitve lahko enostavno kopiramo (npr. za namen prevoda v tuj jezik).

Toda ob morebitnih dopolnitvah predstavitve ni mogoče kopirati posameznih prosojnic v drugo Sway predstavitev. Omogoča namreč le kopiranje celotne predstavitve, posamezne prosojnice pa le v sklopu iste predstavitve. Za oblikovanje in ogled je potrebna povezava do spleta in brezplačna uporaba je mogoča le z AAI prijavo.

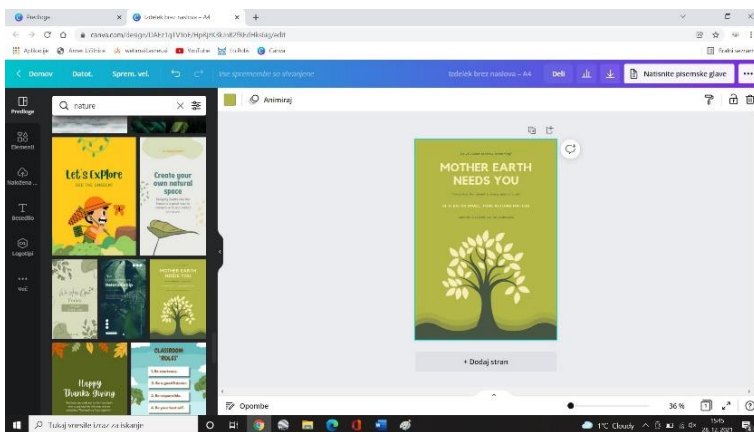
3.3 Canva – za pripravo dokumentov

Ko je šola gostila goste iz tujine, je na koncu izdala potrdilo o udeležbi (slika 4). Za oblikovanje potrdil smo uporabili aplikacijo Canva (slika 3).

3.3.1 Predstavitve

Canva je aplikacija, ki omogoča izdelavo plakatov, potrdil, priznanj, miselnih vzorcev, koledarjev, urnikov, kartic, obvestil, delovnih listov in drugih gradiv ter tudi oblikovanje objav za družabna omrežja in predstavitev videoposnetkov.

Za zaposlene v vzgoji in izobraževanju je uporaba aplikacije Canva brezplačna v celotnem obsegu funkcij. Potrebna je registracija in potrdilo, da je uporabnik zaposlen v vzgoji in izobraževanju. Brez potrdila je mogoča omejena raba oz. je dostop možen proti plačilu. Za lažji dostop si lahko aplikacijo prenesemo na namizje osebnega računalnika.



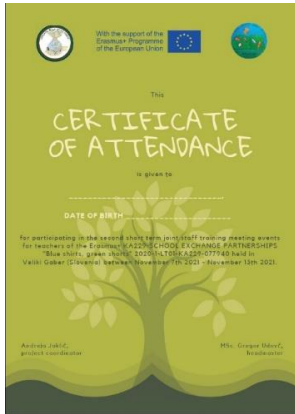
Slika 3: Posnetek zaslona aplikacije Canva

3.3.2 Povezava do spletne strani

Aplikacija Canva je dostopna na spletni strani [Canva](https://www.canva.com) (Canva, b.d.).

3.3.3 Primer končnega izdelka

Za potrdilo (slika 4) smo uporabili eno izmed mnogoterih Canvinih predlog (slika 3). Spremenili smo vsebino predloge, pisavo, dodali logotipe in rahlo spremenili kontrast pri sliki (drevesu).



Slika 4: Primer potrdila za udeležence, urejenega v aplikaciji Canva

3.3.4 Prednosti in slabosti

Aplikacija Canva omogoča enostaven izvoz datotek. Z registracijo so na voljo raznolike in številne predloge. Oblikovanje predlog je enostavno in učinkovito.

Canva ne omogoča neposrednega tiskanja, pač pa je tiskanje mogoče le z izvozom, ki je možen v formatih JPG, PNG, PDF, SVG, GIF ne pa tudi v Microsoft Wordu, kar oteži urejanje besedila izven Canve.

4. Zaključek

Cveta Razdevšek Pučko pravi, da mora biti za uspešno prevzemanje novih učiteljevih vlog, ki sem jih uvodoma omenila, » učitelj odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj« (Razdevšek Pučko, 2020, str. 29). Poleg pripravljenosti zaposlenih pomembno vlogo igra tudi vodstvo šole s svojo vizijo in naklonjenostjo do drugačnih idej.

Sodelovanje v mednarodnem projektu odpira nova obzorja, na osebni in profesionalni razvoj pa zagotovo pozitivno vpliva. Trditev se morda bere klišejsko. Toda občutek, ko se srečamo tujimi strokovnimi delavci z drugačnimi praksami poučevanja, ko je treba spregovoriti v tujem jeziku in ni časa za popolno slovnico, ampak je na prvem mestu sporočilo, je neprecenljiv tako za učence kot za strokovne delavce.

Iz tujih šol lahko povzamemo primere dobrih metod poučevanja in organizacije dela. Hkrati pa se vsakič znova zavemo, da tudi v Sloveniji delamo dobro in lahko marsikatero našo dobro prakso s ponosom pokažemo. Pomembno pa je, kako jo predstavimo, da bo opažena in opazovalcu ostala v spominu. Zato se je pri delu pametno posluževati sodobnih spletnih orodij in slediti novostim na tem področju. Tako lahko svojo kvaliteto še dodatno izpostavimo in poudarimo, kajti pogosto mala malenkost v prezentaciji lahko naredi bistveno razliko. Spletna orodja so namenjena laikom, torej za njihovo uporabo ne potrebujemo posebnih izobraževanj,

pač pa le voljo do raziskovanja in predvsem na začetku nekaj našega časa, kasneje pa pridobljene izkušnje.

5. Literatura in viri

Canva (b.d.). Pridobljeno s <https://www.canva.com/>

Filmora (2021). Pridobljeno s <https://filmora.wondershare.net/>

Getting Started with Sway (2021). Pridobljeno s <https://support.microsoft.com/en-us/office/getting-started-with-sway-2076c468-63f4-4a89-ae5f-424796714a8a>

Igrifikacija (2021). Pridobljeno s <https://sl.wikipedia.org/wiki/Igrifikacija>

Igrifikacija : strokovne podlage (2020). Maribor: Center za podporo poučevanju UM. Pridobljeno s https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Igrifikacija_januar2020_final.pdf

Jaklič, A. (2020). *Erasmus+ Climate change*. Veliki Gaber: OŠ Veliki Gaber. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=rJXauQL4KMY>

Jaklič, A. (2021): *Erasmusov dan odprtih vrat*. Pridobljeno s <https://sway.office.com/i4R13uuScVSP2H7r?ref=Link>

Jaklič, A., Vasle, P. (2021a). *Erasmus+: Veliki Gaber Primary school*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=e3n0gES80-M>

Jaklič, A., Vasle, P. (2021b): *OŠ Veliki Gaber - Zaplešimo v poletje (Jerusalema dance)*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=44ub7LldWfK>

Jamboard (2021). Pridobljeno s <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.jam&hl=en&gl=US>

Mitrović, U. (2021). *Gameshow Quiz Blue shirts, green shorts*. Pridobljeno s <https://wordwall.net/play/9403/567/209>

Pick up your plans of Filmora (2021). Pridobljeno s <https://filmora.wondershare.net/shop/buy/buy-filmora-win-idco.html>

Razdevšek Pučko, C. (2020). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola. V: T. Devjak et al. (ur.), *Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja* (str. 27-31). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sway (2021). Pridobljeno s <https://sway.office.com/>

The easy way to create your own teaching resources (b. d.). Pridobljeno s <https://wordwall.net/>

Kratka predstavitev avtorice

Andreja Jaklič je univ. dipl. pedagoginja, svetovalna delavka in knjižničarka na OŠ Veliki Gaber. V zadnjem letu in pol kot šolska koordinatorica na šoli aktivno vodi mednarodni projekt Erasmus+ Blue shirts, green shorts. Njene delovne naloge zahtevajo tesno sodelovanje z učenci, starši, učitelji in vodstvom. Šolanje na daljavo in lastna vedoželjnost sta s seboj prinesla zahtevo po raziskovanju aplikacij in programov, ki bi omogočale ohranjati stik z vsemi deležniki ter omogočale inovativne načine dela.

Video pravljica

Video Fairy Tale

Monika König

OŠ Vič
monika.konig@osvic.si

Povzetek

Šolsko leto 2020/2021 ni bilo lahko za nikogar, ki je bil vpleten v šolski sistem. Učitelji smo se morali hitro prilagoditi na različne spremembe, samoiniciativno smo se izobraževali in si širili obzorja na vseh področjih IKT. Ko smo se meseca januarja vrnili nazaj v šolske klopi, ni bilo enako kot prej. Še vedno so nas pestile razne omejitve in prepovedi druženja. Ob zaključku šolskega leta se drugošolci niso mogli posloviti kot leta poprej – z razredno prireditvijo za starše. Zato smo tudi te prireditve uporabili IKT. Združili smo pouk slovenščine in likovne umetnosti ter s pomočjo programa Kdenlive posneli in zmontirali video pravljico Ele Peroci, Hišica iz kock. Učenci so s svojim prispevkom razveselili starše na malo drugačen način.

Ključne besede: Kdenlive, likovna umetnost, pravljica, slovenščina.

Abstract

The 2020/2021 school year has not been easy for none involved in the school system. We, teachers, had to adapt quickly to various changes. We educated ourselves on our own initiative and broadened our horizons in all areas of ICT. When we went back to school in January, it wasn't the same as before. We still had to follow various prohibitions and *socializing restrictions*. At the end of the school year, the second-graders could not say goodbye, as in previous years - with a class event for parents. That is why we have used ICT here as well. We combined the lessons of Slovene and fine arts and, with the help of the Kdenlive program, recorded and edited the video fairy tale Ela Peroci, House of Cubes. The students delighted the parents with their contribution in a slightly different way.

Keywords: fairy tale, fine arts, Kdenlive, Slovenian.

1. Uvod

Zaradi svetovne pandemije smo bili učitelji primorani spremeniti način poučevanja. Med poukom na daljavo smo vedno znova iskali nove ideje in rešitve za težave, ki so se pojavljale ob poučevanju. Še posebej je bilo težko pripraviti kvalitetne in razumljive vsebine za mlajše učence, ki so komaj začeli z opismenjevanjem in navodil še niso zmogli sami prebirati v večjem obsegu. Za njih smo učitelji snemali razlage in navodila ter jim učne vsebine posredovali v obliki video posnetkov. Tvrstna znanja smo pridobivali na najrazličnejše načine. Izobraževanja za učitelje, ki so ponujala nova znanja na IKT področju, so bila široko dostopna.

Uporabniki Arnesovega omrežja smo lahko na spletnih izobraževanjih spoznali nove načine montaže s pomočjo programa Kdenlive. To orodje je prosto dostopno in omogoča pregledno urejanje video posnetkov. Ta znanja so bila uporabna tudi kasneje, ko smo že zaključili delo na

daljavo in se vrnil v šolske klopi. Ob prihodu v šolo smo se srečali z mnogimi omejitvami. Zaradi prepovedi množičnega druženja so šolske prireditve in dogodki potekali virtualno.

Na naši šoli imamo navado, da se učenci ob zaključku šolskega leta predstavijo staršem v matičnem razredu, kjer poteka krajša prireditve. To ob danih možnostih ni bilo izvedljivo, zato smo se odločili, da bomo tokratno predstavo učencev naredili drugače. Posneli smo video pravljičo Ele Peroci: Hišica iz kock. Medpredmetno smo povezali pouk slovenščine in likovne umetnosti. Najprej smo obravnavali pravljičo ter urili interpretativno branje, vsak učenec je nato ilustriral svoj prizor ter se pripravil na snemalni del. Razredno slikanico in posnetke smo kasneje združili in zmontirali s programom Kdenlive. Učenci so svojo slikanico in zgodbico doživeli bolj poglobljeno in čustveno. Pri projektu so sodelovali vsi učenci.

2. Sodobna pravljiča Ele Peroci: Hišica iz kock

Učitelji ves čas poudarjamo, kako pomembno je branje pravljič v otroštvu. Pravljiča ima v otrokovem življenju zelo pomembno vlogo. Posega tako na razvojno, psihološko, vzgojno – izobraževalno in socialno področje kot tudi na področje reševanja težav.

Pravljiča Hišica iz kock je kratka, sodobna pravljiča. Pisateljica Ela Peroci je snov za pisanje zajemala predvsem iz doživljajskega sveta otroka. Izhajala je iz otrokovih čustev, iz njihovih stisk in mu skozi pravljičo dala možnost, da se s svojimi stiskami na irealni ravni tudi sooči. Dogajanje v pravljiči poteka na dveh ravneh: realni in fantastični. Začetek in konec dogajanja sta umeščena v vsakdanji svet otroškega lika, vendar je osrednji, fantastični svet tisti, ki je za otroka najpomembnejši (Kobe, 1999).

Glavni motiv za prehod iz realnega v fantastični svet v pravljiči Hišica iz kock je osamljenost. Deklica Jelka si želi družbe, nekoga, ki se bo z njo igral, ji krajšal čas. Osamljenost lahko povežemo tudi s časom, ki ga otrok preživi brez staršev. Starši so lahko odsotni zaradi službenih obveznosti ali zaradi svojega prostega časa (Klobučar, 2017).

»Sredi travnika je stala hišica iz kock in v njej je stanovala Jelka. Ob sončnem vremenu je sedela pred hišo in poslušala ptičje petje, v deževnih dneh pa se je sprehajala po sobah, ki nikoli niso bile dolgočasne. Bile so vse poslikane.« (Peroci, 1973, str. 3).

Zaradi osamljenosti so Jelkine kocke oživele.

3. Predstavitev projekta Video pravljiča

Projekt smo razdelili na več sklopov:

- obravnava pravljiče,
- interpretativno branje,
- ilustracija pravljiče,
- snemanje glasovnega dela,
- montaža slike, glasu in glasbe v programu Kdenlive.

3.1 Cilji

- Poslušajo in doživljajo interpretativno prebrano pravljičo.
- Spoznajo pravljično število tri in njegov pomen za potek pravljičnega dogajanja.

- Vedo, da se pravljice zmeraj končajo srečno, in to, da je pravljica, ki to pravilo krši, nekoliko »narobe« pravljica.
- Pripovedujejo nadaljevanje pravljice tako, da ustvarijo klasičen pravljичni konec.
- Izdelajo razredno slikanico.
- Posnamejo zvočno pravljico.

3.2 Obravnava pravljice

1. URA

Pravljico smo začeli z motivacijo, najprej smo se pogovarjali o realnem svetu. Učenci so pripovedovali, kako zidarji zidajo hiše, kakšna so gradbišča, iz česa zidajo hiše, s čim jih pokrijejo.

Nato so učenci pripovedovali, kako se oni igrajo in v igri gradijo hišice. Učenci so pripovedovali, da jih sestavljajo iz lesenih kock, lego kock, kartonastih škatel, iz vej v naravi, kamnov, papirja...

Učenci so nato delali v skupinah. Vsaka skupina je naredila hišico iz različnih materialov.

Skupina si je izmislila tudi zgodnico:

Kje hišica stoji?

Kdo živi v hišici?

Kaj dela?

Ali se mu je zgodilo kaj imenitnega, nenavadnega?

Učenci so v skupinah sestavili in pripovedovali zgodbo oziroma pravljico.

2. URA

Najava besedila:

Z učenci smo si ogledali slikanico Ele Peroci z naslovom Hišica iz kock. Učenci so si ogledali naslovnico in jo opisali. Povedali smo, da je tudi v tej novi zgodnici živel nekdo, ki se mu je zgodilo nekaj zares posebnega. Učenci so poslušali in doživljali pravljico. Po čustvenem odmoru smo se pogovorili, kakšen vtis je naredila pravljica na njih. Učenci so uredili vtise in povedali svoje mnenje.

Učenci so nato ustno odgovarjali na vprašanja o književnih osebah in književnem dogajanju v pravljici. Ponovili smo značilnosti pravljice ter ugotovili, da je v tej pravljici pogosto uporabljeno število tri. Ugotovili smo, da nastopajo čudežni predmeti in da ima pravljica tudi skoraj srečen konec. Učenci so nato predlagali, kako bi se pravljica končala, če bi bila to prava pravljica s srečnim koncem. Na koncu so učenci napisali pismo, kaj bi predlagali glavni junakinji, da bi na koncu našla svojo muco in s tem srečen konec pravljice.

3.2 Interpretativno branje

Branje je večšina, ki jo človek potrebuje in uporablja vse življenje v različnih situacijah. Ker se v današnjem času branju posameznik ne more izogniti, je zelo pomembno, da je branje spretnost, ki jo obvlada kar se da dobro (Gabršček, 2016).

Branje umetnostnega besedila je namenjeno estetskemu doživljanju in ne gre za to, da bi pridobili čim več informacij. Gre za neresnični svet, v katerem bralec izraža svoja čustva in

razpoloženja, zato takšno besedilo ne prenaša praktičnega sporočila. »Branje umetnostnega besedila zahteva poleg razumevanja besed in povedi še zaznavanje sestavin domišljjskih slik.« (Saksida, 1994).

V drugem razredu osnovne šole se učenci šele učijo branja besedil z malimi tiskanimi črkami. Zaradi večmesečnega šolanja na daljavo je bilo glasno branje v šolskem letu 2020/2021 okrnjeno. Ko smo se vrnili v šolske klopi, je veliko učencev imelo težave pri glasnem branju, še posebej pri doživetem branju.

Glasno branje je po navadi namenjeno prisotnim poslušalcem. Pri tej dejavnosti bralec napisano besedilo preoblikuje v govorjeno, pri čemer mora upoštevati razlike med pisnim in govorjenim jezikom. V tem primeru bralec poleg sprejemnika postane hkrati tudi oddajnik, saj sprejema in oddaja piščevo sporočilo. Gre za spremembo medija, pri čemer pisec materializira svoje misli in čustva z napisanimi znaki, bralec pa te znake materializira z govorom, jim vrne dinamiko, jih ozvoči. Bralec ima torej nalogo, da prebrano umetnostno besedilo razume in ga uspešno posreduje. Prav zato je ključnega pomena, da najprej tiho prebere besedilo, ga doživi po svoje, se vanj čim bolj vživi, šele nato ga čim bolj ustrezno poda poslušalcem (Podbevšek, 1995).

Nekaj didaktičnih napotkov je tudi v berilu za 2. razred. Pod odlomkom so navedene dejavnosti, kako lahko izdelamo razredno slikanico. Učenci se ob takšnem praktičnem ustvarjanju in poglobljanju prebranega čustveno vpletejo v zgodbo in bolje razumejo prebrano.

Besedilo pravljice smo razdelili na toliko delov, kolikor je učencev v razredu. Vsak učenec je dobil list z odlomkom (Kordigel Aberšek, 2017).

Pazili smo, da je bilo besedilo enakomerno in smiselno razporejeno med učence. Učenci so dobili dolžino besedila, ki je bila prilagojen bralni zmožnosti posameznika. Nato je vsak učenec bral svoj del tiho in nato glasno. Branje smo večkrat ponovili, saj smo želeli zgodbico prebrati doživeto in tekoče.

3.3 Ilustracija besedila

V vsaki slikanici za otroke tečeta dve zgodbi: literarna in likovna zgodba. Obe moramo odrasli znati prebrati tako, da ju bo otrok doživel in z veseljem poslušal oziroma opazoval in da mu bosta odprli pot do novih spoznanj (Dolinšek – Bubnič, 1999).

Razredna slikanica je v nižjih razredih pogostokrat realizirana pri učnih urah književnosti. Tudi tokrat smo se z učenci dogovorili, da jo bomo ustvarili sami. Pogovorili smo se, kaj je osrednja tema odlomka, ki ga je vsak dobil. Pazili smo, da se ne bi prizori preveč vizualno ponavljali. Vsak je upošteval, da je narisal bistvo, ki se je ujemalo z njegovim besedilom, upoštevati so morali tudi čustveno dogajanje. Dogovorili smo se, da za glavno junakinjo pri barvanju vsi uporabljamo enake barve za njeno zunanost. To je pomembno, da ne bi prišlo do zmede pri ponovnem branju in ogledu knjižice. Učenci so risali in barvali z barvicami. Zapolniti so morali celo ploskev. Risali so na liste A4 formata. Liste smo nato sestavili po pravilnem vrstnem redu ter si ogledali razstavo ilustracij. Hitri učenci so naredili tudi naslovnico, zapisali avtorja ter ilustratorje (Slika 1). Vse ilustracije smo elektronsko pretvorili v pdf obliko in jih naložili na računalnik.

3.4 Snemanje glasovnega dela

Učenci so brali in snemali individualno pri učiteljici v tihem prostoru. Snemali smo s snemalnikom zvoka na mobilni napravi. Pri hitrih bralcih je bilo snemanje lažje in je šlo hitreje, saj so prebrali odlomek v enem delu. Pri učencih, ki imajo težave pri branju, smo snemali po delih. Učence smo želeli pokazati v najboljši luči in snemanje tudi večkrat ponovili. Posnetke smo nato preko elektronske pošte poslali na osebni računalnik in kopirali v mapo. Vsak učenec je imel svojo mapo.



Slika 1: Naslovna stran in nekaj strani iz pravljice

3.5 Montaža slike, glasu in glasbe s programom Kdenlive

Na izobraževalnem portalu Arnes večkrat letno potekajo brezplačna izobraževanja iz različnih vsebin. Na enem od teh seminarjev smo se udeleženci naučili tudi snemanja in montiranja video posnetkov. Odločila sem se, da bom svoje znanje, ki sem ga pridobila na seminarju iz multimedijskih vsebin, izkoristila tudi tedaj, ko smo z učenci že bili v razredu.

Program Kdenlive je brezplačen program za nelinearno montažo videa. Kdenlive zmore obdelati številne vrste zvočnih in video datotek, omogoča dodajanje učinkov, prehodov in izvoz videa v zapisu po poljubnem izboru.

Zmožnosti programa:

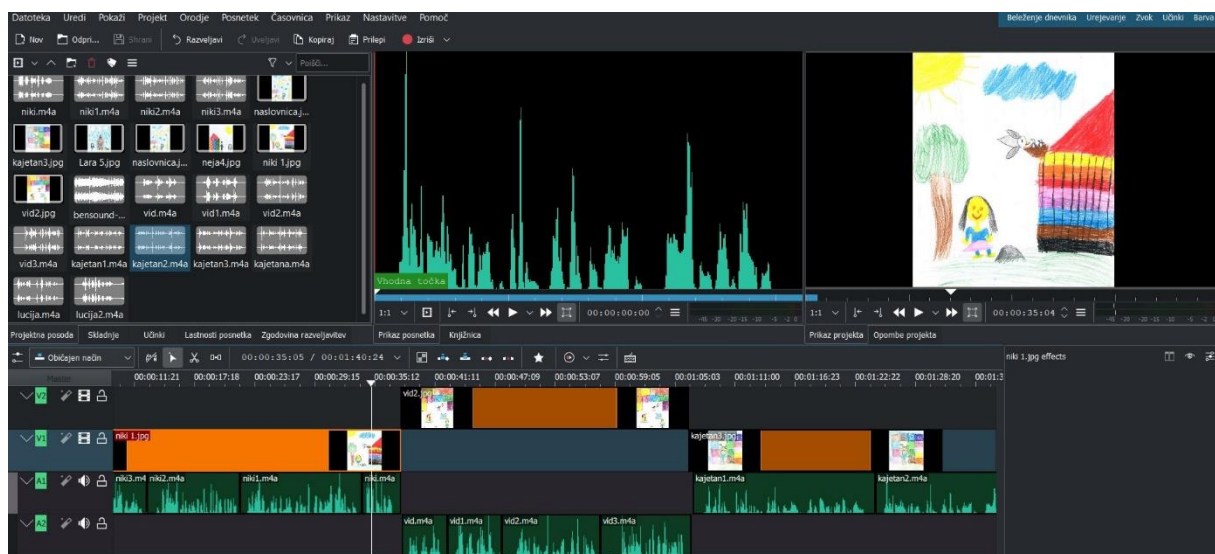
- Intuitiven vmesnik z več stezami.
- Veliko učinkov in prehodov.
- Barvni obsegi.

V program sem najprej naložila ilustracije in zvočne posnetke. Nato sem v prvo in drugo stezo zložila ilustracije po vrstnem redu. Pod ilustracije sem v tretji in četrti stezi dodala zvočne posnetke, ki so opisovali pravo ilustracijo (Slika 2).

Posnetke, ki so bili posneti po delih, je bilo potrebno pravilno zmontirati, da vmes ni bilo pavz. Med posameznimi slikami oz. segmenti sem dodala mehke prehode. Pod vso pravljičo sem v peto stezo dodala inštrumentalno glasbeno podlago.

Na koncu je sledila še odjavna špica, ki se je vrtela od spodaj navzgor. Za glasbeno ozadje pri odjavni špici smo zapeli pesem Anje Štefan, Iščemo hišico. To pesem smo izbrali, ker nas besedilo odpelje v svet domišljije in otroških želja. Tako pravljiča, kot pesem sta razigrani in pričarata otroku hiško, v kateri je vse mogoče.

Z montažo videa je bilo zelo veliko dela, saj se je moralo slikovno in zvočno gradivo popolnoma ujemati.



Slika 2: Posnetek zaslona programa obdelave videa s programom Kdenlive

4. Zaključek

V vsakodnevem šolskem delu učitelji nimamo veliko ur namenjenih za dodatne dejavnosti. Včasih pa je dobro, da naredimo nekaj več, se z učenci skupaj navdušimo za projekt in ga skupaj izpeljemo do konca. Naša video pravljiča je prinesla poleg vsakodnevnih šolskih obveznosti kar nekaj dodatnega dela. Še posebej smo potrebovali veliko časa, da je dobila končno multimedijško obliko. Ponos na obrazih otrok, da so zmogli ustvariti nekaj lepega in samo njihovega, je na koncu poplačalo ves trud. Učenci so se s tem video posnetkom tudi poslovili

od drugega razreda. Tokrat so se namesto glasbenih točk v živo pred starši v razredu predstavili z interpretativnim branjem in likovnimi izdelki preko videa. Učitelji pa se opremljeni z novimi znanji na področju IKT lahko lažje izražamo in ustvarjamo nove zanimive dejavnosti še v prihodnje.

5. Literatura

Dolinšek – Bubnič, M. (1999). *Beri mi in se pogovarjaj z mano*. Ljubljana: Epta.

Gabršček, A. (2016). *Kako vzgojitelji/vzgojiteljice berejo umetnostna besedila otrokom v vrtcu* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3760/1/Gabr%C5%A1%C4%8Dek_--_Diplomska_naloga.pdf

Klobučar, M. (2017). *Podoba otroka v zbirki Za lahko noč pisateljice Ele Peroci* (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/4498/1/Diplomsko_delo_-_Maja_Klobu%C4%8Dar.pdf

Kobe, M. (1999). *Sodobna pravljica. Otrok in knjiga*, 26(47), 5-11. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Kordigel Aberšek, M. (2017). *Lili in Bine 2, Berilo v 2. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Peroci, E. (1973) *Hišica iz kock*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Podbevšek, K. (1995). *Interpretativno branje kot del učiteljevega govornega nastopa. Jezik in slovnstvo*, 40 (3-4), 103 – 110). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

Saksida, I. (1994). *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti: priročnik za književno vzgojo*. Trzin: Different.

Kratka predstavitev avtorice

Monika König je profesorica razrednega pouka, ki poučuje na Osnovni šoli Vič v Ljubljani. Zadnja leta poučuje prvi in drugi razred. Redno se izobražuje na vseh področjih ter v pouk vnaša kreativne zamisli in nove metode dela. V preteklih letih je vodila šolski otroški pevski zbor, bila mentorica učencem pri interesni dejavnosti Vesela šola, se z učenci udeleževala državnih tekmovanj iz konstruktorstva ter sodelovala v različnih programih Erasmus+.

Poučevanje angleščine na predmetni stopnji z uporabo videoposnetkov

Teaching English in the Third Triad Using Videos

Mojca Kline

*Osnovna šola Franca Lešnika – Vuka, Slivnica pri Mariboru
mojca.kline@gmail.com*

Povzetek

Prispevek opisuje poučevanje angleščine na učencem zelo priljubljen način, z uporabo videoposnetkov. Z namenom dviga motivacije pri pouku angleščine učitelji pogosto vključujemo videoposnetke, saj leti učence pritegnejo. V teoretičnem delu so opisane prednosti in slabosti uporabe videoposnetkov pri pouku. Opisani so tudi kriteriji, katere morajo učitelji upoštevati pri izbiri videoposnetka. Prispevek opisuje tudi primer uporabe videoposnetkov iz prakse ter primer učnega lista, katerega učitelji pripravimo za učence, da ga rešujejo med gledanjem posnetka.

Ključne besede: angleščina, medpredmetno povezovanje, poučevanje, učenci, učitelji, videoposnetek.

Abstract

The article describes teaching English in a very popular way, namely using videos. In order to increase students' motivation during English lessons, teachers often include videos, as they attract students' attention. The theoretical part describes the advantages and disadvantages of its use in teaching. The article also describes the criteria that teachers should consider when choosing the video. Moreover, the article includes an example of the practical use in teaching and an example of a worksheet that teachers prepare for students to solve while watching the video.

Key words: cross-curricular cooperation, English, students, teachers, teaching, video.

1. Uvod

Učitelji na predmetni stopnji se velikokrat srečujemo z nemotiviranostjo učencev. Zavedamo se, da za doseganje učnega uspeha niso dovolj le sposobnosti učencev, temveč je pomembno, da so se učenci pripravljani potruditi in da so za učenje motivirani. S tem namenom pogosto v ure angleščine vključimo različne videoposnetke, ki predstavljajo dodatno motivacijo poučevanja in učenje. Učenci se s pomočjo vizualne stimulacije lažje vključijo v obravnavano temo, si jo boljše predstavljajo in si jo prav tako boljše zapomnijo. V prispevku bomo predstavili, zakaj uporabljati videoposnetke za poučevanje, prednosti in slabosti poučevanja z videoposnetki ter opisali, kako izbrati primeren videoposnetek. Opisali bomo tudi lastne izkušnje pri poučevanju angleščine z videoposnetki, ki je med učenci zelo priljubljen način poučevanja.

2. Zakaj motivirati učence za učenje?

Če vemo, kaj motivira ljudi, imamo na razpolago najmočnejše orodje za ravnanje z njimi. Motivacija in moč sta tesno povezani med seboj, tako da lahko rečemo, da je motiviran človek tudi močan. Temelj vsake motivacije je upanje. Manipulacija je to, da nekoga pripravite, da nekaj naredi, ker vi tako hočete, medtem ko motivacija pomeni, da nekoga pripravite, da bo nekaj storil, ker bo sam hotel to storiti (Denny, 1993, str. 9-10).

Učitelj je tisti, od katerega je odvisna motivacija učencev. Habe in Delin (2010) navajata, da odločilen pomen pri motiviranju učencev pripada učitelju, saj je on tisti, ki odloča o izbiri učnih nalog in preverjanju uspeha učencev. Kako je učenec motiviran, lahko učitelj razbere iz učenčevega vedenja, za to pa mora dobro poznati psihologijo mladostnikov in se znati prilagoditi različnim osebnostim strukturam posameznikov. Motivacija temelji na osnovnih bioloških, socioloških in psiholoških potrebah ter individualnih interesih in zanimanjih. Ravnanje ljudi je tesno povezano z motivacijskimi dejavniki.

Denny (1997) pravi, da ni mogoče motivirati drugih, če smo sami demotivirani. Demotiviran učitelj deluje negativno na svoje učence, ne zainteresira jih za svoj predmet in jih ne pritegne k učenju. Pri pouku je zato zelo pomembno, da so učitelji zainteresirani in ustrezno motivirani, le tako lahko uspešno vodijo učence do začrtanih učnih ciljev in jih motivirajo za učenje predmetnega področja.

3. Zakaj uporabiti video pri poučevanju?

Berk (2009) v svojem članku navaja, da se pri gledanju filma ali televizijskega programa vzbudijo celo najbolj globoki občutki in emocije, kot so na primer jeza, smeh, razburjenje, sprostitve, ljubezen ali pa celo dolgčas. Vse te emocije so odvisna od razpoloženja, ki je ustvarjeno s posebni mi vizualnimi scenami igralcev, prav tako tudi od glasbe v ozadju predvajane vsebine. Tako imajo lahko videoposnetki zelo močan vpliv na naša čutila in mišljenje. Prav to je namen uporabe videoposnetkov pri pouku, saj lahko na ta način izboljšamo pomnjenje in razumevanje poučevanih pojmov pri učencih.

Z uporabo videoposnetkov lahko pridobimo:

1. učenčevo pozornost,
2. učenčevo koncentracijo,
3. pritegnemo učenčevo zanimanje,
4. sprožimo občutek predvidevanja pri učencih,
5. sproščanje učencev pred izvedbo laboratorijskih vaj,
6. učenčevo domišljijo,
7. lahko izboljšamo odnos učencev do določene vsebine,
8. povežemo učence med seboj in z ostalimi učitelji na šoli,
9. povečamo učenčevo pomnjenje obravnavane vsebine,
10. povečamo učenčevo razumevanje obravnavane vsebine,
11. spodbudimo pretok idej pri učencu,
12. povečamo ustvarjalnost učencev,
13. podpiramo bolj podrobno in natančno učenje,

14. zagotovimo priložnost za svobodo izražanja,
15. lahko služijo kot sredstvo za sodelovanje,
16. lahko navdihnemo in motiviramo učence,
17. naredimo učenje in poučevanje zanimivo ter zabavno,
18. ustvarimo prijetno vzdušje v razredu,
19. zmanjšamo strah in napetost pri učencih v primeru zahtevnih tem ter
20. ustvarimo nepozabne vizualne slike (Berk, 2009, str. 2).

4. Kako izbrati primeren videoposnetek?

Za uporabo videoposnetkov pri poučevanju v razredu je treba prilagoditi kriterije za izbiro posnetka, saj je potrebno predvideti, kaj je sprejemljivo in primerno.

Berk (2009) predlaga, da vsak učitelj naredi svoje kriterije za izbiro videoposnetka, ki ustreza njegovim standardom. Zagotovo pa mora kriterij za izbiro videoposnetka vključevati naslednje točke:

1. Značilnosti učencev, kar se nanaša predvsem na starost učencev oz. razred, spol, narodnost in jezik. Vsak učitelj pozna značilnosti svojih učencev, zato je zelo pomembno, da jih upošteva pri izbiri videoposnetka.
2. Stopnja žaljivosti oz. neprijetnosti videoposnetka . Pri uporabi videoposnetkov pri pouku moramo biti pozorni na to, da z njihovo vsebino ne žalimo učencev (npr. rasizem, nespoštljivost do spola itd.).
3. Struktura videoposnetka – videoposnetek, ki ga predvajamo učencem, mora imeti uporabno in poučno vrednost. Predlagane smernice:
 - (1) dolžina videoposnetka ne sme biti predolga niti prekratka, mora biti takšna, da pokažemo bistvo videoposnetka;
 - (2) primerna raba jezika v videoposnetku (vsakdanja), razen v primeru, če se namen videoposnetka nanaša na uporabo jezika;
 - (3) vizualne iztočnice se morajo nanašati direktno na namen videoposnetka, vse ostale moramo izbrisati;
 - (4) videoposnetek ne sme vsebovati preveč igralcev, vsebovati mora le tiste, ki naredijo bistvo videoposnetka, saj je v nasprotnem primeru to lahko moteče.

5. Prednosti uporabe videoposnetkov

S pomočjo določenega videoposnetka lahko v določenih primerih učencem na hiter način kakovostno razložimo učno snov, hkrati pa je to lahko učinkovitejše tudi za učno slabše učence. Prav tako lahko z vključitvijo videoposnetkov v svoje poučevanje naredimo učno uro bolj zanimivo in z njo navdušimo učence. Videoposnetek nam lahko služi tudi kot motivacija za manj zanimive teme, ki učence dolgočasijo ali jih ne zanimajo. Dokazano je tudi to, da kombinacija slike in zvoka pri učencih z različnimi tipi učnega stila omogoča boljše pomnjenje ter vsebinsko razumevanje pojmov. Velika prednost videoposnetkov pa je tudi ta, da so v veliki

meri prosto dostopni in brezplačni, seveda pa moramo biti pri izbiri kritični ter pozorni na primernost izbranega videoposnetka za poučevanje (Berk, 2009).

Brown (2021) opisuje številne prednosti za učitelje, ki uporabljajo videoposnetke pri poučevanju v razredu. Prednosti so sledeče:

1) Učenci videoposnetke lažje sprejmejo

Videoposnetki so morda najboljši medij, ki ga učitelji lahko uporabimo za pogovor z učenci. Učenci se ob gledanju posnetkov iz spleta zabavajo, zato so lahko popoln medij, ki ga učitelj lahko uporabi za predstavitev novega znanja. Prav tako spodbujajo komunikacijo in vabijo k učenju novih stvari.

2) Spodbujanje dejavnosti

Zahvaljujoč videoposnetkom lahko učitelji zagotovimo spodbudo za dejavnosti v razredu. To nam lahko pomaga pri manipulaciji s potrebo učencev po učenju novih stvari in nam zagotovi izjemno vrednost za celotno učno izkušnjo.

3) Video prinaša več informacij

Videoposnetki so vedno polni informacij, prav tako predstavljajo informacije na enostaven in zabaven način

4) Vključitev učencev

Videoposnetki učence pritegnejo in prispevajo k temu, da se učenci v neko temo poglobijo.

5) Vključitev zunanjega svet v razred

S pomočjo videoposnetkov lahko zunanji svet integriramo v učilnico. To nam pomaga pri ustvarjanju pristnih, edinstvenih in zabavnih učnih ur.

6) Video pove več kot besede

Videoposnetki pomagajo ustvariti izkušnjo in čeprav lahko pri tem pomagajo tudi besede, se videoposnetkom ni treba zanašati na domišljijo. So veliko bolj poglobljeni in zabavni, tudi njihov rezultat je boljši.

7) Lažje razumevanje

Uporaba videoposnetkov za učenje učencem precej olajša razumevanje različnih tem in idej.

6. Slabosti uporabe videoposnetkov

Berk (2009) omenja tudi slabosti uporabe videoposnetkov pri pouku. Navaja, da pri učencih lahko sprožimo vtis, da obravnavane vsebine v videoposnetku ni treba razumeti in lahko med tem počnejo druge stvari. Prav tako lahko ob napačni izbiri videoposnetka pri učencih sprožimo odpor oziroma nezanimanje do določene obravnavane vsebine.

7. Primeri iz prakse

Poučevanje angleščine z videoposnetki na predmetni stopnji izvajamo od začetka 6. razreda naprej. Videoposnetke vedno izberemo iz youtuba, potem ko smo skrbno premislili njihovo primernost in uporabnost. Z njimi vedno podkrepimo učno vsebino obravnavane ure ter tako prispevamo k učenčevemu boljšemu razumevanju, zapomnitvi in predstavi o določeni temi.

K vsakemu videoposnetku vedno pripravimo tudi učni list z nalogami, katerega morajo učenci rešiti med gledanjem. Vsak videoposnetek si ogledamo dvakrat, posnetki pa so večinoma dolgi približno tri minute.

V vseh razredih videoposnetke uporabljamo za razvijanje slušnega razumevanja, ki je prav tako podkrepjen s sliko. Klasičnega slušnega razumevanja le s posnetki (brez videa) se poslužujemo vedno manj.

V 6. razredu, ko se učenci s tem načinom dela srečajo prvič, si pogosto posnetek prvič le ogledamo, da učenci dobijo občutek o vsebini posnetka. Po prvem gledanju si skupaj ogledamo in razložimo naloge, ki jih morajo rešiti med drugim in tretjim predvajanjem posnetka. Na začetku se pogosto pojavljajo težave, da se učenci preveč osredotočajo na samo gledanje in manj na poslušanje, zato pogosto učni listi ostanejo prazni. Z vajo ob večkratnem delanju s posnetki učenci spoznajo, da je njihova primarna naloga rešiti naloge na učnem listu in se zato ob predvajanju posnetka skoncentrirati le na poslušanje. V 7. 8. in 9. razredu teh težav učenci nimajo, saj vedo, da si bodo posnetek ogledali le dvakrat in da je cilj razvijanje slušnega razumevanja, ob katerem morajo rešiti naloge (priloga: Učni list za 6. razred).

Izbira videoposnetka in priprava nalog zahteva od učitelja veliko časa in priprav. Omogoča pa nam, da učencem stvari veliko bolj približamo, da si stvari lažje predstavljajo, kot da bi o njih le brali. Učencem je tak način dela všeč, zato se trudimo na tak način izpeljati vsaj dve šolski uri na mesec.

8. Zaključek

Uporaba govora, besedila in vizualizacije skupaj omogoča učiteljem, da pridejo do bistva zadeve hitreje, kot bi jim to dovoljeval tradicionalni pouk. Tako se omogoči več vsebine in dialoga v krajšem časovnem obdobju, kar tudi uspešno zadrži pozornost učencev (Okpara, 2021).

Čeprav je izbiranje ustreznih posnetkov in priprava nalog za učence zelo zamudno, je navdušenje učencev in njihovo aktivno vključevanje in sodelovanje med šolsko uro, izvedeno na tak način, tisto, kar nam učiteljem daje dodatno motivacijo k pripravi še več takšnih ur. Tudi v prihodnje učitelji angleščine načrtujemo pripravo še več ur, s katerimi se bo učna snov angleščine medpredmetno povezovala še z več različnimi predmetnimi področji.

9. Literatura in viri

- Berk, R. A. (2009). *Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom*. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21. Pridobljeno 10. 1. 2022 s <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=3FBDEA41219010EF2A5254941180445E?doi=10.1.1.580.7069&rep=rep1&type=pdf>

- Brown, L. (2021). *Benefits for Teachers Using Video in the Classroom*. Pridobljeno 14. 1. 2022 s <https://filmora.wondershare.com/video-editing-tips/benefits-for-using-video-in-classroom.html>
- Denny, R. (1993). *O motivaciji za uspeh*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Habe, K. in Delin, A. (2010). *Uporabnost glasbe kot motivacijskega sredstva pri poučevanju v osnovni šoli*. Didactica Slovenica: Pedagoška obzorja, 25 (2), 36-37.
- Okpara, F. (2021). *5 glavnih prednosti uporabe videa v izobraževanju*. Pridobljeno 14.1.2022 s <https://studyabroadnations.com/sl/major-benefits-of-using-video-in-education/>.

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Kline, profesorica angleščine in pedagogike, je zaposlena kot učiteljica angleščine in dodatne strokovne pomoči na OŠ Franca Lešnika – Vuka v Slivnici pri Mariboru. V svoji pedagoški praksi uporablja različne poti do usvajanja učnih vsebin, učence pa ves čas spodbuja k ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju.

Priloga 1

Video worksheet: **Top 10 facts about the United States of America**

<https://www.youtube.com/watch?v=r9tIAMBmF2w>



<https://www.amazon.com/USA-Man-Kids-Laminated-United/dn/B076BRI3MM>

The United States of America (the USA) consist of _____ states and is the _____ largest country in the world.

The _____ is 93 metres tall and was a _____ from the people of _____ to the US in 1886. It is the most iconic symbol of the United States.

The Gateway Arch is also known as the Gateway to the _____. It is a monument in St Louis Missouri and it's _____ metres tall. It is the tallest _____ monument in the United States.

The Oval _____ was established in 1789. The first president was _____ and the current one is _____.

_____ is the largest state in the USA. Russia sold it to the USA.

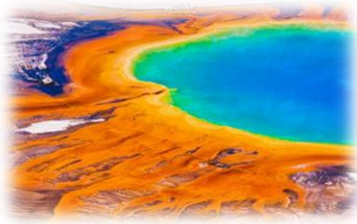
More people live in _____ than in 40 out of 50 states. New York is _____ to 8,5 million people.

Yellowstone _____ park became world's national park in 1872. There are more than _____ hydrothermal features in Yellowstone.

Write the words from the box under the correct picture. *Besede iz okvirčka napiši pod ustrezno fotografijo.*

the Gateway Arch	the Statue of Liberty	the Oval Office
Yellowstone national park	Alaska	New York





Translate. Prevedi.

to consist of	
a statue	
a gift	
a gateway	
an arch	
a monument	
man-made	
oval office	
established	
current	
national park	

Uporaba videoposnetkov pri poučevanju angleščine v višjih in nižjih razredih

Teaching English in Higher and Lower Elementary Grades Using Videos

Ines Gorenšček

*OŠ Franca Lešnika – Vuka
gorenscek.ines@gmail.com*

Povzetek

Kljub dejstvu, da so dandanes učilnice dobro opremljene z IKT tehnologijo, se nekateri učitelji ne zavedajo velikega potenciala, ki ga ponuja. Namen strokovnega prispevka je predstaviti koristnost videoposnetkov pri pouku angleščine v višjih in nižjih razredih. Ker je vsak jezik orodje za sporazumevanje, je vsebina videoposnetkov ključnega pomena. Učiteljev izbor videoposnetkov naj bo skrbno načrtovan, saj ima videoposnetek, poleg jezikovne, tudi številne druge funkcije, zato naj služi kot orodje za motivacijo učencev, medpredmetno povezovanje, spodbujanje empatije in povezovanja, ustvarjanje prijetne in sproščene klime v razredu... Učitelj videoposnetek lahko opremi z učnim listom, ki ga učenci rešujejo med ali po ogledu ali pa zabavno aktivnost, kjer učenci preizkusijo svoj igralski talent. Videoposnetki so se v času pouka na daljavo izkazali za nepogrešljiv element učnih ur. Preko spleta dostopne video vsebine so na voljo vsem učencem, ki si jih po lastni želji lahko predvajajo večkrat in s tem utrjujejo besedišče, slovnične strukture in izgovorjavo.

Ključne besede: angleščina, empatija, medpredmetno povezovanje, motivacija, videoposnetek.

Abstract

Despite the fact that modern classrooms are well equipped with ICT technology, some teachers are not aware of the great potential that it offers. The purpose of this article is to present the usefulness of videos in English teaching in upper and lower grades. Because every language is a communication tool, video content is crucial. The teacher's selection of videos should be carefully planned, as the video has many other functions in addition to language, so it should serve as a tool for motivating students, cross-curricular learning, promoting empathy and connection, creating a pleasant and relaxed classroom climate... Teacher can equip the video with a worksheet that students solve during or after watching, or a fun activity where students test their acting talent. Videos proved to be an indispensable element of teaching while distance learning time. Online video content is available to all students, who can play it multiple times as they wish, thus consolidating vocabulary, grammatical structures and pronunciation.

Keywords: cross-curricular learning, empathy, English, motivation, video.

1. Uvod

Dandanes je že vsaka učilnica opremljena z interaktivno tablo in računalnikom. Splet predstavlja neprecenljiv vir informacij, ki je na voljo učiteljem, da svoj pouk popestrijo, nadgradijo, vizualno podprejo. Otrokom je tehnologija blizu, navajeni so na pester in dinamičen pouk. Časi, ko je učitelj frontalno obliko poučevanja kombiniral z branjem iz učbenika, so mimo. V učilnici se uporabljajo druga orodja, interaktivna. Učencem so na voljo številni

videoposnetki, slike, predstavitve in pogosto so ti povezani z uporabo telefonov, tablic in računalnikov. Kot učiteljica biologije se redno poslužujem krajših animacij in filmov v tujem jeziku, ker se mi zdi smiselno, da učenci stvari vidijo in hkrati spoznavaajo tuje besedišče. Videoposnetke redno vključujem v pouk angleščine v 1. triadi in kasneje, saj učence motivirajo, razširijo njihovo besedišče in jim pomagajo pri pravilni izgovorjavi.

2. Uporaba tehnologije pri pouku angleščine

»Tehnologija samo po sebi ne pomeni, da bo poučevanje bolje. Je le eno od orodij, ki ga učenci lahko uporabljajo. Če njihovega napredka ne podpira, uporaba ni smiselna. Pomembno je, da njihovo uporabo vsak učitelj presodi glede na okolje, v katerem poučujejo, ne pa da zgolj slepo sledi učnemu načrtu ali nasvetom strokovnjakov.« (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://old.delo.si/novice/slovenija/za-ucni-razvoj-ucenca-je-najpomembnejši-dober-ucitelj.html>).

V izobraževanju se veliko govori o kompetencah 21. stoletja in pomemben poudarek je na otrokovih spretnostih oz. kompetencah iz 4 »K«-jev:

- Kritično razmišljanje
- Kreativnost
- Kolaboracija
- Komunikacija

Kritično mišljenje

Salman Khan (ameriški pedagog in podjetnik, ustanovitelj Khan Akademije) trdi, da so videoposnetki pomembno orodje za produktivnejše poučevanje in učenje. Učitelji z uporabo videoposnetkov pri pouku integrirajo metodo z učinkom zrcaljenja znanja, kjer lahko učenci v svojem ritmu spremljajo vsebine, prikazane v videoposnetku, nato pa analizirajo vsebino, skupaj z učiteljem in sošolci. To je tudi dober trenutek, ko lahko učence postavimo v skupine, da povzamejo videoposnetek, ki so ga gledali in tako predstavijo svoj pogled na temo videa in postavijo različna vprašanja o njej. Vse to prispeva k razvoju njihovih veščin kritičnega razmišljanja.

Ustvarjalnost

Ustvarjalnost je oblika samoizražanja. Ko dajete otrokom orodje, morajo biti sposobni narediti film, povedati zgodbo, se lahko izraziti, deliti na različne načine in sodelovati s svojimi sošolci.

Kolaboracija in komunikacija

Ogled navdihujočega video posnetka lahko spodbudi učence, da aktivno sodelujejo pri skupnem reševanju problema iz resničnega sveta. (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://interaktivni.si/uporaba-idea-pri-pouku/>). Vse te kompetence so zajete v navodilih za tekmovanje iz angleščine za 7. razrede, ki nosi naslov »A LITTLE KINDNESS GOES A LONG WAY«, kjer mora skupina učencev posneti video na to temo. Krajši film morajo posneti v aplikaciji Videoshop – Video Editor. Naloga od učencev zahteva kritičen pristop, ustvarjalnost in medsebojno sodelovanje.

3. Videoposnetki kot novost v poučevanju angleščine

Skozi zgodovino se je razvijalo učenje tujih jezikov tako, da so se spreminjale didaktične metode. V 50. letih 20. stoletja je prevladovala metoda *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, kjer je bil poudarek na slovničnih pravilih in vajah iz prevajanja. V 60. in 70. letih je dobila na veljavi *audio-visuelle/audio-linguale Methode*, ki je težila k enojezičnosti, ustnim vajam in situacijskosti pouka. V 70. in 80. letih je pri usvajanju tujih jezikov prevladovala komunikativna didaktika, ki se v 90. letih razširila z medkulturnim pristopom (Kučiš, 2009).

Učitelj 21. stoletja mora poznati mešanico metod, da lahko v pouk vključuje medkulturnost in nove komunikacijske tehnologije in medije (Kučiš, 2013).

Pouk angleščine bi moral izhajati iz potreb učencev. Dober učitelj se s svojimi učenci pogovarja o aktualnih interesih, željah in prilagaja ter dopolnjuje učna gradiva skladno z njihovimi interesi. Pri uporabi videoposnetkov je smiselno, da učitelj pozna znane osebnosti, filme, teme..., ki jim učenci sledijo. Seveda ob tem ne sme zanemariti vrednot in vzgojnih ciljev. Učitelj angleščine se mora zavedati, da ob posredovanju znanja tujega jezika ne gre le za jezik, ampak za razvoj celotne osebnosti otrok, tj. za enega temeljnih ciljev osnovnošolske vzgoje nasploh, kot tudi za nujnost pripraviti otroke na jezikovno in kulturno komunikativno srečanje v Evropi in jih opremiti s trajnimi znanji v tujem jeziku (Bausch, 2007).

Test sposobnosti modernih jezikov (MLAT) vključuje štiri glavne dejavnike, ki napovedujejo učenčevo uspešnost v razredu. Ti so:

- zmožnost fonemskega kodiranja (phonemic coding ability): sposobnost uporabe fonetičnega zapisa, razlikovanje fonemov v jeziku,
- slovnično razumevanje (grammatical sensitivity): ali učenec prepozna slovnične funkcije v stavku,
- zmožnost induktivnega jezikovnega učenja (inductive language learning ability): učenec posploši vzorce iz enega stavka na drugega,
- učenje na pamet (rote learning): učenec si zapomni sezname besedišča tujk v dvojicah s prevodi (Cook, 2001).

Vsaka nova učna snov se shrani kot vzorec, temu ustrezne so tudi zahteve po pouku z možgani: vzorci morajo biti ponujeni intenzivno, to pomeni pogosteje in variacijsko bogati v modelskih situacijah, pri tem pa se mora upoštevati logično hierarhično zaporedje. Učna snov mora nagovoriti različne spomine ljudi in tako omogočiti implicitno in eksplicitno shranjevanje. Da bi povišali relevantnost dotičnih informacij, se morajo nenehno upoštevati izkušnje, interesi in predznanja učencev, prav tako naj bi bili ponujeni strukturirani pripomočki, pridobivanje mora slediti preko več kanalov – tudi pri mladostnikih in odraslih – in kot dogodek spodbuditi hipokampus. Nagovor čustev, sodelovanje in pozitivno socialno vzdušje so nadaljnji elementi uspešnega pouka nemščine kot tujega jezika (Kacjan, 2008).

Videoposnetki so odlično orodje za učenje ali utrjevanje besedišča, saj dobijo besede svoj pomen, svoje mesto v stavku in smisel, ker so predstavljene v kontekstu.

Obstajajo različne strategije učenja besedišča. Kognitivne strategije zajemajo asociacije, učenje besed v skupinah, raziskovanje razsežnosti pomena, uporaba ključnih besed, sklepanje o besedni vrsti iz sintaktične strukture. Metakognitivne strategije zajemajo naslednje: zavestno zbiranje besed iz avtentičnih sobesedil, izdelava besednih kartic,

kategorizacija besed v sezname in ponovna aktivacija besedišča v notranjem dialogu (Hedge, 2001).

Faktorji, ki vplivajo na pridobivanje besedišča so: a) pogostnost besed, b) njihova izgovorjava in c) kontekstualizacija.

- a) Učbeniki za začetno stopnjo vsebujejo navadno 500 do 800 najpogosteje se pojavljajočih besed v angleščini. Drugi način, s katerim je koncept pogostnosti vplival na poučevanje angleščine kot tujega jezika, je ponavljanje besed v besedilih. V Kachruvi raziskavi so učenci poznali besede, ki so se pojavile več kot sedemkrat.
- b) Če učenci delno procesirajo govor s prepoznavanjem zlogovnih vzorcev in poudarka, bo shranjeno znanje o tem v mentalnem leksikonu pripomoglo k hitrejšemu razumevanju
- c) Poudariti je treba, da morajo biti besede predstavljene v kontekstu. Aktivnosti obsegajo uganiti pomen iz sobesedila in iz besedne oblike, potrditi pomen s preverjanjem v slovarju in iz analize besedne oblike prepoznati odnose med novo besedo in že znanimi besedami (Hedge, 2001)

3.1 Z uporabo videoposnetkov se izognemo prevajanju v slovenščino

Prevajanje v slovenščino je zelo nezaželena taktika poučevanja tujega jezika, sploh v nižjih razredih. Učenec se mora sam dokopati do pomena besede in stavka. Učitelj ga mora k temu ustrezno spodbujati s svojo iznajdljivostjo. V nižjih razredih si učenci lahko ogledajo poznano risanko ali pravljico. Ker poznajo vsebino se počutijo varne in lažje prisluhnejo jeziku. Vizualne podobe še dodatno poenostavijo in približajo sporočilnost.

Gairns in Redman trdita, da je prevod lahko zelo učinkovit način posredovanja pomena. Prihrani lahko dragocen čas, ki se morda porabi na nerazumljivih in predvsem neuspešnih razlagah v tujem jeziku in je lahko hiter način, da se znebimo manj pogostih stvari, ki bi utegnile skrbeti učence, a ne upravičujejo pomembne pozornosti. Prevod morda ne sporoča vedno točnega pomena stvari, a tudi sinonimi ga ne, in ne definicije ob več priložnostih. Opozarjata na večjo nevarnost s prevodi, da če učenci nadaljujejo z uporabo maternega jezika kot okvirjem, na katerega pripnejo stvari iz drugega tujega jezika, ne bodo razvili potrebnega okvirja, da bi upoštevali smiselne odnose med različnimi stvarmi v novem jeziku. Učitelji se ne smejo preveč zanašati na uporabo prevoda in večji del razlag podajati v maternem jeziku, saj učenci izgubijo ključno razpoloženje in ozračje jezikovne učilnice. Prikrajšani so tudi za slušno vajo, za katero je običajno visoka stopnja zanimanja in motivacije. Po naših izkušnjah učenci redko poslušajo tako pozorno kot takrat, ko se učijo novih besed. Čeprav je prevod uporabljen primerno, je veliko predragocen, da ga ne bi uporabljali (Gairns in Redman, 1986)

V nižjih razredih učitelj lahko predvaja risanko Peppa Pig. Običajno se jo uporabi v zaključnem delu ure, da učenci povežejo novo naučene besede v nek kontekst. Vsebina risanke je otrokom že znana, saj jo poznajo s slovenske televizije in je zelo priljubljena. Ko npr. obravnavajo zimska oblačila lahko predvajamo risanko Snowman (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.youtube.com/watch?v=d6JZiWf-YjM>). Ker je risanka zabavna in lahka za razumevanje, si jo učenci z navdušenjem pogledajo. To risanko lahko uporabimo ob različnih temah kot so: izguba prvega zobka (The tooth fairy), pust (Dress up party), rojstni dan (Peppa's birthday), božič (Santa's grotto, Santa's visit), vreme (Thunderstorm)...

Učitelj lahko pripravi učni list, ki se navezuje na vsebino ali pa preprosto izpelje pogovor. Na vsakem učnem listu je navedena povezava do posnetka, da si ga lahko otrok ogleda tudi doma. Vsekakor so bili takšni videoposnetki zelo dobrodošli v času pouka na daljavo.

Slika 1 prikazuje primer učnega lista za 1. razred, ki se navezuje na risanko Snowman.



Slika 1: primer učnega lista za 1. razred.

3.2 Videoposnetki motivirajo učence

Učenje in motivacija sta zelo povezana. Motiviranemu učencu je lažje osredotočiti se na zastavljen cilj in vlagati energijo v njegovo uresničitev. Učenec, ki ga k učenju vodijo dobre ocene, pohvale in nagrade je zunanje motiviran. Učitelji bi morali spodbujati učenčevu notranjo motivacijo, kot so radovednost, želja po znanju, zadovoljstvo in prijetne občutke. Notranja motivacija omogoča hitrejši napredek pri učenju jezika. Gardner (2001) opisuje učenje tujega jezika kot zahteven in dolgotrajen proces. Motivacijo za učenje tujega jezika opredeljuje kot posameznikov trud in prizadevanje za učenje tujega jezika zaradi želje po učenju in zadovoljstva pri njem. Avtorici Juriševič in Pižorn (2013) trdita, da je ključni dejavnik pri učenju tujega jezika motivacija, saj določa celoten učni proces in ima posreden učinek na kakovost znanja tujega jezika.

Pri učenju časov past simple in past continuous so zelo dobrodošli posnetki, ki prikazujejo smešne pripetljaje. Učencem se zavrti posnetek in jih spodbudi, da tvorijo stavek npr. While he was riding his bike, he fell into the mud. Ker učenje poteka v sproščeni atmosferi, vsi učenci, tudi slabši, sodelujejo.

Učitelj lahko izbere navdihujoč posnetek in pripravi učni list, ki ga učenci rešujejo med ali po gledanju. Primer za takšno nalogo je motivacijski posnetek Arnolda Schwarzeneggerja, ki mu prisluhnejo za pouk še tako nezainteresirani fantje, ki kar tekmujejo v odgovarjanju na vprašanja po ogledu videa (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani https://www.youtube.com/watch?v=uSpHkf_A). Videoposnetek ima zelo močno sporočilo – za doseg svojih ciljev je potrebno trdo delo.

Slika 2 prikazuje primer učnega lista, ki se navezuje na posnetek govora A. Schwarzeneggerja. Učitelj je njegov govor izkoristil za dvig motivacije za učenje in pripravil nalogo iz besedotvorja.

VERB	NOUN
to prey	
	a follower
	growth
to document	
to entertain	
	an inspiration
	an imagination
	a failure
	a belief
to violate	
to say nay	
to succeed	

List: Arnold's five rules for success

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Slika 2: primer učnega lista za besedotvorje

3.3 Avtentičnost jezika

Znanje jezika pomeni praktično sposobnost govorjenja in razumevanja. Posameznik si jezik pridobi v družbenih interakcijah z ljudmi, ki pa se razlikujejo po načinu govora, po tem, kar slišijo, in notranjih predstavah, ki so podlaga njihove rabe jezika (Chomsky 1989).

Vsakdo si želi, da bi izgovorjavo in naglas tujega jezika približal naravnemu govorcu. Seveda se vsak učitelj trudi po svojih najboljših močeh, a le redkim uspe. Uporaba videoposnetka je zato idealna priložnost, da učenci spoznajo jezik naravnih govorcev. Zavedati se je potrebno, da otroci še imajo sposobnost, da zaznajo minimalne razlike v izgovorjavi in jih lahko tudi ponovijo, odrasli pa izgubimo to sposobnost in glasov, ki v našem maternem jeziku ne obstajajo, ne zaznamo. (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.anglescina.org/ucenje/izgovorjava/>)

Učenje jezika torej ne zajema samo novega znanja, pridobljenega z učenjem, temveč vključuje tudi različne osebnostne lastnosti in okolje posameznika, s tem pa tudi kulturo tujega jezika. Jezik je istočasno (Dörnyei 1998):

- komunikacijski kodni sistem, ki se ga lahko učimo kot šolskega predmeta,
- notranji sistem posameznikove osebnosti, vključen skoraj v vse miselne aktivnosti,
- kanal družbene organizacije, zakoreninjen v kulturo skupnosti, kjer se uporablja.

Vsak jezik odraža tudi značilnosti kulture v kateri je nastal. S pomočjo videoposnetkov tako spoznavajo značilnosti kulture, njihovo miselnost, običaje in navade. Učenci spoznajo, da ljudje različnih narodnosti drugače odreagirajo in da »How do you do?« ne pomeni kako si in, da »Break a leg!« ne pomeni, da nekomu želiš slabo.

Učenje tujega jezika ima širši družbeni in kulturni pomen, saj ne gre samo za učenje besed in slovničnih pravil kot nekega kodnega sistema. Z učenjem se nehote vključujemo tudi v kulturo tujega jezika. Družbeni pomen učenja vključuje obseg motivacije za učenje tujih

jezikov, ki je odvisna od večkulturnosti, jezikovne globalizacije, jezikovnega stika in moči razmerij med različnimi etničnimi skupinami (Dornyei 2003).

V 7. razredu se učenci učijo različnih fraz pozdravljanja. V videoposnetku naravni govorec predstavi nekaj fraz in njihovo pravilno izgovorjavo, ki si jih učenci zapišejo v zvezek po drugem ogledu le-tega. (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.youtube.com/watch?v=cdsowmXOymM>). Pomembno je, da v teh posnetkih nastopajo zanimivi ljudje, ki jim učenci radi prisluhnejo.

3.4 Videoposnetki s podnapisi

Videoposnetki na spletu so opremljeni z ikono, ki omogoča predvajanje podnapisov. To učitelj izkoristi, ko je izgovorjava slabše razumljiva (hiter govor, narečje) in ko želi, da učenec pridobi vpogled v zapis besed.

Sabouri, Zohrabi in Osbouei (2015) so ugotavljali razlike med spoloma pri učenju besednjaka ob gledanju filmov s podnapisi. Sodelovalo je 46 udeležencev, starih med 15 in 30 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Skupina sodelujočih, ki je bila deležna filmov s podnapisi, je pridobila bistveno več novega angleškega besednjaka kot udeleženci, ki so gledali filme brez podnapisov. Med spoloma niso našli statistično pomembnih razlik.

3.5 Glasbeni videoposnetki

Učenje angleškega besednjaka z glasbo je ena najuspešnejših metod učenja jezika. Glasbo obožujejo otroci vseh starosti. V nižjih razredih učitelj ponudi otroške pesmi in izštevance, starejšim pa videospot popularne popevke npr. pesem Bruna Marsa: Count on me, ki govori o prijateljstvu in ob kateri ponovimo pogojnike. Učenci so pridobijo več novega besednjaka in oblikujejo bolj pozitiven odnos do pouka angleščine. Utrdi se je tudi njihova sposobnost ohranjanja novega besednjaka. Pesmi in izštevance so obarvane s privlačnimi liki in pestrim dogajanjem. Poimenovanja delov telesa se učenci lahko naučijo preko plesnih pesmi "The Pinocchio" (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani https://www.youtube.com/watch?v=JV-D_K4drsA) ali pesmi "Penguin song" (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.youtube.com/watch?v=He5Xu11HBkM>). Najprej si z učenci pesem ogledajo, da vidijo kakšna je koreografija, šele nato poskusijo sami. Učenci se koreografije in besedila naučijo znatno hitreje.

3.6 Poučevanje z videoposnetki v času karantene

V času pouka na daljavo je bilo potrebno pouk prilagoditi razmeram. Videoposnetki so bili nadvse dobrodošlo učno orodje v vseh starostnih obdobjih. Ker učenci v 1. razredu še ne berejo in ne pišejo, je bil pouk angleščine za učitelja velik izziv. Običajno so se učitelji posluževali lutkovnih predstav, slik in videoposnetkov. Zgodbico »The Mitten« se jim najprej predstavi v slikah in s pomočjo doma izdelanih lutk. Nato si ogledalajo še videoposnetek (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.youtube.com/watch?v=d3rRWzdHv5M>). Povezavo do posnetka učitelj pripne tudi v spletno učilnico, da si ga učenci lahko ogledajo v prisotnosti staršev. Velika prednost je, da si učenci gradivo lahko ogledajo, ko želijo in ga tudi ponovijo. Ti ne smejo biti predolgi, primerna dolžina je okoli pet minut. Učitelji lahko najdejo že pripravljene posnetke o posameznih vsebinah ali pa jih pripravijo sami.

3.7 Videoposnetki kot orodje za spodbujanje empatije

»Empatija je sposobnost zaznavanja in razumevanja, kaj druga oseba misli in čuti. Je psihološka sposobnost zaznavanja čustev druge osebe. To ne pomeni samo predstavljati si, kaj čuti drugi. Empatija pomeni emocionalno vključenost, povezovanje, razumevanje drugačnosti, saj izhaja iz osnovne psihološke predpostavke, da smo si ljudje različni, da se drugi razlikujejo od nas. Zato je treba na ljudi gledati v njihovi različnosti, razumeti njihovo gledanje na stvari in njihove vrednote, nato pa predpostaviti, kako bi se v danem položaju počutil človek, ki razmišlja na tak način.« (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.zmajcek.net/empatija/>)

Učitelj učencem predvaja posnetek in nato preko pogovora spodbudi učence, da izrazijo mnenje o občutkih in analizirajo dejanja oseb, ki v njem nastopajo. Posnetek o dečku, ki podari svoj novi plašč, je zelo primeren pogovor v angleščini v božičnem času v vseh starostnih stopnjah. (Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.youtube.com/watch?v=cp3IH8ZNviQ>).

3.8 Videoposnetki kot orodje za medpredmetno povezovanje

Videoposnetke učitelj lahko pripravi sam (posname svoj nastop, lutkovno predstavo...) ali pa uporabi že pripravljene posnetke na spletu. Te posnetke lahko obreže, če so predolgi ali pa upočasni govor, če je le-ta prehitel. Smiselno je, da imajo posnetki poleg jezikovne funkcije tudi izobraževalno funkcijo. Lahko jih uporabi kot orodje za medpredmetno povezovanje. Tematika je lahko naravovarstvena, zgodovinska, geografska, ... Vsako temo, ki jo pri angleščini obravnava lahko vizualno predstavi s videoposnetkom. V 9. razredu se učenci učijo o Yellowstoneškem parku in na spletu je moč najti številne kratke posnetke na to temo. Učencu temo na tak način približamo, bolj mu je razumljiva in zanimiva. Slika 3 prikazuje učni list, ki ga učenci rešujejo med ali po ogledu videoposnetka o vulkanih. Na ta način dobijo znanje o vulkanih, zgodovinskem dogodku in angleškem besedišču.

1. Watch the video and choose the best answer. Oglej si video in izberi najboljši odgovor.

<p>1. Where was Herculaneum?</p> <p>a) – in Spain. b) – in Roman empire. c) – in ancient Greece. d) – in Davosja Britannia.</p> <p>2. This seaside town was ...</p> <p>a) – an asylum for crazy Rome's citizens. b) – a small town where soldiers of the Roman empire lived. c) – a popular retreat for Rome's wealthiest citizens. d) – a popular retreat for Rome's poorest citizens.</p> <p>3. What is the name of the volcano in the video?</p> <p>a) – Yellowstone b) – Mt. Saint Helen. c) – Vesuvius d) – Etna. e) – Honolulukakatut.</p> <p>4. What year did the eruption happen according to the video?</p> <p>a) – AD 179. b) – BC 179. c) – BC 79. d) – AD 79.</p> <p>5. How many emperors ascended the throne in the same year after the emperor Nero?</p> <p>a) – 4. b) – 14. c) – 1. d) – Nero didn't die and he remained the emperor of the roman empire. e) – 400.</p>	<p>6. Who had other plans according to the video?</p> <p>a) – Emperor Nero. b) – Emperor Titus. c) – Mount Vesuvius. d) – Hercules.</p> <p>7. How many people lived in the two ancient cities near the volcano?</p> <p>a) – over 20,000. b) – over 200,000. c) – over 2000. d) – over 20,000,000.</p> <p>8. What kind of city was Pompeii?</p> <p>a) – a luxury retreat. b) – a city of workers and artisans (= plstnik). c) – a city of politicians and centurions. d) – a city of space explorers.</p> <p>9. What happened in 62 AD?</p> <p>a) – there was a major volcanic eruption. b) – there was a major tsunami. c) – there was a major explosion of the fireworks factory. d) – there a major earthquake.</p> <p>10. How did the day of the eruption start?</p> <p>a) – It was cold. b) – It was calm. c) – It was violent. d) – It was foggy and misty.</p> <p style="text-align: right;"><input type="text" value="10"/></p>
---	--

Slika 3: Primer medpredmetnega povezovanja: angleščina, zgodovina in geografija

3.9 Zabavne naloge z uporabo videoposnetkov v višjih razredih

Učitelj lahko z uporabo videoposnetkov zelo popestri pouk v višjih razredih, ko učenci že operirajo z zadostno količino besedišča. Lahko jih uporabimo za utrjevanje besedišča ali slovnice. Spodaj je predstavljenih nekaj primerov.

1. What will happen next? (utrjevanje prihodnjika)

Učitelj učencem ponudi kratek videoposnetek in ga na določenem delu ustavi. Na spletu je na razpolago več takšnih posnetkov, običajno so smešni. Učenci v skupinah ali pa individualno napovedo kaj se bo zgodilo. Igra lahko poteka kot tekmovanje med skupinami.

2. What are they talking about?

Učitelj učencem predvaja posnetek na katerem se ljudje pogovarjajo. Zvok izklopi. Naloga učencev je, da zapišejo dialog, ki poteka med igralci. Ob predvajanju posnetka ga preberejo. Igra je nadvse duhovita in učenci zelo uživajo v njej.

3. Order the events

Učitelj na tablo napiše set dogodkov, ki se pojavijo v posnetku. Delo poteka v skupinah. Učenci morajo dogodke postaviti v pravilen vrstni red. Nato si posnetek ogledajo in preverijo, če jim je uspelo.

4. Dubbing

Učitelj si izbere prizor kjer nastopa od 3 do 5 oseb. Učence razdeli v skupine, predvaja posnetek z izklopljenim zvokom. Učenci napišejo dialoge in zaigrajo prizor. Na koncu sledi ogled posnetka.

5. Sound down

Učitelj si izbere krajši videoposnetek. 5 učencev pošlje iz razreda. Izbran učenec si pogleda videoposnetek in pokliče enega od učencev, ter mu pove kaj se je v posnetku zgodilo. Ta pove naslednjemu in tako naprej do zadnjega. Ko zadnji učenec pove zgodbo, učitelj predvaja posnetek in skupaj z učenci ugotavlja v kolikšni meri se je zgodba spremenila.

4. Zaključek

Uporaba videoposnetkov je nadvse uporabno orodje pri poučevanju tujega jezika. Ob ogledu posnetkov se učenci čustveno vpletejo in so bolj aktivni v učnem procesu. Posledično je pomnjenje in razumevanje veliko boljše. Učenci so poleg govornega izražanja pozorni tudi na slike, obrazno mimiko in govorico telesa likov, zato tudi slabši učenci lahko sklepajo o tematiki posnetka. Posnetki pogosto služijo kot sredstvo za sodelovanje in povezovanje učencev, če je naloga izpeljana kot delo v skupinah ali dvojicah. Največji čar videoposnetkov pa je v motiviranju učencev, saj pritegnejo njihovo zanimanje, učenci v reševanju nalog zabavajo in sprostitjo, vzdušje v razredu pa je prijetno in ustvarjalno.

5. Literatura

- Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://old.delo.si/novice/slovenija/za-ucni-razvoj-ucenca-je-najpomembnejsi-dober-ucitelj.html>
- Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://interaktivni.si/uporaba-vida-pri-pouku/>
- Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.anglescina.org/ucenje/izgov>
- Pridobljeno 12. 1. 2022 s spletne strani <https://www.zmajcek.net/empatija/>
- Bausch, K.R., Christ, H. in Krumm, H. J. (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cook, V. (2001): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kacjan, B. (2008): *Sprachelementspiele und Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Kučiš, V. (2013): *Translation in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dörnyei, Zoltán. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. V *Attitudes, orientations and motivations in language learning*, ur. Zoltán Dörnyei, 3–32. Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Zoltán. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *The Modern Language Journal* 78 (1): 273–284 Gairns, R. in Redman, S. (1986): *Working with words*. Cambridge: University Press.
- Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1–18.
- Sabouri, H., Zohrabi, M. in Osbouei, Z. K. (2015). The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*.
- Juriševič, M. in Pižorn, K. (2013). Young foreign language learners' motivation – A Slovenian experience. *Porta Linguarum*.

Kratka predstavitev avtorice

Ines Gorenšček, profesorica angleščine in biologije, poučuje angleščino in biologijo na OŠ Franca Lešnika-Vuka.

Angleščina skozi video s pomočjo dobrega starega PowerPointa

English through Videos with the Help of the Good Old-Fashioned PowerPoint

Marina Rabzelj

*Osnovna šola Milojke Štrukelj Nova Gorica
marinar@osms.si*

Povzetek

Marca 2020 je državo in s tem tudi šole doletelo prvo zaprtje zaradi epidemije bolezni Covid-19. Čez noč je bilo potrebno najti nove rešitve za poučevanje na daljavo. Na šoli, kjer poučujem, smo za stično točko med učenci in učitelji določili Arnesovo spletno učilnico, medtem ko smo 'živ' stik z učenci ohranjali prek platforme Zoom, pripravili pa smo tudi več videov z razlago snovi. Ugotovili smo, da videe najlažje naredimo z dobrim starim PowerPointom. Tehnične rešitve nam omogočajo, da skozi uporabo tega programa učencem poleg razlage snovi lahko ponudimo tudi vaje, dobimo povratne informacije in preverjamo njihovo znanje. Dodana vrednost videov je, da jih lahko ponovno uporabimo v trenutnih razmerah, ko so nekateri učenci v šoli, drugi pa zaradi karanten pouku sledijo na daljavo. V prispevku je prikazano, kaj je potrebno upoštevati, če želimo ustvariti učinkovit video in kako si pri tem pomagamo s PowerPointom. Nadalje je razloženo, kako se predstavitev pretvori v video ter kako se video deli z drugimi. Prispevek na primerih poučevanja angleščine v osnovni šoli ponuja tudi nekaj idej, kako lahko v video s pomočjo h5p orodij vnesemo več dinamičnosti in interaktivnosti.

Ključne besede: angleščina, h5p, osnovna šola, PowerPoint, šola na daljavo, video.

Abstract

In March 2020 the country and all the schools with it were closed down for the first time due to the Covid-19 epidemic. Teachers had to adopt a new line of thought overnight to be able to teach remotely. At our school it was determined that the meeting point between the teachers and pupils would be the Arnes online classroom whereas live lessons were executed via Zoom. In addition, teachers also made quite a few educational videos. After testing some of the tools, teachers realized that the good old PowerPoint is the most useful tool to make videos. PowerPoint videos are a great means to remotely give lectures, partially also for exercises, feedback and assessment. Besides all this their additional value is that they can be used now when there are some students in schools and some at home in quarantines. This article shows what makes a good video and how PowerPoint can be exploited for that. It shows how to convert presentations into videos and how to share them with others. It also gives some ideas on how videos can be made more dynamic and interactive with h5p tools. Examples found in this article are taken from videos for teaching English in primary school.

Keywords: English, h5p, PowerPoint, primary school, remote school, video.

1. Uvod

Epidemija koronavirusne bolezni, večkratno zaprtje šol in še vedno aktualen pouk na daljavo postavljajo učitelje pred velike izzive. Po začetnem čustvenem odzivu na nove razmere je bilo treba zelo hitro poiskati najboljše rešitve, kako poučevati na daljavo. Ameriški raziskovalki Moneypenny in Aldrich zagovarjata tezo, da je poučevanje jezika preko spleta lahko enako učinkovito kot učenje v živo (2016, v Gacs, Goertler in Spasova, 2020), zavedati pa se je treba, da to s sabo prinaša drugačne možnosti in izzive. Gacs in drugi (2020) pravijo, da je potrebno v teh kriznih časih znižati pričakovanja, med drugim tudi glede tehničnih zmogljivosti, dostopnosti, avtorskih pravic in učnega rezultata pri učencih.

Učitelji smo se z vsemi omenjenimi dilemami med poučevanjem na daljavo res srečevali in se še srečujemo. Še vedno se nam dan za dnem porajajo naslednja vprašanja: ali ima učitelj doma primerno tehnično opremo in ali je opremljen z ustreznim znanjem za uporabo novih tehnologij; ali je z opremo in znanjem opremljen učenec; ali imajo vsi zagotovljen kakovosten dostop do interneta; ali lahko učitelj prosto deli vse učbeniško in drugo gradivo, ne da bi s tem kršil avtorske pravice; ali so učenci doma dovolj motivirani oziroma dovolj avtonomni, da sami pogledajo in predelajo gradivo; in nenazadnje: kakšen bo izkupiček šolanja na daljavo. To je samo nekaj najbolj aktualnih dilem in vprašanj, medtem ko se pri vsakdanjem delu učitelji soočamo še z mnogimi drugimi.

V iskanju najboljše možne rešitve in po preizkušanju več komunikacijskih poti smo se na šoli odločili, da za stično platformo za medsebojno komunikacijo, podajanje in pridobivanje informacij za delo ter nalaganje gradiva določimo Arnesovo spletno učilnico. Arnesova učilnica je platforma za asinhrono učenje in poučevanje. Ob tem smo učitelji angleščine na priporočila Zavoda RS za šolstvo poskrbeli, da so bili učenci del ur na teden deležni tudi sinhronega poučevanja preko videokonferenčnega orodja Zoom. Preostali del energije in časa, ki sta nam ostala, pa smo učitelji namenili ustvarjanju video razlag.

Številna sodobna tehnologija nam učiteljem omogoča obravnavo in utrjevanje snovi na mnogotere načine, vprašanje pa je, ali z njeno uporabo lahko pri učencih dosežemo tudi večji izobraževalni učinek. Stockwell in Reinders (2019) sicer pravita, da tehnologija sama po sebi po vsej verjetnosti nima dolgoročne motivacijske vrednosti in tudi ne vodi v avtonomijo učenca, daje pa možnost spoprijemanja s snovjo tistim učencem, ki že imajo določeno stopnjo avtonomnosti. Ugotavljata, da tehnologija sama po sebi ni ključ do motiviranja učencev, bolj kot to je pomembno, kaj z njo počnejo in ali je to v navezavi z njihovimi individualnimi cilji pri učenju jezika.

Drugo vprašanje, ki se šele zadnje čase postavlja v ospredje, pa je vprašanje simbioze učitelja in tehnologije. Robb (2006, v Stockwell in Reinders, 2019) ugotavlja, da se je pri večini učiteljev pridobivanje zadostnih veščin za uporabo nove tehnologije izkazalo za težavno in da je breme seznanjanja z uporabo najnovejše tehnologije (kdaj, kje in kako pridobiti te veščine) padlo na ramena učiteljev v našem prostem času. V tem pogledu smo učitelji postali tudi učenci, in to v času kriznih razmer, ko za to skorajda ni bilo časa. Tisti, ki smo ugriznili v ta oreh, smo za preizkušanje različnih orodij žrtvovali veliko noči.

Učitelji smo v zadnjih dveh letih spoznali kar nekaj novih orodij in aplikacij. Za poučevanje in učenje angleščine je na voljo ogromno spletnih orodij, aplikacij in gradiva (digitalni učbeniki, Kahoot, Quizlet, Padlet, Vocaroo, Mentimeter, LearningApps.org, Lino, Liveworksheets in še veliko drugih). V množici ponudbe je včasih težko kritično presoditi, kaj je tudi zares učinkovito. Verjetno sta vsako orodje ali aplikacija sama po sebi učinkovita,

dejstvo pa je, da učitelj ne more poznati vsega in niti ni smiselno, da učence zasipamo z veliko novimi stvarmi. Stockwell in Reinders (2019) ob tem opozarjata še, naj učitelji ne precenjujemo sposobnosti učencev, da znajo novo tehnologijo uporabljati tudi za namene učenja. Če ima učenec odprte profile v vseh mogočih socialnih medijih, še ne pomeni, da se bo znašel tudi v Arnesovi spletni učilnici. Učitelji smo se morali med sabo na študijskih srečanjih večkrat opomniti, da je manj več.

Stockwell in Reinders (2019) pravita, da pri učenju uporabe novih tehnologij za učenje jezika ni nujno posegati po najnovejši tehnologiji. Včasih je dovolj, če se naučimo uporabljati funkcije, ki nam jih ponuja obstoječa in preverjena tehnologija, pa naj bo še tako preprosta. Bistveno je, da bomo z njo obogatili učni proces in izboljšali učne učinke. Kot takšen se je izkazal tudi program PowerPoint, ki smo ga doslej uporabljali kot pripomoček pri klasičnih predstavitev, s poznavanjem vseh njegovih možnosti pa lahko postane odlična »stara« tehnologija za izdelavo videov v učne namene. Učitelji imamo pripravljenih že veliko PowerPoint predstavitev in če si vzamemo nekaj časa ter predstavite posnamemo in pretvorimo v video, bo to dobra naložba tudi za prihodnost. Ko namreč video enkrat naložimo v spletno učilnico, lahko do razlage pridejo tudi učenci, ki se ne morejo udeležiti videosrečanja prek Zooma, ki so odsotni zaradi bolezni ali karanten, in učenci, ki morajo razlago slišati večkrat. Mogoče se ob tem komu poraja vprašanje, ali ne bi bilo preprosteje pobrsniti za že obstoječimi videi s podobno vsebino na kanalu YouTube. Tudi to je ena od možnosti, včasih celo zelo dobra, vendar se pogosto izkaže, da tovrstne razlage niso prilagojene za učence našega razreda, da so enkrat prenatrane, drugič povedo premalo, včasih nas pa zmoti kaj tretjega. Če video izdelamo sami, ga prilagodimo sebi in našim učencem.

Glavni namen tega članka je prikazati, kako lahko program PowerPoint uporabimo za izdelavo učinkovite predstavitve, ki jo preprosto izvozimo kot video datoteko in jo naložimo na dogovorjeno stično mesto, da je dostopna vsem učencem. Na koncu je podanih tudi nekaj primerov, kako lahko PowerPoint predstavitev ali video združujemo s še drugimi orodji oziroma aplikacijami. Vsi primeri v osrednjem delu članka se nanašajo na pouk angleščine v osnovni šoli, namenjeni pa so razlagi in utrjevanju novih slovničnih struktur.

2. PowerPoint video

2.1. PowerPoint

PowerPoint predstavitveni program je leta 1987 razvilo računalniško podjetje Microsoft in je del Microsoft Officea. Njegova uporaba je zelo razširjena, pri svojem delu ga uporablja širok spekter poklicev. PowerPoint mogoče res ni prva izbira za profesionalne izdelovalce multimedijских vsebin, je pa povsem primerno orodje za učitelje. Profesionalna orodja za izdelavo multimedijских vsebin so namreč draga in največkrat zapletena za uporabo, PowerPoint pa je za učitelje in učence dostopen brezplačno in omogoča uporabo ne glede na predznanje. Uporabniki lahko uporabljajo zgolj njegove osnovne funkcije ali pa tudi vse dodatke - odvisno od njihovega znanja in želje, kako interaktivna naj bo vsebina.

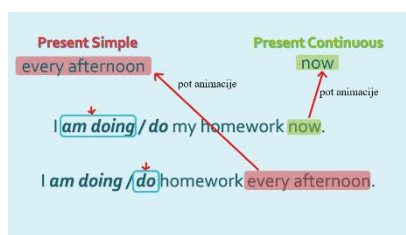
Učitelji se ga največkrat poslužujemo pri razlagah nove snovi. Omogoča nam, da pripravimo multimedijske predstavitve na posameznih diapozitivih. Na te diapozitive lahko vnašamo besedilo, fotografije, videoposnetke, animacije, zvoke, spletne in druge povezave pa še bi lahko naštevali. Za vse primere, navedene v članku, je bil uporabljen PowerPoint 2019.

2.2 Kaj naredi video poučen in katera orodja v PPT to omogočajo

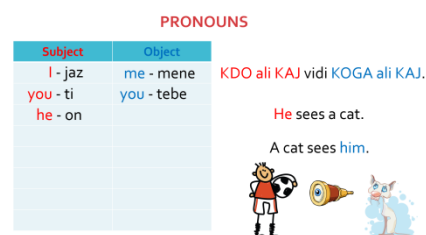
Če že vnaprej vemo, da bomo PowerPoint predstavitev uporabili za izdelavo videa, je dobro, da med pripravo predstavitve, torej že pred snemanjem, upoštevamo nekaj smernic za dober video, nekatere elemente pa lahko dodatno uporabimo med samim snemanjem. Da bo video učinkovit del učnega procesa, je po Bramu (2015) potrebno upoštevati tri elemente, in sicer kognitivno obremenitev (obremenitev delovnega spomina učencev), nekognitivne elemente, ki vplivajo na motivacijo, ter elemente, ki spodbujajo aktivno učenje.

Začnimo s kognitivno obremenitvijo. Brame (2015) je ob njenem preučevanju prišel do štirih priporočil, ki jih velja upoštevati pri izdelavi poučnih videov (slovenski izrazi so prevodi avtorja članka).

Prvo priporočilo je označevanje (ang. *signaling*) oziroma poudarjanje teksta ali simbolov, ki predstavljajo pomembne informacije. Besedilo bo veliko bolj razumljeno, če med razlago oziroma njegovim predvajanjem na ekranu poudarjamo in označujemo pomembne informacije. Na začetku videa tudi na kratko zapišemo in povemo učne cilje. PowerPoint ima za označevanje na voljo pripravno orodje Animacije. Omogoča nam, da posamezne elemente (tekst ali objekte) animiramo, tako da se prikazujejo, povečujejo, pomanjšujejo itd. (Slika 1). Za poudarjanje lahko uporabljamo različne barve, ki poskrbijo za viden kontrast pri zgradbi informacij ter za jasnejši odnos med njimi.



Slika 1: Uporaba animacije



Slika 2: Členjenje informacij

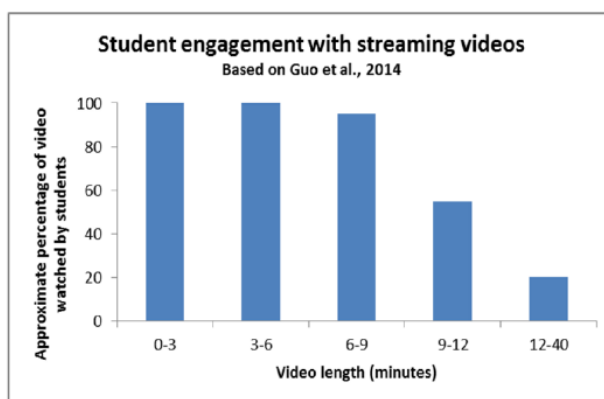
Drugo priporočilo je členjenje (ang. *segmenting*) oziroma delitev informacij. Učencem omogoča, da se soočijo z majhnimi količinami novih informacij naenkrat in da lahko nadzorujejo hitrost pritoka novih informacij. Če jim na primer razlagamo zaimke ob tabeli (Slika 2), bo bolj učinkovito in razumljivo, če ob razlagi sproti prikazujemo posamezne nove zaimke, kot pa slednje razlagamo ob celi izpolnjeni tabeli.

Tretje priporočilo je izčiščenje 'plevela' (ang. *weeding*), kar pomeni, da iz predstavitve odstranimo zanimive, vendar nepomembne informacije, ki ne prispevajo k učnemu cilju. PowerPoint ima sicer veliko možnosti vstavljanja (video, avdio, različne povezave), ampak tudi tukaj naj velja pravilo manj je več.

Četrto priporočilo je ujemanje načinov (ang. *matching modality*). Ko podajamo nove informacije, uporabljamo oba kanala, govornega in vizualnega, med sabo pa se morata ujemati.

Brame (2015) nadalje pravi, da če učenci videov ne pogledajo, potem se iz njih tudi nič ne naučijo, zato je pri nekognitivnih elementih, ki spodbujajo motivacijo in vključenost učencev, potrebno upoštevati naslednje:

- videi naj bodo kratki; če so daljši od 6 do 9 minut, je po vsej verjetnosti preostali, v izdelavo vložen čas, izgubljen (Slika 3). Vzemimo primer razlage slovničnega časa: priporočljivo je, da ga ne obravnavamo v celoti v enem videu, ampak da predstavitev razdelimo na trdilno, nikalno in vprašalno obliko, torej na tri videe;



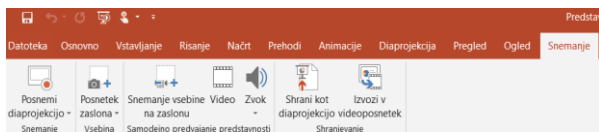
Slika 3: Razmerje med ogledom videa po deležu učencev in dolžino videa (Brame 2015)

- uporabljamo pogovorni slog, kar omogoča, da učenci razvijejo občutek socialnega partnerstva, s čimer se povečata njihova motivacija in trud (Meyer, 2008, v Brame, 2015), video lahko začnemo s pozdravom ali za uvod povemo nekaj spodbudnih besed itd.;
- govorimo relativno hitro in z navdušenjem, čeprav je to včasih težko, še posebej, ko so videi nastajali v kriznih epidemičnih časih, v nočnih urah;
- poskrbimo, da učenci ob gradivu dobijo občutek, da smo to naredili zanje; ker pa bomo videe še večkrat uporabili za različne učence in razrede, se izogibajmo nagovorom kot so: »Pozdravljeni 7. a!«;
- za motiviranje in vključenosti učencev je pomembno tudi ujemanje načinov, vse pomembne informacije, ki jih govorno razlagamo, jih tudi zapišemo.

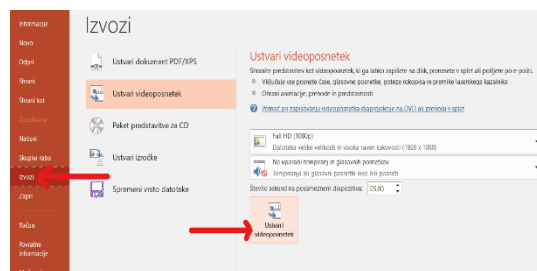
Brame (2015) izpostavi, da naj učenci dobijo kar se da največ iz videa, da naj jim omogočimo orodja, ki jim pomagajo procesirati informacije, in da naj tudi spremljajo svoje razumevanje. To lahko naredimo tako, da postavljamo vprašanja za vodenje učencev. Če v našo predstavitev vključimo kratek izsek, v katerem se bodo osebe pogovarjale in ob tem uporabljale dva slovnična časa, lahko že pred izsekom učence pozovemo, naj bodo pozorni na oblike. Na koncu jih vprašamo, kaj so opazili, mi pa potem tudi povemo, kaj smo od njih pričakovali. Še več bodo učenci iz videov odnesli, če bodo ti interaktivni in v njih ne bodo le pasivni opazovalci, ampak bodo morali aktivno sodelovati. Za ustvarjanje takšnih videov je zelo priročna storitev h5p, ki jo najdemo v Arnesovi spletni učilnici.

2.3 Pretvorba iz predstavitve v video – zavihek »snemanje«

Učitelji predstavitve največkrat pustimo neposnete in jih uporabljamo pri pouku v živo ali v trenutni situaciji na Zoomu. Tehnologija pa nam omogoča, da lahko predstavitvi zelo enostavno dodamo tudi našo razlago, ki jo posnamemo kar v programu PowerPoint pod zavihkom »snemanje« (Slika 4), nato pa s klikom na »izvozi v videoposnetek« shranimo kot video (Slika 5).



Slika 4: Orodna vrstica z odprtim zavihkom Snemanje

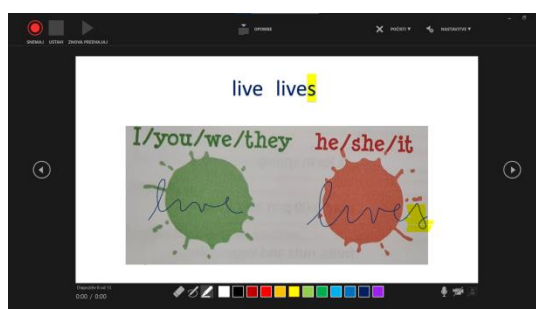


Slika 5: Izvozi in ustvari video mpeg-4

Če v zgornji orodni vrstici PowerPointa ne najdemo možnosti »snemanje«, jo dodamo tako, da kliknemo na izbiro »datoteka«, nato »možnosti«, nato »prilagoditev traku« in nato v kvadratu »glavni zavihki« izberemo »snemanje«.

Snemanje deluje tako, da za vsak nov diapozitiv posnamemo nov glasovni izsek. Takšna rešitev je posebej priročna, če ugotovimo, da smo kje naredili napako. Na novo tako posnamemo samo razlago ob posameznem diapozitivu in nam ni potrebno znova posneti cele predstavitve. Lahko vadimo večkrat, se poslušamo, ponovno posnamemo - vse dokler nismo zadovoljni.

Za ujemanje načinov (vizualni in govorni) in za poudarjanje pomembnih informacij lahko ob snemanju z miško uporabljamo pero ali označevalnik (Slika 6). Če imamo računalnik z ekranom na dotik, lahko pišemo kar s prstom ali pisalom neposredno na ekran. Pri tem gre za posnemanje pisanja na tablo.



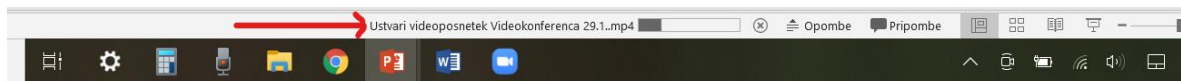
Slika 6: Uporaba funkcije snemanja s pisanjem na ekran na dotik

Pri snemanju lahko posnamemo samo naš glas ali pa tudi sebe med razlago. Če snemamo tudi sebe, moramo vnaprej razmisliti, kam bomo vstavili zajem kamere, kam pa vsebino diapozitiva. Nichols (b. d.) priporoča, da naš obraz pokažemo na začetku videa, s čimer vzpostavimo osebni odnos, vmes samo, ko hočemo kaj poudariti, in morda še na koncu. Če med snemanjem ves čas prikazujemo tudi sebe, lahko pri gledalcu odvrnemo pozornost od tistega, kar želimo povedati. Ko se snemamo, pazimo tudi na ozadje, ki naj bo nevtralnno in brez motečih dejavnikov.

PowerPoint ponuja različne možnosti snemanja: snemanje diaproyekcije, posnetek zaslona in snemanje vsebine na zaslonu. Snemanje vsebine na zaslonu je odlična možnost, če bi radi posneli kaj izven svoje predstavitve, na primer video vodič za učence, kako naj posnamejo avdio s spletno aplikacijo Vocaroo. Med snemanjem lahko vstavljamo tudi avdio ali video vložke, a le na diapozitivih, ki še nimajo vnesenih video ali avdio vložkov in animacij.

Pri shranjevanju datoteke Nichols (b. d.) svetuje izbiro srednje velikosti oziroma kakovosti datoteke, to je 720 pikslov. Pretvarjanje predstavitve v video format zahteva nekaj časa,

odvisno od dolžine predstavitve. Med shranjevanjem se nam na dnu zaslona pokaže informativno okence (Slika 7).



Slika 7: Predstavitev se shranjuje kot video

Zakaj sploh shranjevati predstavitev kot video, zakaj ne preprosto deliti PowerPointove predstavitve z učenci? Ob prvem zaprtju smo ugotavljali, da zadnja možnost ni najboljša rešitev, saj vsi programi, ki so jih imeli učenci nameščene na računalnikih in drugih napravah (tablice, pametni telefoni), niso podpirali naših PowerPoint predstavitev. Ugotovili smo, da je video oblika predstavitve (Video MPEG-4, ki jo omogoča PowerPoint) še najbolj učinkovita za deljenje naše razlage in obenem na voljo v formatu, ki ga podpira večina naprav.

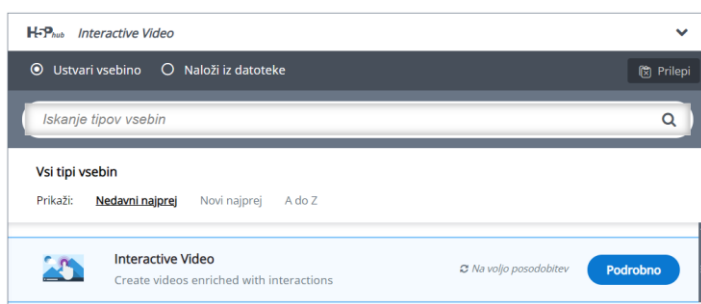
2.4 Video je narejen, kaj pa sedaj? Kako ga deliti drugim?

Video lahko delimo z drugimi na več načinov. Ker smo se na naši šoli dogovorili, da bo stična točka med nami in učenci Arnesova učilnica, video naložimo v učilnico. Da učilnic ne obremenimo preveč, video najprej naložimo na izbran strežnik. Lahko ga naložimo na video.arnes.si, v zbirko videoposnetkov, ki je za ogled in prenos dostopna tudi drugim učiteljem. S tem prispevamo k širjenju zbirke gradiv. Na strežniku nato še skopiramo povezavo za vdeltanje, s katero posnetek vnesemo v našo učilnico.

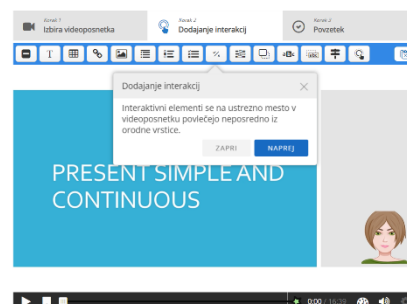
Posnetek lahko naložimo tudi na kanal YouTube. Ustvarimo svoj kanal, kamor nalagamo videe. Na enak način tudi tukaj pridobimo povezavo, ki jo nato vnesemo v našo učilnico. Če naš kanal ni javen, potem ne prispevamo k deljenju gradiva, poleg tega šolski računalničarji zagovarjajo nalaganje videov na video.arnes.si, ker tako ti ostanejo shranjeni na strežnikih v Sloveniji, pri YouTubeu pa ne vemo, kje natanko se hranijo. V primeru, da bi želeli svoj video uporabiti in ga narediti interaktivnega z orodji, ki jih ponujajo še na drugih spletnih straneh za ustvarjanje in deljenje gradiv, na primer pri anglistih zelo popularnih Liveworksheets ali iSLCollective, je potrebo prilepiti povezavo iz YouTubea. Možnosti in odločitev je veliko.

2.5 Video in h5p

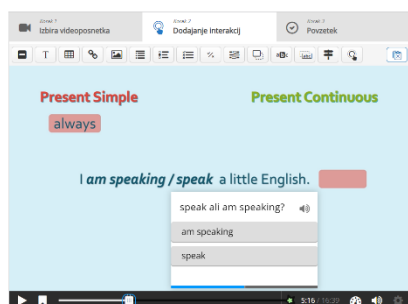
Če imamo čas in voljo, se lahko »igramo« še naprej in naš video v Arnesovi spletni učilnici naredimo interaktiven s pomočjo h5p orodij (Sliki 8 in 9). Kakšne so prednosti tega? Na ta način lahko učenci aktivneje pridobivajo nove informacije ali sproti preverjajo svoje znanje (Slika 10). Ena od prednosti je tudi ta, da se rezultati preverjanj zbirajo v učilnici in učitelji lahko spremljamo uspešnost učencev (Slika 11).



Slika 8: Dodajanje h5p interaktivnega videa v učilnico



Slika 9: Dodajanje interakcij v video



Slika 10: h5p interakcija – izberi možnost

ime / Priimek	utyency (word...	Wiss - were practice	Our holiday - vocabulary
[redacted]			
[redacted]	4,29		
[redacted]	5,71		
[redacted]	0,00		
[redacted]	10,00		10,00
[redacted]	5,71		
[redacted]			
[redacted]	0,00		
[redacted]			
[redacted]			
[redacted]	7,14		10,00
[redacted]			

Slika 11: Pregled rezultatov reševanja h5p nalog v Arnesovi spletni učilnici

3. Zaključek

PowerPoint nam učiteljem predstavlja odlično orodje za izdelavo predstavitev. Z njim lahko ustvarjamo zgolj preproste predstavitve, z nekaj več truda in časa pa lahko pripravimo tudi zelo učinkovite poučne videe. Slednje lahko s pomočjo drugih orodij oziroma aplikacij še nadgradimo v dinamično in interaktivno učno gradivo. Vsaka tehnologija, nova ali stara, ima svoje prednosti in slabosti, učinkovita pa je samo toliko, kolikor učitelji vemo, kaj z njo početi in kaj z njo doseči.

4. Literatura

- Brame, C. J. (2015). *Effective educational videos*. Pridobljeno s <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/effective-educational-videos/>
- Gacs, A., Goertler, S. in Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*. 53(2), 380– 392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Nichols, C. (b. d.). *Creating video with PowerPoint* [Video]. <https://www.monash.edu/learning-teaching/teachhq/Teaching-practices/using-multimedia/how-to/powerpoint-narration>
- Stockwell, G. in Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39(1), 40–51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>

Kratka predstavitev avtorja

Marina Rabzelj je po izobrazbi profesorica angleškega jezika. Na osnovni šoli Milojke Štrukelj Nova Gorica je zaposlena 14 let in poučuje angleščino, predvsem na predmetni stopnji. Trenutno jo zanima uvajanje IKT v pouk angleščine.

Video matematiko razumemo

Video Math We Understand

Marijana Fidel

*Osnovna šola Rudija Mahničiča - Brkinca Pregarje
marijana.fidel@guest.arnes.si*

Povzetek

Živimo v času, kjer je uporaba sodobne informacijske tehnologije nekaj nepogrešljivega. Pouk na daljavo je učitelje in učence postavil v nove okoliščine. Namen tega prispevka je predstaviti avtoričine izkušnje in spoznanja glede priprave matematičnih razlag s pomočjo videoposnetkov ter uporabo kanalov, ki omogočajo povezavo do videoposnetkov.

V teoretičnem delu prispevka so podrobneje predstavljene smernice za pripravo videoposnetkov ter prednosti in slabosti uporabe digitalnih vsebin pri pouku. Navedeni so načini, na katere lahko videoposnetke vključimo v učni proces. V praktičnem delu je prikazan proces priprave videoposnetkov s pomočjo različnih programov in aplikacij. Digitalne matematične vsebine so bili pripravljene z namenom lažjega razumevanja učne snovi. Izkazalo se je, da so videoposnetki zabavno učno okolje, v katerem so učenci motivirani za učenje.

Ključne besede: delo na daljavo, digitalna tehnologija, izobraževanje, matematika, videoposnetek.

Abstract

We live in a time where the use of modern information technology is indispensable. Distance learning has placed teachers and pupils in new circumstances of learning and teaching. The purpose of this paper is to present the author's experience and knowledge regarding the preparation of mathematical explanations using various methods of video preparation and the use of channels that allow connection to videos.

In the theoretical part, the article presents in more detail the different ways of preparing a video lessons and also advantages and disadvantages of their use. The practical part presents guidelines and the process of the preparing videos with the support of various programs and applications. Videos of mathematical content were prepared to make it easier to understand the content. The videos turned out to be a fun learning environment in which the students are motivated to learn.

Key words: digital technology, education, mathematics, multimedia, online learning, video lesson.

1. Uvod

Videoposnetki se v šoli pojavljajo že vrsto let. V preteklosti so si učenci včasih ogledali različne didaktične izobraževalne vsebine kot dopolnitev klasičnega način poučevanja. Takšne ure so bile za učence vedno zanimive, vendar jih običajno ni bilo veliko. Trenutno pa živimo v času, kjer je uporaba sodobne informacijske tehnologije nekaj nepogrešljivega. Učenci se z digitalnimi vsebinami in sodobno tehnologijo srečajo že zelo zgodaj.

V prispevku so predstavljene smernice za pripravo kakovostnih digitalnih vsebin ter njihove prednosti in slabosti. Prikazani so različni načini vključevanja videoposnetkov v pouk ter

konkretni primeri snemanja le-teh z uporabo sodobnih aplikacij in programov. Predavanja so bila posneta z namenom, da bi učencem v času izrednih razmer omogočila bolj kakovostno razlago vsebin pri pouku matematike in fizike.

Namen prispevka je učiteljem predstaviti izkušnje pri pripravi digitalnih vsebin oz. videoposnetkov, ki jih avtorica izdelala v času poučevanja na daljavo. V tem času se je avtorica prispevka veliko samoizobraževala, saj so izredne razmere nenadoma zahtevale pripravljenega učitelja, ki se za uporabo digitalnih tehnologij počuti dovolj kompetentnega.

A vendar z digitalno tehnologijo pri pouku ne smemo pretiravati. »Digitalni mediji so lahko dobrodošel pripomoček pri šolskem procesu, nikakor pa ne morejo nadomestiti ključne vloge učitelja pri usvajanju znanja in oblikovanju osebnosti učencev.« (Globokar, 2019, str. 9)

2. Videoposnetki v razredu

Večpredstavnost je prikaz vsebine s hkratnim predvajanjem besedila, slike, videoposnetka, zvoka, zlasti prek računalnika (Fran, 2022). Ameriški pedagoški psiholog Richard E. Mayer je zasnoval deset ključnih kognitivnih principov za razvoj učinkovitih večpredstavnostnih učnih gradiv. Od teh principov lahko izpostavimo načelo večpredstavnosti, ki pravi, da je učni učinek boljši, če imamo sliko in pripadajoče besedilo, kot samo besedilo. Bistveni del kognitivne teorije učenja z večpredstavnostjo je tudi trditev, da je manj več, saj lahko preveč večpredstavnostnih elementov preseže kognitivne zmožnosti človeka (Mayer, 2017).

Poseben primer večpredstavnostnih vsebin so zagotovo tudi videoposnetki. Vprašanje pa je, kakšen naj bo videoposnetek, da bo primeren za razlago učne snovi, koliko časa naj traja, ali naj bo to samostojna ura ali del ure, ali naj si ga učenci pogledajo doma ali v šoli itd. Na ta vprašanja zagotovo ni enotnega odgovora. Videoposnetke lahko uporabljamo in ustvarjamo na različne načine, vendar naj bodo prilagojeni posamezni situaciji. Bistveno je, da razlage s pomočjo posnetkov spodbudijo učence k aktivnosti in izboljšanju razumevanja obravnavanih tem.

Videoposnetki, ki so avtorsko delo avtorice prispevka so bili posneti predvsem z namenom, da bi učencem približali učno snov v času dela na daljavo. Izkazalo se je, da so videoposnetki lahko uporabni tudi po koncu izrednih razmer, tako v času pouka kot tudi za manjkajoče učence v času številnih karanten v letu 2022. V času pouka je videoposnetek večkrat uporabljen kot del uvodne motivacije ali kot razlaga. Avtorica prispevka namreč poučuje na OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje. Gre samostojno osnovno šolo, kjer je manjše število učencev, zato učitelji poučujejo v kombiniranih oddelkih. Pred poukom na daljavo se učiteljica ni posluževala video razlag, vendar so gradiva trenutno zelo uporabna pri delu v kombiniranih oddelkih, kar je predstavljeno v naslednjem poglavju.

Videoposnetek, ki ga pripravimo za učence, mora imeti uporabno in poučno vrednost. Smernice, ki naj bi jih videoposnetek vseboval so:

1. dolžina videoposnetka ne sme biti predolga ali prekratka, mora biti takšna, da pokažemo bistvo videoposnetka,
2. primerna raba jezika v videoposnetku,
3. vizualne podobe se morajo nanašati na namen videoposnetka,

4. videoposnetek naj ne vsebuje preveč dejavnikov, predstavitev ali igralcev, temveč le tiste, ki prikazujejo bistvo videoposnetka, saj je v nasprotnem primeru to lahko moteče (Berk, 2009).

Uporaba videoposnetkov ima tako prednosti kot slabosti. Nekaj jih je zbranih v Tabeli 1.

Tabela 1: Prednosti in slabosti uporabe videoposnetkov (Dinmore, 2019).

Prednosti uporabe videoposnetkov	Slabosti uporabe videoposnetkov
- fleksibilnost (čas, kraj in hitrost ogleda),	- učenčev odpor do vsebine,
- neomejeno ponavljanje videoposnetka,	- pomanjkanje samodiscipline (občutek, da lahko med videoposnetkom snov preskakuje in si ogleduje druge vsebine),
- učinkovito orodje za učno šibkejše učence, saj si razlago ustavijo in večkrat pogledajo,	- površno ogledovanje vsebin,
- motivacija za manj zanimive teme,	- pomanjkanje socialnih stikov,
- kombinacija slike in zvoka pri učenci z različnimi tipi učnega stila omogoča boljše pomnjenje ter vsebinsko razumevanje pojmov,	- časovno obširna priprava in snemanje vsebin,
- so prostodostopni in brezplačni.	- slaba podpora informacijske tehnologije učenca.

3. Načini uporabe videoposnetkov

Videoposnetke lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu uporabljamo pri različnih učnih oblikah.

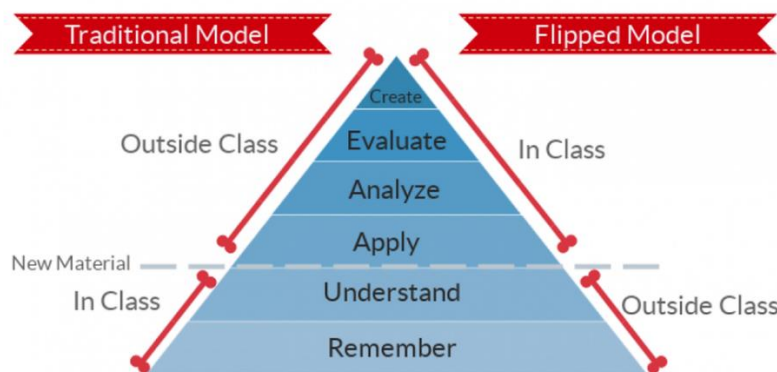
3.1 Videoposnetki in obrnjeno učenje (angl. flipped learning)

Pri frontalni obliki poučevanja učitelj nastopa kot glavni predavatelj in posredovalec novih informacij, medtem ko učenci poslušajo in se osredotočajo na vsebino. Pri obrnjenem učenju gre za popoln preobrat v primerjavi s frontalnim poukom. Pri običajnem pedagoškem procesu učitelj obravnava vsebine v šoli. Obrnjeno učenje in poučevanje je kombinacija sodobnih učnih pristopov, pri katerih se neposredno učenje premakne iz predavalnice v učni prostor posameznika. Sestavljeno je iz dveh delov. To sta neposredni računalniško podprt individualni pouk zunaj razreda in interaktivna skupinska dejavnosti v razredu (Abeysekera in Dawson, 2015).

Izhajajoč iz opredelitev tujih avtorjev obrnjeno učenje in poučevanje razumemo kot didaktično novost, pri kateri učenci doma samostojno obravnavajo novo učno vsebino s pomočjo vnaprej pripravljenega videoposnetka, večji del pouka v šoli pa zaradi prihranjenega časa lahko poteka v individualni in skupinski učni obliki ter v paru. Vnaprejšnja priprava učencev na pouk omogoča več problemskega pouka in projektnega učnega dela, učitelju pa predstavlja osnovo za didaktično-metodično diferenciacijo pouka v učilnici. Učitelj ima pomembno vlogo v fazah priprave, izvedbe in evalvacije obrnjenega učenja in poučevanja, zagotavlja sprotno povratno informacijo učencem glede učenja in skupaj z njimi reflektira učne vsebine.

Pri obrnjenem učenju se poučevanje s pomočjo videoposnetkov osredotoča na učenca, ki lahko učno snov bolje razišče in samostojno osvoji. V razredu postavlja več vprašanj, se bolje vključuje v pogovor, kritično vrednoti vsebine in analizira podatke.

Če se osredotočimo na ure matematike, lahko učenec snov osvoji in se jo nauči preko videoposnetka. Razlaga zamenja domačo nalogo. Pri uri matematike v šoli pa sledi reševanje nalog. Razlagi snovi (teorije in pravil) je običajno namenjen večji del ure. Obrnjeno učenje tako omogoča več časa za reševanje nalog in utrjevanje snovi. Slika 1 prikazuje primerjavo Bloomove taksonomije pri tradicionalnem načinu poučevanja in pri obrnjenem učenju. Pri obrnjenem učenju so neposredno v razredu zastopani višji nivoji Bloomove taksonomije, torej uporaba, analiza, sinteza in ustvarjanje.



Slika 6: Primerjava tradicionalnega poučevanja z obrnjenim modelom pouka.
Vir: <https://www.odyseyware.com/blog/using-classpace-flipped-classroom>.

3.2 Uporaba videoposnetkov pri kombiniranem učenju (angl. blended learning)

Kombinirano ali hibridno poučevanje nima ene same enotne definicije. Ena izmed definicij kombiniranega poučevanja je, da je to sodobna učna praksa, pri kateri se kombinirata dva pristopa k poučevanju, tako tradicionalni kot e-izobraževanje, pri katerem sta izvajalec in učenec prostorsko ločena in poteka preko uporabe IKT (Hrastinski, 2019.)

3.3 Uporaba videoposnetkov v kombiniranih oddelkih

Avtorica poučuje matematiko v kombiniranih oddelkih. Kombinirano poučevanje je posebna organizacija vzgojno-izobraževalnega dela, pri kateri učitelj poučuje v eni učilnici dva, tri ali več oddelkov hkrati. Ura kombiniranega pouka se močno razlikuje od ure v čistem oddelku, zato se mora učitelj nanjo dobro pripraviti. Tako si lahko v kombinirani uri s tremi oddelki eden izmed oddelkov ogleda videoposnetek razlage. Za primer vzamemo kombinirano uro matematike v treh oddelkih tretje triade: 7. razred posluša razlago učiteljice, medtem si učenci 8. razreda zapisujejo učno snov s pomočjo prosojnic, 9. razred pa posluša vnaprej posneto razlago učiteljice na *YouTube* kanalu s pomočjo računalniške opreme (prenosnika in slušalk).

3.4 Uporaba videoposnetkov pri delu na daljavo

Videoposnetki, do katerih lahko učenci dostopajo preko Arnesovih spletnih učilnic so uporabni tudi pri t.i. hibridnem pouku in za manjkajoče učence. Pred časom dela na daljavo so

gradivo manjkajočim učencem priskrbeli sošolci. V trenutnih razmerah so učitelji v dvomih, ali naj vsebine posredujejo učencem sami preko digitalnih kanalov ali bodo za to poskrbeli vrstniki. Vsekakor ni odveč razlaga učitelja, do katere manjkajoči učenci lahko dostopajo preko spletnih učilnic in YouTube kanala.

4. Izdelava video učnih vsebin

V tem poglavju bo predstavljen celoten proces izdelave videoposnetkov. Obstaja več vrst. Obstaja tako imenovane video produkcije: govoreča glava, snemanje zaslona, prekrivanje besedila, snemanje table, snemanje predavalnice, video predavanje v živo itd.

4.1 Ustvarjanje digitalnih vsebin s programom Microsoft PowerPoint

V času izobraževanja na daljavo je avtorica prispevka ustvarila veliko izobraževalnih posnetkov s pomočjo programa PowerPoint. Videoposnetki so bili objavljeni na zasebnem YouTube kanalu, povezava do posnetka pa je bila dostopna preko URL naslova, objavljenega v Arnesovi spletni učilnici. Učenci so bili s klikom na naslov učne ure preusmerjeni na YouTube kanal, kjer se je odprl videoposnetek (Slika 2). Povezava do razlage ima možnost večkratnega dostopa ter poznejšega ogleda in predvajanja.

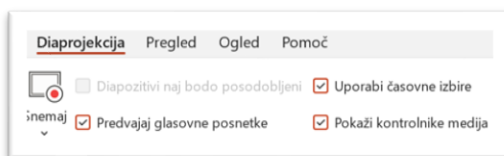


Slika 7: Videoposnetek na kanalu YouTube.

Oprema, ki je potrebna za pripravo predavanja je sestavljena iz naslednjih komponent: mikrofona, kamere ter programske opreme za zajem slike. Digitalna vsebina je bila zasnovana kot zaslonski videoposnetek (*angl. screencast*). Gre za posnetek dogajanja na računalniškem zaslonu, ki se vse bolj pogosto uporablja za ustvarjanje učnih gradiv. Program PowerPoint poleg zajema zaslona omogoča tudi druge možnosti: animacije, diagrame, pisanje in risanje po zaslonu in uporabo enačb. V prosojnice lahko vstavimo tudi spletni videoposnetek, in sicer tako, da kliknemo na gumb **Vstavljanje - Video - Spletni videoposnetek**.

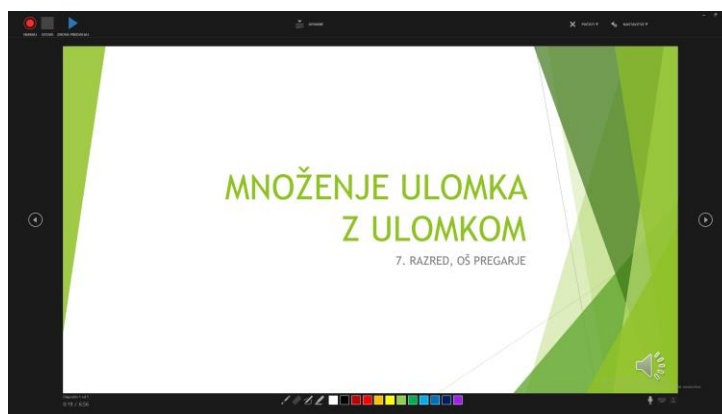
V večini primerov je avtorica izdelala prosojnice v Microsoft PowerPoint programu. Program omogoča snemanje diaproyekcije, pri čemer lahko posnamemo tudi glasovne posnetke, govorečo glavo in rokopis.

Predstavitve s prosojnicami lahko posnamemo tako, da v meniju Diaproyekcija izberemo gumb **Snemaj**, kot je prikazano na Sliki 3.



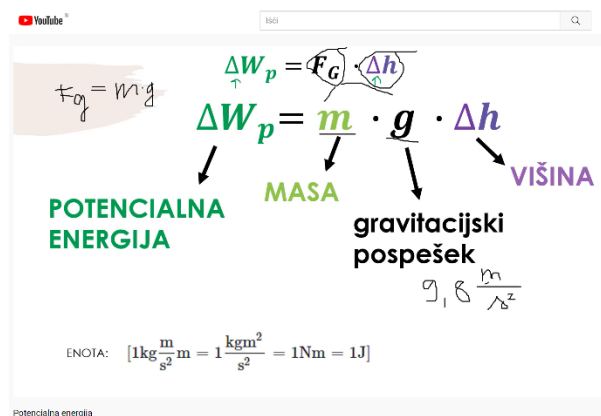
Slika 8: Snemanje diaprojekcije v programu Microsoft PowerPoint.

S klikoma na gumb Snemaj se nam odpre ekran, ki je prikazan na Sliki 4.



Slika 9: Snemanje s pomočjo vnaprej pripravljenih prosojnic.

Za pripravo zaslonskega videoposnetka s PowerPointom lahko uporabimo vnaprej pripravljene prosojnice (Slika 5), na katere lahko dodatno kaj zapišemo s pomočjo orodij, ki so prikazana na Sliki 6.



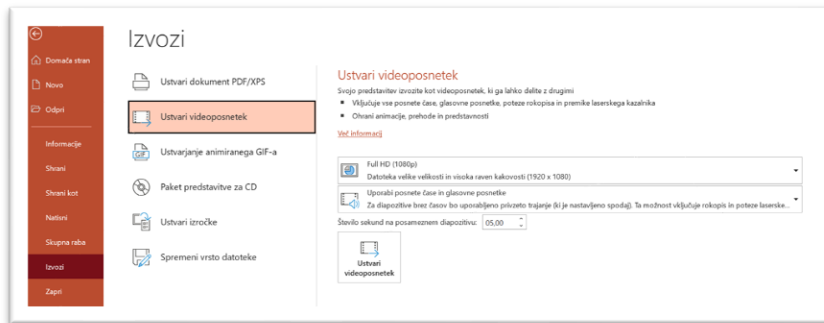
Slika 10: Vnaprej pripravljene prosojnic za predavanje iz fizike.



Slika 11: Orodja za rokopis.

Predavanje pa lahko posnamemo tudi tako, da pripravimo prazno, belo prosojnico, na katero pišemo s pomočjo grafične tablice ali miške. Prednost snemanja v tem programu je, da lahko za vsak diapozitiv snemamo posebej. Takrat uporabimo gumb za premor. Ko smo pripravljeni, nadaljujemo s snemanjem na naslednji prosojnici. Datoteko nato izvozimo kot videoposnetek

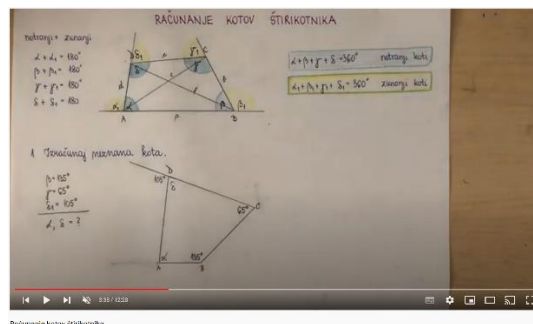
tako, da pritisnemo na zavihek Datoteka - Izvozi - Ustvari videoposnetek. Odpre se zavihek, pri katerem izberemo kvaliteto datoteke, Slika 7.



Slika 12: Izvoz videoposnetka.

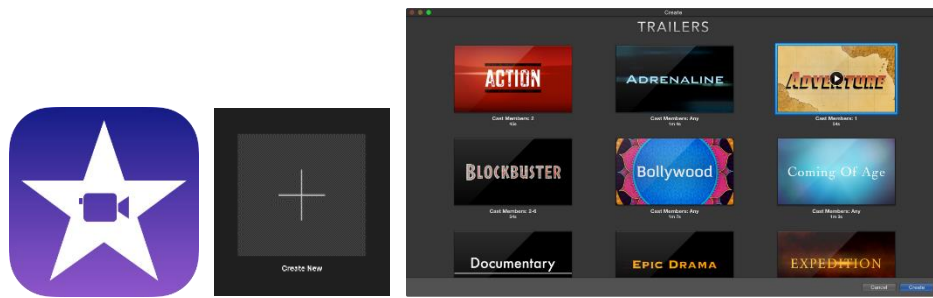
5. Priprava videoposnetka s pomočjo programa iMovie

Pri urah matematike se je v času dela na daljavo pojavljala težava, saj je geometrijske vsebine težko predstaviti s pomočjo orodij, ki so dostopna na internetu. Uporaba programov, ki vsebujejo geometrijsko orodje je dokaj zamudna, zato se je avtorici prispevka zdelo primerno, da postopke načrtovanj predstavi kar z videoposnetkom, kar je prikazano na Sliki . Videoposnetek je bil ustvarjen s pomočjo stojala nad pisalno mizo in mobilne naprave. Videoposnetke je nato uredila s pomočjo programa *iMovie*, ki je zelo enostaven za uporabo.



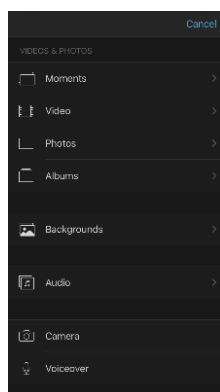
Slika 13: Videoposnetki s pomočjo mobilne naprave.

Še pred kratkim so bili videi, izdelani s pomočjo telefona slabe kakovosti, vendar se je tudi tukaj tehnologija zelo izboljšala. Program *iMovie* lahko uporabljamo preko Applove mobilne naprave, tablice ali računalnika . Najprej **Ustvarimo nov projekt**, lahko pa uporabimo že vnaprej pripravljene predloge kratkih filmov, Slika 9.

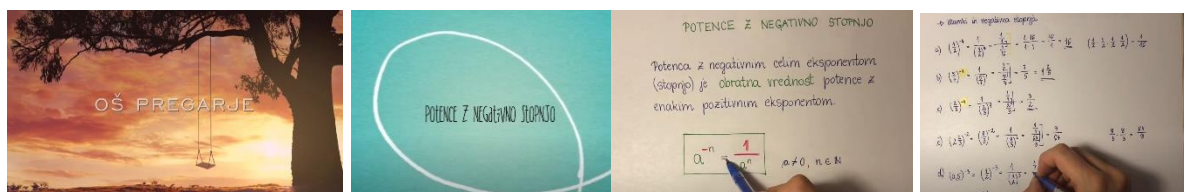


Slika 14: Ustvarjanje novega ali že vnaprej pripravljenega projekta v iMovie programu.

V projekt lahko vstavljamo različne vsebine: vnaprej posnete videoposnetke, slike, ozadja ter zvok. Zvok lahko posnamemo sami ali pa dodamo že pripravljeno glasbo, Slika 10.

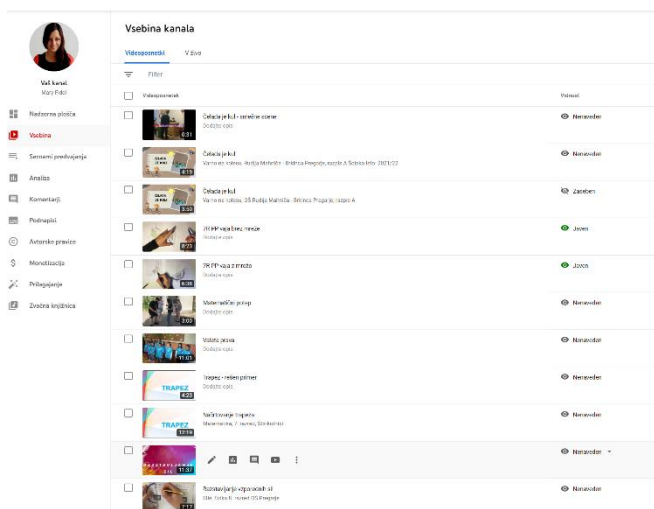


Slika 15: Možnosti dodajanja različnih večpredstavnostnih datotek v iMovie aplikaciji.



Slika 16: Matematična videorazlaga v iMovie aplikaciji.

Videoposnetki so bili nato naloženi na YouTube kanal avtorice.



Slika 17: YouTube kanal z videoposnetki.

Povezavo do njih je delila v spletnih učilnicah posameznih oddelkov, ki so aktivne še danes, Slika 13.



Slika 18: Povezava do spletnih videoposnetkov v Arnesovi spletni učilnici.

6. Zaključek

Digitalna doba prinaša v izobraževalno okolje spremenjene načine usvajanja učne snovi. Šola lahko učencem s sodobnimi oblikami poučevanja približa učne vsebine na dinamičen in bolj privlačen način. Digitalno usmerjen učni proces opremi učence z veščinami in kompetencami, ki jih zahteva današnja družba. Polega tega se učenci opremijo z znanjem in

rabo digitalnih orodij za primere poučevanja na daljavo, kot se je zgodilo v času izrednih razmer zaradi koronavirusa

Uporaba videoposnetkov se je izkazala kot močno orodje pri pripravi učnih vsebin na daljavo. Avtorica je v času tovrstnega pouka pripravila okrog sto petdeset videoposnetkov. Posnetki so bili večinoma dolgi okrog petnajst minut, učencem so ponudili razlage učnih snovi. Učenci so osvojili teorijo, si ogledali rešene primere in nato samostojno reševali naloge. Izkazalo se je, da so bili učenci s takšnim načinom dela zadovoljni.

Prav tako se je tudi po zaključku dela na daljavo uporaba videoposnetkov izkazala kot koristna. Večinoma se uporabljajo kot sestavni del ure, najbolj pogosto v kombiniranih oddelkih. Učenci enega izmed oddelkov v kombinirani uri poslušajo razlage preko videoposnetka. Po razlagi se aktivno vključijo v razgovor z učiteljico in ponovijo že slišano. Uporaba videoposnetkov se je izkazala kot uporabna tudi pri modelu zrcalnega učenja.

Digitalna vsebina pa zagotovo ne more nadomestiti pristnega stika med učencem in učiteljico.

7. Literatura

- Abeysekera, L. in Dawson, P. (2014): Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/265051052_Motivation_and_cognitive_load_in_the_flipped_classroom_definition_rationale_and_a_call_for_research.
- Berk, R. A. (2009). *Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom*. International Journal of Technology in Teaching and Learning.
- Dinmore, S. (2019). Beyond lecture capture: Creating digital video content for online learning – a case study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(1). Pridobljeno s <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1985&context=jutlp>.
- Didakt.UM. (2020). *Vizualizacija študijskih gradiv*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Globokar, R. (2019). *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- Mayer, R. E. (2017) Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 403–423.
- Plešec Gasparič, R. in Valenčič Zuljan, M. (2019): Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 267–290.
- Hrastinski, S. (2019): What do we mean by Blended Learning. *Techtrends*, str. 564–569. Pridobljeno s <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5>.

Kratka predstavitev avtorja

Marijana Fidel je učiteljica matematike, tehnike in tehnologije ter fizike na OŠ Rudija Mahniča - Brkinca Pregarje. Predmet tehnika in tehnologija poučuje še na treh osnovnih šolah v Občini Ilirska Bistrica. Na področju rabe IKT-orodij se je izobraževala tudi v tujini. Pri urah pouka veliko uporablja digitalne vsebine.

S pomočjo videoposnetkov do boljšega znanja matematike

Using Videos to Improve Students' Mathematics Knowledge

Tajda Štrukelj

*Osnovna šola Šentvid, Ljubljana
tajda.strukelj@gmail.com*

Povzetek

V času, ko razmere silijo učitelje in učence k delu na daljavo in pomanjkanje pouka v razredu postaja nov vsakdanjik, se učitelji v šolah soočajo z novimi izzivi, kot so na primer počasnejša komunikacija, pomanjkanje zadovoljive tehnologije učencev doma in slabša motivacija ob takem načinu dela. Vse naštetu vpliva na dejstvo, da se učenci najbolje učijo v svojem lastnem tempu. Pri pouku matematike je slednje še posebej pomembno, saj gre za postopno nadgrajevanje znanja, kjer mora učitelj stalno nadzorovati, ali so vsi učenci snov razumeli. V šoli je ta nadzor lažji, ob delu na daljavo pa prihaja do počasnejšega tempa pouka, saj mora učitelj skrbeti za učence, ki imajo veliko podvprašanj in hkrati hitrejšim učencem priskrbeti dodatne izzive. Kljub temu, se morajo učitelji zavedati, da delo na daljavo s premišljenim pristopom lahko s pridom izkoristijo. Eno izmed učinkovitih sredstev, uporabno pri ponovljivosti ključnih delov razlage, so videoposnetki. Učenci si tako lahko pomembne dele ogledajo večkrat in tako usvajanje snovi prilagodijo lastnemu tempu. Izdelava videoposnetkov mora biti premišljena in postopna ter narejena z dobro opremo, vključuje pa naj tudi gradnike izven dela na daljavo. Tako lahko učitelji prikažejo primere iz realnega sveta in uporabijo IKT opremo iz razreda, kot je na primer interaktivna tabla. Učitelji morajo biti pozorni tudi na učne cilje, saj je potrebno delo iz razreda na zabaven in motivacijski način prenesti v video in ob tem učencem pomagati usvojiti predvideno znanje.

Ključne besede: delo na daljavo, matematika, motivacija učencev, videoposnetek.

Abstract

In times, when circumstances force teachers and students to work remotely and lack of lessons in class is becoming the new normal, teachers often face new challenges, like slower communication, lack of satisfactory students' equipment and lack of motivation when learning remotely, just to name a few. All of the above issues impact the fact, that most of the students learn best at their own pace. In mathematics lessons, this is especially important, as students gradually build up knowledge and teachers need to constantly monitor their understanding. In class, such supervision is easier, but teaching remotely, teachers need to care for slower students with a lot of follow up questions and for faster students, who need additional challenges, which usually results in a slower pace. Regardless, working remotely should be considered by teachers as an opportunity, which can be taken advantage of. One of the effective means, used for the repeatability of the key parts of the lessons, are videos. With them, students can rewatch the important parts and adjust learning to their own pace. Production of the videos must be thoughtful and gradual with good equipment and should include building blocks, which would usually not be used when working remotely. That way, teachers can use real life examples and use ICT equipment from the classroom, such as interactive board. Teachers must also take learning goals into consideration, as all the work from classroom must be presented in a video in a fun and motivational way which also helps students achieve all anticipated learning outcomes.

Keywords: mathematics, students' motivation, teaching remotely, video.

1. Uvod

V današnjem hitro razvijajočem svetu je eno izmed meril uspeha tudi število novih izdelkov in rešitev, ki so vsakodnevno predstavljene na trgu. V šolstvu, ki predvsem pri nas velja za tradicionalno področje, je žal na trgu za novitete manj prostora in so učitelji velikokrat pri iskanju rešitev prepuščeni sami sebi. To se je še posebej pokazalo v zadnjem času, ko razmere v svetu silijo učence in učitelje k delu na daljavo, pri čemer se je količina pouka v razredu drastično zmanjšala, predstavljena pa je bila nova oblika dela, pouk na daljavo oziroma delo na daljavo. Taka oblika dela prinaša ne samo izzive v zvezi s potrebno opremo, ampak tudi dodatne izzive učiteljem, s katerimi se pri tradicionalnem načinu dela do sedaj še niso srečali. Poleg tega nezadostna domača tehnična oprema učencev povzroča preglavice tudi učiteljem. Hkrati pomanjkanje osnovnega računalniškega opismenjevanja pomeni, da se učenci težje znajdejo v namenskih programih. Zaradi omenjenega je otežena in počasnejša tudi komunikacija med učitelji in učenci. Jasno razvidno pa je tudi pomanjkanje motivacije pri učencih, ki imajo v domačem okolju veliko več motečih faktorjev kot pa v šoli.

Vsi naštetih izzivi močno vplivajo predvsem na dejstvo, da se učenci učijo v lastnem tempu. Slednje je še posebej pomembno pri pouku matematike, kjer učenci gradijo znanje postopno in majhen primanjkljaj lahko hitro preraste v veliko vrzel v znanju. Prav z namenom odkrivanja takih primanjkljajev morajo učitelji matematike učence pri pouku stalno nadzirati in z različnimi načini preverjati, ali so učenci snov razumeli in usvojili. V razredu je tak nadzor lažji, saj lahko učitelji spremljajo tudi neverbalne znake, kot je na primer mimika obraza, pri delu na daljavo pa je ob tem, ko učenci ne želijo ali pa ne morejo vklopiti svojih kamer, to precej težje. Ta izziv lahko privede do še počasnejšega tempa pouka, saj mora učitelj neprestano iskati načine, kako priskrbeti dodatne izzive hitrejšim učencem, hkrati pa skrbeti za usvajanje učnih vsebin tudi pri učencih, ki delajo v počasnejšem tempu. Prav slednje je lahko velik izziv, saj mora učitelj spodbujati te učence, postavljati vprašanja, s katerimi preverja razumevanje snovi, in odgovarjati na podvprašanja.

Zdi se torej, da je delo na daljavo težavna in izčrpavajoča oblika dela, ki ima zelo malo pozitivnih strani, vendar se morajo učitelji zavedati, da lahko tak način dela s premišljenim pristopom dobro izkoristijo. Tak pristop zahteva uvedbo novih pripomočkov in sredstev, pri čemer so izmed učinkovitih sredstev, s katerim lahko učitelji vplivajo na ponovljivost ključnih delov razlage, videoposnetki. Z njimi si učenci lahko pomembne dele snovi doma ogledajo večkrat in tako usvajanje učnih ciljev prilagodijo lastnemu tempu, s čimer učitelji posredno vplivajo na potek pouka na daljavo. Ne samo, da lahko videoposnetke pripravijo v naprej in si s tem olajšajo in obogatijo razlago, z njimi lahko prilagodijo tudi število podvprašanj in poskrbijo, da bodo z učenci obdelali vse učne cilje določene šolske ure. Ob tem ne smemo pozabiti, da je delo na daljavo olajšalo tudi individualne ure učiteljev, ki jih lahko učitelji posnamejo in s tem pripravijo videoposnetek, ki ga učenci uporabijo kasneje za lastno učenje. S tem bodo na naslednje ure prišli precej bolj pripravljeni, saj si bodo prek videoposnetka sami lažje razjasnili določene nerazumljene vidike učnih vsebin.

Izdelava v naprej pripravljenih videoposnetkov mora biti premišljena in postopna, z zadostno in zadovoljivo opremo, priporočljivo pa je, da učitelji izkoristijo tudi opremo izven obsega dela na daljavo. Tako lahko prikažejo primere iz realnega sveta in uporabijo IKT opremo iz razreda, kot je na primer interaktivna tabla in tablični računalnik, s čimer poskrbijo za tabelsko sliko. Ob pripravi videoposnetkov morajo biti učitelji pozorni tudi na učne cilje, saj je potrebno delo, ki bi ga sicer opravili v razredu pri pouku, na zabaven in motivacijski način prenesti v video in ob tem učencem pomagati usvojiti predvideno znanje. V nadaljevanju članka bomo tako predstavili teoretično ozadje videoposnetkov v izobraževanju in si ogledali primer

izdelave videoposnetka skupaj s predlogom, kako koncept vključiti v pouk matematike na daljavo. Pri tem bomo opisali postopek izdelave videoposnetka in predstavili orodja, ki smo jih uporabili, osredotočili pa se bomo predvsem na taka, ki jih učitelji že sedaj lahko uporabljajo in ne prinašajo dodatnega stroška. V zaključku bomo predstavili pozitivne učinke uporabe videoposnetkov tako pri delu na daljavo, kot tudi samemu učenju učencev.

2. Predstavitve pojma videoposnetek in videoposnetki v izobraževanju

Video tehnologija se je prvič pojavila okoli leta 1890 v posnetkih, ki so bili sestavljeni iz ročnega premikanja stoječih figur in slik (t. i. *stop-motion*). Prvi pravi videoposnetek v obliki črno-belega filma se je pojavil leta 1902. Okoli leta 1930 je bila filmska industrija že ena izmed vodilnih v svetu, k čemur je pripomogel tudi izum televizije leta 1934 (Boricha, 2020). Od takrat naprej se je razvoj produkcije videoposnetkov, kot tudi predvajanje teh, razvijal izjemno hitro, do točke, ko lahko najdemo naprave za snemanje in predvajanje v žepu vsakega posameznika. Izjemno kvalitetne videoposnetke lahko dandanes snemamo že s skoraj vsakim pametnim telefonom, predvajanja pa je zmožen še bolj širok nabor naprav, med katerimi lahko med drugim najdemo tablične računalnike, televizije in celo pametne hladilnike.

Ko govorimo o videoposnetku v povezavi z izobraževanjem, se je potrebno zavedati, da gre za zelo pomemben del višješolskih izobraževanj po celem svetu. Univerze že dolgo časa ponujajo možnost izvajanja tečajev in izobraževanj na daljavo, kjer je prav videoposnetek ključnega pomena pri prenosu znanja. Kljub temu, da gre za višješolska izobraževanja, pa lahko principe, na katerih uporaba videoposnetkov sloni, uporabimo tudi v osnovnošolskem izobraževanju pri delu na daljavo. Schmidt (2014) je s svojo meta analizo pokazal, da videoposnetek kot tehnika močno izboljša učenje, tako Kay (2012), kot tudi Allen in Smith (2012) ter Lloyd in Robertson (2012) pa so preko raziskav dokazali, da gre za izredno učinkovito učno orodje. Brame (2015) v svojem članku narekuje, da je potrebno upoštevati tri elemente, s katerimi dosežemo, da bo videoposnetek res odigral produktivno vlogo v učnem procesu: kognitivno breme, druge elemente, ki vplivajo na udejstvovanje učencev in dele videoposnetka, ki promovirajo aktivno učenje.

Pri kognitivnem bremenu avtorica svetuje osredotočanje na povezovanje novega znanja s starim, kjer pomembno vlogo igrata kratkoročni in delovni spomin. Ker je delovni spomin omejen, hkrati pa nujno potreben, da se informacije shranijo v dolgoročni spomin, je potrebno v videoposnetku izbrati le najbolj ključne informacije in gradnike, ki ne povzročajo preobremenitve. Kognitivna teorija multimedijskega učenja pravi, da ima delovni spomin dva kanala delovanja, vizualni in verbalni (Mayer in Moreno, 2003). Videoposnetek je eden izmed redkih načinov, ki lahko pri učenju sproži uporabo obeh kanalov hkrati, vendar pa je ključnega pomena, da kateri od njiju ni preobremenjen. Na podlagi tega avtorica svetuje uporabo štirih dobrih praks:

1. Signalizacija: s pomočjo dodatnega teksta, uporabo barv ali pa uporabe posebnih signalov (npr. puščice) na ekranu poudarimo ključne informacije. S tem usmerjamo pozornost in tako zmanjšamo kognitivno breme učečega.
2. Segmentacija: organizacija informacij v smiselne celote, s čimer učeči dobi smiselno zaporedje novega znanja.
3. Pletje: odstranjevanje zanimivih, vendar nepomembnih informacij in gradnikov vpliva na uporabo kanalov v delovnem spominu, kar privede do boljše zbranosti učečega. V okviru te prakse se je priporočljivo znebiti tudi kompleksnih in pisanih ozadij in kompleksne glasbe za podlago.

4. Usklajevanje modalnosti: proces uporabe obeh kanalov v delovnem spominu je pomemben za prikaz novih informacij. Ko torej na primer v videoposnetku prikazujemo nek proces, moramo učencega poleg tega voditi tudi besedno, saj tako vključimo tako vizualni kot verbalni kanal in s tem izboljšamo njegovo sposobnost pomnjenja.

Pri sami izdelavi videoposnetka je zelo pomembno, da upoštevamo in vključimo vidike, ki povečujejo udejstvovanje učencev. Če učenci videoposnetkov ne pogledajo, potem se iz njih ne morejo naučiti nič. Avtorica svetuje izdelavo videoposnetkov, ki so dolgi največ med 6 in 9 minut, lahko pa tudi krajši, saj so raziskave pokazale, da po 9 minutah gledanost drastično pade. Drugi faktor, ki vpliva na gledanje videoposnetka, je način govora v videoposnetku. Svetuje se uporaba pogovornega stila, saj spodbuja povezanost med poslušalcem in pripovedovalcem; uporaba relativno hitrega govorjenja, napolnjenega z navdušenjem, saj z njim povečamo poslušalčev interes; uporaba navidezne personalizacije, saj poslušalec dobi občutek, da je vsebina namenjena specifično njemu in uporaba ujemanja slike z zvokom, saj z njim poslušalec lažje poveže novo znanje.

Podobno kot udejstvovanje učencev je pomembno tudi aktivno učencev ob gledanju videoposnetka. Zato mora učitelj ob izdelavi poskrbeti za procese in gradnike, s katerimi učenci sami preverjajo svoje lastno razumevanje naučenega. To lahko stori preko vodenih vprašanj, ki jih postavi ob videoposnetku in nanje učenci sami odgovarjajo po ogledu; preko interaktivnih orodij, ki jih lahko vključi v videoposnetke; preko vprašanj, vključenih v videoposnetek, na katera učenci odgovarjajo sami sproti ali pa preko vključitve videoposnetka v domačo nalogo, kjer v posnetek vključi ključne informacije za izdelavo naloge.

3. Izdelava videoposnetka in primer uporabe pri pouku matematike

3.1 Priprava na izdelavo videoposnetkov

Pri izdelavi videoposnetka z namenom uporabe pri pouku matematike se je potrebno zavedati, da obstaja več vrst videoposnetkov, ki se razlikujejo predvsem glede na namen uporabe znotraj same ure. V grobem jih lahko razdelimo na tri glavne kategorije; to so uvodna motivacija, razlaga snovi in utrjevanje snovi. Glede na razliko v namenu teh videoposnetkov, se te kategorije razlikujejo tudi glede na pripomočke in gradnike, ki jih za izdelavo samega videoposnetka učitelj lahko uporabi, vendar pa se je potrebno vsakega od njih lotiti premišljeno in postopno.

V prvi fazi izdelave videoposnetka moramo določiti, kakšno opremo imamo na voljo, saj ta vpliva na sam način izdelave. V primeru, ki ga članek predstavlja, smo izbrali tako strojno kot programsko opremo, ki je učiteljem relativno lahko dosegljiva. Poleg osnovne opreme kot je računalnik, smo za snemanje videoposnetka, v katerem smo zajeli tako snemanje ekrana kot tudi snemanje kamere in zvoka, uporabili Microsoftovo orodje PowerPoint. Ročni vnos računov in druge razlage smo zajeli s pomočjo tabličnega računalnika Wacom (slika 1), ki smo ga v računalnik priključili preko USB priključka. Omeniti velja, da lahko za ta zajem uporabimo tudi druge naprave, ki jih na enostaven način priključimo v računalnik, kot je na primer interaktivna tabla. Z obzirom na dejstvo, ki sledi teoriji, da si želimo kratke in jedrate videoposnetke, si je v naslednjem koraku priporočljivo pripraviti načrt samega videoposnetka. V kolikor gre za videoposnetek z namenom razlage snovi, ki temelji na PowerPoint predstavitvi, si lahko pripravimo oporne točke, o katerih bomo v videoposnetku govorili, v aplikaciji pa jih lahko umestimo kar pod prosojnico samo v za to namenjen prostor in si s tem

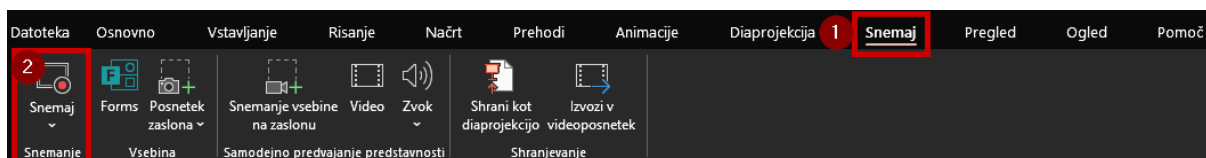
olajšamo delo. Pri tem upoštevajmo, za koga videoposnetek pripravljamo, o kateri snovi govorimo in namenimo dodatno pozornost učnim ciljem. Prepričajmo se, da smo pokrili vse učne cilje, saj je posnetek trajni izdelek, ki ga učenci lahko pogledajo večkrat. S tem, ko poskrbimo, da smo vključili vse predvidene vidike, poskrbimo tudi, da bodo učenci usvojili vse znanje, ki ga pri snovi zahteva učni načrt. V naslednji fazi je potrebno poskrbeti za dobre pogoje, v katerih bomo snemali. Priporočljivo je, da snemamo v dobro osvetljenem prostoru s čistim ozadjem, poskrbeti pa moramo tudi za jasen in čist zvok, brez hrupa iz ozadja. Mikrofon, ki so navadno vgrajeni v prenosne računalnike, lahko zadoščajo, vendar je zelo priporočljivo, da uporabimo boljši mikrofona, če ga le imamo na voljo. Prepričajmo se tudi, da je vsa oprema trdno nameščena, da ne pride do morebitnega premikanja kamere in da imamo dovolj prostora na mizi za morebitno uporabo tabličnega računalnika.



Slika 19: Tablični računalnik Wacom

3.2 Izdelava videoposnetkov

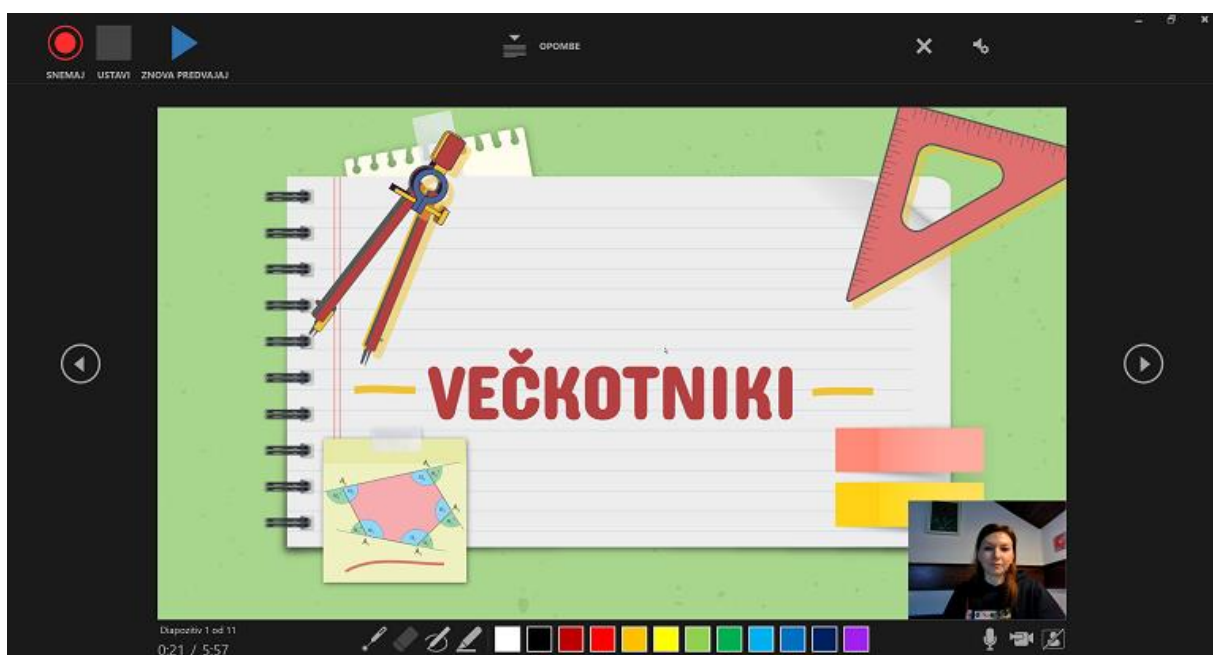
V splošnem torej učitelji matematike lahko s snemanjem videoposnetkov v namen pouka začnejo relativno hitro, saj to omogoča že Microsoftova programska oprema PowerPoint. Ob upoštevanju vseh faz priprave na izdelavo videoposnetka, s snemanjem lahko začnemo tako, da v orodni vrstici izberemo »Snemaj« in nato skrajno levo opcijo »Snemanje«.



Slika 20: Pričetek snemanja videoposnetka v Microsoft PowerPoint

Poleg začetka snemanja v orodni vrstici (slika 2) najdemo tudi možnost zajema dela zaslona, možnost zajema snemanja vsebine na zaslonu, možnost vstavljanja videoposnetka in zvoka ter izvoz že posnete predstavitve v videoposnetek.

V novem oknu se nam ob izbiri snemanja odpre pregledno okno (slika 3), s katerega lahko upravljamo začetek in konec snemanja, omogoča pa nam tudi pisanje po trenutni prosojnici. Pod predstavitev imamo nadzor trenutne barve pisala in način pisanja po prosojnici. V kolikor imamo priključeno zunanjo strojno opremo, kot je tablični računalnik ali interaktivna tabla, bo program zajel te vnose in jih prenesel v predstavitev. Opozoriti velja, da bodo vnosi ostali v predstavitvi tudi po zaključku snemanja, kar lahko s pridom izkoristimo tudi v namene tabelske slike. V spodnjem desnem kotu se nam prikaže predogled zajema kamere, pod njim pa najdemo možnosti nadziranja snemanja zvoka, zaslonske slike in kamere same. Če bi torej imeli na voljo drugo programsko opremo, s katero bi zajemali na primer zvok (na primer odprtokodna programska oprema za zajem zvoka Audacity), bi zajem zvoka v PowerPointu enostavno izključili in ga zajemali drugje. Prednost, ki jo s tem pridobimo, pa je, da lahko zajem posebej obdelamo in izboljšamo, podobno pa velja tudi za zajem slike kamere. Nad predstavitevijo si lahko vklopimo ali izklopimo prikaz opomb, ki smo si jih pripravili v naprej, medtem ko desno zgoraj, najdemo nadzor nad priključenimi napravami, torej kamero in mikrofonom.



Slika 21: Pregledno okno z možnostjo nadziranja snemanja v Microsoft PowerPoint

V primerih, ki jih v članku predstavljamo, smo za temo videoposnetkov izbrali matematično temo obravnave večkotnikov. Predstavili bomo tri videoposnetke, pri čemer je prvi namenjen uvodni motivaciji in razlagi snovi, drugi skupnemu reševanju primerov, tretji pa prikazu rokovanja z orodjem. V postopku priprave na snemanje videoposnetkov smo tako na podlagi izbranih učnih ciljev, ki naj bi jih učenci usvojili, pripravili PowerPoint predstavitve, skupaj z opornimi točkami ob posameznih prosojnicah. Poleg tega smo si pripravili primerno okolje in vso opremo, ki smo jo potrebovali.

V videoposnetku, ki je namenjen uvodni motivaciji in razlagi, učence skozi PowerPoint predstavitev vodimo preko zgodovinskega pregleda večkotnikov in uvodnega pregleda učne ure v spoznavanje večkotnikov in njihovih lastnosti ter kako jih delimo. Ker gre za razlago snovi, je pomembno, da se zvok in slika ujemata, s čimer učenci lažje sprejemajo nove informacije v svoj delovni spomin. Poleg tega smo v videoposnetek vključili tudi končni pregled snovi, ki smo jo predelali, saj s tem učence spodbudimo, da svoje znanje tudi preverijo. Videoposnetek si nato lahko znova zavrtijo, v kolikor se jim zdi, da česa niso razumeli. Namen

drugega videoposnetka, v katerem skupaj z učenci rešujemo primere, je prikazati, kako na enostaven način lahko zunanjo opremo, kot je tablični računalnik, vključimo v videoposnetek. V predstavitvi smo tako pripravili primere izračunov števila diagonal v posameznih večkotnikih in učence vodili skozi postopek izračuna. Poseben poudarek je potrebno nameniti tabelski sliki, ki jo na ekranu ustvarjamo, saj gre za zapis, ki si ga učenci lahko ogledajo večkrat. Omeniti velja, da je boljše sliko lažje doseči z uporabo interaktivne table, ki pa se večkrat uporablja pri izvajanju hibridnega pouka. Tretji videoposnetek prikazuje rokovanje z opremo, njegov glavni namen pa je zajeti primer, kjer digitalna oprema pri uresničevanju učnih ciljev ni dovolj. Matematična programska oprema za delo z geometrijo, kot je na primer GeoGebra, uporabniku omogoča širok nabor operacij, postopkov in geometrijskih konstrukcij, vendar pa ne ponuja ponazoritev, kako te postopke in konstrukcije opraviti na papir. Zato je pomembno, da v videoposnetku čim bolj predstavimo postopke rokovanja s posebnim orodjem, kot je na primer šestilo in postopke konstrukcij kotov in večkotnikov. Po končanem snemanju je priporočljivo vsakega od videoposnetkov tudi obdelati, pri čemer smo uporabili prosto dostopni program CapCut. Gre za preprost program, namenjen uporabi na prenosnih napravah, omogoča pa rezanje posnetkov ter dodajanje efektov, teksta, glasbe in ozadij. Na tak način naredimo videoposnetek bolj prijazen gledalcu, vendar moramo paziti na dobre smernice in ga ne preobremeniti. Kot posebno obliko videoposnetka lahko omenimo tudi individualne ure med učiteljem in učencem, kjer celotno uro lahko posnamemo in naknadno obdelamo. Tako ima učenec vedno vpogled v delo, ki sta ga z učiteljem opravila in lažje evalvira svoje napake in znanje. Iz tega sledi, da lahko učenec na naslednje ure pride pripravljen, s pripravljenimi vprašanji in željami po dodatni razlagi.

3.3 Ugotovitve in možne izboljšave

Čeprav lahko učitelji matematike relativno hitro začnejo s snemanjem in obdelavo videoposnetkov v namene dela na daljavo, saj imajo dostop do potrebnih orodij, se je potrebno zavedati, da je potrebno biti ob tem premišljen. Precej hitro lahko izdelava videoposnetka preide v motivacijsko sredstvo za učence, v katerega ni vključenih dovolj učnih ciljev. Ob tem je potrebno paziti tudi na dobre prakse pri izdelavi, pri čemer izstopa dolžina videoposnetkov. Velikokrat se namreč zgodi, da se, kljub dobri pripravi na snemanje, videoposnetek zavleče v dolžino 10 minut ali več. V takem primeru je nujno potrebno posnetek skrajšati, saj koncentracija in motivacija učencev ob predolgem posnetku pade. Prav slednje je za uspešnost videoposnetka ključnega pomena, na kar vpliva tudi dejstvo, da dobra priprava materiala ni dovolj, ampak mora snemajoči upoštevati tudi psihološke vidike. Izredno pomembna sta tudi ton in hitrost govora, paziti pa je potrebno tudi na ujemanje slike in besedila ter na obremenjenost senzoričnih kanalov gledalcev. Zaključimo torej lahko, da gre v splošnem za težko nalogo, kljub dobri pripravi snemajočega.

Vpliv videoposnetkov na učence je v veliki večini pozitiven. Z njihovo uporabo pri delu na daljavo smo dosegli, da učne ure potekajo bolj tekoče in posledično kvalitetnejše. Učenci videoposnetkov niso privzeli samo kot motivacijsko sredstvo, ampak tudi kot vir znanja, iz katerega lahko vedno črpajo. Na naslednje ure tako prihajajo bolj pripravljeni, z vprašanji iz prejšnjih ur, na katera v videoposnetkih niso našli odgovorov. Vpliva videoposnetkov na samo znanje nismo uspeli preveriti z raziskavo, vendar smo opazili, da se je znanje učencev pri obravnavanih temah, kjer smo uporabili videoposnetke, izboljšalo. Poleg izvedbe raziskave, kjer bi lahko vključili testno in eksperimentalno skupino, možne izboljšave vidimo predvsem v uporabi boljše in bolj specializirane opreme, za katero pa na žalost v šolstvu velikokrat zmanjka finančnih sredstev.

4. Zaključek

Videoposnetek je potencialno močno orodje, s katerim ob pravem pristopu učitelji vseh predmetov pri delu na daljavo lahko izboljšajo motivacijo učencev, vplivajo na potek učnih ur in učencem ponudijo dodaten obnovljiv vir znanja. Da bi dosegli vse naštetu, je potrebno ob upoštevanju teoretične podlage kognitivne teorije upoštevati tudi smernice za pripravo videoposnetkov. Te vključujejo izbiro primerne prostora in opreme za snemanje, pa tudi pripravo materiala skupaj z opornimi točkami in psihološko pripravo govora snemajočega. Za pouk matematike na daljavo imajo učitelji možnost na enostaven način pripraviti in posneti videoposnetke v programski opremi Microsoft PowerPoint, vključijo pa lahko tudi drugo interaktivno opremo iz razreda, kot je tablični računalnik ali interaktivna tabla. S slednjimi lahko videoposnetku dodajo novo dimenzijo sprotnega dela in prikaza določenih postopkov, s čimer utrdijo sočasnost delovanja vizualnega in verbalnega kanala delovnega spomina učencev in s tem omogočijo boljše usvajanje učnih ciljev ter posledično boljše znanje matematike.

5. Literatura

- Allen, W. A. in Smith, A. R. (2012). Effects of video podcasting on psychomotor and cognitive performance, attitudes, and study behavior of student physical therapists. *Innovations in Education and Teaching International* 49, 401-414.
- Boricha, M. (2020). A brief history of video technology. Pridobljeno s <https://techrival.com/video-technology-history-infographic/>
- Brame, C. J. (2015). Effective educational videos. Pridobljeno s <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/effective-educational-videos/>
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior* 28, 820-831.
- Lloyd, S. A. in Robertson, C. L. (2012). Screencast tutorials enhance student learning of statistics. *Teaching of Psychology* 39, 67-71.
- Mayer, R. E. in Moreno R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Schmid, R.F., Bernard R. M., Borokhovski E., Tamim R. M., Abrami P. C., Surkes M. A., Wade C. A., in Woods J. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271-291.

Kratka predstavitev avtorja

Tajda Štrukelj, avtorica prispevka, je diplomirala in magistrirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer dvopredmetni učitelj: matematika in računalništvo. Na Osnovni šoli Šentvid od leta 2015 poučuje matematiko in računalništvo ter opravlja delo računalnikarja in organizatorja informacijskih dejavnosti. K pisanju prispevka jo je spodbudilo prepričanje, da je potrebno v poučevanje, predvsem na področju računalništva in matematike, vneskozi vnašati inovativne rešitve in tako poskušati učence motivirati za delo. To sicer od učiteljev navadno zahteva nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje, kar pa je avtorici v veselje, zadovoljstvo in izziv.

Uporaba programa ActivePresenter pri pouku matematike na daljavo

The Use of ActivePresenter in Math Lessons Online

Katarina Hvasti

*Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za lesarstvo
katarina.hvasti@scsl.si*

Povzetek

V času epidemije se je način poučevanja precej spremenil. Učitelji so se morali čez noč spopasti z drugačnim načinom poučevanja, kot so ga bili vajeni doslej. Da bi pouk potekal podobno kot v šoli, so se spoprijeli z delom na različne načine. Uporaba digitalne tehnologije je omogočila, da so dijake motivirali in usmerjali pri poučevanju in učenju. Ena izmed mnogih metod je tudi ta, da se pri pouku uporabi video.

V prispevku je opisano, kako posneti video in potek ure matematike, kjer se ga uporabi in je že vnaprej pripravljen. Video je trajen dokument in se ga lahko uporabi še kasneje za ponavljanje in utrjevanje snovi. Dijaki so nad takim načinom dela navdušeni, saj so si video lahko tudi sami predvajali in to večkrat. Seveda pa je pomembno, da se pouk popestri tudi z drugimi načini poučevanja. Rezultati kažejo, da je učenje na daljavo solidno nadomestilo za klasično poučevanje v kriznih razmerah, vendar pa se ta ne more primerjati s tradicionalnim načinom, kjer pouk poteka v živo.

Ključne besede: delo na daljavo, digitalna tehnologija, grafična tablica, izdelava videa, program ActivePresenter.

Abstract

During the epidemic the way of teaching has changed considerably. Overnight teachers had to deal with teaching methods different to those they were used to before. In order to provide online lessons similar to lessons in the classroom, teachers had to use different teaching principles. The use of digital technology enabled them to motivate and guide their students through learning and revising. One of the many methods was the use of video guides.

The article describes how to create a video guide for a math lesson in advance and use it during the lesson. Video is a permanent document which can be used also subsequently to revise and consolidate teaching materials. Students are very pleased with this teaching method because they can play video guides not only on their own but also several times. Naturally, it is important to combine such lessons with other teaching methods.

Results show that online learning is an acceptable substitute for classical teaching lessons in a crisis situation, although it can not be compared with traditional methods where lessons are carried out in person.

Keywords: ActivePresenter programme, digital technology, graphic tablet, online work, videomaking.

1. Uvod

V času epidemije se je način poučevanja precej spremenil. Takoj, ko smo prešli na pouk na daljavo, smo ugotovili, da se bo treba našega že ustaljenega dela lotiti bistveno drugače, kot smo bili vajeni, saj je matematika predmet, ki dijakom že v šoli dela probleme, kaj šele, ko bodo primorani delati sami od doma. Že pred samo epidemijo smo med poukom večkrat popestrili ure z uporabo računalnika; pregledali smo spletne učbenike in razne videe, grafe smo risali v programih GeoGebra, Graph in Excel, tako da dijakom delo z računalniki ni bilo tuje. Delo v šoli jim je bilo na ta način zabavno. Toda kaj in kako bo sedaj, ko bodo sami doma, brez sošolcev, prijateljev in učiteljev, ki bi jih usmerjali in spodbujali? To vprašanje nam je dalo misliti.

V našem aktivu smo se med tem časom velikokrat sestali preko videokonferenc v MS Teamsih in se med seboj bodrili in podajali mnenja ter primere dobre prakse. Odločili smo se, da bomo vse ure poučevali v spletnem okolju MS Teams, *in sicer* zato, ker je to najboljši približek pouku, kot ga izvajamo v šoli. Ta način nam omogoča, da lahko z dijaki tudi komuniciramo, sicer preko kamere, vendar je tu še vedno prisoten dialog in lahko med poukom kaj vprašajo oziroma pokomentirajo. Na začetku smo imeli kamere vklopljene, kasneje pa smo se dogovorili, da le te niso več potrebne, saj smo se po tolikem času prepoznali že po glasu. Ugotovili smo, da so vsa vprašanja, ki so jih dijaki postavljali tekom pouka, res na mestu in ne tako kot med poukom v razredu, ko se kateri od dijakov želi z neumestnimi pripombami postavljati pred sošolci.

Snov in učne liste smo vedno predhodno naložili v spletno učilnico Moodle. Tako so dijaki imeli snov zapisano pregledno in trajno zbrano na enem mestu. Pri izdelavi učnih listov smo uporabljali Microsoftov program Slikar in program Graph. Pred uro smo v Wordu ali PowerPointu pripravili slike in jih med samim poukom dopolnjevali s pomočjo peresa grafične tablice.

Dijaki so vse domače naloge oddajali v Moodle. Ko smo jih skupaj pregledovali, smo odprli naključno nalogo v programu Acrobat Reader ter s peresom grafične tablice (Slika 1) popravili morebitne napake. Kot je bilo že prej omenjeno, tablica vsebuje pero, s katerim lahko pišemo, tako kot bi pisali po papirju, oziroma lahko pišemo tudi formule s prosto roko in jih program sam zapiše v matematični obliki. Na ekranu je ta zapis dijakom viden sproti in izgleda tako, kot bi pisali po šolski tabli. Tablica nam omogoča, da pišemo hitro in pregledno. To je bila ena izmed boljših investicij in bi jo veljalo priporočiti vsakomur, ki mora veliko pisati in ni posebej več tipkanja.



Slika 1: Grafična tablica in pero

Pri obravnavi zahtevnejše snovi smo večkrat uporabili program *ActivePresenter*. To je orodje, ki služi snemanju videov, izdelavi predstavitev in nam omogoča, da zajamemo dogajanje na računalniškem zaslonu. Te videe smo objavili v spletni učilnici Moodle, da so si jih dijaki lahko večkrat ogledali, kar je prišlo zelo prav pred ocenjevanjem znanja.

Ko smo snov predelali, smo nekajkrat za popestritev uporabili prosto uporabno (za učitelje je potrebna registracija) aplikacijo Kahoot. Slednja je uporabna za ponavljanje oz. utrjevanje predelane snovi, hkrati pa služi kot popestritev samega učnega procesa. Je preprosto in učinkovito motivacijsko orodje za mlade, ki upošteva načelo učenja s pomočjo igre.



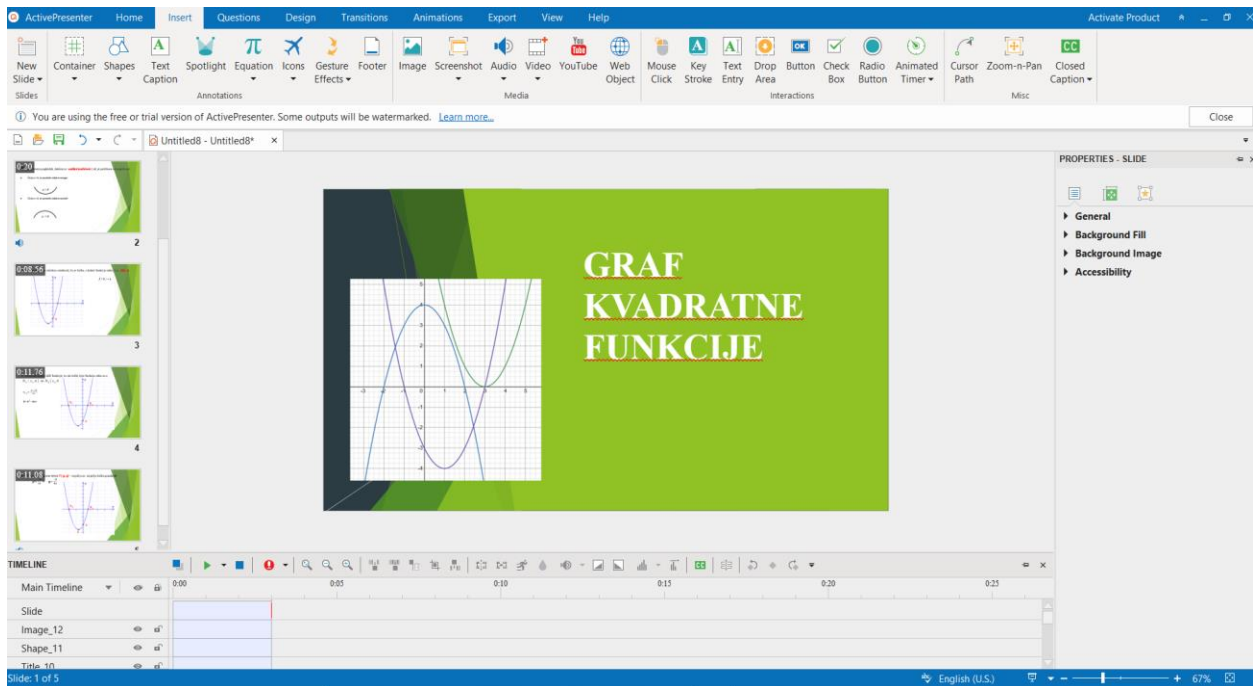
Slika 2: Uporabljeni programi za delo na daljavo: spletna učilnica Moodle, ActivePresenter, Microsoft Teams in Kahoot

2. Kako posneti video

Za snemanje videa smo uporabili brezplačno dostopen program ActivePresenter. To je orodje, ki omogoča, da posnamemo predavanje in imamo to kot vrsto gradiva tudi za kasnejše predavanje ali pa samo delček z določeno temo. Le tega lahko shranimo v spletno učilnico in si ga dijaki zavrtijo večkrat, če bi to želeli. Pri izdelavi videa smo si pomagali s posnetki ActivePresenter 8 (splet 1), Uporaba programa ActivePresenter za snemanje video posnetka (splet 2) in Posnamem in delim razlago učne teme/vsebine z ActivePresenter (splet 3).

Najprej si na svoj računalnik naložimo program ActivePresenter in ga odpremo. Imamo možnost, da za video uporabimo dokument, ki smo ga naredili predhodno v PowerPointu (Slika 3) ali pa s prazno stranjo in bo video nastajal tekom snemanja. Če smo se odločili, da bomo za izdelavo videa uporabili že izdelan dokument v PowerPointu, nam program omogoča, da diapozitive izvozimo in jim dodamo zvok, kjer bi si to želeli. Zvok, oziroma od prej posneto raznovrstno glasbo dodamo ali pa sami kaj povemo ob predvajanju diapozitivov in snemamo direktno. Če nam jakost ne ustreza, nam program omogoča, da povečamo ali zmanjšamo glasnost že po tem, ko smo video posneli. Imamo tudi možnost, da določen kader izrežemo, dodamo, vrinemo tekst, slike, osvetlimo določeni del teksta itd. Obstaja tudi opcija, da se nam tekst med predvajanjem poveča ali zmanjša, lahko dodamo video s spleta... Ob koncu si video še enkrat temeljito ogledamo in če smo z izdelkom zadovoljni, ga shranimo kot videoposnetek. Najprej stisnemo ukaz shrani kot in se shrani kot projektna datoteka, ki pa še ni film. Zato stisnemo ukaz export in nato še browse ter določimo mapo, kamor želimo, da se izvozi

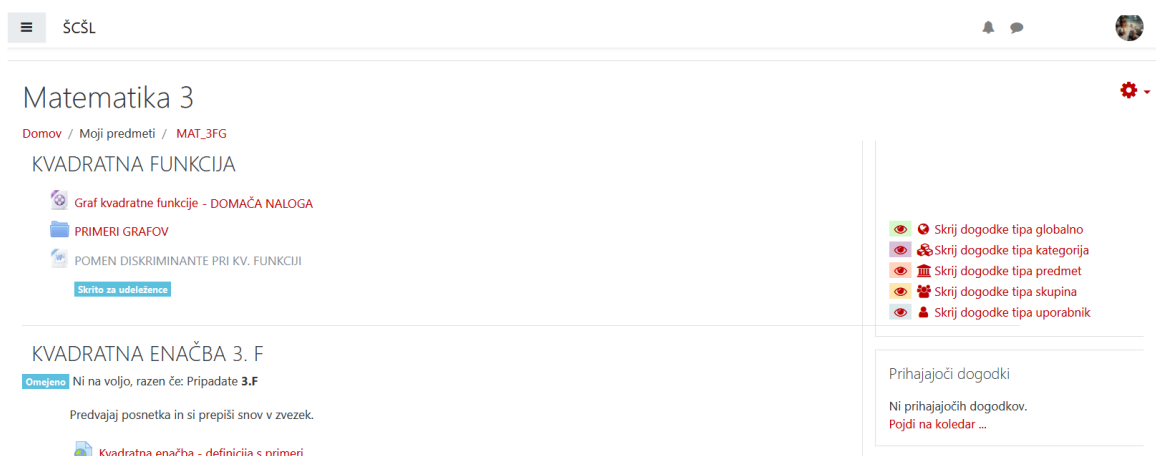
videoposnetek, in sicer v mp4 format. Filmčki so ponavadi shranjeni v mp4 formatu, saj se datoteka precej komprimira, pri tem pa ohranja njihovo kvaliteto. Videoposnetek, ki smo ga tako shranili, je majhne velikosti. Prednost pa je tudi, da je na vseh digitalnih napravah nameščen predvajalnik, ki zna predvajati mp4 datoteke. Tako si jih lahko dijaki ogledajo na prenosnem računalniku, tablicah ali pa telefonih. Video naložimo na Youtube, v video.arnes.si portal ali pa v svojo spletno učilnico.



Slika 3: Videoposnetek narejen iz Powerpoint dokumenta

3. Potek učne ure

Dijaki so pri zadnji uri matematike dobili za domačo nalogo, da si v spletni učilnici Moodle odprejo video z naslovom Graf kvadratne funkcije, ki je bil naložen v mapi Kvadratna funkcija (Slika 4).



Slika 4: Spletna učilnica Moodle

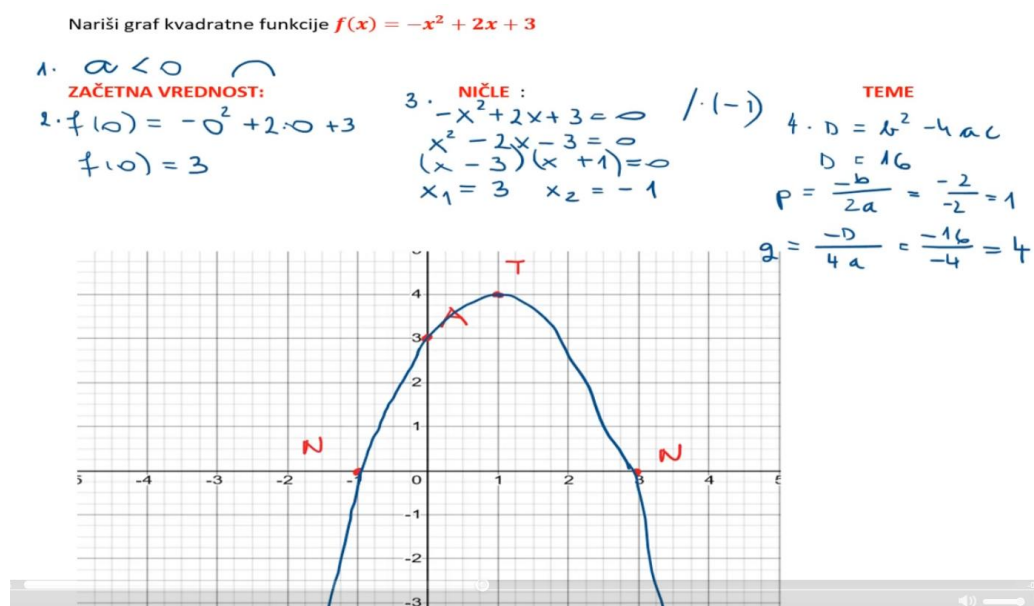
Film je posnet iz petih diapozitivov dokumenta, ki je bil narejen v Powerpointu. Ker ta vsebuje samo napotke in slike, kako se rišejo grafi funkcije, je smiselno, da za domačo nalogo prepišejo in prerišejo vsebino v zvezke in ne med rednim poukom. Tako prihranimo čas in raje tekom učne ure narišemo več različnih funkcij. Ker ne pišejo vsi enako hitro, je prednost videa tudi ta, da ga lahko ustavimo in si vzamejo čas, da so slike lepe in pregledne.

Prvi diapozitiv vsebuje poleg naslova tudi zvočna navodila, da morajo ob poslušanju in gledanju videa vsebino zapisati v zvezek. Ostali štirje diapozitivi pa prikazujejo točke kvadratne funkcije, ki jih je potrebno izračunati, da lahko narišejo graf. Poleg so napisane tudi formule, ki jih potrebujejo za izračun teh točk.

Dijaki so za vsako uro pouka matematike prejeli vabilo preko Teamsov. Da je ta potekal brez zapletov, je bilo potrebno predhodno urediti vse nastavitve.

Nato se v eAsistentu zabeležijo manjkajoči dijaki. V Teamsih je to lepo razvidno. Na desni strani so prikazana imena in priimki prisotnih dijakov, pod črto pa so navedeni dijaki, ki se niso prijavili na pouk.

Najprej smo ponovili snov, ki so jo prepisali za domačo nalogo. Dobijo smernice, na kaj vse morajo biti pozorni. Ta snov je za dijake poklicne šole ena izmed težjih. Ker pa je pomembna za nadaljevanje šolanja, si tukaj vzamemo kar nekaj ur časa, da se jo dobro naučijo. Prvi graf narišemo skupaj. Naloge se lotimo tako, kot je bilo predstavljeno v videu; torej ugotovimo predznak vodilnega koeficienta, izračunamo začetno vrednost, ničli in teme. Ko imamo izračunano vse potrebno, narišemo koordinatni sistem. Pri risanju nam je v veliko pomoč grafična tablica. S pisalom vrišemo točke v koordinatni sistem in jih povežemo. Nastala krivulja je parabola in to je graf naše kvadratne funkcije. Prvi graf, ki smo ga narisali, se odpira navzgor, saj je vodilni koeficient pozitiven. Poznamo pa tudi funkcije, ki se odpirajo navzdol, tako da za drugi primer narišemo še to funkcijo, ki ima negativen vodilni koeficient. Ker želimo, da si ta način risanja grafa dijaki kar najbolje zapomnijo, se odločimo, da posnamemo video, ki vsebuje ves potek od izračuna do narisane grafa. (slika 5)



Slika 5: Video, ki je nastal med predavanjem

Ta graf shranimo v spletno učilnico Moodle v mapo Primeri. Učilnica je odprta do konca šolskega leta. Dijaki si film lahko zavrtilo večkrat, lahko pa ga shranijo na svoj računalnik in

uporabijo tudi pri nadaljevanju šolanja, saj pride ta snov v poštev tudi za poklicno maturo. Ob koncu ure dobijo za domačo nalogo za narisati še dva grafa z različnima koeficientoma. Opravljeno nalogo slikajo oziroma skenirajo in shranijo v spletno učilnico, kjer se nahaja mapa namenjena domačim nalogam.

4. Zaključek

Zelo težko si predstavljamo, kako bi izobraževanje na daljavo potekalo brez takšnih možnosti uporabe tehnologije, kot jo imamo danes. Tako učenci kot učitelji smo pridobili veliko novih znanj na področju uporabe IKT. V prispevku je opisan primer, kjer s pomočjo videoposnetka dijaki obdelajo in utrjujejo novo snov. Videoposnetek je trajen in ga je možno uporabiti tudi kasneje pri pouku v šoli. Na voljo je še ogromno različnih orodij, s katerimi lahko popestrimo pouk. Vendar pa je treba paziti, da uporaba številnih orodij in možnosti pri dijakih ne povzroči obratnega učinka. Vsi skupaj, tako dijaki kot učitelji, smo prišli do spoznanja, da je delo na daljavo potekalo brez večjih zapletov, vendar pa je še vedno najbolj optimalen pouk tisti, ki se izvaja v šolskih klopeh.

5. Literatura

Splet 1, pridobljeno 13. 12. 2021: <https://atomisystems.com/activepresenter/>

Splet 2, pridobljeno 13. 12. 2021: <https://video.arnes.si/watch/h1iW9R9LVbob>

Splet 3, pridobljeno 13. 12. 2021: <https://video.arnes.si/watch/M24aFfCSsnXf>

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Hvasti je diplomirala na oddelku za matematiko in fiziko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Sedaj že vrsto let poučuje matematiko na Šolskem centru Škofja Loka. Pri svojem delu vključuje uporabo IKT tehnologije.

Metoda poučevanja pisnega deljenja števil z videoposnetkom

Learning Method for Teaching Long Division with Video

Liljana Mitić

*Osnovna šola Grm Novo mesto
liljana.mitic@guest.arnes.si*

Povzetek

V prispevku bom predstavila metodo poučevanja z videoposnetkom pri učenju matematike v 5. razredu. Pisno deljenje števil je za učence 5. razreda osnovne šole zahtevno. V času pandemije, ko so se učenci šolali na daljavo, smo pripravili videoposnetke za poučevanje pisnega deljenja, da bi učencem čim bolj nazorno predstavili postopke, ki se jih bodo morali naučiti. Prednost videoposnetka je namreč v tem, da si ga lahko ogledajo večkrat in postopoma osvajajo učno snov. Pri izdelavi videoposnetkov smo bili zelo pozorni tudi na oblikovno plat izdelka (izbirali smo barve, velikost pisave) ter skrbno oblikovali govorni del videoposnetka. Naleteli smo na pozitivne odzive staršev in kolegov učiteljev. Videoposnetki so trajni in uporabni tudi sedaj, ko se šolamo v šoli, saj so objavljeni v spletni učilnici in jih tako lahko uporabljajo tudi naslednje generacije. Tako smo, vrženi v poučevanje na daljavo, naredili IKT pripomoček, ki je zelo uporaben. Zato vidimo prihodnost poučevanja v vnašanju sodobnih metod poučevanja z uporabo IKT tehnologije, metodo videoposnetkov pri pouku in ponovni uporabi v domačem okolju pa kot priložnost za utrjevanje znanja. Poučevanje na daljavo pa nas je učitelje vzpodbudilo in opremilo z znanji, da smo lahko ustvarjalni na tem področju.

Ključne besede: IKT tehnologija, metode poučevanja, pisno deljenje števil, spletna učilnica, videoposnetek.

Abstract

This paper will present a video teaching method for teaching mathematics in grade 5. Long division is a challenging task for pupils in grade 5 of primary school. During the pandemic, when students were distance learning, we made videos to teach long division, to give students as clear a picture as possible of the procedures they would need to learn. The advantage of a video is that pupils can watch it several times and gradually learn the material. When making the videos, we also paid close attention to the design of the product (choosing the colours, font size) and carefully considered the speech part of the video. We have had positive reactions from parents and fellow teachers. The videos are long-lasting and useful even now, when we are at school, because they are uploaded to the online classroom so that they can be used by the next generation. So, thrown into distance learning, we have made an ICT tool that is useful. We see the future of teaching in the introduction of modern teaching methods using ICT technology, and the method of video in the classroom and re-use in the home environment as an opportunity to consolidate knowledge. Distance learning has encouraged and equipped us teachers with the skills to be creative in this field.

Key words: ICT technology, long division, online classroom, teaching methods, video.

1. Učne metode

Učne metode predstavljajo eno temeljnih področij, s katerimi se ukvarja didaktika in Valenčič Zuljan in Kalin (2020) jih opredeljujeta kot teoretično utemeljene ter raziskovalno in praktično preizkušene načine dela oz. aktivnosti učencev in učiteljev v posameznih etapah učnega procesa, ki so usmerjeni k uresničevanju učnih ciljev oz. materialnih, funkcionalnih in vzgojnih nalog pouka. Značilnosti pouka v veliki meri določa učitelj prav z izbiro učnih metod. Dejavniki pri izbiri učnih metod oz. njihove kombinacije so osnova za upoštevanje učencev in njihovih značilnosti, sposobnosti, predznanj, izkušenj in interesov ter upoštevanje značilnosti posamezne etape učnega procesa, vzgojno-izobraževalnih ciljev in učne vsebine z značilnostmi objektivnih pogojev, v katerih pouk poteka.

Pri doseganju ciljev je osrednje vprašanje namenjeno vzpostavljanju usklajenosti med učnimi cilji in učnimi metodami. Pri srečanju s predmetom je osrednja pozornost namenjena odgovornemu metodičnemu ravnanju učitelja, ki v enaki meri upošteva subjektivno in objektivno stran (učenec : vsebini). Metoda kot pomoč pri učenju pa je učiteljevo prizadevanje v smeri ustvarjanja najprimernejših pogojev za učenčevo učenje (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

2. Učna metoda demonstracije

Učna metoda demonstracije pomeni v didaktičnem smislu prikaz vsega, kar učenec lahko zazna skozi različne zaznavne kanale. Z njo lahko demonstriramo tudi intelektualne aktivnosti (način izvajanja posameznih intelektualnih operacij, npr. izvajanje posplošitve na posameznih primerih ali kompleksnejše intelektualne aktivnosti, npr. načrtovanje raziskovalne aktivnosti (Poljak, 1991; po Valenčič Zuljan in Kalin, 2021). Zaradi širokega nabora predmetov demonstriranja je ta učna metoda tesno povezana z materialno tehnično platjo pouka, z uporabo različnih učnih sredstev in pripomočkov. V tej učni metodi se smiselno v celoto povezuje učiteljevo prikazovanje in učenčevo opazovanje, ki prehaja v zaznavanje, sprejemanje in v nadaljnje faze miselne aktivnosti (Blažič idr., 2003; po Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Danes veliko kakovostnih možnosti demonstriranja omogoča sodobna IKT. Pomemben je učiteljev premislek glede količine demonstriranja, izbor ustreznega objekta demonstriranja in načina demonstriranja (v kombinaciji z drugimi učnimi metodami, npr. učno metodo razlage, učno metodo pogovora), ki bo spodbujal učenčevo poglobljeno razmišljanje o učni vsebini in potrebnih korakih opazovanja (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Učno metodo demonstracije se lahko uporablja v vseh etapah učnega procesa, in sicer v povezavi z drugimi učnimi metodami. V etapi uvajanja lahko z demonstracijo predmeta, dogodka, spretnosti dosežemo učenčevo poglobljeno čustveno doživljanje, pritegnemo pozornost, postavimo učence pred problem, ki vzbuja v njih različna vprašanja, pri etapi obravnave učne snovi z demonstracijo dosežemo večjo nazornost, spodbudimo pri učencih kognitivni konflikt s čimer učenci lažje pridobivajo novo znanje, pri etapi vadenja skozi demonstracijo učenci pridobijo model za razvijanje določene spretnosti, pri ponavljanju se seznanijo z različnimi možnostmi uporabe, izpopolnjujejo pridobljeno znanje pri preverjanju in ocenjevanju lahko pa učitelj ob demonstriranju preveri in oceni učenčevo znanje in spretnosti (Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

Uporaba metode demonstracije pripomore k zanimivosti in življenjskosti pouka ter prispeva k večji nazornosti pouka. Ključno je, da v dopolnjevanju z drugimi učnimi metodami pripomore k temeljitejšemu razumevanju učne snovi in učinkovitejšemu pomnjenju (Lavranja, 1996; po Valenčič Zuljan in Kalin, 2020).

3. Poučevanje z IKT

Sodobna družba v poučevanje vse bolj vnaša IKT tehnologijo. V osnovnem šolstvu so se spremembe zgodile na hitro s poučevanjem na daljavo zaradi pandemije. Učitelji smo pridobivali digitalna znanja, ki so bila predpogoj za šolanje otrok na daljavo. Digitalne kompetence so temelj vseživljenjskega učenja in vključenosti v družbo (Redecker, 2017, Ghomi in Redecker, 2018; po Urbančič, 2020).

Vključujoča tehnologija lahko omogoči bolj pestro poučevanje, ključni poudarki pa so v domeni učiteljev. Proces digitalizacije in hitrih sprememb pa tudi od končnega uporabnika novih naprednih tehnologij zahteva sodelovanje pri oblikovanju skupnih dogovorov in odločitev. Inovativni učitelji poudarjajo povezovanje in učencem zagotavljajo dejavnosti s širokim naborom možnosti, ki se oblikujejo v širšem učnem okolju, pri tem pa upoštevajo tudi učenčevo (samo)dejavnost in (samo)regulacijo. Učno okolje je lahko tudi navidezno oz. virtualno, pri čemer tehnologija podpira učenje, do ciljev učenci prihajajo skozi interakcijo z različnimi deležniki (Urbančič, 2020).

Tehnologijo je mogoče uporabiti za razvoj različnih spretnosti na številnih področjih (Martin-Gutierrez, 2017; po Urbančič, 2020) prikazuje razvoj prostorskih predstav pri inženirjih. Dogodki s pozornostjo, usmerjeno na naloge, sprožijo občutek povezanosti v spletnem izobraževalnem okolju (Chen, 2019; po Urbančič, 2020). Zasnova reforme študijskih programov naj v ospredje postavlja učne izide ter prirejen nabor spletnih in nespletnih vsebin za premagovanje težav.

IKT ponuja možnosti za večanje učinkovitosti in dostopnosti. Inovacije v izobraževanju pa je potrebno razumeti kot zamisli, ki sprožijo načrtovanje posodabljanje izobraževanja, storitev in pristopov za učinkovitejše doseganje učnih ciljev. Računalnik je orodje, ki to lahko omogoči, lahko pa to tudi zavira. Računalnik poenostavlja upravljanje informacij in avtomatizira ponavljajoče se dejavnosti, še vedno pa so ključne premišljene didaktične strategije, ki določajo interakcijo med učiteljem in učencem (Urbančič, 2020).

IKT zaznamuje vse, ki se tako ali drugače srečajo z njo, pri čemer je nemogoče poiskati enoznačen pomen in vpliv, ki ga ima IKT na posameznika in družbo. IKT vzpostavlja nova razmerja, ki jih lahko označimo kot virtualna in ne moremo preprečiti vpliva vzpostavitve virtualnih medosebnih in družbenih vzorcev na realne medosebne in družbene odnose. V prihodnosti lahko na podlagi preteklih trendov pričakujemo nadaljnji razvoj vpliva IKT na družbo in posameznika do ekstremne možne mere (Pinterič in Grivec, 2007).

4. Primer uporabe videoposnetka za poučevanje deljenja v 5. razredu osnovne šole

V času pouka na daljavo smo bili učitelji postavljeni pred nove izzive poučevanja, v iskanje novih metod poučevanja, vključeni smo bili v izobraževanja za uporabo IKT tehnologije, ustvarjanje spletnih učilnic s čimbolj nazorno predstavitvijo predpisane učne snovi. Vrženi smo bili v vodo in vsak po svoje se je učil plavati v tej novi in nam neznani situaciji.

Že v času prve izpeljave pouka na daljavo smo se odločili, da bomo pripravljali videoposnetke pisnega deljenja. Razdeljeni so v dva sklopa:

1. sklop: pisno deljenje z enomestnim deliteljem, ki zajema ponovitev učne snovi matematike 4. razreda,
2. sklop: pisno deljenje z večkratniki števila 10.

Samo pisno deljenje je zahtevna strukturirana matematična računsko operacija, ki vključuje tudi znanje računskih operacij množenja ter odštevanja oz. dopolnjevanja do določenega števila. Poleg znanja računskih operacij množenja in deljenja mora imeti učenec dobro razvite številske predstave, avtomatizirano znanje poštevanka, večkratnikov števil in zaokroževanja števil ter usvoja podajanje ocene delnega količnika.

Pri izdelavi videoposnetka smo upoštevali vsa osnovna didaktična načela kot so načela od bližnjega k daljnemu, od znanega k neznanemu, od lažjega k težjemu, od konkretnega k abstraktnemu ter načelo sistematičnosti, postopnosti in nazornosti.

Pri izdelavi videoposnetka smo razmišljali in si prizadevali v največji meri upoštevati:

- tudi zunanji izgled videoposnetkov (uporaba bele, rdeče in rumene barve, ki je dobro vidna na temni oz. črni podlagi),
- sistematično vizualno in avdio usmerjanje s premišljeno in sistematično posneto besedno razlago (učence vodi in usmerja le k bistvenim podatkom, ves čas po enakem osnovnem postopku ter z izogibanjem »mašil«, ki bi jim preusmerila pozornost na manj pomembne stvari) in z ves čas enakim načinom vodene animacije skozi posnetek (glede miselnih procesov s konkretnim dodatnim prikazom številčnega zapisa opravljenega miselnega procesa, glede usmerjanja v natančno zapisovanje in podpisovanje), ki si jo pri samostojnem reševanju lahko učenec tudi vizualno prikliče v spomin,
- uporaba in usvajanje matematičnih teoretičnih izrazov (skozi razlago) pri poučevanju: pri razlagi smo uporabljali matematično terminologijo in izrazoslovje ter so tako učenci usvajali in uporabljali matematične teoretične izraze (deljenec, delitelj, količnik, ostanek, preizkus, množenje, odštevanje).

Pripravili smo videoposnetke obeh postopkov pisnega deljenja, tako daljšega kot krajšega in učenci so lahko izbirali ali se bodo učili pisno deljenje na daljši ali na krajši način. S tem smo zagotovili individualizacijo in diferenciacijo pri poučevanju tudi pri pouku na daljavo. Učenci pa so imeli tudi možnost, da se najprej učijo pisnega deljenja na daljši in potem preidejo na krajši način.

Po prihodu v šolo smo preverili znanje, ki so ga usvojili ob videoposnetku na daljavo; vsi učenci v razredu so obvladali postopek pisnega deljenja z večkratnik števila 10, le 2 učenca sta postopek delala na daljši način, po vrnitvi v šolo pa smo tudi njiju usmerili na krajši način računanja, ki sta ga brez težav obvladala.

Prejeli smo pozitivne odzive staršev na video gradivo pisnega deljenja, enako so sodelavci matematiki pohvalili gradivo.

Na povezavah so videoposnetki:

Pisno deljenje z večkratniki števila 10 – 1. del – daljši način

https://drive.google.com/file/d/113QeknoZoDyNsrfTS0022OQmsGT_hfhW/view

Pisno deljenje z večkratniki števila 10 – 2. del – daljši način

<https://drive.google.com/file/d/1Xq7BasAzmWUVPgDEswviDdM4Bdd6E1yn/view>

Pisno deljenje z večkratniki števila 10 – 1. del – krajši način

<https://drive.google.com/file/d/1THxvorwyHKagwuQZW3IvwPhuy2NypXEj/view>

Pisno deljenje z večkratniki števila 10 – 2. del – krajši način

https://drive.google.com/file/d/1rrqlu6kYlij-ugbd0SgIP6_qVZ8Am_Tr/view

Videoposnetki so tudi sedaj na voljo v spletnih učilnicah za 5. razred in jih učenci lahko uporabljajo, čeprav se šolamo v šoli. Učenci lahko tako večkrat poslušajo razlago in se učijo ob videoposnetkih. Prav uporabo spletnih učilnic, spletnega gradiva in videoposnetkov, ki dopolnjujejo pouk, vidimo kot prednosti pouka na daljavo. Učenci so deležni razlage v šoli, utrjevanja in preverjanja v šoli, doma pa lahko neomejeno uporabljajo gradiva iz spletnih učilnic, kar je bolj učinkovito kot samo učenje iz učbenika, delovnega zvezka ali zvezka.

Videoposnetke lahko uspešno kombiniramo z vsemi ostalimi metodami poučevanja, hkrati pa imajo lastno izdelani posnetki več prednosti pred posnetki na spletu. Vsak učitelj lahko na ta način pripravi tiste vsebine, kjer pri učencih opazi, da potrebujejo večkratne razlage, ali večkratne ponovitve snovi za uspešno usvajanje določenega znanja. Hkrati s tem učitelj doda svojo osebno noto poučevanja, pri učencih in starših pridobi na avtoriteti, saj sledi sodobnim trendom v poučevanju v smeri večje digitalizacije in uporabe IKT tehnologije.

Matematika je predmet, do katerega mnogi učenci gojijo strahospoštovanje, imajo nizko samopodobo na tem področju, mnogim je enkratna razlaga premalo za uspešno usvajanje matematičnih spretnosti. Z vnašanjem videoposnetkov za usvajanje matematičnih znanj in postopkov dela pa matematiko približamo učencem in jim odpiramo nove poti na tem področju. 5. razred osnovne šole predstavlja prehod na predmetno stopnjo, kjer se osnovna matematična znanja nadgrajujejo z zahtevnejšimi postopki, zato moramo vsem učencem nuditi različne možnosti, da pridobijo osnove za nadgrajevanje teh znanj.

5. Poučevanje z uporabo videoposnetkov

Videoposnetki omogočajo slušno in vidno spremljanje ter imajo pozitivne lastnosti, kot so: gibljiva slika, zanimivost vizualnih učinkov, omogočajo celostno učenje, prenašajo izkušnje ter približujejo učno komunikacijo neposrednemu doživetju, omogočajo natančno opazovanje, povečujejo učinkovitost vseh oblik samostojnega učenja, uporabljajo jih lahko tudi učenci sami (Morano, 1994; po Kosednar, 2011). Z videoposnetkom kot dopolnitvijo pouka v šoli ali v času pouka na daljavo pa lahko presegamo negativne lastnosti, ki jih navaja Morano (1994; po Kosednar, 2011): komunikacija je le enosmerna, preveč informacij naenkrat, pasivnost udeležencev med gledanjem videoposnetka ali morebiti tudi kakšne tehnične ovire.

Strinjamo se z Okojie, Olinzock in Okojie-Boulder (2006; po Gorenčič, 2019), da učitelji uporabljamo IKT pri pouku na način, ki ustreza zastavljenim ciljem in metodam dela, s katerimi so učenci seznanjeni. Učitelji lahko tako lažje oblikujemo in načrtujemo dejavnosti in naloge pri pouku, ki so kasneje dostopne nam učiteljem in učencem. IKT pri pouku je odlično orodje za samoučenje in razvijanje kognitivnih sposobnosti za reševanje problemov. Učitelji z uporabo IKT naredimo učno okolje bolj zanimivo, interaktivno in privlačno za učence in jim s tem povečamo motivacijo za delo ter jim približamo matematiko in tudi druge učne predmete.

Z ustvarjanjem lastnega videoposnetka smo pridobili na svoji strokovni samopodobi, saj so nas ohrabрили pozitivni odzivi staršev in ostalih učiteljev ter z veseljem videoposnetke uporabljamo naprej, saj menimo, da je z njimi pouk v razredu bolj kvaliteten, sodoben in učinkovit.

6. Literatura

- Gorenčič, K. (2019). *Poučevanje predmeta naravoslovje in tehnika v četrtem in petem razredu osnovne šole z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/6022/1/Katja_Goren%C4%8Di%C4%8D_Magistrsko_delo.pdf, 24. 12. 2021.
- Kosednar, M. (2011). *Raba učnih medijev pri pouku*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/67551342.pdf>, 25. 12. 2021.
- Pinterič, U. in Grivec, M. (2007). *Informacijsko komunikacijske tehnologije v sodobni družbi: multidisciplinarni pogledi*. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.
- Urbančič, M. (2020). Kakšna je prihodnost inovacij in tehnologije v izobraževanju? *Sodobna pedagogika*, 1, vol. 71, 108 – 115.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2020). *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Liljana Mitić, po izobrazbi razredna učiteljica. Ima 35 let delovne dobe s poučevanjem na razredni stopnji osnovne šole. Že več let poučuje v 5. razredu. Pri svojem delu vnaša inovativne metode poučevanja in se rada loteva novih izzivov. Sodeluje v projektih šole in državnih in mednarodnih projektih, v katere je šola vključena. Poučevanje matematike pa jo še posebej zanima in svoje delo nadgrajuje tudi s pripravo učencev na matematična tekmovanja. Pri šolanju na daljavo se je izobraževala in v praksi začela še intenzivneje uporabljati tudi IKT tehnologijo.

Pouk matematike na daljavo

Teaching Mathematics Online

Nina Sitar

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

Povzetek

Dandanes se zaradi pandemije Covida-19 srečujemo s številnimi izzivi pri poučevanju. V prispevku so prikazani nekateri načini poučevanja matematike na daljavo. Predstavljeno je posredovanje snovi s posnetki in v živo pri modelu poučevanja D, ko se dijaki v celoti šolajo na daljavo, ter pri t. i. hibridnem načinu pouka, ko se del dijakov v nekem razredu izobražuje na daljavo, del pa v šoli. Opisano je, kako pripraviti dijake na splošno in poklicno maturo, ki vključuje tudi znanje programa Graph in Microsoft Excel na daljavo. Opisano je tudi, kako motivirati dijake k izpolnjevanju domačih nalog. Zapisan je način ustnega spraševanja matematike na daljavo ter pisanje in popravljanje matematičnih testov na daljavo. Naštete so uporabnosti okolij Microsoft Teams, Zoom, Google Drive in elektronske pošte. Med drugim je razloženo tudi, kako lahko tako anonimno kot neanonimno anketiramo dijake na daljavo. Prikazani so tudi rezultati anketiranja dijakov glede posameznih načinov dela na daljavo ter primerjave ocen, pridobljenih v šoli in na daljavo.

Ključne besede: Google Drive, hibridni pouk, Microsoft Teams, popravljanje testov, posnetki, poučevanje na daljavo, Zoom.

Abstract

Due to the Covid-19 pandemic we are facing many challenges in teaching. This article deals with some ways of teaching mathematics online. To begin with, it describes online teaching, for both live and recorded lessons. Secondly, it presents ways of teaching in a hybrid classroom, a classroom with a combination of in-person and remote students. The article then describes how to prepare students for the general and vocational Matura exams, which include knowledge of Graph and Microsoft Excel online programs. It also talks about how to motivate students to do their homework, explains online oral assessment and online math tests with online assessment. The applicabilities of Microsoft Teams, Zoom, Google Drive and E-mail environment are also listed. Among other things, the article explains how to carry out anonymous and non-anonymous polls. The results of the polls on different types of online work and the comparison between the grades the students got while assessed in school and those they got through online assessment are also included.

Keywords: Google Drive, hybrid class, knowledge assessment test, Microsoft Teams, online teaching, recordings, Zoom.

1. Uvod

12. marca 2020 je bila v Sloveniji na podlagi 7. člena zakona o nalezljivih boleznih zaradi naraščanja števila primerov okužb s koronavirusom Covid-19 razglašena epidemija. Vlada je sprejela tudi sklep o začasnem zaprtju vrtcev in šol, zato se je 16. marca 2020 pričelo šolanje na daljavo. Tako smo bili v trenutku postavljeni pred dejstvo, da moramo preiti na šolanje na daljavo. To je tako učiteljem kot učencem predstavljalo velik izziv. Potrebna sta bila dostop do računalnikov, interneta in programov ter znanje, ki bi omogočilo uspešno uporabo teh pripomočkov. Iskali smo načine, kako učinkovito poučevati na daljavo. V nadaljevanju članka je opisano, kako se lahko soočimo s temi izzivi pri poučevanju matematike v srednji šoli. Predstavljeno je tudi popravljanje testov na daljavo. Omenjene so tudi nekatere uporabnosti okolij Microsoft Teams, Zoom, Google Drive in elektronske pošte. Na koncu so predstavljeni odzivi s strani dijakov glede na posamezne načine poučevanja in primerjava ocen, pridobljenih v šoli in na daljavo.

2. Učenje matematike s pomočjo posnetkov

Že prvi vikend po novici, da moramo učitelji poučevati na daljavo, se je pričelo snemanje učnih ur matematike na daljavo s pomočjo doma izdelanih posnetkov. Pri tem je bila v pomoč manjša tabla in domača kamera Panasonic HDC-HS80. Spodaj je prikazano eno izmed prvih snemanj (Slika 1). Na drugi sliki (Slika 2) pa sta prikazana še novejša tabla in stojalo, s katerim se je nadaljevalo snemanje tudi od decembra 2020 dalje.



Slika 1: Snemanje ur matematike



Slika 2: Večja tabla in stojalo

Snemanje je potekalo pozno zvečer in ponoči, saj čez dan zaradi varstva dveh malih otrok to ni bilo mogoče. Matematika je predmet, ki marsikomu predstavlja težave. Pri posnetku se lahko prilagodi hitrost predvajanja in se ga po potrebi predvaja še enkrat. Posnetki so bili sprva

nekoliko krajši od 45 minut, saj je bilo upoštevano dejstvo, da si bodo dijaki pogledali posnetek s svojim tempom. Kmalu pa so posnetki postajali daljši, saj so imeli dijaki veliko vprašanj iz domačih nalog, na katere so dobili odgovor na začetku posamezne posnete učne ure. To je nekatere dijake zmotilo, zato so bile v nadaljevanju dodatne razlage posameznih nalog raje predstavljene v obliki krajših dodatnih posnetkov, ki so bili poimenovani po številki razložene naloge. Posnetki so bili naloženi tekom noči v Google Drive in deljeni z dijaki.

Za dodatno vajo je bil dijakom svetovan obisk spletne strani instruiraj.me (Kelhar, 2021), kjer je mogoče najti številne dodatne kratke posnetke razlag različnih poglavij iz matematike, ki jih snema profesorica matematike Saša Kelhar. Na začetku epidemije so bili posnetki z omenjene strani vse do konca šolskega leta 2019/2020 brezplačni. Omenjena učiteljica matematike nudi tudi inštrukcije na daljavo.

Pri določenih matematičnih poglavjih, kot je npr. geometrija, je veliko bolj nazorno, če učitelj posname razlago tako, da se na posnetku vidi, kako se uporablja šestilo in ravnilo. Če učitelj ne želi, da dijaki pri tem vidijo obraz učitelja, lahko posnetek posname kamera, ki je usmerjena le v roke in list papirja. Tovrstne že pripravljene posnetke lahko najdemo med drugim na You Tube. Tak je npr. posnetek načrtovanja trikotnikov (Premru, 2020), ki jih je ustvaril sodelavec in profesor matematike. Pri poučevanju geometrije na daljavo je bila med drugim predstavljena tudi spletna stran na temo geometrijskih likov, ki je nastala v času študija matematike na Fakulteti za matematiko in fiziko (Sitar, 2006). Na omenjeni strani in njenih podstraneh so predstavljene tudi nekatere uporabne interaktivne naloge, ki so med drugim prikazane tudi s programom Ravnilo in šestilo (Ravnalo in šestilo, 2021), kjer lahko dijaki poiščejo znamenite točke posameznih trikotnikov in podobno.

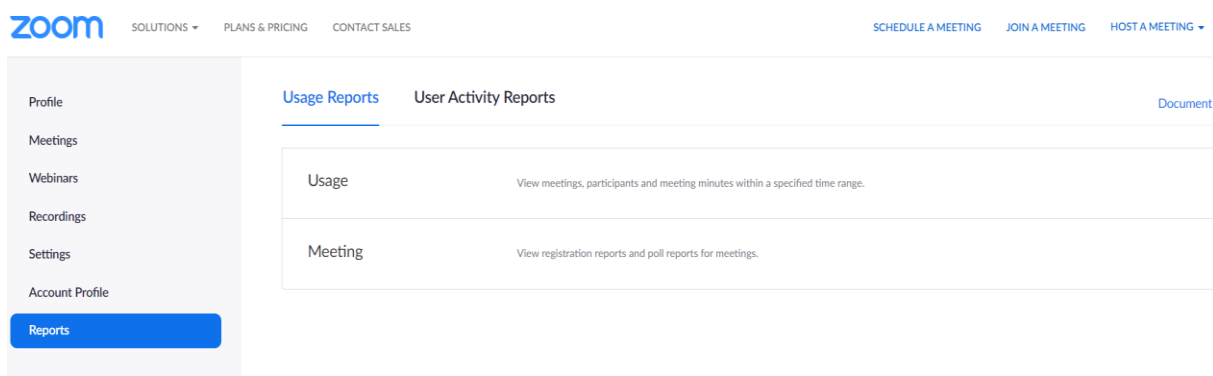
3. Učenje matematike v živo na daljavo in ustno spraševanje na daljavo

Vsaj enkrat tedensko je bil v vsakem razredu izveden tudi dopolnilni pouk v živo na daljavo preko videokonferenčnega srečanja v MS Teams-u (MS Teams, 2021). Nekaj ur v živo za cel razred je bilo izvedenih tudi, ko se je približeval datum testa. Pri tem je bila v začetku epidemije v veliko pomoč že omenjena manjša tabla in kamera z laptopa, pri čemer je bila v živo izvedena razlaga matematike s pomočjo neposrednega pisanja s flomastrom na omenjeno tablo. V šolskem letu 2020/2021 pa je šola prispevala tablični računalnik, ki je bil pri podajanju snovi v veliko pomoč. Pri urah v živo se je preko Zoom-a (Zoom, 2021) ali MS Teams-a ekran delilo na tabličnem računalniku, kjer se je s pomočjo t. i. bele table (White board) posameznih programov snov podajalo neposredno z ročnim pisanjem s posebnim pisalom na tablični računalnik. Tovrstno podajanje snovi pride zelo prav pri pouku matematike, kjer se uporablja veliko posebnih matematičnih oznak. Kljub temu, da so t. i. bele table na voljo znotraj programov videokonferenčnega srečanja, se je uporabljal drug program bele table, in sicer LiveBoard Interactive Whiteboard App (LiveBoard, 2021). Njegova prednost je v tem, da se vse napisane strani sproti shranjujejo in so lahko dostopne tudi kasneje.

Na daljavo je potekalo tudi ustno spraševanje, in sicer preko Zoom-a. Dijaki so se sami napisali na vnaprej ponujeni seznam, pri čemer je bil seznam oblikovan tako, da je bila v določenem terminu vprašana ekipa dijakov, ki so bili nato drug drugemu za pričo. Vprašani so bili predvsem teorijo in posamezen primer, vezan na teorijo. Primer so rešili na list papirja in ga obrnili h kameri ali pa so ga narekovali profesorici, ki ga je sproti pisala na tablo oziroma kasneje na tablični računalnik s pomočjo omenjenega programa LiveBoard, ki je bil deljen na ekran z dijaki.

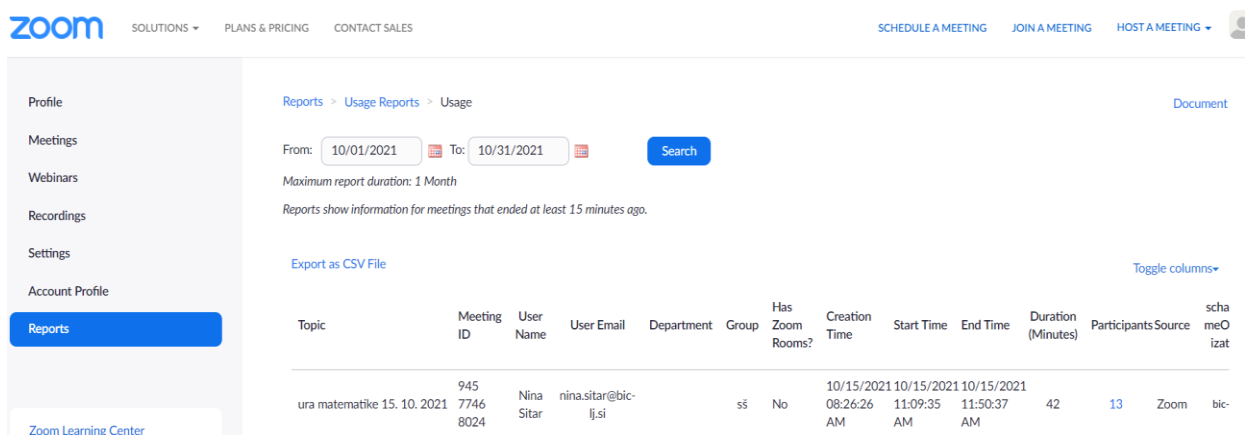
4. Učenje matematike pri hibridnem načinu pouka

V šolskem letu 2021/2022 se je začel t. i. hibridni model poučevanja. Gre za model, katerega izvajajo učitelji, kadar se v primeru pojava okužbe s Covid-19 del dijakov, ki so v karanteni, šola od doma, ostali pa so v razredu. To lahko za učitelja predstavlja dvojno delo, zato je učinkoviteje, če se to izvede tako, da se istočasno poučuje dijake na daljavo in v razredu, npr. preko videokonferenčnega srečanja na Zoom-u. Če učilnica ni opremljena s posebnimi kamerami, se to lahko izvede s prenosnim računalnikom, pri čemer je dobro, da je računalnik vnaprej dovolj napolnjen in tako ne potrebujemo kabla za napajanje. Računalnik se postavi pred šolsko tablo, na katero se zapisuje razlago. Preverjanje prisotnosti dijakov je najbolj učinkovito s pomočjo seznama. Ker se med razlago lahko kdo od dijakov izključi iz Zooma, je dobro prisotnost naknadno preveriti tudi s pomočjo spletne strani Zoom.us (Zoom.us, 2021), kjer se po vpisu klikne na Reports (Slika 3):



Slika 3: Reports (Zoom.us, 2021)

Nato se klikne na Usage, kjer se odpre stran, pri kateri se s pomočjo oznake datuma v mesecu, v katerem je bilo srečanje izvedeno, preveri, kdo je bil na Zoom-u kot udeleženec in koliko minut je bil prisoten (Slika 4):



Slika 4: Prisotnost dijakov na Zoom-u (Zoom.us, 2021)

Nato se klikne na številko, ki prikazuje število udeležencev srečanja. Odpre se seznam dijakov, ki so bili prisotni na srečanju, pri čemer se vidi tudi, koliko časa so bili prisotni. Tovrstna preverjanja prisotnosti so možna tudi preko drugih orodij, kot je npr. MS Teams, kadar je videosrečanje izvedeno v okolju MS Teams, a tam je ponavadi potrebno počakati vsaj en

dan, da se tovrstni podatki shranijo. Pri Zoom-u to poteka veliko hitreje, saj so podatki na voljo že nekaj minut po izvedenem srečanju.

5. Priprava dijakov na splošno in poklicno maturo na daljavo

V četrtem letniku med drugim potekajo intenzivne priprave na maturo iz matematike. Ponavadi se gre marča na matematični tabor, kjer se v treh dneh ponovi veliko snovi iz matematike. Pri poučevanju na daljavo tovrstni tabori niso izvedljivi, zato si lahko pomagamo z dodatnimi posnetki razlage že obravnavanih poglavij iz prejšnjih let.

Pri poklicni maturi se na matematičnem taboru v četrtem letniku dijaki med drugim učijo uporabljati programa Excel in Graph (Graph, 2021). V primeru učenja na daljavo se lahko dijake nauči uporabe omenjenih dveh programov s pomočjo posnetka, ki snema ekran, pri čemer se posname tudi zvok govorečega. Teh orodij je na spletu veliko. Uporabi se lahko npr. snemalnik računalniškega zaslona OBS Studio (OBS Studio, 2021). Dijaki so tako dobili 35 posnetkov rešenih zgledov uporabe programa Excel in Graph, ki so jih lahko pogledali s svojim tempom in po potrebi večkrat.

6. Pregledovanje domačih nalog na daljavo in interakcija s starši

Pri poučevanju je zelo pomembno, da se sproti preverja znanje dijakov. Pri matematiki je zelo priporočeno, da dijaki sproti vadijo. Zato redno dobivajo domače naloge, pri čemer je potrebno preveriti, če so naloge narejene in če so rešene pravilno. Dijaki dobijo nalogo, da morajo s pomočjo rešitev v učbeniku, iz katerega so dane naloge, preveriti, ali se njihov rezultat ujema z rešitvijo. Če se rezultat ne ujema z rešitvijo iz učbenika ali naloge ne razumejo, je od njih pričakovano, da pošljejo po mailu vprašanje, na katerega se potem odgovori v obliki dodatnega posnetka. Obstaja veliko načinov, kako pregledati, kdo je nalogo rešil. V programu MS Teams se lahko dodeli domačo nalogo, ki jo nato dijaki znotraj omenjenega programa oddajo. Gre za dokaj pregleden način. Ker pa se je zdela uporaba elektronske pošte tako s strani učitelja kot dijaka lažja, so dijaki pošiljali slike domačih nalog kar po elektronski pošti. V praksi se je izkazalo, da je pri tem prišlo tudi do manj motenj, kar se tiče prenosa. V MS Teams je namreč včasih ni hotelo poslati. Je pa seveda to pomenilo zelo veliko mailov. Maili so bili karseda redno pregledani in sproti se je ročno vpisovalo, kdo od dijakov je poslal nalogo in kdo ne. Sproti se je tudi zapisovalo, katerih nalog določen dijak ni razumel in razlage teh nalog so bile sproti posnete in poslani v Google Drive. Vsak petek zvečer se je po mailu obveščalo starše tistih dijakov, ki določenih nalog niso poslali. Starši so bili v veliki večini hvaležni in nekaj dijakov, ki so zamudili rok oddaje naloge, je nalogo naredilo naknadno. Je pa v večini razredov večina dijakov redno delala naloge. Nekatere je dodatno motiviralo tudi dejstvo, da so v testu nekatere naloge zelo podobne ali enake tistim, ki so dane za domačo nalogo. Če so dijaki na koncu šolskega leta med oceno, se upošteva redno opravljanje domačih nalog in se jim zato zaključni oceno navzgor.

S starši so bile izvedene tudi govorilne ure na daljavo. Pomočnik ravnateljice jih je organiziral tako, da so se starši vnaprej napisali na proste termine. Govorilne ure so trajale do tri ure, pri čemer je bilo za starše enega dijaka na voljo 15 minut. Učitelj je znotraj službene pošte s pomočjo Google koledarja dostopal do povezav posameznih prijavljenih staršev, pri čemer je klik na posamezen link povezal učitelja z MS Teams, znotraj katerega je bil v vsaki spletni sobi posebej izveden sestanek s posameznimi starši.

7. Pisanje in popravljanje testov na daljavo

Na začetku epidemije, ko še ni bil v uporabi tablični računalnik, je bilo pisanje in popravljanje testov iz matematike zelo zamudno. Pri matematiki zaradi uporabe matematičnih oznak skoraj ne gre drugače, kot da dijaki fotografirajo, kar so napisali, in sliko pošljejo profesorju. Da bi se čimbolj izognili možnosti prepisovanja, so dijaki pisali preko videokonferenčnega srečanja, pri čemer so morali imeti vklopljene kamere. Če so bili med pisanjem oziroma po pisanju zaloteni, da so goljufali (prepisovanje, pošiljanje rešitev drugemu ipd.), so dobili negativno oceno. Pisati so morali s kemičnim svinčnikom ali z nalivnim peresom, da je bila fotografija dobro vidna. Za vsak slučaj so dobili telefonsko številko učitelja, da mu sporočijo, če bi se pri pošiljanju ali pri povezavi pojavile težave. Liste s svojimi rešitvami so fotografirali in poslali na mail na enak način, kot so bili navajeni že pri pošiljanju domačih nalog. Pri tem je bilo zaželeno, da pošljejo sliko v obliki pdf in pravilno obrnjeno. Paziti so morali tudi na jasnost slike in da je niso odrezali na predelu, kjer je bilo kaj rešeno. Pri pošiljanju so morali biti pozorni tudi na to, da so se slike do konca naložile in da ni maila shranilo pod osnutek. Nejasne, odrezane in/ali nepravčasno dostavljene slike niso bile ocenjene. Omenjena pravila pri pisanju so bila navedena tudi na poslanem testu v pdf. Po pisanju testa se je na začetku epidemije vse poslane teste natisnilo na šoli in ročno popravilo. Nato se je popravljen teste ponovno fotografiralo s pomočjo skenerja na telefonu Simple Scanner (Simple Scanner, 2021) in poslalo dijakom. Vse naštetu je bilo zelo zamudno. Ko pa je bil na voljo tablični računalnik, je bil postopek hitrejši. Testov se ni več tiskalo in tako se je privarčevalo tudi pri porabi dodatnega papirja. Testi so bili popravljeni s pomočjo programa Xodo (Xodo, 2021), znotraj katerega se je po potrebi preoblikoval poslan format v pdf in pravilno obrnjeno sliko, po kateri se je s pomočjo pisala ročno, neposredno na ekran, popravilo test, ki je bil nato poslan nazaj na dijakov mail. Da bi se zmanjšala možnost goljufanja, se je sestavilo več skupin testov. Ponavadi je bilo sestavljenih pet enakovredno težkih skupin, ki so bile poslane po elektronski pošti tako, da dijaki niso vedeli, katera skupina je kdo. Na testu namreč skupina testa ni bila označena. Skupina A je bila poslana tistim, ki so ponavadi pisali 5, skupina B tistim, ki so ponavadi pisali 4, skupina C tistim, ki so ponavadi pisali 3, skupina D tistim, ki so ponavadi pisali 2 in skupina E tistim, ki so ponavadi pisali 1. Na ta način so imeli isto skupino tisti dijaki, ki so približno enako dobro znali.

8. MS Teams in anketiranje dijakov

Na začetku epidemije so se učitelji na šoli lotili poučevanja na daljavo na zelo različne načine. Tako se je zgodilo, da so dijaki imeli veliko različnih kanalov, preko katerih je potekalo poučevanje. Dijaki so sporočili, da jih veliko število različnih kanalov obremenjuje. Zato je v nadaljevanju prešlo poučevanje na en skupen kanal, in sicer na MS Teams, znotraj katerega pa so lahko vzpostavljene povezave tudi do drugih strani, kot so elektronska pošta, Google drive, Zoom in podobno. Na šoli je bila tudi določena ekipa učiteljev, ki se dobro spozna na tehnologijo in je pomagala tistim, ki so imeli težave. Znotraj MS Teams so na voljo številna orodja. Spoznavanja le-teh so se učitelji lotili tudi s pomočjo številnih spletnih izobraževanj. Med drugim se da naložiti znotraj MS Teams tudi posebno orodje Insights, s pomočjo katerega se spremlja, ali so dijaki aktivni ali ne. Poleg udeležbe na posamezni videokonferenci se preverja tudi, ali so odprli posamezna gradiva, oddali domače naloge in podobno. Med drugim lahko znotraj MS Teams tudi anketiramo dijake, tako anonimno kot neanonimno, in sicer s pomočjo orodja Forms. Kadar gre za neanonimno anketo, lahko na spletni strani Microsoft Forms (Microsoft Forms, 2021) preverimo, kako je kateri/a dijak/dijakinja glasoval/a.

Dijaki so v šolskem letu 2020/21 med drugim odgovorili na vprašanje, kateri način poučevanja matematike na daljavo jim je bolj ustrezen (Tabela 1). Anketirani so bili štirje razredi programa tehniške gimnazije (1. A, 1. B, 2. A in 3. B) ter en razred programa veterinarski tehnik (2. Vt).

Tabela 1: Rezultati ankete dijakov glede posameznih načinov dela na daljavo v šolskem letu 2020/21

razred	1. A	1. B	2. A	2. Vt	3. B
Raje posnetek	78 %	80 %	92 %	56 %	88 %
Raje v živo	22 %	20 %	8 %	44 %	12 %

9. Primerjava ocen, pridobljenih v šoli in na daljavo preko Zoom-a

Prikazane so povprečne ocene posameznih razredov v šolskem letu 2020/21, pri čemer je četrti test v razredih 1. A, 1. B, 2. A in 3. B zajemal večino snovi celega šolskega leta (Tabela 2).

Tabela 2: Povprečne ocene posameznih razredov v šolskem letu 2020/21

razred	1. A	1. B	2. A	2. Vt	3. B
Prvi test	3 (v šoli)	3,1 (v šoli)	3,2 (v šoli)	3,2 (Zoom)	3,7 (v šoli)
Drugi test	3,5 (Zoom)	3,9 (Zoom)	3,3 (Zoom)	3,2 (Zoom)	3,8 (Zoom)
Tretji test	3,2 (Zoom)	3,5 (Zoom)	3 (Zoom)	2,8 (Zoom)	3,6 (Zoom)
Četrti test	2,5 (v šoli)	3 (v šoli)	2,1 (v šoli)	2,8 (v šoli)	2,6 (v šoli)

10. Zaključek

Epidemija koronavirusa je vse postavila pred velik izziv. Učenje na daljavo seveda ni enakovredno običajnemu učenju v šoli, kar se delno pozna tudi pri pridobljenih ocenah. Tovrstno poučevanje pa ni v vseh pogledih veliko slabše od običajnega. Kot je bilo razvidno iz prej omenjenih anket, je marsikateremu dijaku ustrezalo učenje matematike preko posnetka. Na ta način so si lahko posnetek pogledali še enkrat in s sebi prilagojeno hitrostjo. Marsikateri dijak je tako razumel določene matematične naloge še bolje, kot bi jih sicer. Prednost je tudi v tem, da se lahko posnetek uporabi tudi za naslednje generacije dijakov. Je pa pri tem potrebno paziti, da je posneto tako, da se posnetek lahko uporabi tudi za nek drug razred in v drugem časovnem obdobju. V posnetku torej ni dobro omenjati datumov, imena razreda in podobno. To sicer lahko vodi v bolj neoseben pristop. Omenjeni posnetki v članku so bili pretežno posneti na bolj osebni način, zato bi se težko uporabljali še enkrat. Po drugi strani pa so bili mogoče ravno zato dokaj dobro gledani, saj so vsebovali tudi motivacijsko in osebno noto. Težko je vedeti, ali si je dijak posnetek zares pogledal. Je pa tudi pri urah, ki so na daljavo izvedene v živo, težko vedeti, ali vsi dijaki res poslušajo ali delajo vmes v resnici kaj drugega. Tudi ocene, pridobljene na daljavo, so bile dokaj dobre. Obstaja vprašanje, ali so bile pridobljene

popolnoma brez goljufanja. Glede na to, da je bilo sestavljenih veliko skupin in da se je po odprtju šol med drugim pisal tudi pregledni test posameznih snovi iz šolskega leta, katerega ocene niso bile zelo slabe, se lahko pride do zaključka, da je bil kljub oteženim okoliščinam opisan način poučevanja do določene mere učinkovit.

11. Literatura in viri

- Graph. (2021). Pridobljeno s <https://www.padowan.dk/download>
- Kelhar, S. (2021). *instruiraj.me*. Pridobljeno s <https://www.instruiraj.me/sl/>
- LiveBoard. (2021). Pridobljeno s <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.inconceptlabs.liveboard&hl=sl&gl=US>
- Microsoft Forms. (2021). Pridobljeno s <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes>
- MS Teams. (2021). Pridobljeno s <https://www.microsoft.com/sl-si/microsoft-teams/download-app>
- OBS Studio. (2021). Pridobljeno s https://www.afterdawn.com/software/audio_video/video_editing/obs-studio-64-bit.cfm
- Premru, J. (2020). *Načrtovanje trikotnikov I*. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=72Cox_bdACo&ab_channel=Jo%C5%BEEPremru
- Ravnilo in šestilo. (2021). Pridobljeno s http://zirkel.sourceforge.net/doc_en/index.html
- Simple Scanner. (2021). Pridobljeno s <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simplescan.scanner&hl=sl&gl=US>
- Sitar, N. (2006) *Geometrijski liki*. Pridobljeno s <http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/sola/2006/ura/Friedl/html/prvastran.htm>
- Xodo. (2021). Pridobljeno s <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.xodo.pdf.reader>
- Zoom. (2021). Pridobljeno s <https://zoom.us/download>
- Zoom.us. (2021). Pridobljeno s <https://zoom.us/signin>

Kratka predstavitev avtorice

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

Italijanščina v virtualnem okolju

The Italian language in a Virtual Environment

Mateja Kumar

*Šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola Šempeter pri Gorici
mateja.kumar@scng.si*

Povzetek

Članek prikazuje, kako smo se pri pouku italijanščine v triletnem srednješolskem programu gastronom - hotelir spopadli z izzivom, kako dijake spodbuditi k spontanemu pogovoru v tujem jeziku in odstranitvi ovir pri javnem predstavljanju. Uporabili smo virtualno okolje, ki omogoča, da se dijak skriva za virtualno predstavitev (avatarjem). Pri predstavitvi sta bili uporabljeni dve spletni orodji Ready player me in Mozilla hubs. Dijaki so se razdelili v skupine, vsaka skupina je imela svojega vodjo. Najprej so ustvarili vsak svojega avatarja po navodilih v italijanščini. Prva skupina je imela temo »Predstaviti se«, druga je naročala pijače in jedi v baru, tretja skupina je predstavljala tipične italijanske jedi. Pri uporabi te nove tehnologije smo se srečevali z različnimi tehničnimi, metodološkimi in vsebinskimi izzivi. Vsaka skupina je uporabila svojo sceno za posamezno predstavitev in pripravila dialog oziroma besedilo za posamezno situacijo.

Ključne besede: italijanščina, komunikacija in predstavitev, prevod, strežba, virtualno okolje.

Abstract

The article shows how we met the challenge of teaching Italian in the three-year high school gastronomy and hotel program on how to encourage students to talk spontaneously in a foreign language and remove barriers to public presentation. We used a virtual environment that allows the student to hide behind a virtual presentation (avatar). Two online tools Ready player me and Mozilla hubs were used in the presentation. The students were divided into groups, each group had its own leader. First, they each created their own avatar according to instructions in Italian. The first group had the theme "Introduce yourself", the second ordered drinks and dishes at the bar, the third group presented typical Italian dishes. When using this new technology, we encountered various technical, methodological and substantive challenges. Each group used their scene for each presentation and prepared a dialogue or text for each situation.

Key words: communication and presentation, food service, Italian, service, translation, virtual environment.

1. Uvod

Pri pouku italijanščine smo se v triletnem srednješolskem programu gastronom-hotelir v drugem letniku srečali z izzivom, kako popestriti pouk in dijake spodbuditi k spontanemu pogovoru v tujem jeziku in odstranitvi ovir pri javnem predstavljanju. Ker so digitalne kompetence dandanes ključnega pomena za izobraževanje, delo in aktivno participacijo v družbi, smo se odločili uporabiti dve virtualni spletni orodji Ready player me in Mozilla hubs, ki omogočata, da se dijak skriva za virtualno predstavitev (avatarjem).

Dijaki so se poljubno razdelili v skupine za delo v razredu in na daljavo, vsaka skupina je imela svojega vodjo. Najprej so morali ustvariti vsak svojega avatarja.

Ustvarjali so na naslednje teme: »Predstavim se«, »Al bar« - dialog med natakarjem in gostom, »Presentazione dei piatti tipici« - predstavitev tipičnih italijanskih jedi.

Na koncu so predstavljene ugotovitve, s katerimi smo se soočili med delom v sobah, v razredu in na daljavo.

2. Kaj je digitalna kompetenca?

Digitalna kompetenca je ena od osmih ključnih kompetenc. Nanaša se na samozavestno in kritično rabo digitalne tehnologije za pridobivanje in izmenjavo informacij, komunikacijo in reševanje osnovnih problemov na vseh življenjskih področjih.

2.1 Informacijsko – komunikacijska tehnologija v izobraževanju

Tehnologija je v današnji družbi vseprisotna in ima vedno večje zahteve glede uporabe in vključevanja informacijsko-komunikacijske tehnologije v vse sfere našega življenja, opazimo lahko, da dandanes ta posega tudi v vzgojno-izobraževalni proces. Sodobne tehnologije so v izobraževanju predstavljene kot tiste, ki bodo prispevale k boljšemu učenju, še posebno je poudarjena interakcija med udeleženci v procesu poučevanja in učenja. IKT veliko obljublja na področju individualiziranega pristopa tako za učitelje kot za učence, kar naj bi z drugimi besedami pomenilo, da lahko z njihovo pomočjo izobraževalni proces prilagajamo interesom in sposobnostim posameznika, učna gradiva lahko prilagajamo individualnim potrebam, dodatno pa so poudarjene še nove razsežnosti izobraževanja, ki presegaajo tradicionalno časovno in prostorsko omejenost, kar naj bi omogočalo še bolj enakopravno dostopnost vseh ljudi do informacij in izobraževanja (Globokar 2019).

2.2 Delitev IKT v izobraževanju

- rabo IKT kot učenje o IKT, kar zajema pripravo učencev na uporabo IKT v izobraževanju in pripravo za bodoče delo ter rabo v vsakdanjem življenju,
- na rabo IKT kot orodje za zbiranje podatkov, medsebojno komunikacijo in izvajanje raziskav,
- rabo IKT kot medij za poučevanje in učenje,
- rabo IKT za organizacijo in management v šolah in izobraževalnih ustanovah (Ploj Vrtič in Pšunder 2009).

3. Uporaba IKT vsebin pri pouku tujih jezikov

V začetku 90-tih let prejšnjega stoletja so slovenski učitelji inovatorji v pouk tujih jezikov začeli uvajati računalnik in internet. Delni vpogled v razvoj novih pristopov s podporo tehnologije omogočajo na konferencah predstavljeni primeri iz prakse, redke pa so pregledne raziskave, s katerimi bi ugotavljali, kako učitelji tujih jezikov IKT pri pouku dejansko uporabljajo. Da bi zapolnili to raziskovalno vrzel, je bila izvedena kvantitativna

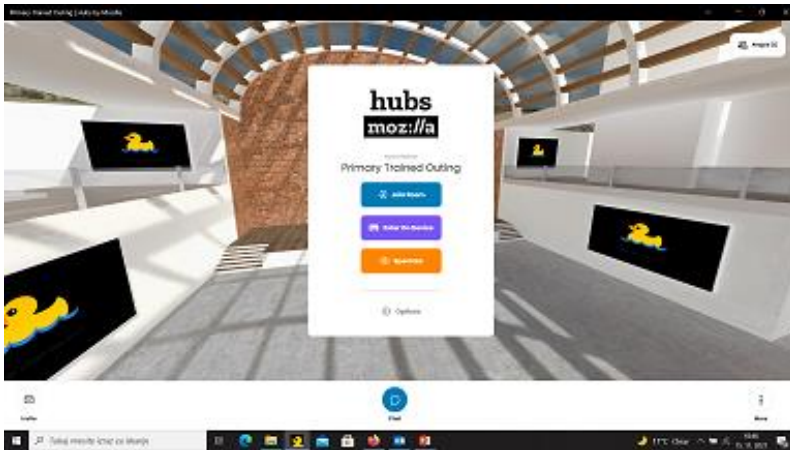
neeksperimentalna raziskava, v katero se je vključilo učitelje tujih jezikov na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Predstavljen je povzetek rezultatov raziskave v srednjih šolah. Glavne ugotovitve so naslednje: skoraj vsi učitelji IKT vsaj občasno uporabljajo pri pouku, večina učiteljev ima do IKT pozitiven odnos, infrastruktura za poučevanje z IKT jim je na voljo, čeprav kaže, da obstoječa infrastruktura potrebam učitelja tujega jezika ne odgovarja v celoti. Učitelji svojo kompetenco za poučevanje z IKT ocenjujejo samo kot zadovoljivo, kar kaže na potrebo po dodatnem usposabljanju. (Podgoršek, 2015)

4. Didaktične kompetence učiteljev

Čeprav v splošnem tehnologija sama po sebi še ne pomeni večje kakovosti pouka in učenja, lahko premišljeno načrtovanje in izvajanje ustreznih didaktičnih pristopov in strategij, ki vključujejo IKT, pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja. Premislek o ustreznih didaktični uporabi IKT je za učitelja in pouk ključen, saj učitelju pomaga pri odločanju, kdaj, kako in zakaj naj ga vključi v pouk. IKT omogoča vključevanje interaktivnosti, vizualizacije in drugih možnosti za podporo kognitivnim procesom, posredovanje povratnih informacij in ocenjevanja znanja, sodelovalno delo in izmenjavo zamisli, lažje iskanje, izbiro, izdelavo in shranjevanje učnih gradiv ter bolj učinkovito organiziranje učnih aktivnosti in administrativnih opravil, ki so povezana s pedagoškim procesom. Vključevanje IKT od učitelja zahteva poznavanje pristopov za ustrezno uporabo IKT v izobraževalnem procesu ter znanja za pripravo didaktično ustreznih učnih gradiv in za ustrezen način njihovega vključevanja v pouk. Poznati mora tudi programska orodja in storitve za podporo sodobnim metodam poučevanja. Učitelj mora samoiniciativno iskati, razvijati in preizkušati možnosti za učinkovito uporabo IKT in ga kritično vrednotiti, uvajati na učenca usmerjene učne dejavnosti, prožne oblike dela, ustvarjalne naloge in inovativne projekte ter v največji meri upoštevati potrebe in zahteve posameznikov. IKT vzpostavlja možnosti za računalniško podprto sodelovalno učenje, spreminja časovne in prostorske vidike izvajanja procesa izobraževanja ter organizacijo učenja. Sodelovalno učenje, podprto z IKT, zahteva tudi spremembo vloge učitelja. Ta predvsem pripravlja učne vsebine in strukturo pouka ter predvidi dejavnosti in vključevanje učencev v učni proces. V času izvajanja učnih dejavnosti spremlja delo učencev, jim daje povratne informacije in jim svetuje. Uporaba tehnologije omogoča pri učenju z raziskovanjem hitrejše pridobivanje, zbiranje, analizo in vrednotenje podatkov, zato ostane več časa za kritičen razmislek o pristopu raziskovanja in sprotne refleksijo o opravljenem delu. Podobno učni pristopi pri problemsko zasnovanem delu zahtevajo usmerjenost nalog in dejavnosti k učencem, pri eksperimentalnem delu učinkovitejše izvajanje meritev in takojšnjo predstavitev zbranih rezultatov, pri projektnem učnem delu pa omogočijo zbiranje in vrednotenje digitalnega gradiva. (Urbančič, Radovan 2016)

5. Uporaba spletnih okolij Mozilla hubs in Ready player me pri pouku italijanščine

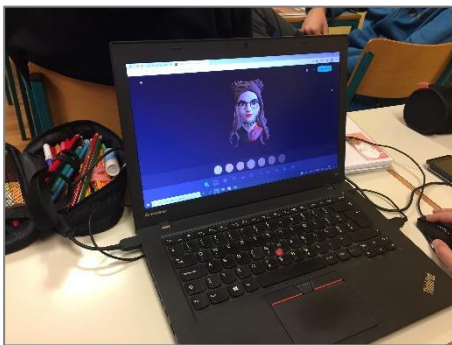
Mozilla hubs je brezplačna platforma za ustvarjanje in skupno rabo virtualnih prostorov imenovanih sobe. Strojna – agonistična platforma deluje v spletnem brskalniku, zato je na voljo v računalnikih, tabličnih računalnikih in pametnih telefonih z internetno povezavo. Mozilla hubs je najbolje opisati kot vesoljni prostor. Če je združeno z opremo VR, je to lahko okolje »navidezne resničnosti«. Spodnja slika prikazuje vstop v sobo (<https://sl.denizatm.com/pages/46315-how-to-use-mozilla-hubs-new-features>).



Slika 1: Spletno okolje Mozilla hubs

Ready player me: <https://readyplayer.me/> ponuja igralcem in razvijalcem orodja plug-and-play (vklopi in igranj) enostavno integracijo svojega sistema avatarjev v katerikoli svet ali igro (<https://www.youtube.com/watch?v=kFnho8YFCto>).

Slika prikazuje, kako dijakinja ustvarja avatarja.



Slika 2: Ready player me

6. Potek pouka z uporabo spletnega okolja Mozilla hubs

6.1 Delitev dijakov v skupine za sprehod po spletnem okolju

1. skupina: Predstavimo se – Presentiamoci
2. skupina: Naročanje v baru – Ordiniamo qualcosa al bar
3. skupina: Predstavitev jedi – Presentazione piatti tipici italiani

Najprej smo spletno okolje testirali s telefoni, vendar neuspešno (preveč so se pregrevali, tudi novejšje izvedbe pametnih telefonov). Potem so dijaki imeli na razpolago nekaj šolskih računalnikov, ki pa niso brezhibno delovali. V šoli je tudi prostorska stiska, zato nismo imeli na razpolago računalniške učilnice. Najprej so se dijaki pogovarjali po chatu, v naslednjih urah smo uporabljali slušalke, da so se lahko pogovarjali in ni prihajalo do motenj v prenosu zvoka. Na tehniki in vsebini smo delali nekaj tednov po eno ali po dve šolski uri. Nato smo se kar velikokrat izvajali testiranje na daljavo – na zoomu in testirali sobe. Pogovor in dogajanje se je tudi posnelo. Večkrat je prihajalo do motenj pri prenosu zvoka zaradi slabe infrastrukture. Pri

nekaterih dijakih je tovrstna izvedba pouka vzpodbudila zanimanje. Spodnja slika prikazuje dela dijakov v razredu, uporabo chata in slušalk.



Slika 3: Prikaz dela v razredu

6.2 Naloge

1. Naloga: Ustvarimo avatarja

Dijaki so si po navodilih ustvarili avatarja za sprehod po virtualni resničnosti. Tako so ponovili tudi dele telesa.

2. Naloga: Klepet v chatu

Dijaki so vstopili v sobo – v virtualno okolje, kjer so se po navodilih, ki so jim bila podana, pogovarjali v italijanščini, naprej v chatu.

3. Naloga: pogovor s slušalkami

Nato so si naredili slušalke in nadaljevali s pogovorom.

4. Naloga: pogovor v sobi na daljavo – Zoom.

5. Naloga: pogovor v sobi na daljavo – Mozilla hubs.

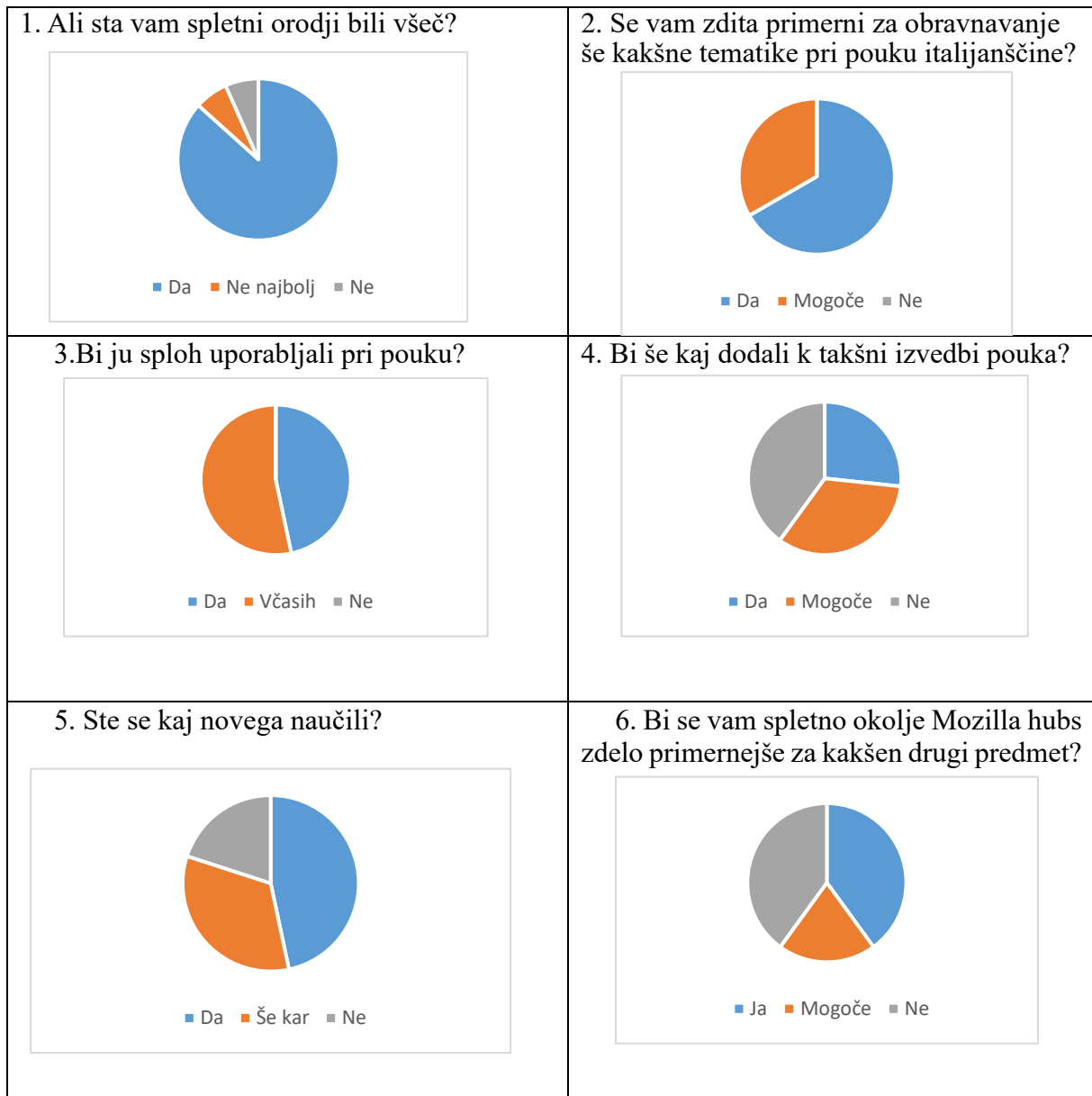
Spodnja slika prikazuje dialog v spletnem okolju.



Slika 4: Posnetek dela v spletnem okolju Mozilla hubs

7. Anketa

Na koncu testiranja spletnih okolij je bila izvedena anketa, ki prikazuje naslednje rezultate.



Slika 5: Rezultati ankete uporabe spletnih okolij

8. Zaključek

Pri uporabi te nove tehnologije smo se srečevali z različnimi tehničnimi, metodološkimi in vsebinskimi izzivi. Vsaka skupina je uporabila svojo sceno za posamezno predstavitev in pripravila dialog oziroma besedilo za posamezno situacijo. Pri nekaterih dijakih je bil cilj dosežen in so se iz tega nekaj naučili, premagali tremo in prosto govorili ter se tudi nekaj novega naučili, nekateri dijaki so to priložnost izrabili in počeli nekaj drugega kot npr. igranje igrice. Namen uporabe tega spletnega okolja pa je bil povečati zainteresiranost dijakov, jih motivirati, povezati ter v njih prebuditi kreativnost. Cilj naloge ni bil v celoti dosežen. Menim, da je tovrstno spletno okolje primerno za predstavitve in za delo na daljavo in seveda za popestritev pouka.

9. Literatura

Birello, Bonafaccia, Petri, Vilagrassa (2017) *Al dente 1*. Barcellona: Casa delle lingue

Globokar R. (2019) : *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Znanstvena knjižnica 69. Ljubljana: Teološka fakulteta

Massei G. in Bellagamba R. (2016) *Sapori d'Italia*. Roma: Edulingua

Mozilla hubs Pridobljeno s

<https://sl.denizatm.com/pages/46315-how-to-use-mozilla-hubs-new-features>

Ploj Vrtič in Pšunder (2009) : *Raba IKT v izobraževanju* Pridobljeno s
<https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=49710&lang=slv&prip=rul:1724864:d4>

Podgoršek (2015) : *Pouk tujih jezikov s podporo informacijske in komunikacijske tehnologije*
Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-W65134HZ>

Ready player me Pridobljeno s

<https://www.youtube.com/watch?v=kFnho8YFCto>

Urbančič, Radovan, Bevčič, Droždek, Jedrinović, Luštek, »idr.« (2020) : *Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu za področje jezikov* Pridobljeno s
<https://www.uni-lj.si>

Primeri iz prakse so prispevek avtorice.

Kratka predstavitev avtorice

Mateja Kumar je profesorica francoščine in italijanščine, zaposlena kot učitelj italijanščine in organizator izobraževanja odraslih na Šolskem centru v Novi Gorici. Zanimajo jo teme ekologije, geografije, kulinarike, kulture, mode in digitalnih vsebin kar skuša približati tudi svojim dijakom. Ima rada morje in rada potuje.

Sodobna tehnologija pri angleščini (na daljavo) za poučevanje, učenje in vrednotenje znanja

Modern Technology in (Online) English Lessons for Teaching, Learning and Knowledge Evaluation

Katja Krobe

*Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
katja.krobe@scsl.si*

Povzetek

Danes tehnologija predstavlja nepogrešljiv del naših življenj in je v veliki meri integrirana tudi v izobraževalni sistem. Uporaba IKT pri poučevanju tujih jezikov je sicer prisotna že desetletja, a vendar sodobna tehnologija (računalniki, pametni telefoni, tablice, internet, socialna omrežja, aplikacije) omogoča uvajanje še več raznolikih oblik in metod dela za doseganje učnih ciljev, dajanje povratnih informacij ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Učitelji tujih jezikov neprestano iščemo drugačne, bolj inovativne in učencem / dijakom prijaznejše načine poučevanja, ki pozitivno vplivajo tudi na njihovo ustvarjalnost in motivacijo. Še posebej pa smo svoje tehnološke spretnosti izurili v času pouka na daljavo oz. kombiniranega pouka zaradi pandemije in pridobili veliko pozitivnih kot tudi negativnih izkušenj. V prispevku predstavimo primere poučevanja angleščine na daljavo z uporabo internetnih in mobilnih aplikacij ter pripravo in izvedbo preverjanja in ocenjevanja znanja s pomočjo kvizov v spletnem učnem okolju Moodle.

Ključne besede: angleščina, aplikacije, internet, izobraževanje na daljavo, Moodle, tehnologija.

Abstract

Nowadays, technology represents an indispensable part of our everyday lives and is largely integrated into the education system. The use of ICT in foreign language teaching has been present for decades, however, modern technology (computers, smartphones, tablets, internet, social networks, applications and other gadgets) allows the implementation of more diverse forms and methods of work to achieve learning objectives, give feedback and even to perform knowledge assessment. Foreign language teachers constantly strive for authentic, flexible, more innovative and student-friendly ways of teaching to achieve and enhance positive effects on students' creativity and motivation. Moreover, due to the pandemic and shift from traditional classroom to online "distance" teaching, teachers were required to further develop and improve their ICT skills which resulted in gaining many positive as well as negative experiences along the way. In the paper we present some examples of online English lessons by using internet and mobile applications, as well as preparation and implementation of testing and knowledge assessment with quizzes in the Moodle open-source learning platform.

Keywords: applications, distance learning, English, internet, Moodle, technology.

1. Uvod

Sodobna tehnologija je v zadnjih desetletjih postala nepogrešljiv del vsakdanjega življenja, njena razširjenost pa je pomembno preoblikovala dnevne dejavnosti in življenjski slog posameznika, kar se močno odraža tudi na vseh ravneh izobraževanja, od osnovnošolskega do univerzitetnega. Uporaba IKT vpliva na način kako dostopamo do znanja, na izvajanje pedagoškega procesa in delovno okolje učiteljev ter na razvoj in inovacije, ki v še večji meri pospešujejo uvajanje tehnologije v izobraževalni proces. Uporaba najnovjših tehnologij praviloma pozitivno vpliva tudi na razvoj novih načinov povezovanja in sodelovanja, na organizacijo in vodenje šolskega in učnega dela ter na strokovni razvoj učiteljev. Številne raziskave pričajo o tem, da lahko uporaba IKT omogoči kakovostnejše vzgojno-izobraževalno delo, večji učinek učenja in preprostejši dostop do izobraževanja (Deng in Tavares, 2015; Keane, Keane in Blicblau, 2016; Ramirez, Collazos in Moreira, 2017; Urbančič idr., 2019; Webb, Clough, O'Reilly, Wilmott in Witham, 2017). Uporaba IKT na področju poučevanja tujih jezikov vsekakor ni novost, saj so v ZDA o konceptih poučevanja jezikov s podporo računalnika govorili že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, v Sloveniji pa so bili temelji za strokovno in razvojno delo uvajanja IKT v pouk tujih jezikov postavljeni konec devetdesetih let (Podgoršek, 2014). Za to področje se je splošno uveljavil termin in pristop računalniško podprto učenje/poučevanje jezikov (ang. Computer-Assisted Language Learning oz. CALL), skladno z napredkom tehnologije pa so se razvijali še drugi pristopi, ki so poudarjali posamezne vidike uporabe tehnologije pri pouku, npr. spletno podprto poučevanje jezikov, kombinirano učenje, učenje na daljavo, e-učenje in, najnovjše, poučevanje jezikov s podporo mobilnih telefonov oz. mobilnih aplikacij (ang. Mobile-Assisted Language Learning oz. MALL). Računalniško podprto poučevanje jezikov - CALL je, kljub vse bolj razširjenemu poučevanju jezikov s pomočjo mobilnih aplikacij - MALL, še zmeraj najbolj uporabljeno in uveljavljeno poučevanje s pomočjo IKT, in posledično tudi najbolj raziskano (Asrifan, Zita, Vargheese, Syamsu in Amir, 2020; Davies, 2016; Tafazoli, Huertas Abril in Gómez Parra, 2019). Ob vključevanju interaktivnosti in multimodalnosti v pedagoške aktivnosti, CALL omogoča učiteljem tudi uspešnejše soočanje z izzivi, kot so doseganje pozornosti učencev, ohranjanje osredotočenosti, izboljšanje vključevanja in sodelovanja ter ukvarjanje z disciplinskimi težavami. Ob tem pa ne smemo pozabiti, da sodoben pedagoški pristop narekuje t.i. na učenca osredotočeno poučevanje (student-centred approach) in računalniško podprto poučevanje ter poučevanje s podporo mobilnih aplikacij to vsekakor omogočata (Prasetya, 2021).

Za uspešno izvajanje z IKT podprtih inovativnih oblik poučevanja in učenja tujih jezikov je nujno učiteljevo poznavanje različnih didaktičnih pristopov za učinkovito uporabo IKT v pedagoškem procesu, digitalna pismenost učitelja, zmožnost ustvarjanja didaktično ustreznih gradiv in poznavanje programske opreme za sodobne metode poučevanja (Urbančič idr., 2019). Le zaokrožena celota omenjenih kompetenc lahko vodi k uspešnemu doseganju učnih ciljev, boljšim učnim rezultatom, izboljšanju ustvarjalnosti in motivacije učencev in, nenazadnje, k bolj dinamičnemu in zanimivemu učnemu procesu pri tujih jezikih. Za uspešen razvoj teh kompetenc je potreben določen čas, doslednost, ogromno priprav in poskusnih izvedb ter povratnih informacij in evalvacij. Ob razglasitvi epidemije nalezljive bolezni COVID-19 na območju Republike Slovenije marca 2020, je sledil šok - slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove so za namene zaježitve širjenja okužbe z novim koronavirusom zaprle svoja vrata in tako se je tradicionalni izobraževalni proces praktično čez noč spremenil v izobraževanje na daljavo, kar ni pomenilo le pomanjkanje časa za načrtovanje in pripravo z IKT podprtih oblik poučevanja in učenja, temveč tudi izredno stanje, ko je bilo treba nemudoma aktivirati vse znane (in neznan) didaktične pristope, materiale in sredstva za delo na daljavo. Bliskovito prilagajanje na nove razmere dela, prevzemanje odgovornosti za svoje delo in spretna uporaba sodobne tehnologije, so tako postale veščine, ki smo jih učitelji in učenci pričeli razvijati na

dnevni ravni. Najbolje so se znašli učitelji, ki so že poznali različna IKT orodja in jih uporabljali pri svojem poučevanju (npr. e-učbeniki, spletno okolje Moodle, videokonferenčne aplikacije, spletne in mobilne aplikacije), sicer pa je prehod na izvajanje celotnega pedagoškega procesa na daljavo od vseh deležnikov zahteval še sprejemanje in podajanje informacij na daljavo, samostojno usvajanje znanja oz. usmerjanje k temu, uporabo spletnih učilnic, ravnanje z različnimi oblikami e-dokumentov, sledenje videokonferencam in preverjanje ter ocenjevanje znanja. V omenjeni situaciji smo bili srednješolski učitelji, za razliko od osnovnošolskih, za spoznanje manj obremenjeni pri usmerjanju in razvijanju kompetenc dijakov za uporabo IKT, saj imajo dijaki praviloma več izkušenj z IKT, in večina ima v lasti tudi mobilni telefon oz. pametni telefon, ki se lahko uspešno uporabi kot didaktično sredstvo. Šolsko leto 2019/2020 je bilo prelomno za dokončno uvedbo IKT v vse ravni izobraževanja in nam je, kljub mnogim izzivom omogočilo, da zmoremo uspešno uporabljati IKT za namene poučevanja in učenja pri izobraževanju na daljavo v celoti, pri kombinaciji pouka v živo in na daljavo ter pri pouku v živo. V prispevku na kratko predstavimo koncept izobraževanja na daljavo in izpostavimo prednosti in slabosti uporabe IKT pri pouku angleščine na daljavo na podlagi lastnih izkušenj. V nadaljevanju navedemo še primere dobre prakse uporabe internetnih oz. mobilnih aplikacij ter predstavimo preverjanje in ocenjevanje znanja iz angleščine z uporabo kvizov v spletnem učnem okolju Moodle.

2. Izobraževanje na daljavo

Izobraževanje na daljavo (ang. distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Rupnik Vec idr., 2020). Gre torej za vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo, ki je časovno in prostorsko odmaknjen od učenca (Burns, 2011). Pri izobraževanju na daljavo je tehnološka podpora celostno in načrtno integrirana v vse prvine vzgojno-izobraževalnega procesa, vpeta je tako v pedagoško kot administrativno podporo ter učno gradivo, kar omogoča izvajanje učnega procesa ob fizični ločenosti učitelja in učenca (Bregar, Zagamajster in Radovan, 2020). Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo prek elektronskih ali drugih tehnologij. Za izobraževanje na daljavo se v strokovni literaturi uporabljajo še termini učenje na daljavo (distance learning), e-učenje (e-learning), spletno učenje (online learning), v ožjem smislu pa učenje na daljavo (učenceva dejavnost) skupaj s poučevanjem na daljavo (dejavnost učitelja) tvorita izobraževanje na daljavo (Distance Learning, b.d.).

Naprednejše tehnologije za izobraževanje na daljavo omogočajo dve temeljni vrsti komunikacije: sinhrono (sočasno) in asinhrono (časovno neusklajeno) komunikacijo učitelja in učenca. Z uvedbo izobraževanja na daljavo za namene zaježitve širjenja okužbe z novim koronavirusom smo se učitelji posluževali t.i. hibridnega načina, ki kombinira sinhrono in asinhrono komunikacijo med učiteljem in učencem ter med učenci. Omogočajo ga raznolika spletna učna okolja (npr. spletne učilnice Moodle, aplikacije MS Teams, Zoom, Skype) z raznolikimi funkcionalnostmi (nalaganje datotek, forumi, klepeti, integrirani videokonferenčni sistemi itd.). Raziskave na temo izobraževanja na daljavo pred pojavom pandemije (Barbour, 2019), so kot potencialne prednosti navajale višji nivo motivacije učencev, večjo dostopnost izobraževanja, visokokakovostno učno priložnost, izboljšanje učenčevih dosežkov in veščin, večjo izbirnost in administrativno učinkovitost. Ugotovljene pomanjkljivosti pa so bile povezane z visokimi začetnimi stroški, s problemom dostopnosti tehnologije, pripravljenostjo učencev za sodelovanje ter z ohranjanjem znanja, pridobljenega na daljavo. V raziskavi,

izpeljani po uvedbi pouka na daljavo zaradi epidemije, pa Bregar idr. (2020) opozarjajo, da je vpeljava izobraževanja na daljavo bila povezana s številnimi težavami. Sprva je bila poglavitna ovira tehnološka infrastruktura, predvsem pa neusposobljenost strokovnega osebja za to obliko izobraževanja ter nezadostno poznavanje takšnega načina izobraževanja nasploh.

Če osvetlimo problematiko izhajajoč iz osebnih izkušenj učiteljev, ki s(m)o se povsem nepričakovano podali v divje vode poučevanja na daljavo marca 2020, lahko kot primarni problem navedemo ravno obratno – učenci in dijaki so bili v večini manj motivirani za delo na daljavo (le redki so ohranjali visoko stopnjo samodiscipline, da so se vsak dan ob določeni uri lotili svojih zadolžitvev), dostopnost do izobraževalnega procesa oz. tehnologije je bila omejena (neustrezna infrastruktura domačega kraja, slabše finančno stanje družine, neustrezna oprema), dosežki učencev in dijakov so bili povprečni oz. so se nagibali v smer minimalnih standardov, itd. Dejansko se je na začetku zdelo, kot da ima pouk na daljavo zgolj negativni učinek oz. je, kot so ga nekateri poimenovali, "nujno zlo". A vendar s(m)o postopoma, s podporo vodstva, s pomočjo smernic Zavoda RS za šolstvo v soglasju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, z medsebojno pomočjo in sodelovanjem ter v sodelovanju s starši počasi pričeli postavljati sistem izobraževanja na daljavo, ki nam je omogočil uspešno izpeljati šolsko leto 2019/2020 do konca. Ob ponovnem zapiranju šol zaradi epidemije v oktobru 2020 smo bili že vsi učitelji bolj suvereni in uspešni pri načrtovanju, pripravi in izvedbi izobraževanja na daljavo. Hkrati pa smo vsi deležniki izobraževanja pravzaprav na podlagi "learning by doing" pristopa, oz. izkustvenega učenja, uspešno usvojili veščine uporabe IKT za učenje in poučevanje. Kot že omenjeno v uvodu, IKT je ključna za vse faze pedagoškega procesa na daljavo, hkrati pa je nepogrešljiva pri poučevanju tujega jezika, na daljavo in v živo. V nadaljevanju opišemo prednosti in slabosti uporabe IKT pri pouku angleščine na daljavo izhajajoč iz lastnih izkušenj.

3. Prednosti in slabosti poučevanja angleščine na daljavo

Sem zagovornik uporabe moderne tehnologije pri pouku in že od začetka kariere redno sledim izobraževanjem, vezanim na uvajanje IKT v pedagoški proces. Od leta 2010 pri poučevanju redno uporabljam spletne učilnice v Moodle okolju, sem pa preizkusila tudi e-učbenike, interaktivne table, razne spletne aplikacije za poučevanje angleščine, itd. Sodelovala sem pri kombiniranem izobraževanju in izobraževanju na daljavo za program gimnazija (Doba), kasneje pa izvajala tudi online študij na visokošolski stopnji (Univerza v Novem mestu) in tako vse do uvedbe izobraževanja na daljavo v marcu 2020 pridobila kar veliko izkušenj z uporabo IKT pri poučevanju. Vsekakor se strinjam z mnogimi avtorji, da je sodobna tehnologija nepogrešljiva pri poučevanju angleščine, saj zagotavlja avtentična in zanimiva gradiva, izboljša stopnjo pismenosti in komunikacije, spodbuja razvoj zmožnosti sprejemanja (poslušanje, branje) besedil v tujem jeziku, tvorjenja (govorjenje, pisanje) in sporazumevanja (posredovanje, povzemanje vsebine besedil, razlaga konteksta), razumevanja in sprejemanja različnosti kultur, spodbuja k interakciji z zunanjim svetom, hkrati pa spodbuja pozitivno učno vzdušje in omogoča, da se aktivno odmaknemo od togega frontalnega pristopa, ki temelji na učbeniku in delovnem zvezku.

Ključne prednosti uporabe IKT pri poučevanju angleščine (na daljavo) so torej:

- dostop do avtentičnih gradiv in možnosti virtualnih "potovanj" ter stika z naravnimi govorniki jezika tudi v primeru pandemije in restrikcije gibanja;

- neposredno in večkratno predvajanje avdio in video gradiv, upočasnitve posnetkov, predvajanje od željenega trenutka, neposredno deljenje tovrstnih gradiv z učenci za individualno rabo in ponavljanje;

- uporaba spletnih slovarjev (tudi v obliki aplikacij na mobilnikih) za takojšnjo razlago besed(e) v kontekstu stavka, situacije, iskanje sopomenk in protipomenk; tudi uporaba prevajalnikov za osnovne izraze oz. stavke;

- možnost dopolnjevanja klasičnih učnih gradiv z že narejenimi gradivi s spleta oz. ustvarjanje gradiv s pomočjo spletnih aplikacij; individualizacija in diferenciacija glede na zmožnosti učencev;

- lažja izvedba na učence osredotočenega učenja, učitelj se pojavlja v vlogi svetovalca in mentorja;

- možnost igrifikacije učenja s pomočjo IKT: ustvarjanje učnega okolja, ki učence motivira, spodbuja radovednost, aktivnost in sodelovanje v učenju;

- možnost takojšnje povratne informacije o znanju (spletne vaje, interaktivni delovni listi, kvizi, tudi za preverjanje in ocenjevanje);

- spodbujanje različnih oblik samostojnega dela učencev in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja: projektno delo; skupinsko delo, predstavitve ali govorni nastopi z uporabo IKT;

K navedenim ključnim prednostim naj še dodamo, da smo z uporabo IKT pri pouku učitelji praviloma bliže učencem, smo aktualni in sodobni, se sproti seznanjamo s tem, kar je našim učencem všeč in lažje razumemo njihove potrebe, vedenja, težave. Prav tako pa ostajamo konkurenčni na trgu dela, saj je t.i. e-kompetentni učitelj zagotovo v prednosti pri iskanju zaposlitve.

Zmotno bi bilo trditi, da je uporaba IKT pri poučevanju angleščine povsem brez slabosti. Ob misli na tehnologijo se avtomatsko pridruži tudi dvom v brežhibno delovanje in razpoložljivost. Ob tem pa ne smemo pozabiti na izpostavljenost zaslonom, neprimerno držo, dolgo sedenje, itd. Ključne slabosti v povezavi z uporabo IKT in izobraževanjem na daljavo so:

- nezanesljivost tehničnih pripomočkov oz. naprav (nedelujoč računalnik, internetna povezava ali omejen dostop, izpad elektrike);

- dodatno načrtovanje in priprava za učitelja – dodatno delo v prostem času (raziskovanje spleta, iskanje gradiv; priprava slik, posnetkov, navodil; ustvarjanje učnih listov; priprava kvizov, nalog, preverjanj);

- diskriminacija učencev z omejenimi možnostmi uporabe tehnologije (učenci s posebnimi potrebami; številčne družine in pomanjkanje prostora, časa in finančnih sredstev; zastarela tehnologija);

- izkoriščanje "težav s tehnologijo" za neudeležbo na urah pouka na daljavo ali za neopravljanje nalog: "večno" nedelujoče kamere in mikrofoni ter "nedelujoče" internetne povezave;

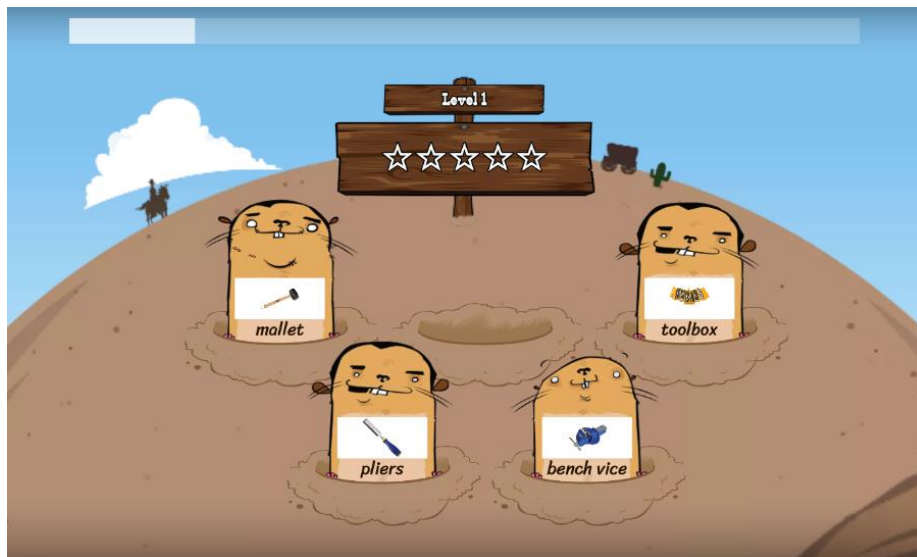
- kljub predpostavki, da so otroci in mladostniki "digitalni domorodci", dokaj veliko število učencev ne zna uporabljati tehnologije skladno z navodili učitelja, saj večinoma računalnike in mobilne telefone uporabljajo le v zabavne namene in za komuniciranje z vrstniki.

Kljub navedenim izzivom menimo, da v primeru uporabe IKT za poučevanje angleščine (na daljavo) prednosti prevladujejo nad slabostmi. Zato je nujno, da vsi deležniki izobraževanja s skupnimi močmi delujejo v korist čim uspešnejših rezultatov učenja in poučevanja z uporabo IKT.

4. Primeri dobre prakse

V nadaljevanju navajamo tri primere uporabe IKT pri poučevanju angleščine, ki so se izkazali za zelo koristne oz. učinkovite za posamezen namen.

Prva je spletna aplikacija Wordwall (slika 1), s katero lahko hitro in preprosto ustvarimo več različnih iger oz. aktivnosti za ponavljanje in utrjevanje znanja. Dijaki 1. letnika nižjega poklicnega izobraževanja Srednje šole za strojništvo so se naučili poimenovati različne vrste ročnega orodja v angleščini. Po dveh učnih urah (videokonferenca MS Teams) prepoznavanja orodja in iskanja ustreznih besed in besednih zvez s pomočjo slikovnega gradiva in opisov, smo za učno uro ponavljanja in utrjevanja uporabili igro "Whack-a-Mole". Na začetku videokonference smo ponovili vso ročno orodje na slikah, nato pa sem v ekipi objavila povezavo na omenjeno aktivnost. Dijaki so s klikom na povezavo vstopili v igro, navedli svoje ime, nato pa so morali v omejenem času čim večkrat klikniti na krta, ki so se izmenjujoče prikazovali na zaslonu in so prikazovali sliko orodja s pravilnim poimenovanjem v angleščini (slika 1). Tisti, ki je največkrat udaril "pravilnega" krta, je zmagal. Po pretečenem času se je vsem prikazala lestvica najboljših in jih na tak način spodbudila, da so igro ponovili večkrat, dokler niso bili čim bolj izenačeni oz. zadovoljni s svojim rezultatom. Aktivnost se je izkazala za zelo dobrodošlo, saj so tudi po končani videokonferenci in celo pred preverjanjem znanja dijaki s pomočjo povezave (ki je ostala na razpolago med objavami v ekipi) večkrat uporabili aktivnost za osvežitev znanja. Glavna prednost te aplikacije je enostaven dostop, brezplačna uporaba in širok spekter možnosti ustvarjanja aktivnosti oz. iger. Omogoča doseganje učnih ciljev (prepoznavanje pravilnega poimenovanja orodja v angleščini) na zabaven način, izboljšuje motiviranost učencev za učenje besedišča in učitelju posreduje takojšnjo povratno informacijo o znanju posameznega učenca. Kot največjo pomanjkljivost izpostavimo dostopnost in delovanje aplikacije ter časovna omejitve, saj nimajo vsi učenci (hitre) internetne povezave ali (enako) zmogljivega računalnika, zato pri nekaterih deluje z zamikom in posledično prejmejo manj točk, čeprav so v določenem času pravilno prepoznali besede.



Slika 22 Ponavljanje in utrjevanje besedišča z igro Whack-a-Mole v spletni aplikaciji Wordwall (<https://wordwall.net/resource/13586776/hand-tools-orodje-po%c4%8dasnej%c5%a1a-verzija>)

Naslednja zanimiva aplikacija, ki se pravzaprav nahaja na učiteljem angleščine znani spletni strani iSLCOLLECTIVE, se imenuje Video Lessons. Koncept temelji na videoposnetkih, pridobljenih s spletne strani YouTube, katere lahko preprosto predelamo v interaktivni kviz.

Lahko uporabimo že pripravljene videoposnetke v celoti, lahko uporabimo že ustvarjen videoposnetek in spreminjamo vprašanja in odgovore ter lokacije v videoposnetku, kjer se ti pojavijo, lahko pa se lotimo obdelovanja lastnega posnetka, ki ga pred tem naložimo na YouTube. Za utrjevanje teme »London« v 1. letniku srednjega poklicnega izobraževanja Srednje šole za strojništvo smo uporabili že ustvarjeno nalogo in jo predelali glede na lastne potrebe (slika 2). Dijaki so tokrat povezavo do aktivnosti in natančna navodila dobili med "dodeljene naloge" v MS Teams ekipi, z določenim rokom za izvedbo naloge. Edini pogoj je bil, da se na spletni strani registrirajo, kar pa ni predstavljalo problema, saj se lahko vpišejo tudi s svojim Google računom.



Slika 23 Video kviz na temo London, ustvarjen s pomočjo aplikacije na spletni strani iSLCOLLECTIVE <https://en.islcollective.com/video-lessons/london-england>

Aktivnost je potekala na podlagi posnetka London Vacation Travel Guide, kjer opisujejo tudi glavne zgodovinske znamenitosti Londona, katere so predhodno spoznali z branjem članka in reševanjem nalog bralnega razumevanja na učnem listu v sklopu videokonference. Po opisu znamenitosti na videoposnetku, se ta sam ustavi in generira se vprašanje, vezano na slišano, dijaki pa imajo možnost izbire pravilnega odgovora med dvema danima odgovoroma, ali pa odgovorijo samostojno, s kratkim odgovorom. Dijaki so na tak način urili svoje slušne spretnosti in hkrati ponavljali izgovorjavo ter zapis imen zgodovinskih znamenitosti Londona. Povratna informacija o reševanju posameznih dijakov se generira avtomatsko takoj po reševanju, učitelj jo vidi na svoji domači strani aplikacije (slika 3).

Answer sheet

Nov 26, 2020

Gorky66



100%

London, England

1) London is situated in the South East of England in the



a. Thames Valley

b. Thames river

Explanation:
Thames Valley

2) London has been an important _____ center for hundreds of years.



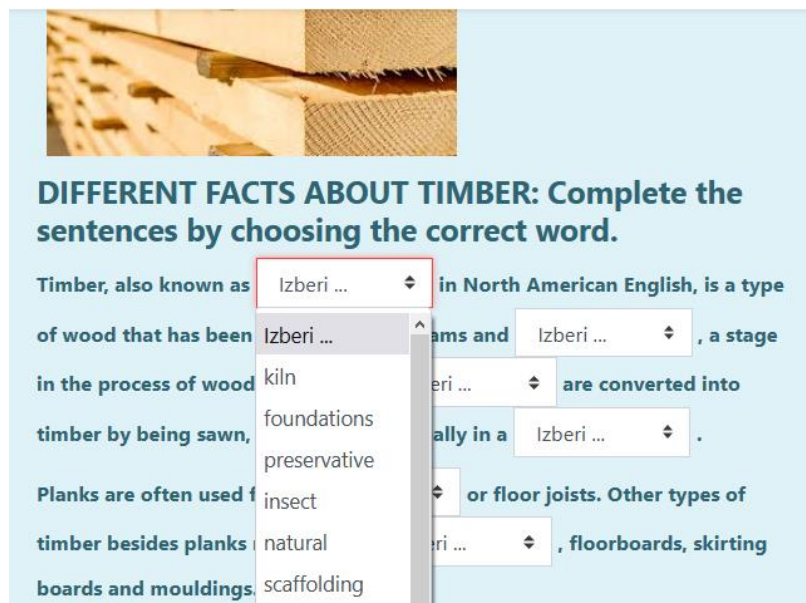
a. financial and cultural

b. financial, educational and cultural

Slika 24 Povratna informacija o uspešnosti reševanja video kviza za posameznega dijaka

Glavna prednost te aplikacije je prav tako enostaven dostop, brezplačna uporaba in skoraj neomejeno možnosti za obravnavo različnih tematik, saj YouTube platforma nudi zelo širok nabor videoposnetkov. Lahko npr. tudi sami posnamemo videoposnetek in ga naložimo na svoj YouTube kanal ter ga obdelamo v Video Lessons aplikaciji. Omogoča doseganje učnih ciljev na interaktiven način, urjenje slušnih in bralnih spretnosti, razvijanje sposobnosti izpostavljanja ključnih informacij in učitelj pridobi takojšnja povratna informacija o uspešnosti reševanja posameznega učenca. Učenci si lahko tudi določajo hitrost predvajanja posnetka, kar je zelo dobrodošlo za šibkejšje učence. Kot pomanjkljivost tokrat izpostavimo časovno dokaj obsežno pripravo, saj nam že sam izbor ustreznega videoposnetka lahko vzame veliko časa, dodatno pa še določanje posameznih aktivnosti oz. vprašanj.

Tretji primer dobre prakse uporabe IKT pri pouku angleščine predstavlja uporabo spletnega okolja Moodle in spletne učilnice, v kateri lahko ustvarimo dejavnost »kviz« za namene preverjanja in tudi ocenjevanja znanja na daljavo (slika 4). Potrebno je poudariti, da na prvi pogled sama izdelava kviza ne deluje zapleteno, a dejansko terja veliko časa, da raziščemo možnosti nalog in kako se naloge ustvarjajo. Dobra novica je, da ko enkrat usvojimo sistem in preizkusimo kviz v praksi, se ves vložen trud poplača. Sicer aplikacija nudi enajst različnih tipov vprašanj, ki jih lahko uporabimo za preverjanje znanja pri (tujem) jeziku, kar nam omogoča sestavo razgibanega interaktivnega in multimodalnega preverjanja (in ocenjevanja) znanja, je pa treba že predhodno razmisliti, katere od ponujenih tipov lahko uporabimo za preverjanje posameznih kompetenc.



Slika 25 Primer naloge v Moodle kvizu - izbira ustreznih besed za dopolnjevanje besedila o lesu

Vsako novo sestavljeno vprašanje oz. naloga se shranjuje v zbirko vprašanj, kar pomeni, da lahko že sestavljene naloge z manjšimi popravki uporabimo v različnih kvizih, saj jih lahko prosto izvažamo in uvažamo med posameznimi spletnimi učilnicami. Manjša pomanjkljivost je, da določenega shranjenega vprašanja, v kolikor je že bilo uporabljeno v kakšnem kvizu, ne moremo spreminjati, kar še posebej velja za t.i. dopolnitvena vprašanja oz. gap fill (slika 5). V tem primeru preprosto skopiramo že pripravljeno besedilo iz obstoječega vprašanja in ga prilepimo v novo ustvarjeno vprašanje, ki ga shranimo z novim imenom. Tako lahko brez težav vprašanje dopolnimo ali zamenjamo manjkajoče besede itd. Pred objavo kviza za reševanje ima učitelj možnost predogleda in testnega reševanja, kar je zelo praktično, ker na tak način takoj ugotovimo morebitne napake.

Urejanje Ugnezdenih odgovorov (Dopolnitveno) vprašanje

[Razširi vse](#)

Splošno

Trenutna kategorija

Trenutna kategorija Privzeto za ANG_KK (153) Uporabi to kategorijo

Shrani v kategorijo

Privzeto za ANG_KK (153)

Ime vprašanja

Preverjanje 3Dm - Passive voice gap fill

Besedilna vprašanja

Rich text editor showing the question content:

1. They make these artificial flowers of silk.
These artificial flowers {1:SHORTANSWER:%100%are made#} of silk.

2. They don't accept children under sixteen.
Children under sixteen {1:SHORTANSWER:%100%are not accepted#~%100%aren't accepted#} .

Slika 26 Ustvarjanje naloge za dopolnjevanje - gap fill

Ko kviz sestavimo, ga lahko časovno omejimo in določimo število dovoljenih poskusov. Pri preverjanju znanja je to lahko nedoločeno, ko pa gre za ocenjevanje znanja, pa je možen le en poskus. Prav tako lahko v nastavitvah določimo, da je kviz v celozaslonski obliki in da dijaki ne morejo med reševanjem klikati drugih programov ali dokumentov. Ko učenci s kvizom

zaključijo, program avtomatsko preveri rešitve in jih označi kot pravilne ali napačne ter učencem ponudi takojšnjo povratno informacijo o doseženem številu točk, hkrati pa lahko s klikom na »preglej poskus« pregledajo vsako nalogo posebej in vidijo, katere rešitve so bile napačne in kakšne so pravilne rešitve posameznih primerov. Učitelj prav tako dobi vpogled v rezultate posameznega učenca v redovalnici, ki se avtomatsko generira po prvem zaključenem rešenem kvizu (slika 6).

Ime / Priimek	Prejeto	Zaključeno	Porabljeni čas	Ocena/46,00	Vprašanje 1 /4,00	Vprašanje 2 /7,50	Vprašanje 3 /6,00	Vprašanje 4 /10,00	Vprašanje 5 /7,00	Vprašanje 6 /6,00	Vprašanje 7 /5,50
Neža Preglej poskus	23 November 2020 12:35	23 November 2020 12:56	21 min 13 s	31,00	✓ 4,00	✓ 5,50	✓ 5,00	✓ 1,00	✓ 6,00	✓ 4,50	✓ 5,00
Domen Preglej poskus	23 November 2020 12:35	23 November 2020 13:04	29 min 40 s	30,50	✓ 4,00	✓ 5,50	✓ 4,00	✓ 3,00	✓ 6,00	✓ 3,50	✓ 4,50
Matic Preglej poskus	23 November 2020 12:35	23 November 2020 13:00	25 min 44 s	26,50	✓ 4,00	✓ 1,50	✓ 4,00	✓ 4,00	✓ 6,00	✓ 2,00	✓ 5,00
Nejc Preglej poskus	23 November 2020 12:35	23 November 2020 13:04	28 min 54 s	29,00	✓ 4,00	✓ 6,00	✓ 5,00	✓ 3,00	✓ 5,00	✓ 2,00	✓ 4,00

Slika 27 Rezultati reševanja kviza prikazani v učiteljevem profilu

Rezultate lahko brez težav prenesemo v MS Excel, kjer jih lahko nadalje obdelujemo oz. shranimo za namene dokumentiranja pisnega ocenjevanja znanja na daljavo. Vsekakor je Moodle kviz za razliko od ostalih (spletnih) aplikacij za kreiranje preizkusov znanja na daljavo (npr. Exam.com, Google Forms, MS Teams itd.) daleč v prednosti, saj lahko vsak poskus reševanja s klikom na "Preglej poskus" pregledamo in v primeru, da računalnik rešitve ni upošteval (npr. zaradi dvojnega presledka pri zapisu besedne zveze), nalogo ročno ocenimo (s komentarjem) in tako »povozimo« avtomatsko oceno, kar pri omenjenih alternativnih aplikacijah ni mogoče. Glavna prednost Moodle kvizov je vsekakor brezplačen in enostaven dostop za učence in učitelje in raznoliki tipi nalog za preverjanje različnih kompetenc. Moodle kviz pomaga pri doseganju različnih učnih ciljev in omogoča objektivno pisno preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo ter učitelju posreduje takojšnjo povratno informacijo o dosežku posameznega učenca. Bistvene pomanjkljivosti so se pokazale pri ustvarjanju posameznih tipov vprašanj, kjer ni možnosti oblikovanja besedila, oz. je potrebno znanje HTML kode (PHP programiranja), da se besedilo naloge prikaže urejeno in pregledno oblikovano. Enako velja za ustvarjanje dopolnitvenih vprašanj, kjer je za ustrezno kreirano nalogo potrebna še uporaba HTML aplikacije »Cloze Editor«. Omenjeno je za osnovne uporabnike Moodle spletnih učilnic precej kompleksno in zahteva veliko časa.

5. Zaključek

Zaradi nedavnih in še vedno aktualnih družbenih sprememb, je uporaba tehnologije za poučevanje in učenje (na daljavo) postala nujnost. Vsi udeleženci pedagoškega procesa z izkustvenim učenjem bolj ali manj uspešno usvajamo veščine uporabe IKT in postajamo e-kompetentni učitelji in učenci. Kljub določenim slabostim je uporaba IKT pri poučevanju (angleščine) nepogrešljiv element. Z uporabo IKT pri pouku v živo ali na daljavo smo učitelji praviloma bliže učencem, smo aktualni in sodobni, se sproti seznanjamo s tem, kar je našim učencem všeč in lažje razumemo njihove potrebe, vedenja, težave. Omogoča nam, da zmoremo učencem in samim sebi ponuditi več in raznoliko, pisano in razigrano, življenjsko in realno.

Kljub dodani vrednosti sodobne tehnologije, ne pozabimo, da smo učitelji sedaj še ustvarjalci in izvajalci posameznih tehnoloških rešitev, kar zahteva tudi več dodatnega dela. Ob vsem tem pa moramo biti pozorni, da nas tehnologija ne zasenči, saj je pristen neposredni odnos učitelja z učenci v živo še zmeraj ključen za uspešno poučevanje.

6. Literatura in viri

- Andrin, A. (2016). *Smernice za uporabo IKT pri predmetu tuji jezik I – angleščina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/smernice-ikt-ang/files/assets/common/downloads/publication.pdf>.
- Asrifan, A., Zita, C. T., Vargheese, K. J., Syamsu, T. in Amir, M. (2020). The Effects of CALL (Computer Assisted Language Learning) Toward The Students' English Achievement and Attitude. *Journal of Advanced English Studies*, 3(2), 94-106.
- Barbour, M. K. (2019). *The Landscape of K-12 Online Learning: Examining What is Known*. Pridobljeno s <https://www.researchgate.net/330275960>.
- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>.
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc. Pridobljeno s <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/Distance%20Education%20for%20Teacher%20Training%20by%20Mary%20Burns%20EDC.pdf>.
- Davies, G. (2016). *CALL (Computer Assisted Language Learning)*. Southampton: University of Southampton's Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Pridobljeno s <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61>.
- Deng, L. in Tavares, N. J. (2015). Exploring university students' use of technologies beyond the formal learning context: A tale of two online platforms. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 313-327. Pridobljeno s <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1505/1282>.
- Distance Learning. (b.d.). Encyclopedia Britannica. Pridobljeno s <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>.
- Keane, T., Keane, W. F. in Blicblau, A. S. (2016). Beyond traditional literacy: Learning and transformative practices using ICT. *Education and Information Technologies*, 21(4), 769–781. Pridobljeno s <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-014-9353-5>.
- Moodle spletni kviz [spletno učno okolje]. (2021). Pridobljeno s <https://ucilnica.scsl.si/mod/quiz/view.php?id=14981>.
- Podgoršek, S. (2014). Pouk tujih jezikov s podporo informacijske in komunikacijske tehnologije: analiza stanja v slovenskih srednjih šolah. V Bernik, M., Rajkovič, U. in Rajkovič, V. (ur.), *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi - VIVID 2014* (str. 175 – 185). Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Prasetya, R. E. (2021). Effectiveness of Teaching English for Specific Purposes in LMS Moodle: Lecturers' Perspective. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 6(1), 93-109. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/350833664_Effectiveness_of_Teaching_English_for_Specific_Purposes_in_LMS_Moodle_Lecturers%27_Perspective.
- Ramirez, G. M., Collazos, C. A. in Moreira, F. (2017). All-Learning: The state of the art of the models and the methodologies educational with ICT. *Telematics and Informatics*, 35(4) 944-953. Pridobljeno s <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/2335/4/All-Learning.pdf>.

- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M. idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. (spletna izdaja). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf.
- Tafazoli, D., Huertas Abril, C. A. in Gómez Parra, M. E. (2019). Technology-based review on Computer-Assisted Language Learning: A chronological perspective. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 54, 29-43. Pridobljeno s <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/63667>.
- Urbančič, M., Bevčič, M., Dagarin-Fojkar, M., Droždek, S., Jedrinović, S., Luštek, A. idr. (2019). *Strokovne podlage za didaktično uporabo IKT v izobraževalnem procesu za področje jezikov*. Pridobljeno s https://www.uni-lj.si/mma/strokovne_podlage_za_didakticno_uporabo_ikt_v_izobrazevanem_procesu_za_podrocje_jeziki/2018103012414295/.
- Video Lessons: London, England. [spletna aplikacija]. (2021). Pridobljeno s <https://en.islcollective.com/video-lessons/london-england>.
- Webb, L., Clough, J., O'Reilly, D., Wilmott, D. in Witham, G. (2017). The utility and impact of information communication technology (ICT) for pre-registration nurse education: A narrative synthesis systematic review. *Nurse Education Today*, 48, 160-171. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27816862/>.
- Wordwall [spletna aplikacija]. (2021). Pridobljeno s <https://wordwall.net/>.

Kratka predstavitev avtorja

Katja Krobe je profesorica angleščine in pedagogike, diplomirala je leta 2007 na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Trenutno je zaposlena na Šolskem centru Škofja Loka, kjer uči angleščino na srednješolskih in višješolskih izobraževalnih programih. Dosedanjo karierno pot je oplemenitila z izkušnjami poučevanja na osnovnih in srednjih šolah ter visokošolskih zavodih, kjer se je ukvarjala z raziskovalnim delom na področju angleškega jezikoslovja v kombinaciji s poslovnimi in zdravstvenimi vedami. Je tudi prevajalka in lektorica znanstvenih in strokovnih prispevkov v angleščini.

Sočasno izvajanje pouka na daljavo in v živo

Simultaneous Implementation of Distance Learning and Live Sessions

Jasmina Vaupotič

*Osnovna šola Duplek
vaupotic.jasmina@gmail.com*

Povzetek

Smernice sodobnega pouka ne predstavljajo učiteljevo predavanje in učenčevo poslušanje. Pri sočasnem izvajanju pouka na daljavo in v živo se je izkazalo, da učenci potrebujejo več motivacijskih nalog, izzivov in zanimivosti, ki pritegnejo k poslušanju in usvajanju nove snovi. V prispevku je predstavljen program Zoom za videosrečanje ter računalniški aplikaciji Plickers in Formative, s katerima popestrimo pouk matematike v živo in na daljavo. Predstavljen je potek učne ure z uporabo računalniških orodij pri sočasnem izvajanju pouka na daljavo in v živo ter njihove prednosti in slabosti uporabe.

Ključne besede: Aplikacija Formative, aplikacija Plickers, poučevanje, program Zoom, učenci, šola na daljavo.

Abstract

The guidelines of modern teaching do not represent the teacher's lecture and the student's listening. In the simultaneous implementation of distance and live lessons, it turned out that students need more motivational tasks, challenges and attractions that attract them to listen and learn new materials. The article presents the Zoom program for video meetings and computer applications Plickers and Formative, which enrich live and distance mathematics lessons. Moreover, there is presented the course of the lesson with the use of computer tools in the simultaneous implementation of distance and live lessons and their advantages and disadvantages.

Keywords: distance learning, Formative app, Plickers app, students, teaching, Zoom program.

1. Uvod

Sočasno poučevanje učencev je poučevanje učencev v živo za vse učence. To velja je za učence, ki so v šoli, v živo, ter za učence, ki so doma, na daljavo.

»Obstaja veliko definicij izobraževanja na daljavo, a za naše potrebe povzemamo definicijo Desmonda Keagana po modelu Jazon. Izobraževanje na daljavo je oblika izobraževanja, za katero je značilno, da:

- sta učitelj in učenec večinoma prostorsko in časovno ločena,
- učenje organizira šola za razliko od samoizobraževanja,
- učenje poteka s pomočjo različnih medijev,
- je učna komunikacija dvosmerna in omogoča učencu, da enakopravno sodeluje v učnem procesu« (Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo, 2020).

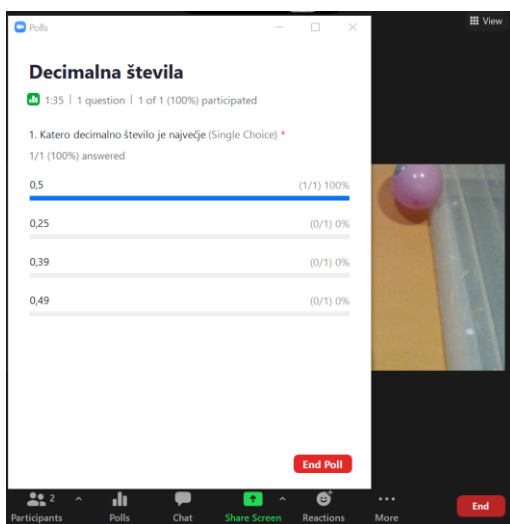
S poučevanjem na daljavo in še sočasnim poučevanjem v živo je bilo potrebno spremeniti miselnost in način, metode in pristope poučevanja. »Sodobna šola v primerjavi s tradicionalno šolo preteklih desetletij zahteva večjo prožnost, s tem pa ne samo miselni, temveč tudi strokovni preskok pri delu z mladimi, ki si želijo motiviranega odprtega učitelja, dovezetnega za novosti in sodoben način dela v razredu« (Macuh, 2009).

Pouk, kjer učitelj predava, učenec pa posluša, ni dovolj učinkovit in je v nasprotju s smernicami, ki veljajo za sodoben pouk (Murugesan, 2019). Motivirani učitelji s svojim znanjem, profesionalnim in odgovornim delom ter odnosom do učencev sledijo trendom sodobne šole. Učitelj poučuje učence, ki so računalniško pismeni in temu primerno prilagodi pouk (Macuh, 2009). V literaturi je zapisano, da imajo učenci naslednje težave pri pouku na daljavo: učenci niso notranje dovolj motivirani, primanjkuje jim zunanje motivacije in so preobremenjeni z velikim številom ur, ki jih predsedijo za računalnikom (Doug, 2002). Učitelji, ki želijo pripraviti učno uro, morajo motivirati učence za delo, tako da se približajo njihovi računalniški pismenosti. Pri tem pa morajo paziti na zgradbo učne ure.

V nadaljevanju so opisane prednosti in slabosti programa Zoom za videosrečanje, aplikacije Plickers, aplikacije Formative in učne ure z uporabo računalniških orodij pri sočasno izvajanju pouka na daljavo in v živo.

2. Program Zoom

Program Zoom omogoča videosrečanje brez registracije učenca, zato je zelo enostavna za uporabo. Omogoča tudi izvedbo anketnega vprašalnika (slika 1) med samim videosrečanjem, katerega učitelj uporabi kot kviz za sprotno preverjanje usvojenega znanja. Učenci lahko vprašalnik rešijo le med videosrečanjem, saj po zaključku videosrečanja vprašalnika ni možno več reševati. Rezultati vprašalnika so takoj vidni, kar je učitelju v pomoč pri nadaljnji razlagi učne snovi.



Slika 1: Primer anketnega vprašanja med videosrečanjem zoom

2.1 Prednosti in slabosti uporabe programa Zoom

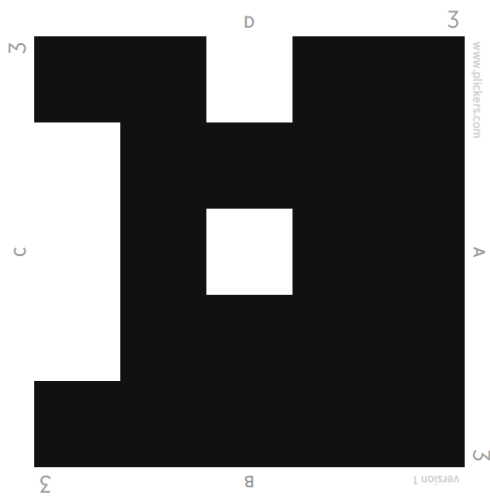
Prednosti anketnega vprašalnika, ki ga ponuja program Zoom, je ta, da učenci ne potrebujejo telefona, s katerim odgovarjajo na vprašanja. Vprašalnik se pojavi v samem videosrečanju, torej

ni potrebno preklapljati v druge aplikacije, kar bi povzročilo pri učencih dodatne kognitivne obremenitve.

Slabost anketnega vprašalnika je, da so ob večjem številu vprašanj vprašanja slabo vidna in nepregledna.

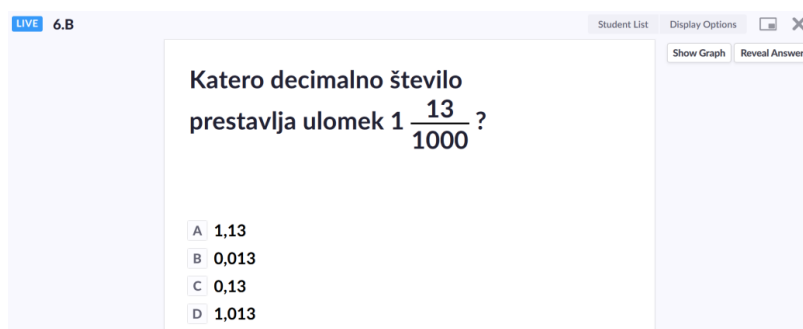
3. Aplikacija Plickers

Aplikacija Plickers je aplikacija, kjer učenci ne potrebujejo mobilne naprave. Vsak učenec ima svojo kartico (slika 2), ki je kodirana na njegovo ime oziroma številko, in z njo odgovarja na vprašanja.



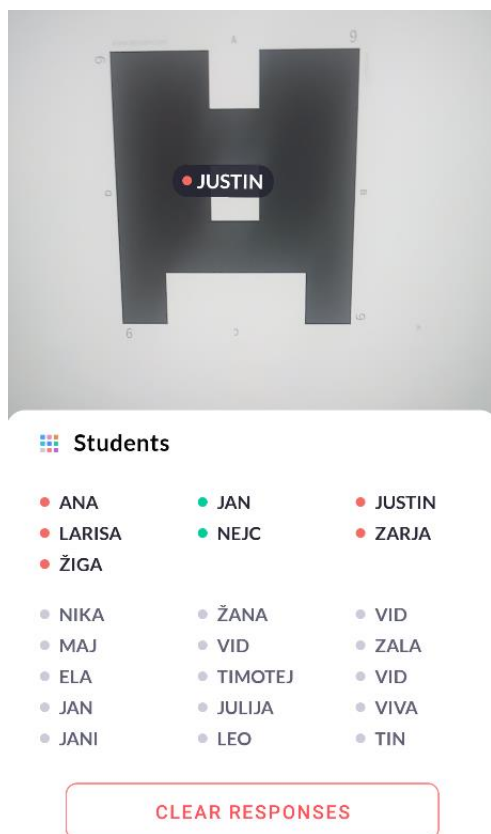
Slika 2: Primer kartice za aplikacijo Plickers

Na interaktivno tablo projiciramo vprašanje (slika 3) z danimi odgovori A, B, C ali D. Učenec s pravilno dvignjeno kartico pokaže, kateri odgovor je pravilen. Njihov pravilni odgovor je tisti, ki je zapisan pri navzgor postavljeni kartici (na sliki 2 je pravilni odgovor D).



Slika 3: Primer vprašanja z aplikacijo Plickers

Učitelj z mobilnim telefonom nato usmeri na kartice učencev v učilnici oziroma na kartice, ki jih učenci kažejo preko računalniškega ekrana ter jih skenira. Aplikacija Plickers na mobilnem telefonu zapisuje odgovore učencev in je tudi vidno, kdo še ni odgovoril na vprašanje (slika 4).



Slika 4: Primer zapisovanja odgovorov z aplikacijo Plickers

Rezultati so takoj vidni, tako da lahko učitelj hitro poda povratno informacijo (slika 5).



Slika 5: Primer vidnih rezultatov z aplikacijo Plickers

3.1 Prednosti in slabosti uporabe aplikacije Plickers

Prednost aplikacije Plickers je ta, da učitelj vidi, kateri učenci še niso odgovorili na vprašanje pred prikazom rezultatov.

Slabost aplikacije Plickers pa je ta, da morajo učenci imeti svojo kartico pri sebi, drugače ne morejo odgovarjati na vprašanja.

4. Aplikacija Formative

Aplikacija Formative je za učence z vizualnega vidika zelo privlačna, za učitelja pa veliko bolj zanimiva, saj dopušča veliko več načinov pri postavljanju vprašanj (slika 6). Vprašanja so lahko: povleci in spusti na besedilo, drži/ne drži, esejski tip, povezovalni tip vprašanj, izbirni tip vprašanja (omogoča izbiro enega ali več odgovorov iz vnaprej določenega seznama) in še veliko več.

Choose your content or question type

Add Content:

- Audio
- Embed
- Image
- Text Block
- Video
- Whiteboard

Add Question:

- Audio Response
- Categorize
- Drag and Drop
- File Response
- Fill In The Blank
- Free Response
- Graphing
- Hot Spot
- Hot Text
- Inline Choice
- Match Table Grid
- Matching
- Multiple Choice
- Multiple Selection

- Numeric
- Resequence
- Short Answer
- Show Your Work
- True Or False
- Video Response

Upload Your Own Content:

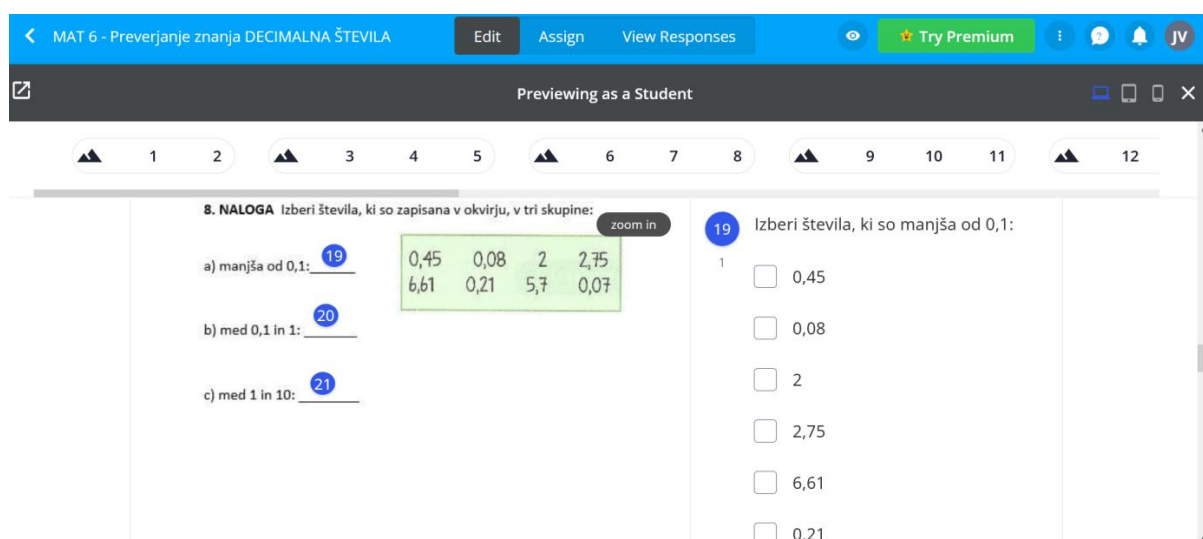
- Enhance a PDF/Doc/Image/GoogleDoc
20 pages remain this month

Grab From Library:

- Search from existing questions

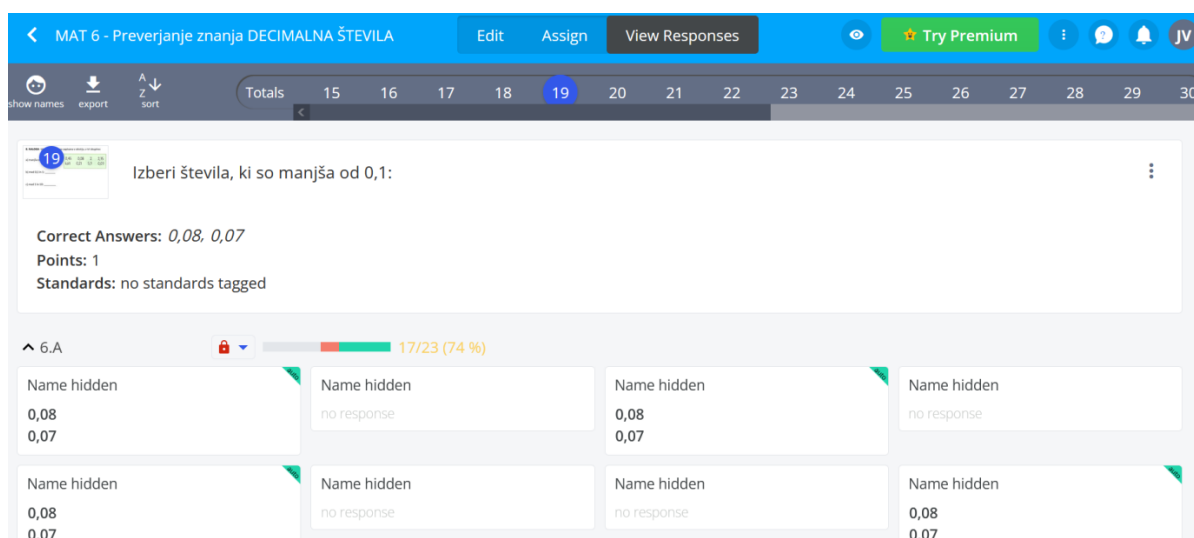
Slika 6: Izbira tipa vprašanj v aplikaciji Formative

Učitelj pripravi kviz, ki mu lahko določi, kdaj in koliko časa lahko učenci rešujejo kviz. Učencem se naloge prikazujejo s pomikanjem navzdol ali navzgor (slika 7).



Slika 7: Primer vprašanja v aplikaciji Formative

Učenci takoj po zaključenem kvizu dobijo povratne informacije. Pogledajo lahko pravilnost rešenih nalog in pravilne odgovore. Tudi učitelj v aplikaciji vidi rezultate posameznega učenca za posamezno nalogo (slika 8).



Slika 8: Primer vidnih rezultatov v aplikaciji Formative

4.1 Prednosti in slabosti uporabe aplikacije Formative

Aplikacija Formative ima prednost uporabe z vstavljenem slike v vprašanja. Učitelj lahko za posamezno nalogo določi število dobljenih točk za pravilni odgovor. Aplikacija omogoča vstavljanje v kviz že narejen učni list, ki mu samo označimo tip odgovora, in je že ta narejen interaktivno.

Slabost aplikacije Formative je, da učenci za vstop v kviz potrebujejo geslo.

5. Potek učne ure pri sočasnem izvajanju pouka na daljavo in v živo

Učna ura se pri sočasnem poučevanju učencev prične s povezavo učencev na daljavo preko orodja Zoom. Učitelj v programu Zoom deli učencem ekran v živo na interaktivno tablo, tako da lahko učenci vidijo drug drugega. Tako imajo učenci občutek, da so vsi skupaj in se med njimi razvije medsebojna tekmovalnost, ki je zdrava za usvajanje učnih ciljev.

V začetku učne ure učitelj ponovi in napove novo učno snov s kratkim kvizom v aplikaciji Plickers. Učenci pripravijo kartice. Na interaktivno tablo, ki jo učitelj deli z učenci na daljavo, projicira vprašanje, na katero učenci odgovorijo s pravilno dvignjeno kartico. Učitelj vsem učencem skenira kartice z mobilnim telefonem, tudi tistim učencem, ki so na daljavo. Aplikacija Plickers na interaktivni tabli prikaže odgovore učencev, kjer skupaj z učiteljem pokomentirajo povratno informacijo. Izkazalo se je, da začetni kviz motivira učence in jih pritegne k poslušanju.

Nato učitelj na interaktivni tabli zapiše učno snov, ki jo morajo usvojiti in jo vidijo učenci v živo in na daljavo. Med podajanjem učne snovi učitelj zastavi tudi kratka vprašanja v programu Zoom. Vprašanje se pojavi na ekranu, tako da na njega lahko odgovarjajo samo učenci na daljavo. S tem učitelj želi, da bi učenci na daljavo ostali zbrani pri usvajanju nove učne snovi.

Ob koncu učne ure učitelj pripravi preverjanje znanja z aplikacijo Formative, kjer dobijo učenci in učitelj povratno informacijo o usvojenem znanju. Učenci, ki so v šoli, rešujejo kviz v aplikaciji Formative s šolskimi tablicami. Učenci, ki so na daljavo, pa rešujejo kviz na svojih

ekranih. Kviz dokončajo za domačo nalogo. Učitelj dobi v aplikacijo povratno informacijo o učenčevem znanju in jo skupaj z učenci pokomentira v začetku naslednje šolske ure.

5.1 Prednosti in slabosti uporabe aplikacij pri sočasnem izvajanju pouka na daljavo in v živo

Izkazalo se je, da delo z aplikacijami učence pritegne, delajo z večjo motivacijo in zato tudi usvojijo željene cilje učne ure. Ta način dela je zelo primeren za kviz s kratkimi odgovori, ki ne zahtevajo vmesnih rezultatov, saj samo z rezultatov ne vidimo postopkov reševanja in predhodnega razmišljanja učencev. Pri izvedbi kviza pa sama aplikacija opravi analizo rezultatov. »Kratka analiza rezultatov nam omogoča hiter vpogled v prikazano znanje, tako posameznika kot tudi razreda, kar omogoča učitelju zaznati tista področja znanja, ki delajo učencem težave in jih je potrebno še utrditi« (Bačnik, 2008).

Pomanjkljivost računalniško podprtega vrednotenja je omogočanje uporabe predvsem nalog objektivnega tipa, ki velikokrat preverjajo le faktografsko znanje, kar zelo zniža pregled taksonomske ravni znanja. Vendar pa z ustrezno zastavljenimi vprašanji lahko to omilimo in posežemo tudi s vprašanji višje na taksonomsko lestvico (Bačnik, 2008).

6. Zaključek

Matematika velja za ne preveč priljubljen šolski predmet, vendar smo poskušali v času sočasnega poučevanja z učenci maksimalno usvojiti učne cilje, ki smo si jih zadali pri načrtovanju dela.

Uporaba zgoraj navedenih orodij je ena izmed možnosti, kako motivirati učence in sproti preverjati usvojeno znanje pri matematiki. Učenci si velikokrat ne upajo odgovoriti na vprašanje, sploh če so v domačem okolju, zato se počutijo nelagodno. S pomočjo kratkih kvizov smo vsem učencem omogočili, da so sodelovali v preverjanju znanja in dobili povratno informacijo o svojem znanju. Sprotno preverjanje znanja je bilo vodilo za nadaljnjo delo učitelja, saj je s tem dobil dovolj dober vpogled v učenčevo znanje.

Učenci so povedali, da so se ob sočasnem poučevanju počutili, kot da so v šoli. Uporaba orodja jim je bila zelo všeč, saj je bil pouk dinamičen, zanimiv in sodobnejši.

V nadaljevanju pouka bomo del preverjanja, ki smo ga izvajali pri sočasnem pouku, prav gotovo tudi uporabili pri poučevanju samo v živo, saj se je izkazalo za učinkovito tako za učence kot za učitelja.

7. Literatura

- Bačnik, A. (2008). Uporabnost IKT pri preverjanju in ocenjevanju znanja. V M. Orel (ur.), *Zbornik SIRIKT 2008* (str. 116). Ljubljana: Orel.
- Doug, V. (2002). Distance learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume V, Number III. Pridobljeno s <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>
- Macuh, B. (2009). Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk. *Šolski razgledi*, 12, 1-2. Pridobljeno s <https://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=177>

Murugesan, V. (2019). *Modern Teaching Techniques in Education*. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/331071559_Modern_Teaching_Techniques_in_Education

Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo. (2020). Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/novice/podpora-uciteljem-za-izobrazevanje-na-daljavo-2/>

Kratka predstavitev avtorja

Jasmina Vaupotič je učiteljica matematike in fizike na Osnovni šoli Duplek. Njen cilj je vključiti matematične vsebine v vsakdanje življenje učencev. Z modernimi pristopi poučevanja želi učencem približati matematiko na zabaven način.

Prilagajanje izobraževanja sodobnim tehnologijam

Adapting Education to Modern Technologies

Brigita Uršič

OŠ Vič

brigita.ursic@gmail.com

Povzetek

Zaprtje šol zaradi pandemije je marca 2020 povzročilo prenos učenja iz fizičnega okolja v virtualno okolje. Učitelji smo se morali čez noč ob podpori vodstva šole čim bolj prilagoditi potrebam učencev. Digitalna pismenost in s tem prilagajanje izobraževanja sodobnim tehnologijam je postala nuja. Učitelji so začutili potrebo in korist medsebojnega sodelovanja in povezovanja. Tako je začetna improvizacija in opiranje na lastne vire znanja kmalu zamenjalo strokovno in učinkovito poučevanje na daljavo z uporabo sodobnih tehnologij, kar so pogosto priznali tudi starši. Učitelji sedaj pri poučevanju mnogo pogosteje in bolj suvereno uporabljajo sodobno tehnologijo. Pri tem pa se ne sme zanemariti vzgojne komponente učnega procesa in socialnih stikov, ki vnašajo tudi motivacijsko in čustveno dimenzijo. Učiteljeva vloga v učnem procesu je sedaj obsežnejša, bolj kompleksna in bolj odgovorna.

Ključne besede: nove kompetence učitelja, premiki, prilagajanje, sodobna učna tehnologija, učne vsebine.

Abstract

The closure of schools due to the pandemic in March 2020 resulted in the transfer of learning from the physical environment to the virtual one. Overnight, teachers had to adapt to the needs of pupils as much as possible with the support of the school management. Digital literacy and thus the adaptation of education to modern technologies has become a necessity. Teachers felt the need and benefit of mutual cooperation and connection. Therefore, initial improvisation and reliance on one's own sources of knowledge were soon replaced by professional and effective remote learning using modern technologies, which was often acknowledged by parents as well. Teachers now use modern technology much more often and more sovereignly in their teaching. However, the educational component of the learning process and social contacts, which also introduce a motivational and emotional dimension, should not be neglected. The teacher's role in the learning process is now more extensive, more complex and more responsible.

Keywords: adaptation, modern teaching technology, movements, new teacher competencies, teaching contents.

1. Uvod

Zaprtje šol zaradi pandemije je v vzgoji in izobraževanju sprožilo niz procesov, eden najvidnejših je povezan z digitalno tehnologijo, ki je v obdobju izobraževanja na daljavo pridobila pomen.«(Šimenc, 2021, str. 12). Tako kot na vseh nivojih izobraževanja smo morali izobraževanje sodobni tehnologiji prilagoditi tudi učitelji 1. razredov. Marjan Šimenc (2021) v svojem članku zapiše, da so bile sodobne tehnologije v vzgojno izobraževalni proces izsiljeno vpeljane, s čimer se strinjam. Digitalne tehnologije so bile med epidemijo naglo vpeljane v

vzgojo in izobraževanje in časa za razmislek in opredelitev do uporabe le-teh ni bilo. Obdobja za uvajanje in usvajanje tega znanja učitelji nismo imeli. Izkušnja poučevanja na daljavo z uporabo sodobnih tehnologij je po pogovoru s kolegicami pri marsikateri spodbudila pogostejšo in širšo rabo le- teh pri rednem pouku v šolskih prostorih. Tudi pri mojem poučevanju se je status sodobnih tehnologij v zadnjih dveh letih spremenil in postal sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Do sedaj smo se ga učitelji starejšega kova (30 let in več delovne dobe) kar nekako izogibali in vzgojno izobraževalni proces zaupali bolj lastnim zmogljivostim. V vzgojno izobraževalni proces tako v letošnjem šolskem letu (2021/22) s kolegico pogosteje posredujeva učna gradiva preko pripravljenih powerpointovih predstavitev, kvizov, videoposnetkov in zvočnih posnetkov. Pogosto pa se pri pouku poslužujeva tudi fotografiranja ali pa snemanja.

2. Informacijsko- komunikacijska tehnologija v šolah

Živimo v obdobju, ko so družbene, gospodarske, izobraževalne in vzgojne potrebe čedalje večje, zato je toliko bolj pomembna uvedba informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v vse segmente našega življenja. Računalnik ima danes svoje mesto že v vsaki učilnici, prav tako že skoraj v vsaki družini. Sodobna tehnologija omogoča sodobnejši in kvalitetnejši pouk ter poučevanje. Z uporabo le-te učence lahko miselno in motivacijsko razgibamo. Uporaba IKT pri pouku je ob ustrezni opremi odvisna seveda od učitelja. Pri izbiri in uporabi IKT ima pomembno vlogo učiteljevo znanje, njegovo prepričanje in pristop k izobraževanju ter seveda učiteljeva samozavest za uporabo sodobnih tehnologij. Ožji tim ravnateljev osnovnih šol v svoji raziskavi ugotavlja, da učitelji z bolj razvitimi osebnimi sposobnostmi za uporabo IKT tako seveda lažje razumejo potencial, ki ga nudi IKT, in so tudi bolj odločni za uporabo pri poučevanju. In prav zato je pomembna usposobljenost učiteljev za uporabo računalnika oz. IKT. (Tišler, Černilec, Vehovec, Korošec, Brezovar, Pungartnik, 2006). Prav čas pomladanske in jesenske karantene pa je mnogim učiteljem prinesel zaupanje v sodobne tehnologije in jim dvignil voljo za njeno uporabo.

Raziskava, ki sta jo opravila Alenka Kepic Mohar in Miha Kovač (2021) je pokazala, da so učitelji pred pandemijo pri pouku in za učenje učencev doma pretežno uporabljali tiskana učna gradiva, digitalna učna gradiva pa le občasno. Kljub dostopnosti so digitalna učna gradiva uporabljali z zadržkom. Njuna raziskava je še pokazala, da se je odnos učiteljev do digitalnih učnih pripomočkov v času pandemije spremenil. Kar 70% učiteljev se je opredelilo, da jih sedaj lažje uporabljajo in jih bodo v prihodnosti uporabljali pogosteje.

Učiteljem se je že ob začetku dela na daljavo porajalo vprašanje dostopnosti sodobnih tehnologij učencem. Prav tako bi si učitelji v začetnem obdobju dela na daljavo želeli več strokovne in didaktične podpore.

Kepic Mohar in Kovač (2021) v svojem članku navajata, da raziskav, ki bi merile učinke pri učenju in poučevanju z digitalnimi učnimi gradivi, ni veliko, še zlasti ne o učinkih učenja pri mlajših učencih. Pomenljivi so izsledki nevroznanstvenih raziskav, da so bili pri branju z zaslona dokazani slabše razumevanje daljših besedil in slabše razporejanje mentalne energije, zmanjšana pozornost ter plitkejši procesiranje.

3. Prilagajanje učenja sodobnim tehnologijam v 1. razredu

3.1 Spomladanska karantena

Do prvega zaprtja šol zaradi pandemije, 13. 3. 2020, smo generacije učiteljev in učencev poznale pouk le v urejenem okolju šole, razen z nekaj izjemami. V času zaprtja šol pa se je pouk prestavil v spletno okolje.

S kolegico, ki sva za čas spomladanskega zaprtja šol poučevali v 1. razredu, sva prvi stik s starši učencev navezali preko e- pošte. S starši, ki se na najino e- sporočilo niso odzvali, pa sva stik navezali preko telefona. Preverili sva, ali imajo učenci doma računalnik in internetno povezavo.

Informacije so pokazale, da bova pouk lahko izvajali v virtualnih učnih okoljih. S kolegicami iz aktiva 1. razredov smo bile v stalnem stiku in si izmenjevale izkušnje in predloge o tem, katero obliko sodobne tehnologije je najbolje uporabiti za poučevanje na daljavo. Kaj hitro smo ugotovile, da prvošolci še niso dovolj samostojni in spretni pri delu z računalnikom, in da bodo za šolsko delo potrebovali stalno pomoč staršev ali druge odrasle osebe. Ker so starši v času karantene opravljali na daljavo tudi svoje delo, smo morale pouk na daljavo prilagoditi tudi temu vidiku. Tudi razpoložljivost in dostopnost računalnika je bila časovno vprašljiva. Glede na vse omenjene okoliščine, smo sklenile, da otrokom navodila za šolsko delo dnevno pošljemo kar na elektronski naslov staršev, sprva kar v spremnem besedilu e- sporočila. Že drugi teden spomladanske karantene smo navodila za šolsko delo dnevno posredovale v wordovem dokumentu v priponki. Tu smo učencem navodila lahko oplemenitile s slikovnim gradivom, aktivnimi povezavami na digitalna učna gradiva ter jih bolj osebno nagovorile (slika 1). Starše smo prosile, da učencem navodila glasno preberejo. Navodila so bila napisana v obliki pisma, ki je bilo učencem dodatna motivacija za opravilo šolskih nalog. Udeleženosť staršev pri vzgojno-izobraževalnem delu je bila velika tudi zato, ker večina učencev še ni znala brati in pisati. Starši so bili s tem načinom posredovanja učne snovi zadovoljni, saj so si svoje obveznosti lažje prilagajali šolskim obveznostim svojih otrok.

V tem času sem za učence pripravila tudi dva videoposnetka (slika 2). Za snemanje sem prosila nečakinjo, ki me je snemala s kamero pametnega telefona, saj video kamere še nisem imela. Za snemanje v aplikaciji Zoom pa sem bila še premalo poguma. Učenci so bili nad takšno obliko sodelovanja na daljavo navdušeni, saj je bil stik učenec- učitelj pristnejši. Težava je nastala pri posredovanju videoposnetka staršem, saj takšen posnetek presega zmogljivost priponke. S kolegicami smo za prenos posnetka takrat pričele uporabljati spletni program WeTransfer, ki omogoča brezplačno pošiljanje večjih datotek. Večina staršev s prenosom datotek težav ni imelo. Nekateri pa tega niso bili večji ali pa so imeli pri prenašanju datotek težave. Ves čas spomladanske karantene smo si učiteljice zastavljale vprašanje o enakih možnosti učencev za delo na daljavo. Kepic Mohar in Kovač (2021) ugotavljata, da je med koronsko krizo prvega vala dobrih 40 % anketiranih pri spletnem učenju izgubilo stik z enim ali več učenci v razredu. Prav tako smo ugotovljale in iskale nove načine učenja na daljavo, kjer učiteljice ne bile le v vlogi posredovalk informacij in navodil za učno delo. Svojo pedagoško prakso in teorijo smo želele zblížati s sodobno informacijsko- komunikacijsko tehnologijo. Kar hitro smo ugotovile, da moramo za čas karantene poskrbeti tudi za socialni in čustveni vidik izobraževanja na daljavo. Z učenci smo enkrat tedensko vzpostavile stik preko videokonference na Zoom-u (slika 4). Učenci so tako imenovana »ZOOM SREČANJA« zelo dobro sprejeli in jih komaj čakali. Veselili so se klepeta in učenja v živo. Tudi pri videokonferencah se je pojavila težava, da družine niso imele dovolj razpoložljivih

računalnikov, časovna neustreznost srečanja, pomoč starih staršev, ki niso večši rokovanja s sodobno tehnologijo, pomanjkanje mirnih kotičkov za delo v stanovanju...

Ko sem aplikacijo Zoom malo bolj raziskala, sem učni list, ki sem ga z učenci delila na zaslonu, opremila z glasom in kazalnikom ter vse skupaj posnela. Nastal je videoposnetek za posredovanje učne snovi o gibanju, ki sem ga staršem posredovala v priponki elektronskega sporočila (slika 3). Tu so učenci slišali razlago učne snovi z učiteljevim glasom, kar jim je bilo všeč.

The image shows two screenshots. The left one is a document titled "NAVODILA ZA DELO – PETEK, 8. 5. 2020" with instructions for a math task. The right one is a video recording interface with a list of tasks and a cartoon character.

NAVODILA ZA DELO – PETEK, 8. 5. 2020
DRAGI UČENCI IN UČENKE,

STE VIDELI, KOLIKO NALOG SMO ŽE REŠILIT OSTAL NAM JE SAMO **šr LB4**. Če STE PREGLEDALI LB3 IN SO VSE NALOGE REŠENE, GA LAHKO, TAKO KOT OSTALA DVA, POSPRAVITE. DANES BO PA MATEMATIKA ZABAVNA, MERILU BOSTE DOLOČINO. A NE SE S PRAVNO METROM. ☺ PIVE DOLOŽINSKE MERE SO BILI KORAKI, STOPALA, PEDI... IN V TEM SE BOSTE PREDEKUSILI.

MAT:

- NA SLIKI SI OGLEDI, KAKO MERIMO S KORAKI, STOPALI IN PEDMI. (NESTANDARDNIMI MERAMI)

SLO:
SPOZNALI BOMO PESEM SAŠE VEGRI: OTOKAR 1.

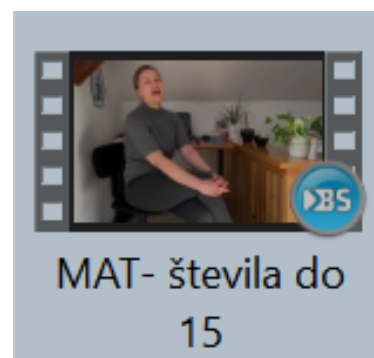
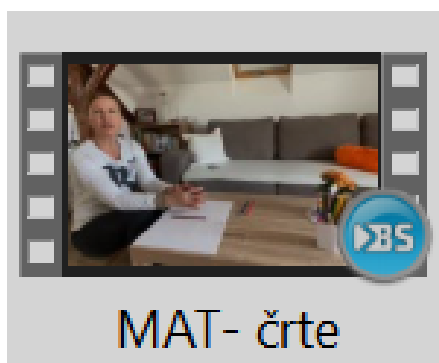
- NIEN POSNETEK https://youtu.be/fkx_2fhuLBY IN RAZLAGO <https://youtu.be/5ZT5UamT2Q> LAHKO POSLUŠAŠ NA POVEZAVAH.
- PESEM IN RAZLAGO LAHKO POSLUŠAŠ ŠE ENKRAT, IN ČE TI JE VŠEČ, ŠE ENKRAT.
- OTOKAR 1. JE POSTAL VRTNAR V SVOJI DOMIŠLIJI. KAKO BI BIL, ČE BI POSTAL SLIKAR IN BI UPORABIL MAMINO ŠMINKO?
- V BČŽ NA NASLEDNJO PRAZNO STRAN NAPIŠI NASLOV IN IME PESNICE, KI JE AVTORICA PESMI. SPODAJ NARIŠI, KAKO JE OTOKAR 1. POSTAL SLIKAR.
- **NEOBVEZNO**, KDOR ŽELI: SPODAJ, POD ILUSTRACIJO, NAPIŠI RIME, KI SE JIH SPOMNIŠ IZ PESNICE.

SPROSTITEV ZA ZVEČER:

- NA POVEZAVI <https://www.lahunocnice.si/bravlice/prvi-polet> POSLUŠAJ LEPO PRAVLICO SEBASTIJANA PREGLIA PRVI POLET, ŠAJ VEŠ, DA STA TUDI SPROSTITEV IN UMIRITEV POMEMBNI ZA ZDRAVO ŽIVLJENJE. PA LAHKO NOČ... ☺

PRIJETNO IN USPEŠNO DELO, DRAGI UČENCI
BRIGITA IN MILENA ☺

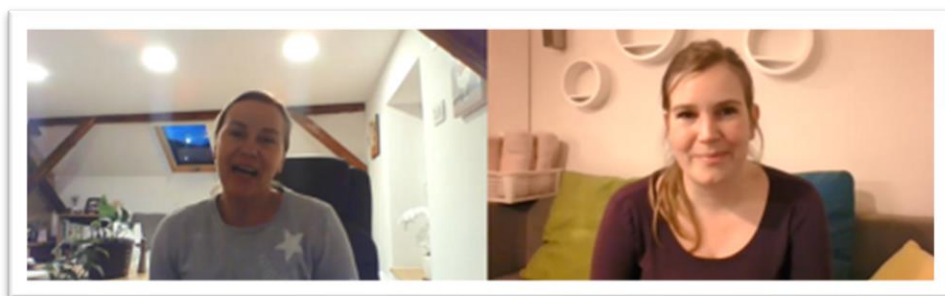
Slika 1: Primer dnevnega navodila za šolsko delo v wordu



Slika 2: Videoposnetek, posnet s kamero pametnega telefona



Slika 3: Preprost videoposnetek v aplikaciji Zoom: učni list opremljen s kazalnikom in zvočnim posnetkom



Slika 4: Srečanje z učenci v živo: Zoom

Ker nas je pandemija čez noč prisilila v uporabo sodobne digitalne tehnologije, ni bilo časa za procese, ki navadno potekajo ob vpeljavi novosti v vzgojno- izobraževalni proces. Učitelji niti nismo imeli časa za premislek različnih stališč, ki bi jih zavzeli do tehnologije. Ugotovili smo, kako nam izmenjava znanj, učnih gradiv, izkušenj, sodelovanja pri pripravi digitalnih učnih gradiv olajša in oplemeniti delo na daljavo.

3.2 Jesenska karantena

Med spomladanskim in jesenskim zaprtjem šol, 2021, je bilo dovolj časa, da smo učitelji raziskovali digitalno tehnologijo, pripravljali lastna digitalna gradiva, se udeleževali izobraževanj, se o izkušnjah z uporabo digitalne tehnologije mnogo več pogovarjali in se tako »oborožili« z novimi znanji, samozavestjo, suverenostjo in motivacijo za takšno delo. To obdobje dela na daljavo je pomenilo množično uporabo digitalne tehnologije, ki je postala prvi pogoj vzgoje in izobraževanja. Mnogi smo ugotovili njene prednosti in se znebili stereotipa, da je izobraževanje z uporabo sodobne digitalne tehnologije samo za mlajše učitelje.

»V prvih razredih osnovne šole, in kasneje vse bolj, se mora otrok v razvitem svetu naučiti samostojnega učenja pri računalniku, kar pomeni, da mora imeti možnost za spoznavanje učne vsebine ob podpori tehnologije. Za vse drugo pa ohranjajo učitelji, starši in vsi pomembni drugi svojo klasično vlogo.« (Rebolj, 2008, str. 43). To je bilo vodilo učiteljic aktiva 1. razredov na OŠ Vič v času drugega vala epidemije za delo na daljavo. Ker smo imele o digitalni tehnologiji že več znanj, smo pričele ugotavljati, katera nam omogoča vključiti tako vidna kot slušna gradiva, saj učenci na tej razvojni stopnji še niso opismenjeni. Starše smo želele razbremeniti, in učencem omogočiti čim bolj samostojno delo.

Pričele smo z uporabo programskega paketa Microsoft PowerPoint in ugotovile, da nam nudi vsa orodja, ki jih potrebujemo za kvalitetno poučevanje prvošolcev na daljavo. Sprva smo jim posredovale PowerPoint predstavitve v priponkah elektronske pošte staršev, obsežnejše pa smo posredovale preko povezave, pridobljene s pomočjo storitve Arnes FileSender, ki je varen način delitve datotek med uporabniki (slika 5). Starši s povezavami in nalaganjem datotek na svoje računalnike pri tej storitvi niso imeli.

Kmalu smo pričele snemati PowerPointove diaprijekcije, ki so prvošolčkom omogočale pri delu na daljavo še večjo samostojnost, staršem pa več časa za svoje delo na daljavo (slika 6). Otroci so bili skozi celotno šolsko delo tistega dne vodeni. Posnetke so si lahko zaustavljali ali si jih ponovno in večkrat ogledali. Starši so nam izrekli pohvale na račun truda, strokovnosti in poznavanja sodobnih digitalnih tehnologij. Učenci pa so vsake novo diaprijekcijo komaj čakali, saj jih je zanimalo, kaj novega jim bo prinesla. Poleg samostojnosti so bili učenci za delo na daljavo ob takšnem načinu učenja tudi visoko motivirani. To pa je učiteljem dalo potrditev, da delamo prav. Za svoje delo smo bili še bolj motivirani in se trudili v proces izobraževanja uvesti še kakšno uporabno digitalno tehnologijo več.

Sledila je še faza snemanja PowerPointovih predstavitev v aplikaciji Zoom. Nastali videoposnetek (slika 7) smo nato naložile na spletno stran za izmenjavo videoposnetkov YouTube, staršem pa posredovale URL naslov. Za urejanje in obdelavo videoposnetkov smo uporabljale tudi urejevalnik videoposnetkov in urejevalnik zvoka. Zvočne posnetke smo pridobivale tudi z aplikacijama YouTube v mp3, videoposnetke pa z YouTube v mp4. Ves čas prvega in drugega zaprtja šol pa smo uporabljale tudi e-učbenike in pripadajoča digitalna gradiva, ki so bila v tistem času prosto dostopna (www.lilibi.si, ucimse.com, nasaulica.si, ucimte.com, ucimse.com).

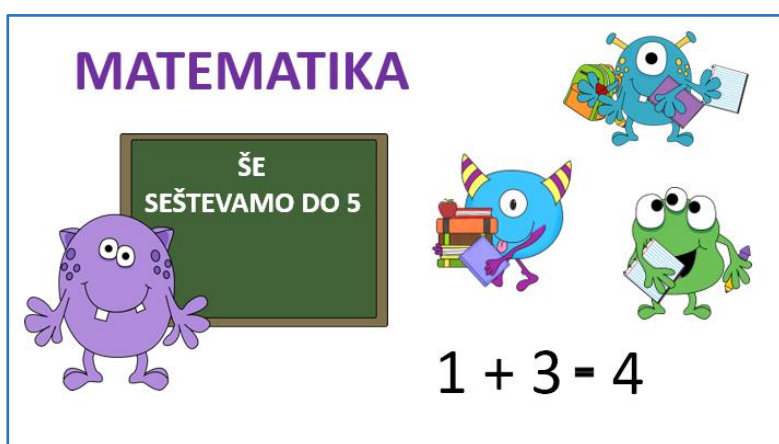
Vsaj trikrat tedensko pa smo se z učenci na Zoom-u srečali v živo. Učenci so se Zoom srečanj redno in z veseljem udeleževali. Tako je bila prisotna tudi socialna in čustvena komponenta vzgojno- izobraževalnega procesa. »Prav emocije in socialna komponenta učenja močno vplivajo na zadovoljstvo učečega med učenjem, to pa na motivacijo in končno na rezultat učenja.« (Rebolj, 2018, str. 44).

Ob petkih je bil učenju na Zoomu namenjen le uvod, v nadaljevanju pa sva učence po ožjih prijateljskih skupinah razdelili po virtualnih »sobicah«, kjer so se lahko družili brez nadzora in vodenja učiteljic.

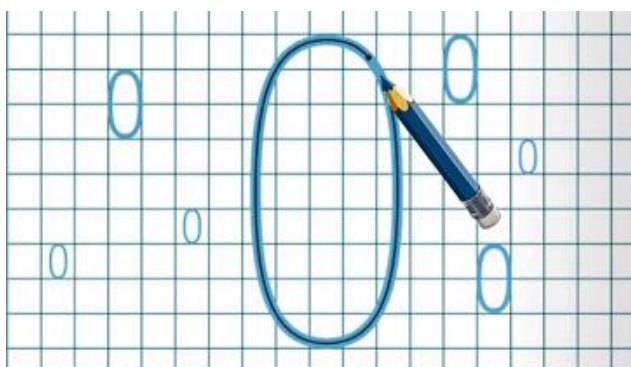
Učenci so bili v času šole na daljavo zelo aktivni, z učenjem so ob pomoči staršev sami upravljali. Učenje je pogosto postalo sestavina življenja in celo prostega časa. Ali z uporabo informacijske tehnologije zanemarjamo vzgojo? Ne, saj digitalno okolje od učencev zahteva neko mero vzgojenosti. Občasno je bilo potrebno posameznike tudi vzgajati, saj so prav tako kot v učilnici motili učenje. Reboljeva navaja, da učenci med e-izobraževanjem pridobivajo samostojnost in odgovornost za lastno delo. Navajajo se na urejenost in smotrnost pri delu. Privzgapajo si zmožnost učinkovite in kulturne komunikacije. Prav tako se učijo samonadzora in si razvijajo občutek za druge, empatijo... (Rebolj, 2018)



Slika 5: PowerPoint predstavitev



Slika 6: PowerPoint diaprojkcija



Slika 7: Videoposnetek

4. Zaključek

Učni proces mora v svoji ponudbi najvišje stopnje v znanju zagotavljati vsem posameznikom. Nove razsežnosti e- izobraževanja zagotovo to omogočajo, saj z njim lahko dosežemo mnogo več kot v klasični učilnici. Čeprav se je uporaba sodobnih digitalnih tehnologij pri pouku v zadnjih dveh letih povečala, sama zagovarjam kombinirano učenje. Poti učenja je potrebno izbirati glede na presojo izvedljivosti pouka, učne cilje, tehnične danosti in

lastno znanje. Zaprtje šol je mnoge učitelje prisililo k uporabi sodobnih digitalnih tehnologij ter jim s tem omogočilo, da so uvideli tudi prednosti le- teh. Kot pri vseh spremembah, je bil tudi pri tej prvi korak spremembe- nezadovoljstvo. S »prisilno« uporabo sodobne tehnologije med zaprtjem šol pa smo učitelji začeli ceniti sodobno tehnologijo in svoje veščine, kako jo uporabljati, pričeli še bolj razvijati. Kepic Mohar in Kovač (2021) navajata, da je raziskava pokazala, da se je odnos učiteljev do digitalnih učnih pripomočkov v času pandemije spremenil- kar 70% vprašanih se je opredelilo, da jih lažje uporabljajo in jih bodo v prihodnosti uporabljali pogosteje kot pred izbruhom pandemije. Taylor (2015) poudarja, da je potrebno sodobno tehnologijo uporabljati na takšne načine, da bodo najbolj izkoriščene njene prednosti in kar najbolj omejena njena morebitna škodljivost. Ob razmahu uporabe sodobne tehnologije pa bi bilo v prihodnjih letih potrebno opraviti raziskavo, kakšni so učinki učenja z digitalnimi učnimi gradivi. Le na podlagi takšnih raziskav bo mogoče oblikovati nacionalno strategijo za uvajanje digitalnih tehnologij v šole.

5. Viri in literatura

- Kepic Mohar, A. in Kovač, M. (2021). Digitalna učna gradiva po pandemiji kot del šolske rutine? *Sodobna pedagogika, 2021(Posebna številka)*, (str.28-43). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
- Rebolj, V. (2008). E- izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike. Radovljica: Didakta
- Šimenc, M. (2021). Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije. *Sodobna pedagogika, 2021(Posebna številka)*, (str.12-26). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
- Taylor, J. (2015). Vzgajanje tehnološke generacije: Kako pripraviti svoje otroke na svet, ki ga poganjajo Mediji. Maribor: Založba KMS
- Tišler, T., Černilec, B., Vehovec, M., Korošec, D., Brezovar, D. in Pungartnik, S. (2006). Vodenje za spodbujanje informacijsko- komunikacijske tehnologije na šolah. *Šola za ravnatelje (ŠR)*. Ljubljana: Evropski Socialni Sklad

Kratka predstavitev avtorja

Brigita Uršič je profesorica razrednega pouka na OŠ Vič. Sprva je dvaindvajset let poučevala na predmetni stopnji in bila razredničarka petim generacijam učencev od 5. do 8. oziroma 9. razreda. Sedaj pa že deseto leto poučuje prvošolčke. Velik izziv in zadovoljstvo ji prinaša delo šolske mediatorke, saj ji veliko pomenijo odnosi. Največjo sprostitev pa najde v športu, ki ga rada tudi poučuje.

Postani interaktivni učitelj z uporabo mobilnih aplikacij

Became an Interactive Teacher by Using Mobile Apps

Natalija Prašnički

*Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
natalija.prasnicki@szks.si*

Povzetek

Tehnologija hitro raste v vseh vidikih sodobne družbe in izobraževanje ni izjema. V skladu s tem trendom se informacijska in komunikacijska tehnologija vse bolj uporabljata kot orodje za poučevanje in učenje v izobraževalnih dejavnostih.

V prispevku bo podrobno predstavljena spletna aplikacija Kahoot!, ki je tudi preizkušena v rabi. Omenjena mobilna aplikacija se najpogosteje uporablja v uvodnem delu šolske ure kot sredstvo za motivacijo učencev, po koncu ure za preverjanje znanja, ter po koncu sklopa za preverjanje že osvojenega znanja. Prispevek tudi predstavi evalvacijo uporabe aplikacije Kahoot! pri dijakih dveh oddelkov. S pomočjo delno strukturiranega intervjuja smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri aplikacija Kahoot! vpliva na kakovost učenja. Ključne ugotovitve so pokazale, da je uporaba aplikacije Kahoot! obogatila kakovost učenja v razredu, pri čemer je bil največji vpliv zabeležen pri dinamiki v razredu, sodelovanju, motivaciji in izboljšani učni izkušnji.

Spletna aplikacija Kahoot! temelji na igri, spodbuja zdravo obliko tekmovalnosti in željo po sodelovanju, je zanimiva in pripomore k aktivni vključitvi učencev v učni proces. Aplikacija je brezplačna, dosegljiva v spletni trgovini, kot sta Google Play in Apple Store.

Ključne besede: interaktivnost, Kahoot!, mobilna aplikacija, mobilna naprava, pametni telefon.

Abstract

Technology is growing rapidly in all aspects of modern society and education is no exception at all. Based on indicated trend, information and communication technology is increasingly used as a tool for teaching, learning in educational activities and sharing the knowledge.

The article will present in detail the web application Kahoot!, which also is tested in operational use. The mentioned mobile application is often used in the introductory part of the school lesson as a means of additionally motivating students, after the end of the lesson for testing the knowledge and after the end of the specific set for testing knowledge already acquired. This article also presents an evaluation of the use of the Kahoot! for students of two different classes. With the help of a partially structured interview, we wanted to find out to what extent the Kahoot! has affected the quality of learning. Key findings showed that using the Kahoot! enriched the quality of classroom learning with the greatest impact recorded in classroom dynamics, collaboration, motivation, and improved learning experience. Kahoot! is based on participant's activity with almost game like effect, promotes a healthy form of competition and the desire to participate; it is interesting and helps to actively involve students within the learning process. The app is free, available in online stores such as Google Play and Apple Store.

Keywords: interactivity, Kahoot!, mobile application, mobile device, smartphone.

1. Uvod

Tehnologija dramatično spreminja »stare« didaktične metode in odkriva nove razsežnosti učenja in osebne rasti. Postaja čedalje bolj priljubljena in nujna v vsakdanjem življenju. Po podatkih SURS-a (SURS, 2021) je mobilni telefon v letu 2020 v Sloveniji uporabljalo 97 % 16 - 74 letnikov. Od tega je kar 81 % uporabnikov uporabljalo pametni telefon. Podatki na svetovni ravni so enaki. Pametne telefone uporablja 80,63 % svetovne populacije, kar znese 6,378 bilijonov pametnih telefonov (Statista, 2021).

V zadnjih letih postaja vse pomembnejša uporaba mobilnih naprav v izobraževanju (predvsem pametnih telefonov in tablic). Aleksander in ostali v poročilu Horizon (Educause Horizon Report) že nekaj let poudarjajo na ta trend in navajajo, da se bo mobilno učenje (E-learning) čedalje bolj razvijalo in zahtevalo drugačno organizacijo izobraževalnega procesa s poudarkom na drugačnih učnih dejavnostih.

Potencial uporabe mobilnih naprav v izobraževanju se skriva v njihovih glavnih značilnostih, kot so mobilnost oz. vseprisotnost (uporablja se kadarkoli in povsod), lahkotnost, prilagodljivost, nizki stroški uporabe, dostopnost do informacij in brezžična povezava z medmrežjem in posledično s storitvami svetovnega spleta (Arain in ostali, 2019).

Arain in ostali pravijo, da je mobilno učenje inovativna ideja, ki ponuja ogromno priložnosti za povezovanje ljudi in tehnologije, boljše učne izkušnje in sprejemanje tehnologije, kot nepogrešljiv učni pripomoček, ki vodi k izboljšanim učnim rezultatom.

Kljub zgoraj omenjenim prednosti mobilnega učenja, slednji ne more nikoli v celoti nadomestiti tradicionalnega izobraževanja, vendar lahko ob pravilni uporabi poveča vrednost obstoječih učnih stilov (Shakeel I. & Zeeshan A. B., 2000).

Mobilne naprave nudijo več mobilnih aplikacij oz. programov, ki so lahko uporabne v procesu poučevanja in učenja, vključno s splošno programsko opremo, kot so Word, Exel in PowerPoint, ter drugimi aplikacijami, kot so učenje jezikov, programska oprema za matematično reševanje problemov, itd.

2. Primer uporabe mobilne aplikacije Kahoot!

Aplikacijo uporabljam v zaključnem delu učne ure kot utrjevanje znanja; po tematsko zaključenimi urami, kot ponovitev snovi; ter pred pisnim ocenjevanjem, kot preverjanje znanja.

Aplikacija je zabavna, zanimiva in koristna. Dijaki so ob uporabi izjemno motivirani, osredotočeni, miselno aktivni in usmerjeni.

V nadaljevanju je podrobno opisan način uporabe aplikacije in uporaba aplikacije pri pouku.

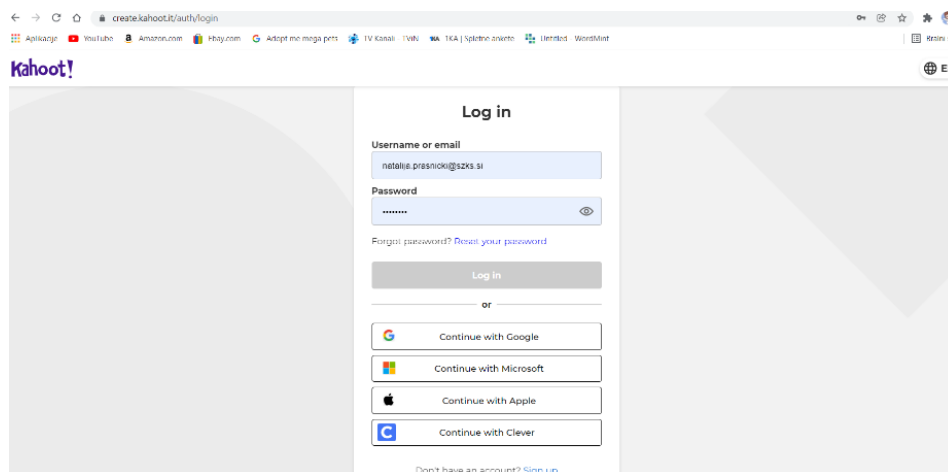
2.1. Kahoot!

URL naslov: <https://kahoot.com>

Kahoot! je interaktivna mobilna aplikacija, ki je uporabna za izdelavo zanimivih spletnih kvizov. Za ustvarjanje in predvajanje je potrebno kvizov je potrebno imeti internetno povezavo, računalnik, projektor, pametni telefon in nekaj osnovnega znanja o delu z računalnikom.

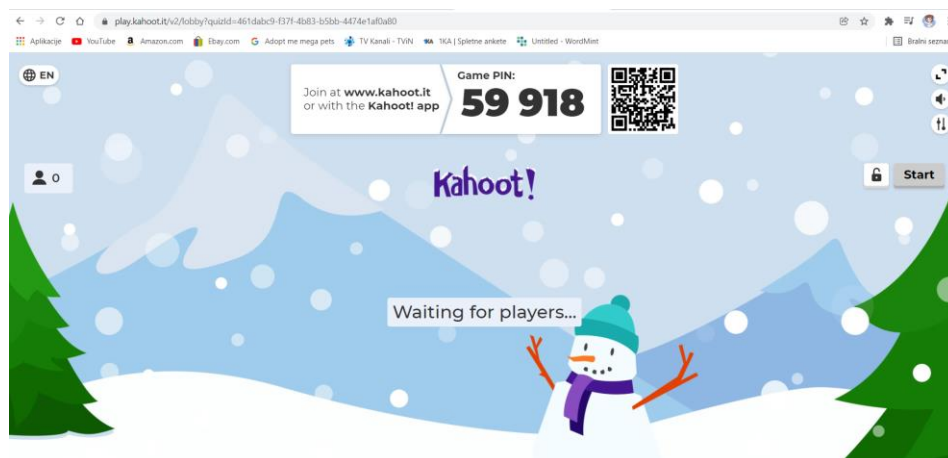
2.1.1. Način uporabe

Če želimo uporabljati Kahoot! pri pouku, si moramo najprej ustvariti uporabniški račun na spletni strani kahoot.com (slika 1), na kateri bomo nato ustvarjali vsebine. Pri vpisu izberemo možnost uporabe Kahoota v vlogi učitelja in nato izpolnimo zahtevane podatke – uporabniško ime, elektronski naslov, geslo in neobvezno še VIZ.



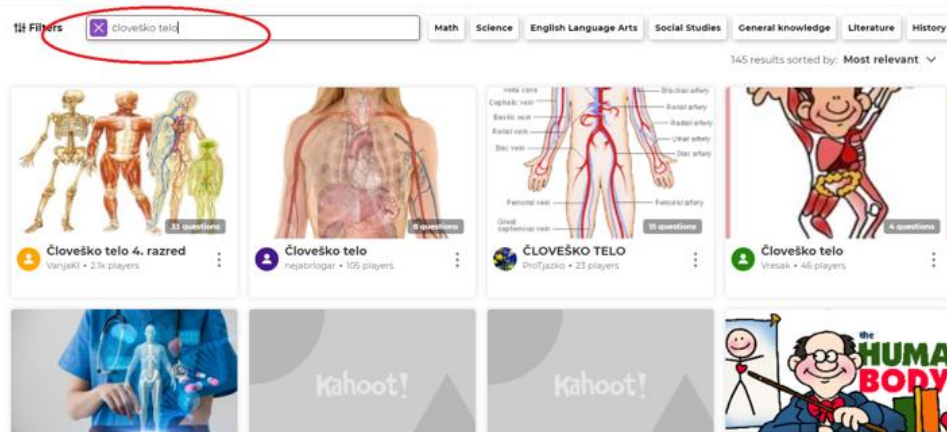
Slika 1: Prijava v Kahoot!

Učenci za uporabo Kahoota ne potrebujejo uporabniških računov. Za sodelovanje potrebujejo le mobilno aplikacijo Kahoot!, ki jo pridobijo na *Google Play*. Lahko pa dostopajo tudi preko spletne povezave <https://kahoot.it>. Za sodelovanje potrebujejo le kodo- *Game PIN*, ki se zapiše pred začetkom kviza in jim jo posreduje učitelj (slika 2). Lahko se tudi odčita QR koda.



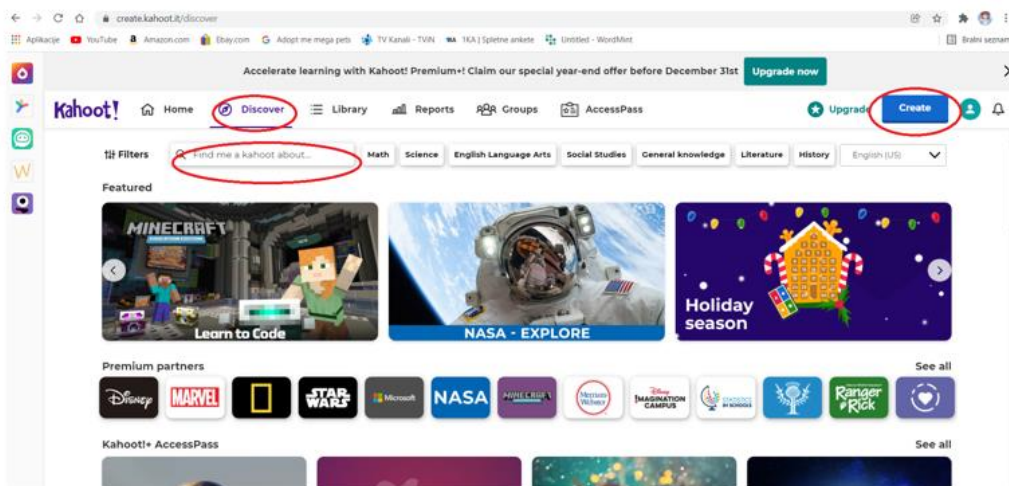
Slika 2: Prikaz kode potrebne za vstop v kviz

Po prijavi na spletno stran lahko pričnemo z izdelovanjem kviza s klikom na drugi zavihek v zgornji vrstici *Discover*. Iščemo lahko tudi že ustvarjene kvize v slovenščini, katere so ustvarjalci dali v uporabo širši populaciji (slika 3). Ko najdemo ustreznega, kliknemo *Play*, pojavi se *Game PIN*, ki ga delimo z učenci, in že sodelujemo v kvizu.



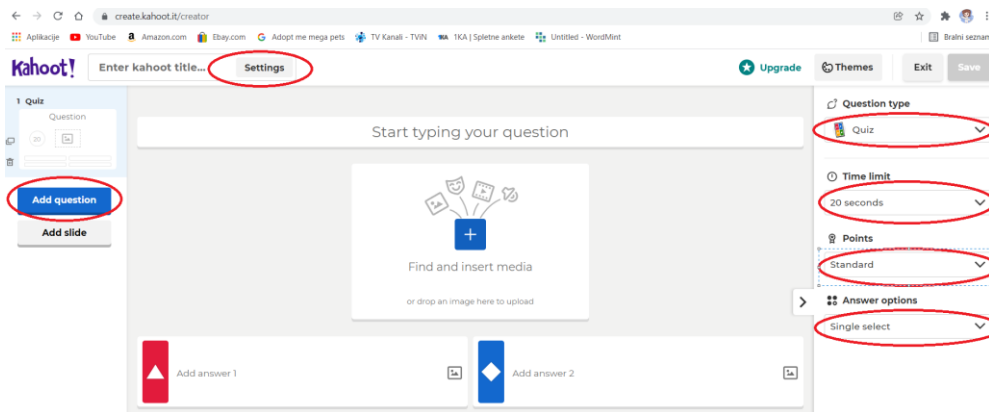
Slika 3: Iskanje že ustvarjenih kvizov drugih zasnovalcev

Za ustvarjanje lastnega kviza na spletni strani Kahoot! Po prijavi kliknemo *Create*, ki se nahaja v zgornjem desnem kotu, in izberemo *Quiz* (slika 4).



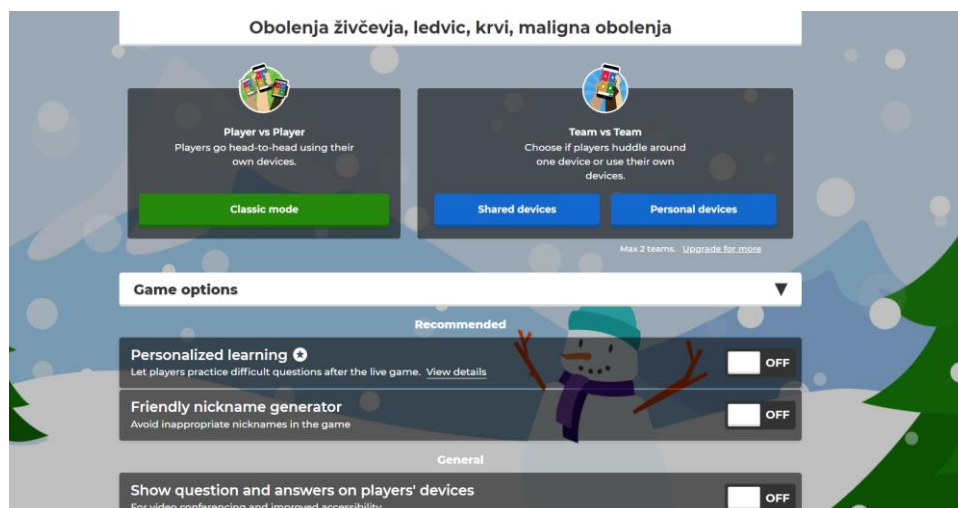
Slika 4: Ustvarjanje lastnega kviza

Nato v levem zgornjem kotu kliknemo *Settings* in kviz nastavimo, izberemo jezik, določimo komu je namenjen (omejena skupina, vpogled drugim), določimo časovno omejitev, izberemo, ali se bo odgovor točkoval ali ne in začnemo vnašati vprašanja z *Add Question* (slika 5). Izbiramo tip vprašanja, dodajamo lahko slike in videoposnetke. Določene nadgradnje kviza so plačljive, z ne plačljivo izvedbo lahko izbiramo med vprašanji zaprtega tipa s štirimi možnimi odgovori (*Quiz*) in vprašanji z odgovoroma drži/ne drži (*True or false*). Ko zaključimo, kliknemo *Save* in kviz je shranjen.



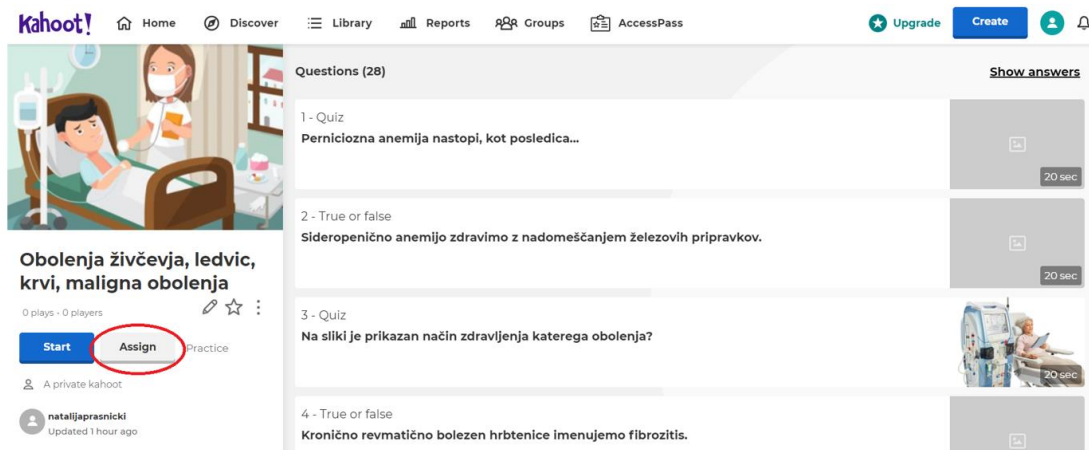
Slika 5: Začetne nastavitve kviza

Ko kviz želimo predvajati, kliknemo *Play* in kviz se odpre v novem oknu brskalnika. V tem oknu izberemo način igranja kviza – individualno (Classic mode) ali skupinsko (Team vs. Team). Pri skupinskem načinu igranja se moramo opredeliti, ali bodo učenci igrali z eno mobilno napravo (Shared devices) ali vsak s svojo (Personal devices) (slika 6). Svetujem uporabo ene mobilne naprave.



Slika 6: Nastavitve kviza

Če želimo, da učenci kviz rešujejo individualno z lastnim tempom ali da znanje utrdijo doma kot domačo nalogo, kliknemo na *Assign* (slika 7).



Slika 7: Nastavitve kviza za kasnejšo uporabo

Učitelji lahko z izbiro *Reports* spremljamo rezultate in si jih tudi shranjemo ter natisnemo (slika 8).

Nickname	Rank	Correct answers	Unanswered	Final score
Lana U.	19	25%	12	3 877
Lana U	20	20%	10	3 281
Nina M.	21	25%	3	3 270
Karin	17	40%	3	5 509
Evelina	9	60%	3	8 745
tamara	12	45%	2	7 463
Lara	7	55%	2	9 375
Kaja	4	60%	1	10 227
Nusa	8	65%	1	8 861

Slika 8: Ogled statističnih podatkov po koncu kviza

2.1.2. Uporaba pri pouku

Za izvedbo kviza sta potrebni najmanj dve elektronski napravi. Sama sem uporabila dve možnosti uporabe; prva je preko projektorja v razredu in druga preko Zoom aplikacije pri delitvi zaslona pri delu na daljavo.

Po prebranem vprašanju na interaktivni tabli v razredu ali na računalniškem zaslonu doma so morali dijaki odgovoriti na vprašanje s pomočjo pametnih telefonov. Odgovori niso zapisani na klasičen način, ampak so označeni z geometrijskimi liki različnih barv. Dijaki so nato morali povezati izbrani odgovor z ustreznim likom. Po vsakem odgovoru prejmejo povratno informacijo o tem, ali so izbrali pravilen odgovor, kateri odgovor je bil pravilen, kako so odgovorili ostali sošolci, vidijo pet najbolje uvrščenih in število točk, ki so jih zbrali. Povratno informacijo pridobi tudi učitelj, ki lahko po potrebi kviz zaustavi in še kaj dodatno razloži.

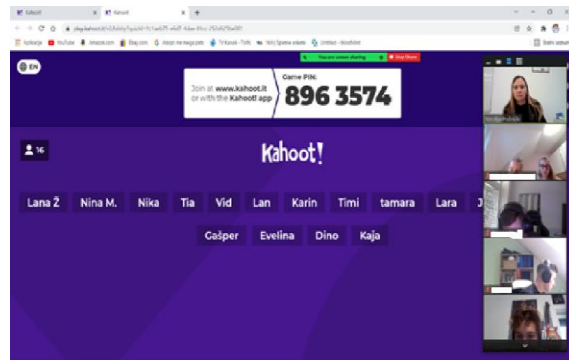
Pri točkovanju se upošteva pravilen odgovor (točkovnik smo nastavili pri nastavitvah) in čas, v katerem je bil podan. Učenec, ki pravilno odgovori npr. v petih sekundah, bo dosegel več točk kot učenec, ki bo za odgovor potreboval osem sekund.

2.1.2.1 Primer uporabe pri pouku 1

Prvi primer uporabe sem izvedla v razredu, v zaključnem delu ure kot utrjevanje snovi (slika 9). V tem primeru sem aplikacijo Kahoot prikazala na interaktivni tabli s pomočjo projektorja. Po vsakem vprašanju sem kviz ustavila, da smo izvedli analizo podanih odgovorov in utemeljili pravilnost oz. nepravilnost podanih odgovorov. S slednjim načinom poglobimo in utrdimo vrzeli v znanju.



Slika 9: primer uporabe pri pouku 1



Slika 10: primer uporabe pri pouku 2

2.1.2.1 Primer uporabe pri pouku 2

Drugi primer uporabe kviza sem uporabila pri delu na daljavo v razredu, ki je bil v karanteni (slika 10). S kvizom smo preverjali znanje o boleznih srca in ožilja, pljuč in žolčnika. V tem primeru smo se z dijaki povezali preko videokonferenčne aplikacije Zoom. Z njimi sem delila svoj zaslon, preko katerega smo spremljali reševanje kviza.

Zmagovalcu kviza, ki je dosegel najvišje število točk sem nato namenila odlično oceno. Slednje naredim pogosto, ne pa vedno, zato se tudi zelo potrudijo. Z navdušenjem podajajo odgovore in se ob tem zabavajo.

3. Raziskava o dojemanju uporabe aplikacije Kahoot! pri dijakih

Cilj naše raziskave je prispevati k boljšemu razumevanju pridobljenih koristi uporabe učnih mobilnih aplikacij pri učenju in oceniti, v kolikšni meri je uporaba Kahoot! izboljšala učno izkušnjo dijakov. Natančneje, naš cilj je bil razumeti, kako so dijaki izkusili uporabo aplikacije Kahoot! in raziskati, v kolikšni meri vpliva na dinamiko v razredu, sodelovanje, motivacijo in učenje. Obravnavali smo naslednja štiri raziskovalna vprašanja:

RP1: Kako aplikacija vpliva na dinamiko v razredu?

RP2: Ali uporaba aplikacije vpliva na sodelovanje dijakov in kako?

RP3: Kako uporaba aplikacije vpliva na motivacijo dijakov za učenje?

RP4: Kako uporaba aplikacije obogati učne izkušnje?

Za reševanje štirih zastavljenih vprašanj smo uporabili kvalitativni pristop, kajti smatramo, da je pri omenjeni raziskavi bistvena globoka interpretacija obravnavanega.

Osem dijakov (pet dijakinj in trije dijaki) od skupno 48 dijakov se je strinjalo s sodelovanjem v raziskavi. Z vsakim dijakom smo izvedeli delno strukturiran intervju, ki je trajal od 5 do 10 minut. Vprašanja so bila osredotočena na razumevanje izkušenj dijakov pri uporabi aplikacije Kahoot! in vpliv metode na dinamiko v razredu, njihovo osredotočenost, motivacijo in učenje.

Vprašanja, ki smo jih zastavili dijakom so bila:

1. Kakšni so občutki po koncu učne ure?
2. Ali je aplikacija uporabna učna metoda?
3. Ali vam aplikacija pomaga pri pomnjenju učne snovi?
4. Kakšna je bila osredotočenost na učno uro?
5. Kakšna je bila interakcija in sodelovanje v razredu?
6. Ali bi uporabo aplikacije še ponovili?
7. Ali vam je dosežek prvo mesto velika motivacija?

Vsi intervjuvani dijaki se strinjajo, da je uporaba aplikacije Kahoot! sprožila pozitivno pozornost in osredotočenost v razredu. Dijaki so povedali, da jih je Kahoot! motiviral, da so predhodno natančno preučili snov v učbeniku, da bi se ustrezneje pripravili na izvedbo kviza in pravilno odgovarjali na zastavljena vprašanja.

Sedem dijakov od osmih je izjavilo, da je aplikacija Kahoot! uporabno učno okolje, ki pozitivno vpliva na učno izkušnjo. Aplikacija jim pomaga pri pomnjenju predhodno predelane snovi.

Bolj poslušam predavanje, ko vem, da me po koncu čaka kviz. Trudim se biti osredotočen, ker se želim v kvizu dokazati (dijak številka 2).

Komaj čakam na učne ure, ko imamo Kahoot! (dijak številka 4).

Dijaki so izkušnjo predstavili, kot edinstveno, prijetno in spodbudno za učenje. Vsi se strinjajo, da bi tovrstni način učne ure še večkrat ponovili.

Bilo je drugače... naveličana sem že običajnih oblik pouka (dijak številka 2).

Dajmo še ponoviti večkrat, bilo je super (dijak številka 4).

Ni bilo dolgočasno, ko samo sediš tam (dijak številka 4).

Dijaki so bili med učno uro osredotočeni na vsebino predavanj. Intervjuvani dijaki poročajo o pozitivnem udejstvovanju v razredu. Sodelovanje v kvizu je povečalo interakcijo in vključenost v predavanje. Ob tem so nekateri tudi premagovali strah pred javnim govorom.

Kahoot! spodbuja aktivnost dijakov. Intervjuvani dijaki so povedali, da so med sodelovanjem več komunicirali s sošolci in učiteljem, kot na katerem koli drugem predavanju.

Med premori pri zastavljenih vprašanjih sem zavzeto poslušal, zakaj so podani odgovori napačni (dijak številka 3).

Med diskusijo lahko povem svoje mnenje, dajem ideje (dijak številka 4)...

Pogosto sem med predavanji tiho, ker me je sram spregovoriti... ob kvizu pa sram ni toliko izražen in sem bolj pogumna pri odgovorih (dijak številka 4).

Več sem se pogovarjal s sošolci, kot z učiteljem, kar je super. Pogosto je učitelj tisti, ki vodi pogovor, tokrat pa je bilo drugače (dijak številka 7).

Pogosto imam tremo, ko govorim pred sošolci... na ta način lažje premagujem to tremo (dijak številka 8).

Pet intervjuvanim dijakom je bil vseč tekmovalni koncept aplikacije Kahoot!, saj so ga videli, kot motivacijski dejavnik za sodelovanje, kateri jih je spodbudil h kritičnemu razmišljanju, povečal je raven sodelovanja in ustvaril živahno dinamiko v razredu. Tekmovanje in odlična ocena sta bila močan motivator.

Najboljši del je odlična ocena (dijak številka 1).

Sem zelo tekmovalna in odlična ocena za prvo mesto na kvizu je velika motivacija (dijak številka 7).

Dva intervjuvana dijaka sta bila mnenja, da je imela aplikacija Kahoot! negativen učinek na učno izkušnjo. En dijak se je bolj osredotočil na zabavo, kot na učenje; drugi dijak pa je hitel z odgovarjanjem na vprašanja, ne da bi si vzel zadosten čas za razumevanje vprašanj in odgovorov.

Zadeve nisem vzel resno... želel sem se samo zabavati (dijak številka 3).

Bilo je premalo časa za razmislek. Bil sem pod stresom (dijak številka 5)...

Dijaki lahko ob prijavi v aplikacijo vnesejo ime po izbiri, kar prakticiramo le, kadar ni predvideno ocenjevanje doseženega prvega mesta. Anonimnost dijakom omogoča varnejše počutje, uspešneje se osredotočijo na podajanje odgovorov.

Všeč mi je, da se lahko prijavim z drugačnim imenom, ker se pogosto sramujem slabega rezultata (dijak številka 2).

Končni rezultat daje dijakom povratno informacijo o njihovem znanju. Razumevanje pravilnosti in nepravilnosti odgovorov predstavlja globlje razumevanje naučenega, kar pripomore k uspešnejšem ohranjanju znanja.

Pravzaprav se iz samega kviza ne učiš, učiš se iz končne diskusije oz. analize odgovorov (dijak številka 3).

Kahoot! pomaga pri pomnjenju informacij med poukom, s čemer so se strinjali vsi anketirani učenci. Aplikacija učinkovito in na preprosti način osveži spomin in zajame bistvene informacije po koncu učne ure. Pogosto je težava pri učenju ohraniti ključne koncepte, kar pa lahko zajamemo z aplikacijo.

Pogosto ne vem katere informacije so bistvene, da si jih zapomnim (dijak številka 8)...

Na napakah se učimo, kajne (dijak številka 2)...

4. Zaključek

Živimo v času, ko smo učitelji primorani poiskati še druge načine, metode in tehnike, ki bi navdajale učence z večjo motivacijo za učenje. Dejstvo je, da računalnik postaja čedalje bolj nepogrešljiv del našega vsakdana. Internet potrebujemo za izobraževanje, informacije, zabavo in družabne stike. Učenci in mladostniki so v računalniških veščinah največkrat spretnejši od odraslih. Uporaba mobilnih naprav v obliki pametnih telefonov omogočajo kontinuirano dosegljivost in povezljivost s svetom. Prav tako so izjemno multifunkcionalni z neskončnimi možnostmi uporabe.

Ključne ugotovitve naše raziskave so, da je aplikacija Kahoot! obogatila kakovost učenja, pri čemer je bil največji vpliv na razredno dinamiko, sodelovanje, višjo motivacijo in izboljšani učni izkušnji.

Spoznali smo, da interaktivne učne aplikacije lahko pomagajo pri doseganju učnih ciljev.

Za izvedbo učne ure smo uporabili drugačne, netradicionalne metode ter pristope. Ključno je, da v učne ure vnašamo čim več interaktivnih metod, ker so se slednje izkazale za učinkovite pri učenju. Časi se spreminjajo in tudi način poučevanja. Pomembno je, da sledimo trendom spreminjajočega se učnega okolja, ob tem pa postajamo inovativni in domiselni pri iskanju novih učnih metod. Pomembno je, da ne stagniramo in postanemo dolgočasni.

5. Viri in literatura

Alexander B, Ashford-Rowe K, Barajas-Murphy N, Dobbin G, Knott J, McCormack M, Weber N (2019) EDUCAUSE horizon report: 2019 higher education edition. EDUCAUSE, Louisville. Dosegljivo na: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport>

Arain AA, Hussain Z, Rizvi WH, Saleem M (2019) Extending UTAUT2 toward acceptance of mobile learning in the context of higher education. Dosegljivo na: <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00685-8>

Kahoot!(2021). Dosegljivo na: <https://kahoot.com>

Marčinković, B., Kobe, K., Kolar Ivačić, V., Žibert, K., Belina, K., Dragovan, A., Kermc, N., Kolar, M. (2020). Priročnik Erasmus+K2 projekta Ukrotimo kompetence 21. stoletja. Dosegljivo na: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/0c747d31-35b7-4645-bdc2-41d0f52a9db6/Priro%C4%8Dnik%20za%20u%C4%8Ditelje%20.%20modul%20za%20splet.pdf>

Sabandar GNC, Supit NR, Suryana Effendy HT (2018). Kahoot! Bring the fun into the classroom. Indonesian Journal of Informatics Education. Dosegljivo na: https://www.researchgate.net/publication/329895500_Kahoot_Bring_the_Fun_Into_the_Classroom

Shakeel Iqbal, Zeeshan Ahmed Bhatti (2020). A qualitative exploration of teachers perspective on smartphones usage in higher education in developing countries. International Journal of Education Technology in Higher Education. Dosegljivo na: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00203-4>

Wikipedia (2021). Kahoot!. Dosegljivo na: <https://en.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Prašnički je po izobrazbi magistrica zdravstvene nege. Več kot desetletje si je nabirala klinične izkušnje v Univerzitetnem kliničnem centru Maribor. Sedaj pa že četrto leto predaja svoje znanje in izkušnje dijakom Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor. Delo z dijaki ji predstavlja izziv, teži k nenehnemu izobraževanju in izpopolnjevanje ter raziskuje nove pristope pri predajanju znanja. Z dijaki se vključuje v različne projekte, deluje v različnih humanitarnih projektih in obuja svetovne dneve vezane na zdravstveno nego.

Poučevanje programiranja na daljavo – prednosti in slabosti

Teaching Programming Remotely (Distance Teaching) – Advantages and Disadvantages

Nataša Makarovič

*Vegova Ljubljana
nmakarovic@yahoo.com*

Povzetek

Programiranje je proces reševanja algoritmov in ustvarjanja računalniških programov oz. pisanja izvorne kode nekega programskega jezika. Zaradi karantene se nekateri razredi izobražujejo na daljavo, vendar obstajajo razlike med poučevanjem programiranja v razredu in na daljavo. Prispevek preverja, kakšne so prednosti in slabosti poučevanja programiranja na daljavo in ali je mogoče znanje programiranja objektivno vrednotiti tudi na daljavo. Primerjava učiteljevega in dijakovega stališča glede učinkovitosti poučevanja programiranja na daljavo ni pokazala večjih odstopanj – tako učitelj kot večina dijakov so zadovoljni s količino in kvaliteto usvojenega znanja. Velik problem je tehnična podpora in/ali slabo delovanje internetne povezave. Izkazalo se je, da se programiranje lahko enako učinkovito poučuje in vrednoti tudi na daljavo in tudi znanje, pridobljeno na tak način je primerljivo z znanjem, pridobljenim v razredu.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, programiranje, vrednotenje znanja.

Abstract

Computer programming is the process of solving algorithms and building an executable computer program by writing source code in one or more program languages. Due to quarantine some classes are studying remotely. There are differences between teaching programming in person and remotely (distance teaching). This paper considers the advantages and disadvantages of teaching programming remotely and whether knowledge of programming can be objectively assessed remotely as well.

A comparison of the teacher's and student's position on the effectiveness of distance learning teaching did not show major differences – both the teacher and most students are satisfied with the quantity and quality of knowledge acquired. A major problem is technical support and / or poor internet connection performance. It has been shown that programming can be taught and evaluated equally effectively remotely, and in the classroom, and the knowledge acquired in this way is comparable to the knowledge acquired in person.

Keywords: computer programming, distance teaching, objectively assessed knowledge.

1. Uvod

Pred skoraj dvema letoma smo se prvič spopadli s celotnim poučevanjem na daljavo, ko je bila razglašena epidemija in so šole zaprli. Za nekoga, ki poučuje programiranje na srednji šoli, to ni popolna novost, saj tudi pri klasičnem pouku v razredu uporabljamo različne aplikacije in programe, s katerimi testiramo in demonstriramo delovanje posameznega programa. Izvajanje pouka v celoti na daljavo pa je bila tudi za izkušenega učitelja nova izkušnja. Moja izkušnja s poukom programiranja na daljavo in učinkovitostjo takega izobraževanja se ujema z odgovori skoraj dveh tretjin srednješolskih učiteljev (Rupnik Vec idr., 2020).

Poučevanje dijakov se v marsičem razlikuje od poučevanja učencev nižjih razredov osnovne šole, poučevanje dijakov računalniške smeri pa je, glede na njihovo zanimanje za računalništvo, nekoliko hitreje mogoče prilagoditi pouku na daljavo. Dijaki namreč preverjajo skoraj vsako novo programsko opremo na trgu in tudi raziskujejo možnosti, ki jih ponuja. V izbiro programske opreme za pouk na daljavo so bili vključeni tudi dijaki. Pri tehnikih računalništva smo imeli učitelji nekakšen privilegij, da smo za poučevanje na daljavo lahko uporabljali tudi več različnih programskih platform. Tako se je poučevanje programiranja na daljavo večinoma izvajalo na Discordu, Zoomu in Teamsih, vrednotenje pa se je izvajalo na Zoomu in/ali Examu.

Naleteli smo tudi na izzive: kako pripraviti dijake, da bodo na urah res prisotni in ne le prijavljeni, kako nadzirati delo dijakov med laboratorijskimi vajami, kako preverjati in vrednotiti pridobljeno znanje, kako preprečiti, da nekateri dijaki ne bodo kar obupali?

2. Kratki opis uporabljenih aplikacij – vsi omogočajo tudi klepet (chat)

2.1 Discord

Discord je platforma, ki jo dijaki odlično poznajo in jo redno uporabljajo – namenjena je predvsem igralcem računalniških iger. Razen za igranje iger, jo uporabljajo tudi za izmenjevanje sporočil, videa ... Je brezplačen in nima časovno omejene uporabe. Ves čas ga tudi razvijajo in dodajajo nove možnosti. Vzpostavitev komunikacije z dijaki prek Discorda se je izkazala kot zelo dobra praksa, saj jih poslano sporočilo najhitreje doseže – tako celo skupino, kot tudi posameznike. Omogoča tudi deljenje zaslona in posameznih aplikacij/programov in tudi istočasno deljenje več uporabnikov.

2.2 Zoom

Zoom je platforma, ki se največkrat uporablja za videokonference. Odločitev zanj je temeljila na možnosti sočasnega deljenja več zaslonov, lahko sodeluje tudi več kot 100 udeležencev, na enem zaslonu pa lahko vidimo veliko udeležencev hkrati. Zoom omogoča, da gostitelj (host) lahko pridobi dovoljenje za souporabo dokumenta, ki ga nekdo drug deli oz. omogoča prevzemanje nadzora nad dokumenti z namenom nudenja individualne pomoči in spremljanja napredka posameznika. To je bila bistvena lastnost v prid uporabi Zoom-a pri vajah. Za Zoom je bila kupljena licenca 'LICENSED' (ARNES), ki učiteljem omogoča neomejeno dolžino trajanja video konference in do 300 udeležencev na konferenci.

2.3 Teams

Teams je Microsoftova platforma, ki je del Microsoft Office-a 365 in se lahko uporablja tudi za videokonference. Problemi so se pokazali z občasnim neprikazovanjem sestankov v

koledarju, pa tudi s priključevanjem dogodkom. Sočasno deljenje zaslonov s prevzemanjem nadzora ni mogoče. Teams ni brezplačen, šole pa imajo kupljene licence.

2.4 Exam.net

Exam.net je platforma za pisno preverjanje znanja. Uporaba SafeExamBrowser-ja onemogoča izpraševancem, da med pisanjem testa zaženejo katerokoli drugo aplikacijo ali preklopijo zaslon. Če bi se torej izpraševanec med pisanjem testa odločil, da bi uporabil neko drugo aplikacijo oz. preklopil zaslon, mu Exam to prepreči. V manj varnem načinu, kjer ni potrebna namestitvev SafeExamBrowser-ja, pa v takem primeru učitelj dobi ustrezno obvestilo, dijak brez dovoljenja učitelja ne more nadaljevati. Omogočena so tudi sporočila. Exam omogoča tudi, da učenci pišejo na list in napisano nato varno oddajo prek prejete QR–kode, kar je pri nekaterih predmetih pomembno. V času popolnega zaprtja šol so nam švedski razvijalci na srečo omogočili brezplačno uporabo, sedaj to ni več mogoče, licenco je treba plačati.

3. Poučevanje programiranja na daljavo – ali se razlikuje od poučevanja v razredu

Programiranje je strokovni računalniški predmet, ki se deli na teoretični del in vaje. Pri teoretičnem delu v razredu za razlago lahko uporabljamo šolsko tablo ali pa vse predstavljamo s pomočjo predstavitve (npr. PowerPoint). Pri demonstraciji uporabljamo poljubno okolje. Pri odločanju o platformi, ki je bila uporabljena za poučevanje teoretičnega dela na daljavo, se je upoštevalo tudi izbiro dijakov. Dijaki posameznega razreda so se lahko odločili za to ali ono platformo glede na njihove preference – samo en razred se je odločil, da bi želeli imeti pouk na Teamsih, ostali so se odločili za Discord. Pri vajah smo uporabljali skoraj izključno Zoom, saj omogoča istočasno deljenje zaslona vseh udeležencev, kar učitelju omogoča sprotno spremljavo njihovega napredka.

3.1 Teoretični del

3.1.1 Teoretični del – izvajanje v učilnici

Pouk teorije v razredu vedno sledi obrazcu: razlaga nove snovi sledi demonstracija programske kode, ki se izvaja v enem od okolij za programiranje. Dijaki vse prepisejo v zvezek – tudi demonstracijski program. Lahko se zgodi, da kakšen del kode narobe prepisejo ali kakšen del kode celo izpustijo. Zato se lahko zgodi, da kakšen program pri poskusu doma ne deluje.

3.1.2 Teoretični del – izvajanje na daljavo

Ne glede na uporabljeno aplikacijo je potek pouka enak. Pri razlaga nove snovi se je uporabljalo npr. slikarja ali whiteboard – oba programa zamenjajeta šolsko tablo, ker ob uporabi možnosti deljenja (share) dijaki lahko vidijo podobno, kot da bi gledali na šolsko tablo. Da bi bilo naše delo čimbolj podobno delu v razredu, lahko uporabljamo kakšno grafično tablico.

Dijaki v zvezek prepisejo razlago nove snovi, enako kot bi to naredili v razredu. Bistvena razlika je pri demonstraciji delovanja posameznega programa. V razredu demonstracijski program skupaj pregledamo in komentiramo, potem pa si dijaki kodo prepisejo, na daljavo pa demonstracijo pregledamo skupaj, komentiramo in potem samo izvorno kodo dodam v klepet (v glavnem tudi v Discord). Programsko kodo lahko dijaki sami preizkusijo na svojih računalnikih in si jo lahko tudi shranijo na diske. Zgodilo se je že, da so skupaj z mano tipkali kodo in potem nekemu program ni deloval. Ker je dijak lahko delil svoj zaslon, smo na tak

način skupaj pregledali, kaj je narobe natipkal in je program lahko takoj popravil. Večina dijakov je še vedno prepisovala kodo v zvezek, potem pa izvorno kodo tudi preizkusila in jo shranila na svoje diske, kar v razredu ni mogoče. S tem so si omogočili, da v primeru nepravilno prepisanega programa enostavno preverijo, zakaj jim program, kot so ga zapisali v zvezek, ne deluje pravilno.

3.2. Vaje

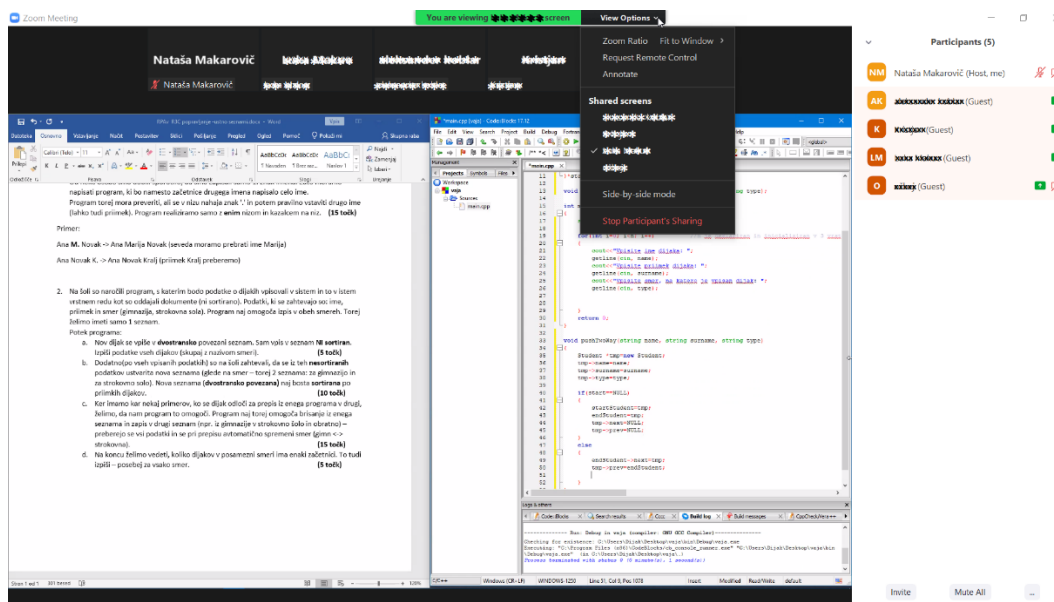
3.2.1 Vaje – izvajanje v učilnici

Pri izvajanju vaj na šoli se nahajamo v računalniški učilnici, računalniki in programska oprema so nameščeni, dijaki so s hrbti obrnjeni proti katedru (postavitev miz je večinoma v obliki črke U), kar učitelju omogoča velik nadzor nad samostojnim delom dijakov. Ko dijaki ne znajo sami razrešiti problema oz. napake v kodi, učitelj pristopi in skupaj pregledujeta kodo. V času, ko učitelj gleda/pomaga pri reševanju problema nekega dijaka, mora dijak, ki ima isto napako/problem, čakati na prihod učitelja – če mu ne uspe rešiti napake.

3.2.2 Vaje – izvajanje na daljavo

Izvajanje vaj na daljavo (Zoom) dovoljuje, da vsi udeleženci istočasno delijo svoje zaslone. Učitelj se sprehaja med vsemi deljenimi zasloni in na ta način pomaga pri problemih. Vsi dijaki istočasno vidijo in slišijo, kakšni so posamezni problemi in tudi rešitve, kar omogoča dijakom z enakim problemom takojšnje reševanje in ne čakanje na prihod učitelja. Deljenje vseh zaslonov (Slika 1) pa omogoča tudi kontrolo nad delom dijakov.

Če dijak naleti težavo, pri kateri potrebuje pomoč, lahko učitelj prevzame nadzor nad dijakovim računalnikom (če mu to dijak dovoli) in mu neposredno pomaga pri reševanju težav. Istočasno lahko dijak, ki ima določen problem, enostavno preklopi in pogleda, zakaj je problem nastal. Učitelj sam pa ves čas vidi, ali vsi dijaki delijo zaslone in delajo naloge.



Slika 1: Deljenje več zaslonov na Zoomu¹²

¹² pridobljeno 10. 1. 2022, vaje 1. šolsko uro v razredu R 3. C, Vegova Ljubljana

Večina dijakov ima doma več zaslonov, kar jim omogoča, da pišejo in delijo svojo kodo na Zoomu, na drugem zaslonu pa lahko sledijo prek druge platforme (večinoma Discord).

Sodelovanje dijakov pri vajah na daljavo na tak način se je povečalo v primerjavi z vajami v računalniški učilnici. Pri takem izvajanju se je celo zgodilo, da večkrat kot pri vajah v razredu posamezni dijaki vprašajo, zakaj nekaj ne deluje ali pa deluje nepravilno.

4. Vrednotenje znanja na daljavo

Vprašanje objektivnega vrednotenja znanja na daljavo je kompleksnejše. Pri programiranju so se zelo dobro izkazali Exam.net in Zoom. Exam.net oz. SafeExamBrowser je uporabljen pri vrednotenju teoretičnega znanja namesto pisanja testa na papir – torej brez uporabe dodatnih sredstev. Dijak je imel tudi kamero nastavljeno tako, da se je videlo na mizo, delno na zaslon in samega dijaka. Idealno bi bilo, da bi vsi dijaki imeli dve kameri, kar je bilo v praksi težko doseči. Tisti, ki ima več zaslonov, ugasne vse, razen delovnega. Učitelj v Examu sledi pisanju vseh dijakov v realnem času, zato se ne more zgoditi, da dijak ne bi napisal ničesar in bi na koncu nekaj vseeno oddal, saj bi učitelj to opazil. Če ima dijak problem z razumevanjem besedila ali neko drugo vprašanje, pošlje sporočilo. Vse skupaj zagotavlja dokaj veliko stopnjo objektivnosti. Tudi v razredu obstaja možnost, da nek dijak poskusi goljufati pri pisnem testu.

Drugače pa je pri vajah. Dijaki pri programiranju morajo napisati delujoč program, dovoljena je uporaba prevajalnika. Zato se pri vrednotenju znanja pri vajah uporablja Zoom, pri katerem učitelj samo pazi, da se pri dijakih ne more kar naenkrat prikazati večji del kode. Za kamero pa velja enako kot pri vrednotenju teoretičnega znanja.

Ena izmed ocen pri vajah je tudi ocena izdelka oz. igrice, ki jo dijaki naredijo po navodilih. Demonstracija igrice enostavno poteka preko Zooma, kjer lahko vsi dijaki spremljajo vse izdelke in jih med seboj tudi primerjajo. Ne glede na podana navodila se same igrice zelo razlikujejo. Ker igrico delajo dalj časa in doma, objektivnost ocene ni zmanjšana.

Rezultati znanja skoraj celoletnega pouka na daljavo so bili primerljivi z rezultati, ki so jih dijaki dosegali pri programiranju v letih, ko dela na daljavo ni bilo. Tudi znanje, ki so ga v lanskem letu (na daljavo) prenesli v letošnje leto, je primerljivo s prejšnjimi leti. V času poučevanja na daljavo smo obdelali vso načrtovano snov, zato so dijaki lahko s poukom v letošnjem šolskem letu nadaljevali kot običajno.

Avtorji S. Jacques, A. Ouahabi in T. Lequeu (2020) so sledili štirim skupinam francoskih študentov elektrotehnike in elektronike in prišli do enakih ugotovitev, tj. da se znanje oz. ocene pri poučevanju na daljavo niso razlikovale od pričakovanih pri klasični obliki pouka.

Tudi študenti računalništva menijo, da je znanje, pridobljeno s poučevanjem na daljavo, kot ugotavljata G. Toti in M. A. Alipour (2021), primerljivo z znanjem, ki bi ga pridobili v predavalnici. Po drugi strani so študentje izpostavili težave pri prehodu na tak način poučevanja, še posebej pri postavljanju vprašanj predavateljem prek videokonferenčnih klicev.

5. Anketi

Po nekaj časa izvajanja pouk na daljavo nas je zanimalo, kakšen je učinek takega poučevanja in kakšno mnenje imajo dijaki o takem načinu poučevanja. Večina je bila zaradi zgoraj opisanih prednosti s takim načinom poučevanja zelo zadovoljna. Nekateri dijaki so povedali, da so s takim načinom poučevanja bili zadovoljni, vendar so pogrešali to, da učitelja tudi vidijo pred

sabo. To so bili dijaki, ki so nujno potrebovali neposredni stik, ki ga učitelji imamo z dijaki, kadar smo z njimi skupaj v razredu.

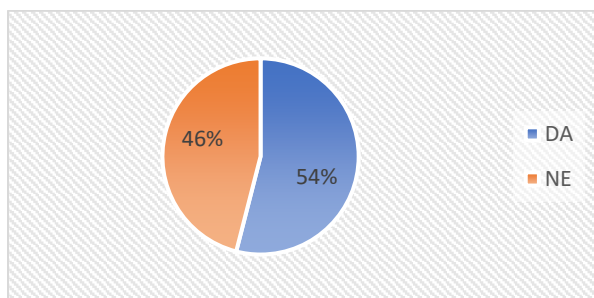
Zato je bila 13. 1. 2022 pripravljena in izvedena kratka anketa (5 vprašanj), s katero smo želeli pridobiti mnenje dijakov o poteku in učinkovitosti opisanega načina poučevanja. Izkušnje avtorice prispevka smo primerjali tudi z anketo, ki jo je za potrebe magistrske naloge izvedel učitelj strokovnih predmetov na naši šoli (Žnideršič, 2021). Spodaj so navedeni tudi rezultati tistih vprašanj njegove ankete, ki se nanašajo na obravnavano tematiko.

5.1 Anketa Programiranje na daljavo

V anketo so bili vključeni samo tisti dijaki, ki so bili lansko šolsko leto poučevani programiranje na daljavo (N = 25) in v tem šolskem letu nadaljujejo z učenjem programiranja.

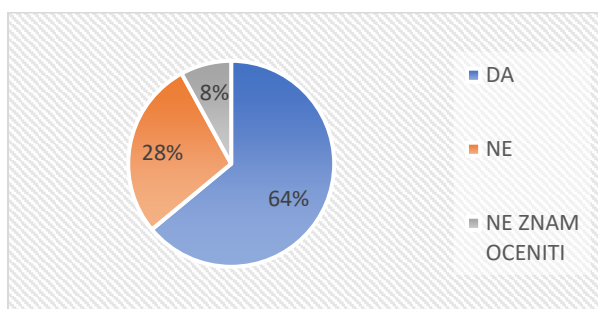
5.1.1 Rezultati ankete

Graf 1 prikazuje, da se je skoraj polovica anketiranih dijakov odločila, da enako dobro sledi predavanju v učilnici kot predavanju pri delu na daljavo. Nekaj več kot polovica pa lažje sledi predavanju v učilnici. Dejstvo, da razlika ni večja, je mogoče pripisati temu, da so anketirani dijaki vpisani v smer tehnik računalništva.



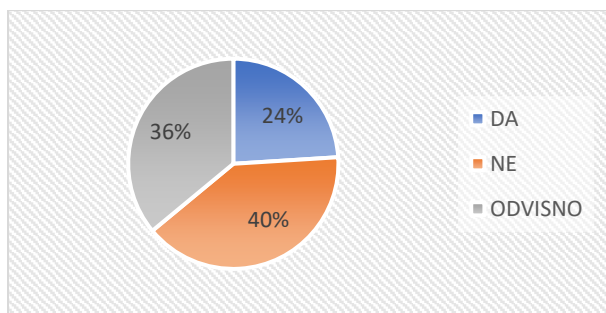
Graf 1: Ali predavanju/teoriji lažje sledite v učilnici kot na daljavo?

Ugotovitve grafa 2 so podale veliko število anketiranih (64 %), ki meni, da so pri pouku na daljavo pridobili enako količino znanja kot bi ga pridobili v učilnici. Če temu številu dodamo še tiste, ki tega ne znajo oceniti, je skoraj 3/4 dijakov zadovoljnih z znanjem, pridobljenim na daljavo.



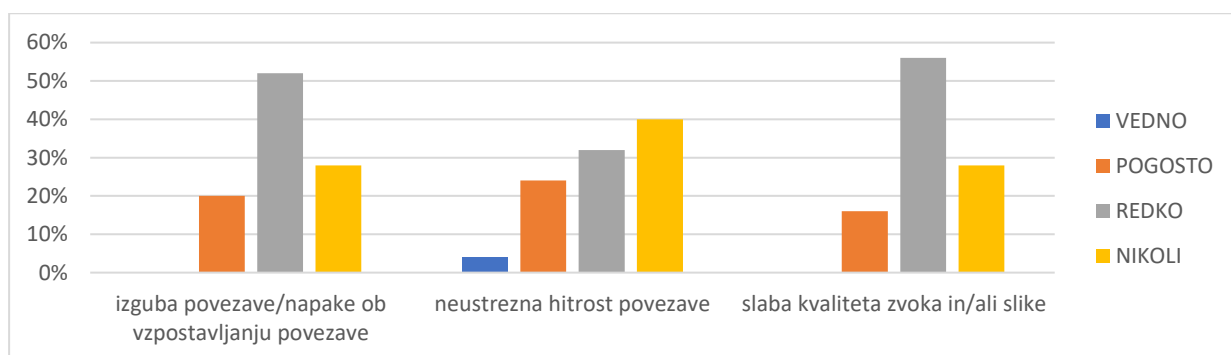
Graf 2: Ali ste pri pouku na daljavo pridobili približno enako znanja kot bi ga pridobili v učilnici?

Učinkovitost izvajanja vaj na daljavo je odvisna tudi od vrste vaj oz. od snovi (graf 3).



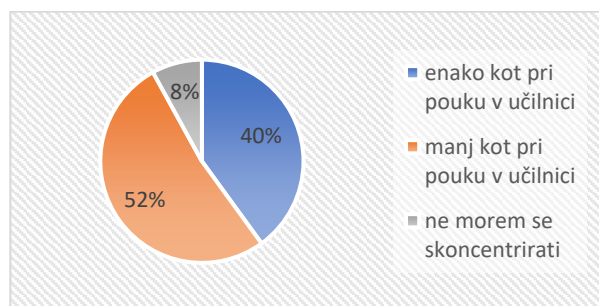
Graf 3: Ali so vaje na daljavo bolj učinkovite od vaj v učilnici?

Rezultati o tehničnih težavah (graf 4) so bili pričakovani in se skladajo z izkušnjami avtorice med poučevanjem na daljavo. Približno 20 % anketiranih je pogosto imelo tehnične težave, povezane z internetno povezavo.



Graf 4: Ali ste pri poučevanju na daljavo naleteli na kakšne tehnične težave?

Skoraj polovica anketiranih dijakov lahko pouku sledi enako dobro kot bi v razredu, kar je razvidno iz grafa 5.



Graf 5: Koliko časa povprečno med šolsko uro na daljavo lahko uri zbrano sledite?

5.2 Anketa v okviru magistrske naloge

Anketo *Potek učenja v času zaprtja zaradi pandemije koronavirusa in vpliv tega na psihološko stanje dijakov* na naši šoli je izvedel učitelj Mitja Žnidaršič (N = 392).

5.2.1 Rezultati ankete

Tudi Mitja Žnideršič ugotavlja, da je več kot polovica anketiranih dijakov imela težave z internetno povezavo pri uporabi tako Zooma kot Teamsa in Discorda, najboljša kvaliteta zvoka pa je bila pri tistih, ki so uporabljali Discord.

Dijaki so izpostavili presenetljivo visoko mero koncentracije pri posamezni učni uri na daljavo: 49 % jih je lahko zbrano sledilo vsaj 30 minut, 33 % pa je uspelo zbrano slediti od 15 do 30 minut.

4 % anketiranih dijakov je potrdilo, da je pri pouku na daljavo pogrešalo učitelja, kar se ujema z izjavo nekaterih mojih dijakov, da so pogrešali neposredni stik z učiteljem. Četrtnina dijakov tudi lažje sledi pouku na daljavo, če učitelja poleg tega, da ga sliši, tudi vidi.

O dejanski prisotnosti so se dijaki na vprašanje, ali so se kdaj samo prijavili na uro brez tega, da bi bili dejansko prisotni v 68 % odločili za odgovora nikoli in večinoma ne.

Manj vzpodbudni so odgovori na vprašanje o izvajanju pisnih testov na daljavo: samo 24 % anketiranih dijakov ni goljufalo. Od tistih, ki so na katerikoli način goljufali na pisnih izpitih je rezultat ankete pokazal naslednje: 31 % jih je goljufalo pri enem predmetu, 21 % pri najmanj dveh in največ štirih predmetih, 7 % pa jih je goljufalo pri več kot 10 predmetih (od pribl. 13).

Na vprašanje o predlogu, da bi se v novem šolskem letu prvi mesec ali dva porabila za ponavljanje snovi in krpanje lukenj iz prejšnjega leta je 67 % dijakov podprlo predlog kot dober, ostali pa so rekli, da je to slabo oz. nepotrebno.

6. Zaključek

Izkazalo se je, da je poučevanje na daljavo zelo primerno za poučevanje programiranja. Večina dijakov je zadovoljna s tem načinom dela – še posebej ko se pouk izvaja na platformi Discord, ki jo tudi sami veliko uporabljajo. Težava takega načina poučevanja je nezmožnost učiteljevega preverjanja dejanskega sledenja pouku.

Povratne informacije glede takega načina poučevanja so pri večini vprašanih zelo pozitivne. Če bi se lahko odpravili problemi povezani s slabim delovanjem interneta in/ali elektrike, bi zagotovo največji del udeležencev poučevanja na daljavo podal pozitivno mnenje.

Moje izkušnje kažejo, da je poučevanje programiranja na daljavo primerno za večino dijakov – celotna snov se lahko učinkovito obravnava v predvidenem času in tudi pridobljeno znanje ne odstopa od pričakovanega. Predstavljene ugotovitve nujno ne pomenijo, da bi enako veljalo tudi za ostale predmete in populacije.

Manjše število dijakov pogreša neposredni stik, ki ga učitelji imamo z dijaki, kadar smo skupaj v razredu. Zelo malo dijakov pa se ne more osredotočiti na pouk v enaki meri kot pri pouku v učilnici, vendar so to verjetno dijaki, ki imajo enake težave tudi pri pouku v razredu.

7. Viri in literatura

- Jacques, S., Ouahabi, A. in Lequeu, T. (2020). Remote Knowledge Acquisition and Assessment During the COVID-19 Pandemic. *The International Journal of Engineering Pedagogy*, 2020 (Vol. 10 No. 6), 120–138. Pridobljeno s <https://online-journals.org/index.php/ijep/article/view/16205>
- 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 covida-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Publikacija pridobljena s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf.
- Toti, G. in Alipour, M. A. (2021). Computer science students' perceptions of emergency remote teaching: An experience report. *SN Computer Science*, 2021 (Vol. 2, No. 378), 1–9. Pridobljeno s strani <https://link.springer.com/article/10.1007/s42979-021-00733-2>
- Žnideršič, M. (2021). *Potek učenja v času zaprtja zaradi pandemije koronavirusa in vpliv tega na psihološko stanje dijakov*. Anketa izvedena 17. 6. 2021.

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Makarovič je po izobrazbi profesorica matematike. Od leta 2002 poučuje programiranje na Vegovi Ljubljana in pripravlja dijake na tekmovanja iz programiranja.

Pristopi in izzivi pri poučevanju programskega jezika Sinumerik Operate v okviru CNC-programiranja

Approaches and Challenges in Teaching the Sinumerik Operate Programming Language in the Context of CNC-Programming

Ivan Štrukelj

*Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo
ivan.strukelj@scsl.si*

Povzetek

Članek predstavi pristope in izzive pri poučevanju CNC-programiranja. Opisani so postopki poučevanja pri praktičnem pouku, pri katerem so dijaki razdeljeni v skupine. Izkušnje, pridobljene z delom v šoli in v podjetjih, so podlaga za delo z dijaki pri podajanju znanja programskega jezika Sinumerik Operate v okviru CNC-programiranja. Članek predstavi analizo programskega jezika Sinumerik Operate z vidika sodobnih pristopov poučevanja. Opisan postopek omogoča optimalno razumevanje in spoznavanje CNC-programiranja, ki dijake učinkovito pripravi za vstop na trg dela.

Ključne besede: CNC-programiranje, izziv, pristop, programiranje, Sinumerik Operate.

Abstract

The article describes approaches and challenges in teaching CNC programming. It describes the teaching procedures for a practical lesson in which students are divided into groups. The experience gained through work in school and in companies provides a basis for working with students in imparting the knowledge of the Sinumerik Operate programming language in the context of CNC-programming. The article gives an analysis of the Sinumerik Operate programming language from the perspective of modern teaching approaches. The procedure described allows for an optimal understanding and familiarisation with CNC programming, which effectively prepares students for entering the labour market.

Key words: approach, challenge, CNC-programming, programming, Sinumerik Operate.

1. Uvod

Želja po hitrejši, cenejši in kvalitetnejši izdelavi različnih produktov oziroma končnih izdelkov je vse bolj pomembna. To lahko dosežemo le s sodobno tehnologijo in boljšimi stroji. Na področju strojništva so to računalniško krmiljeni obdelovalni stroji CNC (angl. Computer Numerical Control). Moderna tehnika potrebuje izobraženega delavca, ki zna tak stroj optimalno izkoristiti (Balažic, 2012).

Računalniško numerična kontrola (CNC) predstavlja znanja, s katerimi smo sposobni upravljati CNC-obdelovalni stroj. Jedro prispevka se nanaša na sistematičen opis korakov podajanja razlage za razumevanje programskega jezika Sinumerik Operate.

V Šolskem centru Škofja Loka (ŠČŠL) na Srednji šoli za strojništvo smo se v šolskem letu 2020/2021 odločili, da spremenimo in optimiziramo poučevanje CNC-programiranja in dijake

naučimo bolj enostavnih ukazov. Na ta način lahko obdelajo več površin z manj pisanja programskih ukazov. Pri poučevanju dijakov sem opazil, da pri podajanju znanja samo z učenjem programskih ukazov in načinom programiranja ne dosežem željenega napredka. Potrebni so drugačni pristopi in metode, da dijaki razumejo snov in jo znajo uspešno tudi uporabiti pri vajah CNC-programiranja.

Drugačni pristopi in metode dela se kažejo predvsem v tem, da imajo dijaki možnost po vaji na računalniku z uporabo simulacije pridobljeno znanje praktično preizkusiti na CNC-stroju. Pri starejšem pristopu poučevanja CNC-programiranja smo dijake sprva dobro naučili simulacij obdelave na računalniku in šele nato prešli na stroj. Tak pristop je pomenil slabše poznavanje stroja in pogosto nerazumevanje povezave med simulacijo obdelave in realno obdelavo na CNC-stroju. To je vplivalo tudi na nižjo motivacijo pri dijakih.

Bistveno pri CNC-vajah je, da dijaki pridobijo večšine, kot so: sposobnost samostojnega reševanja problemov, vztrajnost, samoiniciativnost in da so vedno bolj motivirani. Pomembno je tudi, da dijaki ob uspešno izvedeni vaji, ko vidijo končni izdelek, občutijo potrditev in zadovoljstvo. Dijakom pomagamo ozavestiti, da z vsakim izdelkom vedno bolj napredujejo, se urijo in so vedno boljši na tem področju. Dijaki ob tem dobijo motivacijo za nadaljnje delo, hkrati pa jih motivira dejstvo, da je znanje, v katerega vlagajo svoj trud, cenjeno na trgu dela.

V ŠCŠL želimo slediti potrebam trga dela tudi glede usposobljenosti kadra s področja strojništva. Tem ciljem želimo slediti v realnem času. Namen članka je spodbuditi učitelje, ki poučujejo na področju CNC-programiranja, da izberejo najprimernejši pristop k podajanju znanja s tega področja, ki je danes izredno pomembno na trgu dela. S pravim pristopom k usposabljanju dijakov delodajalci pridobijo dobro izobražen kader, ki je sposoben hitro in kvalitetno izdelati zahtevne izdelke in slediti hitrim spremembam, ki so posledica tehnološkega razvoja.

Učitelji mentorji usmerjajo dijake k raziskovalnemu delu in izdelavi seminarских in raziskovalnih nalog, ki jih predstavljamo v okviru strokovnih srečanj v Sloveniji in v mednarodnih projektih. Dijaki se skupaj z mentorji udeležujejo različnih tekmovanj, natečajev in razpisov ter se kot mladi inovatorji predstavijo pomembnim inštitucijam in podjetjem, ki sledijo ambicioznim in perspektivnim kadrom. Prejeta priznanja in denarne nagrade mladim omogočajo nadaljnjo motivacijo za delo, ki vodi k zastavljenim ciljem (<https://scsl.si/srednja-sola-za-strojninstvo/o-soli-sss/>).

Uporabljen je program Sinumerik Operate 840D SL, različica 02. 06 + HF/05. Obravnava programskega jezika je predvidena za CNC-frezalni stroj znamke EMCO MILL 105.

2. Analiza programskih orodij v programskem jeziku Sinumerik Operate

V analizi so predstavljena le programska orodja, ki jih uporabljajo začetni uporabniki, da pridobijo osnovno znanje programskega jezika Sinumerik Operate.

Pri delu z dijaki uporabimo naslednji vrstni red razlage programskih orodij, saj se je izkazal kot najboljši za razumevanje obravnavanega programskega jezika.

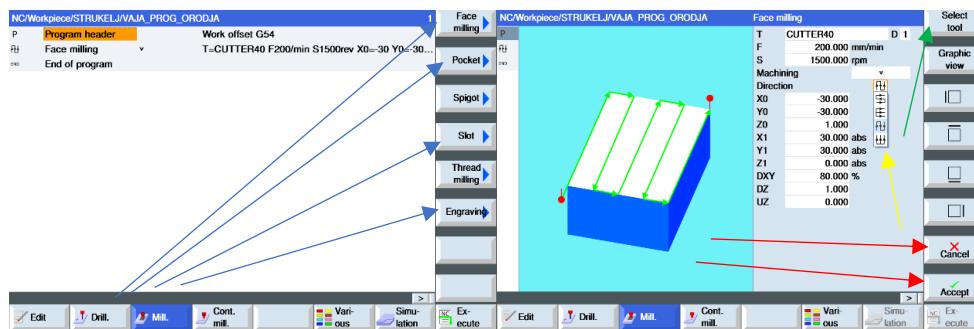
- Programsko orodje MILLING, sestavljeno iz: FACE MILLING, POCKET, SLOT in ENGRAVING.
- Programsko orodje CONTOUR MILLING, sestavljeno iz: NEW CONTOUR, PATH MILLING in MILL POCKET.

- Programsko orodje DRILLING, sestavljeno iz: CENTERING, DRILLING, DEEP HOLE DRILLING, THREAD in POSITIONS.

V nadaljevanju prispevka je predstavljena izčrpna razlaga posameznih programskih orodij, ki je bistvena za doseganje rezultatov.

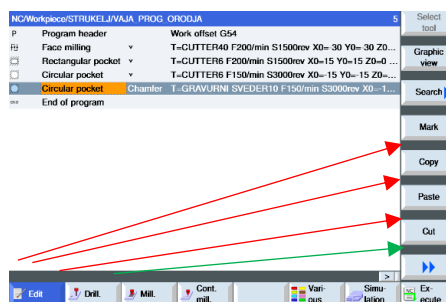
2.1 Programsko orodje MILLING

Po nastavitvi obdelovanca, ne glede ali je to v tipu zapisa SHOPMILL ali G-CODE, se nam odpre okno, ki nam prikaže programska orodja, s katerimi upravljamo v nadaljevanju programske obdelave (slika 1). MILLING (slov. rezkanje) je sestavljeno iz naslednjih programskih orodij: FACE MILLING (slov. čelno rezkanje), POCKET (slov. izdelava žepa), SLOT (slov. utor), ENGRAVING (slov. graviranje). Vsem programskim orodjem je skupen ukaz za izbiro grobe obdelave z oznako V in fine obdelave z oznako VVV, kot je prikazano na sliki 5 v visečem oknu, označeno z rdečo puščico. Skupna je tudi potrditev izbranih nastavitvev z ACCEPT in izbris izbranih nastavitvev s CANCEL, kot prikazuje slika 2. V oknu z osnovnim zapisom (slika 3) imamo tudi ukaz za kopiranje vrstic. Uporabimo ga tako, da označimo željeno vrstico in z zaporednim pritiskom na tipke MARK, COPY in PASTE kopiramo. Če nam nova vrstica ne ustreza, jo izbrišemo z ukazom CUT (slika 3).



Slika 1: Programsko orodje MILLING

Slika 2: FACE MILLING



Slika 3: Okno z osnovnim zapisom

2.1.1 Programsko orodje FACE MILLING

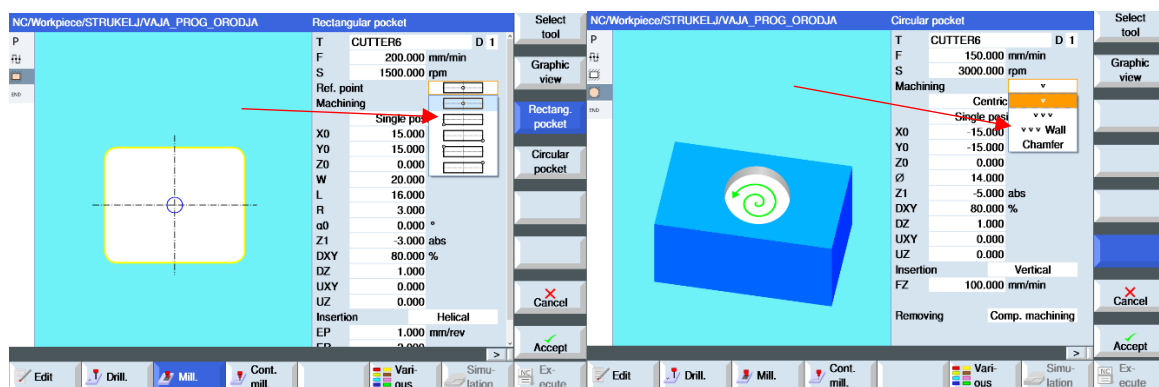
Programsko orodje je za uporabnika enostavno, saj se pri odprtju okna FACE MILLING (slika 2) prikažejo bela okna, v katerih so predhodne koordinate in vrednosti. Te po potrebi spremenimo ali pa pustimo, če nam ustrezajo za predvideno obdelavo. Enostavna je izbira orodja, saj samo kliknemo na ukaz SELECT TOOL (slika 2, zelena puščica) in pridemo do nastavljenih orodij, kjer označimo vrstico z orodjem in potrdimo z ukazom TO PROGRAM.

Prednost je tudi v nastavitvi smeri poti frezala za čelno poravnavo, kot je prikazano na sliki 2, označeno z rumeno puščico.

2.1.2 Programsko orodje POCKET

Programsko orodje POCKET je sestavljeno iz programskega orodja RECTANGLE POCKET in CIRCULAR POCKET. Prvi se uporablja za izdelavo pravokotnih oblik oziroma žepov (slika 4) s kotnimi radiji. Prednost je v visečem oknu, ki ga prikazuje rdeča puščica (slika 4), saj z ukazom REFERENCE POINT nastavljamo različne izhodiščne točke in določimo položaj naše oblike.

Drugo programsko orodje CIRCULAR POCKET uporabimo za izdelavo okroglih oblik oziroma žepov, kot prikazuje slika 5. Obe omenjeni programski orodji imata v visečem oknu (slika 5) označeno z rdečo puščico skupaj z ukazom V za grobo obdelavo in VVV za fino obdelavo še ukaz VVV WALL, kar pomeni fino obdelavo samo po stenah žepa, in ukaz CHAMFER, kar pomeni izdelavo posnetja zgornjega roba žepa pod kotom 45° .



Slika 4: RECTANGLE POCKET

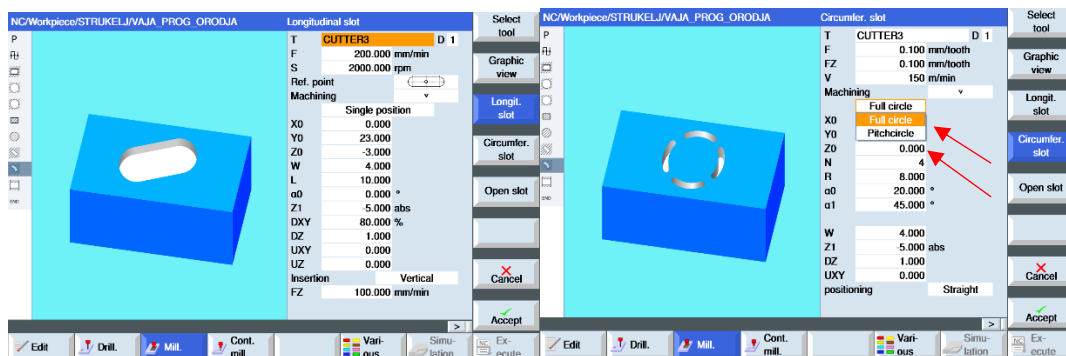
Slika 5: CIRCULAR POCKET

2.1.3 Programsko orodje SLOT

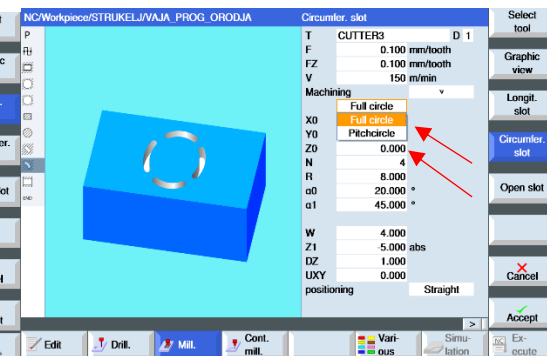
To programsko orodje je sestavljeno iz naslednjih programskih orodij:

LONGITUDINAL SLOT, kar pomeni ravni zaprti utor (slika 6), ima možnost določanja izhodiščnih točk in položaja oblike (prikazano z rdečo puščico), ukaz V za grobo obdelavo, ukaz VVV za fino obdelavo, ukaz VVV WALL za fino obdelavo sten utora in ukaz CHAMFER. Vse to je v visečem oknu v ukazu MACHINING, kot prikazuje slika 5, z rdečo puščico.

CIRCUMFERENTIAL SLOT, kar pomeni krožna izdelava zaprtih utorov (slika 7), ima z ukazi pod MACHINING enake možnosti kot LONGITUDINAL SLOT. Ima možnost določanja utora po celi krožnici, ukaz FULL CIRCLE, ali samo po določenem delu krožnice, ukaz PITCHCIRCLE, kot prikazuje slika 7.

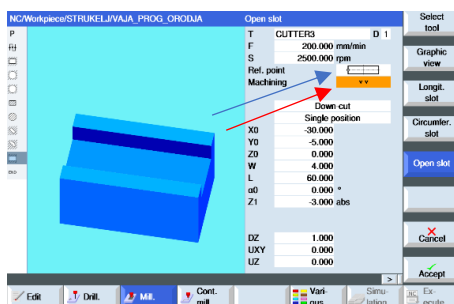


Slika 6: LONGITUDINAL SLOT



Slika 7: CIRCUMFERENTIAL SLOT

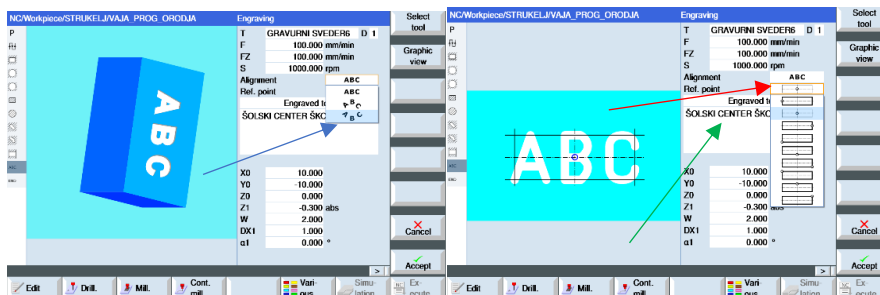
OPEN SLOT, kar pomeni izdelava odprtega utora (slika 8), ima možnost določanja izhodiščnih točk in položaja oblike, kot je prikazano z modro puščico (slika 8). V ukazu MACHINING (slika 8, rdeča puščica) ima enake možnosti kot prvo in drugo programsko orodje pod SLOT z razliko, da ima OPEN SLOT še ukaz VVV BASE, kar pomeni fina obdelava po spodnjem delu utora, in ukaz VV, pol groba pol fina obdelava.



Slika 8: OPEN SLOT

2.1.4 Programsko orodje ENGRAVING

Programsko orodje ENGRAVING se uporablja za graviranje besedila na obdelovanec. V ukazu ALIGNMENT je viseče okno, ki nam da možnosti za obliko zapisa, tako kot je na sliki 9. Z ukazom REFERENCE POINT izbiramo možnosti določanja izhodiščnih točk in položaja napisa (slika 10, prikazano z rdečo puščico). V belem oknu napišemo besedilo (slika 10, prikazano z zeleno puščico), v ostala bela okna pod napisom določimo še koordinate, globino črk, velikost črk, vmesni razmak in kot napisanega. Slabost programskega orodja je oblika ali font črk, ki je samo eden in sicer EMCO font. Ločimo lahko le velike in male tiskane črke.



Slika 9: ENGRAVING_1

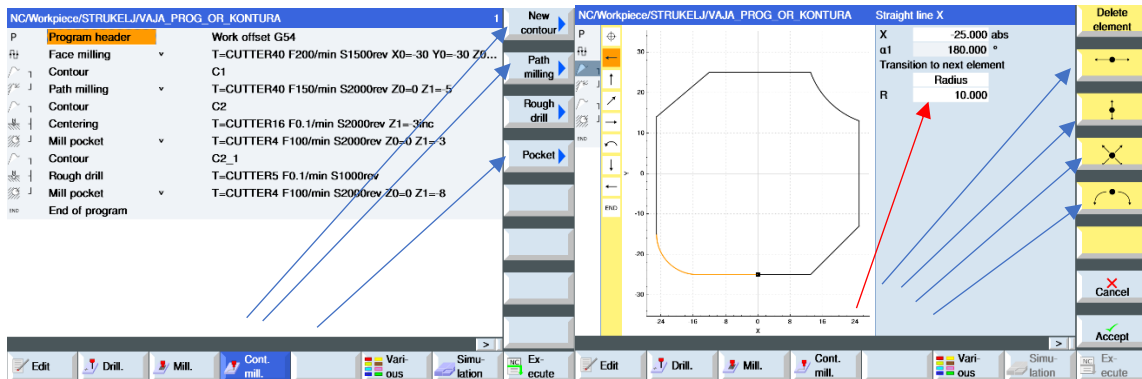
Slika 10: ENGRAVING_2

2.2. Programsko orodje CONTOUR MILLING

Sestavljeno je iz naslednjih programskih orodij: NEW CONTOUR, ki se uporablja za risanje oblike, PATH MILLING, ki se uporablja za izdelavo zunanje oblike in MILL POCKET za izdelavo notranjih oblik.

2.2.1 Programsko orodje NEW CONTOUR

Namenjeno je risanju poljubne oblike, kot prikazuje slika 12. V bela polja vnašamo zahtevane parametre (slika 12, označeno z rdečo puščico), z ukazi na desni strani programskega okna pa določamo vrsto oblike (slika 12, označeno z modrimi puščicami). Graf na levi strani programskega okna prikazuje narisano obliko in vnesene koordinate, ob grafu levo v rumenem polju pa so prikazani naši ukazi. Z klikom na posamezno puščico se vrnemo v del oblike in jo lahko po potrebi spreminjamo. Sledi še potrditev oblike z ukazom ACCEPT. Izkušnje so pokazale, da začetni uporabniki razmeroma hitro usvojijo to programsko orodje. Menim, da je uporaba razumljiva, saj vse temelji na grafičnem prikazu.

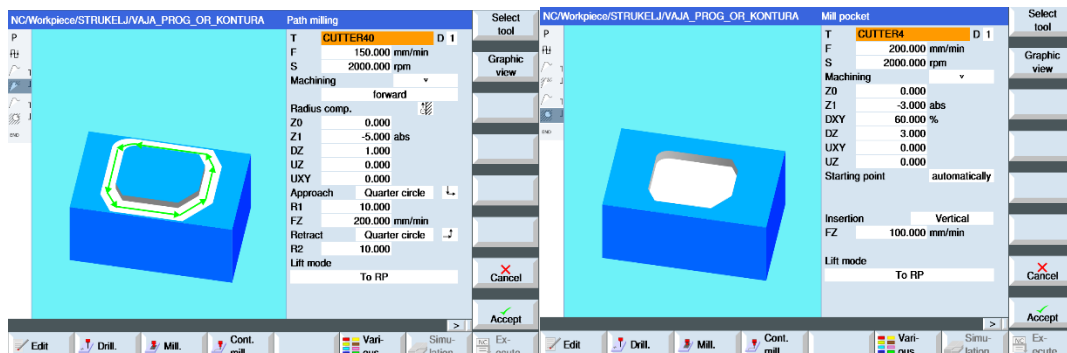


Slika 11: CONTOUR MILLING

Slika 12: NEW CONTOUR

2.2.2 Programsko orodje PATH MILLING

Uporabljamo ga za izdelavo zunanje oblike (slika 13), ki jo predhodno določimo s programskim orodjem NEW CONTOUR (slika 12).



Slika 13: PATH MILLING

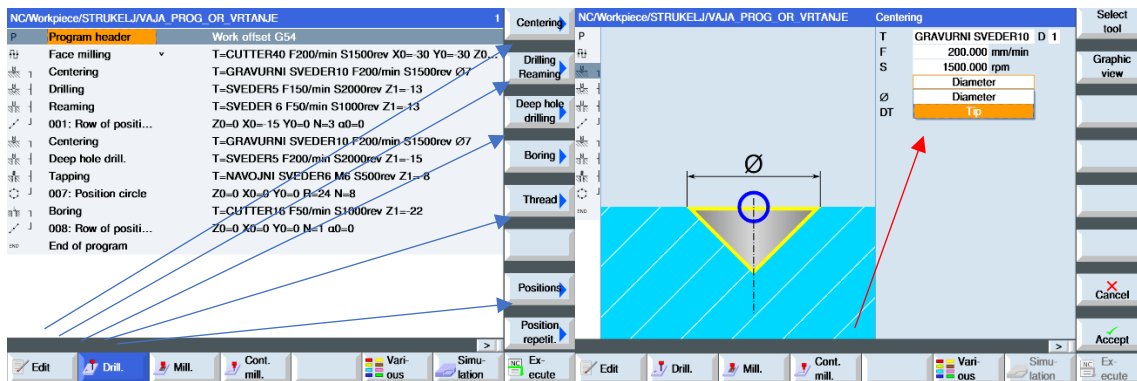
Slika 14: MILL POCKET

2.2.3 Programsko orodje MILL POCKET

Uporablamo ga za izdelavo notranje oblike (slika 14), ki jo predhodno določimo s programskim orodjem NEW CONTOUR. Pozorni moramo biti le na ustreznem premeru frezala zaradi polmerov zaokrožitev v kotih.

2.3. Programsko orodje DRILLING

Sestavljajo ga programska orodja CENTERING, ki ga uporabljamo za centriranje izvrtin, DRILLING REAMING, ki ga uporabljamo za vrtanje in povrtavanje, DEEP HOLE DRILLING, uporaba za vrtanje v globoke luknje, THREAD uporabljamo za izdelavo navojev v izvrtinah in POSITIONS za določanje položaja oziroma mesta izvrtin. Programska orodja DRILLING za izdelavo izvrtin in navojev potrebujejo v osnovnem zapisu v naslednji vrstici še zapis položaja oziroma mesta izvrtine s POSITIONS.



Slika 15: DRILLING

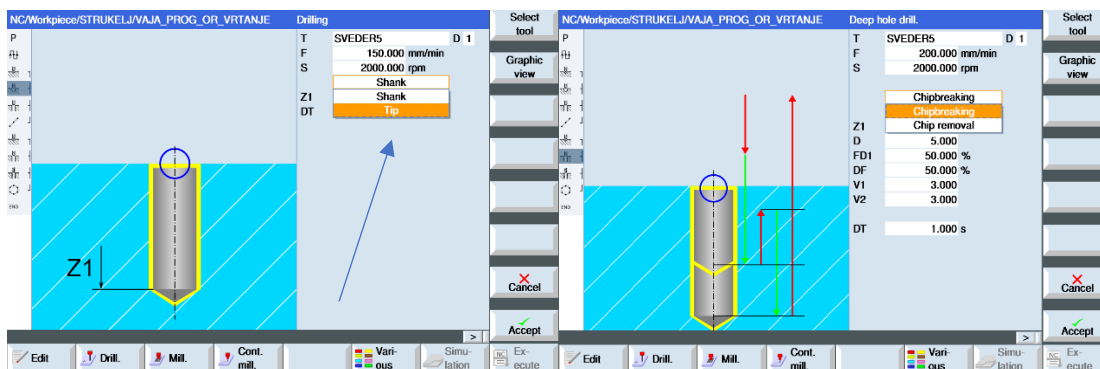
Slika 16: CENTERING

2.3.1 Programsko orodje CENTERING

Uporablja se za vrtanje središnih izvrtin. Programsko orodje se uporablja predvsem pred vrtanjem in obdelavo izvrtin. V visečem oknu, označenim z rdečo puščico, imamo ukaz DIAMETER, s katerim podamo vrednost premera obdelovalnega orodja, ali ukaz TIP, ki nam pove globino, do katere gre obdelovalno orodje (slika 16).

2.3.2 Programsko orodje DRILLING (REAMING)

Orodje uporabljamo za navadno vrtanje izvrtin. Posebnost je v visečem oknu, kjer imamo na izbiro ukaz SHANK, kar pomeni vrtanje do podane globine s celim premerom, in ukaz TIP, kar pomeni vrtanje do podane globine s konico svedra (slika 17).



Slika 17: DRILLING

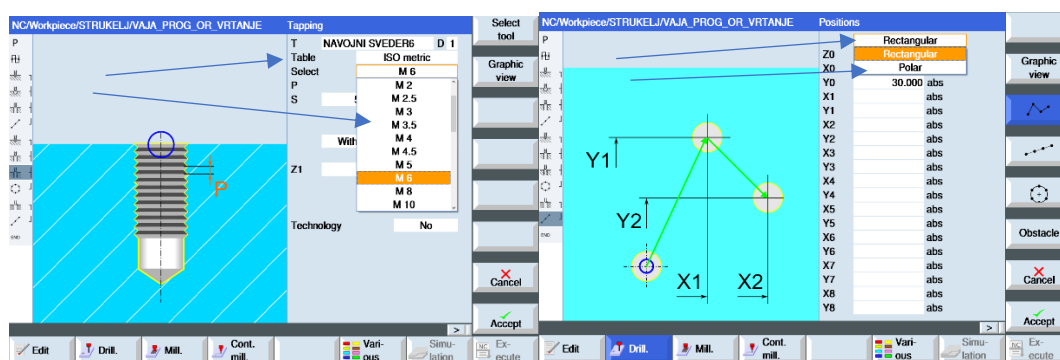
Slika 18: DEEP HOLE DRILLING

2.3.3. Programsko orodje DEEP HOLE DRILLING

Uporabno je za vrtanje globokih izvrtin (slika 18). Posebnost je ukaz CHIPBREAKING, kjer se izvede krajša prekinitvev pomika, da se odrezek prekine ali odlomi, in ukaz CHIP REMOVAL, kjer se orodje umakne iz izvrtine, da se izvrtina očisti odrezkov pred nadaljnjim vrtanjem. Programsko orodje ima tudi ukaz SHANK, kjer vrtamo do podane globine s celim premerom svedra, in ukaz TIP, kjer vrtamo do podane globine s konico svedra.

2.3.4 Programsko orodje THREAD (TAPPING)

Uporablja se za izdelavo navojev z navojnim svedrom v predhodno izdelani izvrtini (slika 19). Pri ukazu TABLE izberemo vrsto navoja, kar je prikazano na sliki 19 v visečem oknu. V ukazu SELECT izberemo imenski premer navoja, kar prikazuje viseče okno na sliki 19. Izvrtino izdelamo glede na imenski premer, na primer za imenski premer izvrtine M6 izdelamo izvrtino 5 mm. Korak navoja se izpiše avtomatično, ko izberemo imenski premer navoja (ukaz P). Določimo še vrtljaje navojnega svedra, globino navoja in potrdimo z ACCEPT (slika 19).



Slika 19: TAPPING

Slika 20: POSITIONS

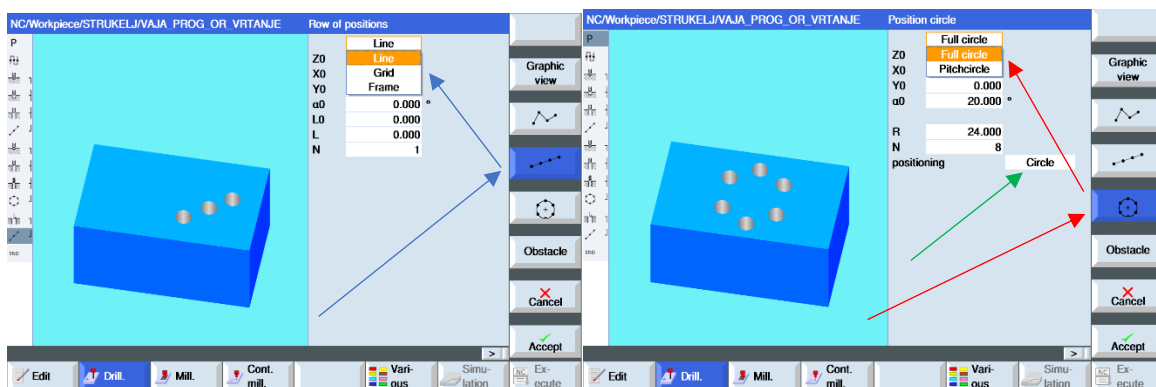
2.3.5 Programsko orodje POSITIONS

Namenjeno je določanju položaja oziroma mesta izvrtin (slika 20). Ločimo tri načine uporabe tega programskega orodja:

POSITIONS, kjer imamo v visečem oknu možnost RECTANGULAR, kar pomeni določanje položaja linearno od ene točke do druge po daljici. Druga možnost je POLAR, kar pomeni določanje položaja po kotu (slika 20). V ostala bela okna vpišemo koordinate točk, kjer so mesta določena za izvrtine.

ROW OF POSITIONS, kar pomeni določanje položaja po premici. V visečem oknu izbiramo možnosti LINE, kar pomeni določanje položaja po premici, GRID, kar pomeni določanje položaja po mreži, in FRAME, kar pomeni določanje položaja po pravokotniku. V ostala bela okna vpišemo še zahtevane razdalje in koordinate ter kote (slika 21).

POSITION CIRCLE pomeni določanje položaja po krogu. V visečem oknu izbiramo med možnostjo FULL CIRCLE, kar pomeni določitev položaja izvrtin po celi krožnici, ali možnostjo PITCHCIRCLE, kar pomeni določitev položaja izvrtin samo po polovici krožnice. V bela okna vpišemo še razdalje in kote med posameznimi položaji ter število izvrtin. V ukazu POSITIONING izbiramo pot, ki jo opravi obdelovalno orodje (slika 22, označeno z zeleno puščico). Izbiramo med možnostjo CIRCLE, kar pomeni pot obdelovalnega orodja od ene do druge točke po krožnici, in možnostjo STRAIGHT, kar pomeni pot obdelovalnega orodja od ene do druge točke po daljici. Na koncu zapis potrdimo še z ACCEPT.



Slika 21: ROW OF POSITIONS

Slika 22: POSITION CIRCLE

3. Zaključek

Dijaki, ki zaključijo šolanje na Srednji šoli za strojništvo v Škofji Loki, so pri CNC-programiranju sposobni samostojnega dela na tem področju pri delodajalcih. Učitelji strokovnih predmetov želimo dijake opremiti s strokovnim znanjem in drugimi kompetencami, ki so potrebne za to, da zmorejo slediti potrebam trga dela. Pri tem gre predvsem za to, da se dijaki z različnimi problemi spopadajo samozavestno in motivirano. S strokovnega vidika pa je bistveno, da dijaki usvojijo logiko programiranja, ki jih bo vodila tudi pri delu z drugačno programsko opremo in na drugačen način. Na ta način bodo zmožni vedno znova nadgrajevati svoje znanje programiranja v delovnem okolju, kjer pričakujemo napredek in tehnološki razvoj, ki od posameznika zahteva sposobnosti nenehnega prilagajanja in vseživljenjskega učenja. Dijaki morajo biti strokovno podkovani tako, da se teh sprememb ne ustrašijo in so jim sposobni slediti.

Šole s področja strojništva smo se prilagodile potrebam industrije. Zamenjale smo obstoječe krmilne plošče ter programsko opremo s sistemom za grafično programiranje Sinumerik Operate. Vse novosti, ki prihajajo s takšnimi programskimi orodji, pomenijo tudi potrebo po stalnem izobraževanju ter nadgrajevanju že usvojenega znanja (Balažic, 2021).

4. Literatura

Balažic, R. (2012). *Računalniško podprta proizvodnja*, Murska Sobota

Šolski center Škofja Loka, Srednja šola za strojništvo (2022). *O šoli. SŠS*. [online]. Pridobljeno s <https://scsl.si/srednja-sola-za-strojništvo/o-soli-sss/>

EMCO GmbH, (2019a). *SINUMERIK OPERATE 840D SL*. Pridobljeno s <https://www.emco-world.com/en/products/industrial-training/softwarecontrols/cat/31/d/2/p/1000401%2C31/pr/sinumerik-operate-840d-sl.html> (licenca za program - slike)

EMCO GmbH, (2019b). *WIN3D-VIEW*. Pridobljeno s <http://www.emco-world.com/en/products/industrial-training/softwarecontrols/pr/win3d-view.html> (licenca za program - slike)

Balažic, R. (2021). *Grafično programiranje CNC-stroja 4. del. Programiranje Shopmill*. [online]. Pridobljeno s [Graficno_programiranje_CNC-stroja_4.del_Programiranje_ShopMill.pdf](#) (cpi.si)

Kratka predstavitev avtorja

Ivan Štrukelj je po izobrazbi inženir strojništva. Na Šolskem centru Škofja Loka na Srednji šoli za strojništvo je zaposlen kot učitelj praktičnega pouka na področju CNC-tehnologije. Na tem področju poučuje že šesto leto. Pri svojem delu se osredotoča na krepitev kompetenc strokovnosti, natančnosti in odgovornosti pri dijakih.

Varna raba interneta in socialnih omrežij pri učencih z zmerno motnjo v duševnem razvoju

Safe Use of the Internet and Social Networks for Students with Modern Disorders in Mental Development

Vesna Rižnik

*Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje
vesna.riznik@gmail.com*

Povzetek

Spletna socialna omrežja so v današnjem času postala nov prostor za komuniciranje in sodelovanje. Več kot milijarda posameznikov dnevno uporablja socialna omrežja, vedno večji del družabnega življenja ljudi se odvija v virtualnem svetu na svetovnem spletu, ki poleg pozitivnih stvari prinaša tudi zmedo in nevarnosti. Spletna socialna omrežja pa uporabljajo tudi učenci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju, ki so še posebej ranljiva skupina, saj so bolj zaupljivi do soljudi in ne razmišljajo o posledicah deljenja svojih osebnih podatkov, zato jih je potrebno še posebej skrbno opremiti za virtualni svet. Učenci in mladostniki vedno več svojega prostega časa preživljajo z rabo pametnih mobilnih telefonov, računalnikov oziroma drugih elektronskih naprav, kar pa ima lahko na njih številne negativne posledice. V prispevku bomo predstavili, kako smo mladostnike, ki obiskujejo peto in šesto stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja, v starosti od 18. do 22. let, med poukom delovne vzgoje osveščali o varni rabi mobilnih naprav ter uporabi interneta ter jim predstavili prednosti, pomanjkljivosti in pasti socialnih omrežij.

Ključne besede: mladostniki z zmerno motnjo v duševnem razvoju, prednosti in slabosti uporabe spleta, spletna socialna omrežja, svetovni splet, varnost na spletu.

Abstract

Online social networks have nowadays become a new space for communication and collaboration. More than a billion individuals use social networks every day and an increasing part of people's social life takes place in the virtual world of the World Wide Web, which, in addition to positive things, also brings confusion and danger. Online social networks are also used by students and young people with intellectual disabilities, who are a particularly vulnerable group, as they are more trusting of fellow human beings and do not think about the consequences of sharing their personal data. Pupils and young people are spending more and more of their free time using smartphones, computers and other electronic devices, which can have many negative consequences.

In this article, we will present how young people that are attending the fifth and sixth level of the special education program, aged 18 to 22, were made aware of the safe use of mobile devices and the use of the Internet during occupational education classes and how we presented their advantages and disadvantages and the pitfalls of social networks.

Keywords: advantages and disadvantages of using the Internet, online security, online social networks, the World Wide Web, young people with moderate intellectual disabilities.

1. Uvod

Z razvojem visokih tehnologij se je za sedanje in tudi prihajajoče generacije pojavil virtualni svet, v katerem se je potrebno znati. Resnični in virtualni svet se vedno bolj prepletata, zato je pomembno, da odrasli otroke in mladostnike vodimo, poučujemo, spodbujamo, seznanjamo in tudi varujemo pred različnimi pastmi nove tehnologije, kar pomeni, da jim postavljamo primerne zahteve in pravila, ki jih morajo upoštevati. Pomembno je, da starši in učitelji kritično in postopno uvajamo otroke in mladostnike v svet informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Vedno večji del družabnega življenja ljudi se odvija v virtualnem svetu na svetovnem spletu, ki poleg pozitivnih stvari prinaša tudi zmedo in nevarnosti, saj se vsakdo izmed udeležencev lahko predstavlja z izmišljeno identiteto. Vsak posameznik, ki stopa v virtualni svet, mora skrajno previdno in z največjo mero preudarnosti ravnati z vsemi podatki, ki jih tja posreduje in od tam sprejema (Zanke in pasti na spletnih straneh, 2008).

2. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami - ranljivi uporabniki svetovnega spleta in socialnih omrežij

Najbolj občutljiva skupina uporabnikov svetovnega spleta in spletnih socialnih omrežij so zagotovo otroci in mladostniki. Posebno pozornost je potrebno nameniti osebam s posebnimi potrebami, ki prav tako uporabljajo ponujeno tehnologijo, zato jih je potrebno tehnološko opismeniti, da lahko enakovredno sledijo vrstnikom. Za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami digitalni svet predstavlja okolje, v katerem lahko navidezno živijo kot vsi njihovi vrstniki.

Kljub temu, da imajo otroci in mladostniki koristi od digitalnega okolja, kar pomeni, da se povežejo z vrstniki, preživljajo svoj prosti čas ob virtualnem igranju glasbil, vrtnarjenju, ali kuhanju, pa moramo biti vseeno pozorni, saj so lahko še toliko bolj izpostavljeni različnim spletnim tveganjem. Obstajajo številne pasti, ki ogrožajo njihovo varnost, poleg tega pa se pojavljajo tudi tehnološke in jezikovne ovire, ki ta dostop omejujejo. Ključno je torej ustvariti varno in vključujoče digitalno okolje za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami ter jim zagotoviti ustrezna orodja in opremo, ki bi jim omogočila vključevanje v družbo, ne da bi bila pri tem ogrožena njihova pravica do zasebnosti (Otroci s posebnimi potrebami razkrivajo svoje izkušnje v digitalnem okolju, 2020).

3. Kdo so osebe z motnjami v duševnem razvoju?

Po najsodobnejši definiciji se pojem »motnje v duševnem razvoju« nanaša na izrazitejše omejitve v posameznikovih intelektualnih in prilagoditvenih zmožnostih, odstopanja se kažejo na področju konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin, katere se pojavijo pred dopolnjenim 18. letom starosti. Osebe z motnjami v duševnem razvoju odstopajo od povprečja na vsaj dveh področjih prilagoditvenih spretnosti: komunikaciji, skrbi zase, socialnih veščinah, življenju v družini, samoodločanju, zdravju in varnosti, prostemu času in delu, orientaciji v širšem socialnem okolju ter funkcionalnih znanjih šolskih veščin (AAIDD, 2010).

Glede na stopnjo, motnje v duševnem razvoju delimo na lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

3.1 Značilnosti oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju

Glede na to, da imajo učenci, ki jih poučujem, večinoma zmerno motnjo v duševnem razvoju, bom v nadaljevanju na kratko opisala značilnosti te skupine.

Za osebe z zmernimi motnjami v duševnem razvoju je značilen neskladen profil sposobnosti, ki so znižane na vseh področjih. Ob ustreznih spodbudah se naučijo enostavnega sporazumevanja, zmorejo sodelovati v enostavnem pogovoru ter razumejo in izpolnjujejo enostavna navodila. Nekateri osvojijo osnovna akademska znanja in znajo sporočiti svoje želje in potrebe. Naučijo se preprostih opravil pri skrbi zase, osnovnega varovanja zdravja in varnega ravnanja, preprostih ročnih spretnosti in delovnih procesov. Vključeni so v posebni program vzgoje in izobraževanja (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

3.2 Delovna vzgoja – uporaba računalnika

Učenci na peti in šesti stopnji posebnega programa pri predmetu delovna vzgoja razvijajo veščine uporabe računalnika, se seznanjajo z enostavnimi programi in iščejo podatke na svetovnem spletu. Zaradi šolanja na daljavo pa se je pri učencih povečala tudi uporaba različnih spletnih socialnih omrežij (Facebook, Instagram, Viber), zato učitelji še posebno pozornost namenjamo pogovoru o varnosti na spletu, varovanju osebnih podatkov in usmerjanju na spletne strani, ki so za učence poučne in koristne.

4. Spletna socialna omrežja

Spletno socialno omrežje je spletno mesto oziroma virtualno okolje, kjer se zbirajo ljudje s podobnimi interesi. Spletna socialna omrežja so v zadnjih letih postala zelo priljubljena. Hiter življenjski tempo ljudem vse težje dopušča, da bi se družili kot predhodne generacije, razvoj interneta pa je omogočil drugačne oblike povezovanja in druženja (Barkhuus in Tashiro, 2010). Spletna socialna omrežja omogočajo, da v kratkem času dosežemo skoraj kogar koli, spreminja se komunikacija, vzpostavljanje novih vezi pa je lažje kot kadarkoli prej. Posamezniki si lahko ustvarijo javni profil znotraj posamezne strani, si izoblikujejo seznam ljudi, s katerimi si želijo biti v stiku ali pa znotraj strani iščejo poznanstva preko svojih ali tujih seznamov stikov (Prednosti in pasti Facebooka, 2011).

Omenjena tehnologija omogoča komuniciranje med ljudmi na daljavo, vendar se pristni človeški odnosi z bližnjimi na tak način ne morejo obdržati, saj prekomerna uporaba svetovnega spleta in informacijske tehnologije škoduje tako fizičnemu kot psihološkemu in emocionalnemu stanju posameznika, pojavljajo pa se tudi odvisnosti in odklonski vedenjski vzorci.

4.1 Najbolj obiskana socialna omrežja med mladimi – Facebook

Vsi ljudje si želimo pripadati neki skupnosti. Ena izmed največjih spletnih socialnih skupnosti je **Facebook**, ki je namenjen druženju in spoznavanju novih ljudi v skupnosti (Brugger, 2015).

Pozitivne strani Facebooka so ohranjanje stikov s starimi prijatelji in znanci, iskanje novih prijateljev, vključevanje v skupine na podlagi skupnih interesov, gledanje slik svojih prijateljev, branje sporočil, ki so nam jih poslali, izmenjevanje informacij in zabava.

Problem, ki ga je potrebno izpostaviti pa je ta, da postajajo najstniki in mladostniki odvisni od Facebooka. Morda je najbolj opazna pomanjkljivost Facebooka povezana z izgubo zasebnosti. Uporabniki na platformi izpostavijo velik del svojih osebnih podatkov (od identifikacijskih podatkov, osebnih fotografij ali video posnetkov), kar omogoča dostop ljudem s slabimi nameni (Prednosti in pasti Facebooka, 2011).

4.2 Najbolj obiskana socialna omrežja med mladimi – Viber

Viber je aplikacija, ki uporabnikom omogoča brezplačno klicanje in pošiljanje sporočil. Uporablja se lahko za povezovanje z ljudmi na svetu in deluje na mobilnih napravah ter na računalnikih. Pri Vibru za svojo identiteto uporabljamo svojo telefonsko številko. Uporabljamo ga predvsem za brezplačne klice, za pošiljanje brezplačnih sporočil in brezplačnih slikovnih sporočil. Prek Vibra pa so lahko uporabniki izpostavljeni neprimernim, nasilnim vsebinam, vsebinam spolne narave, spodbujanju k samopoškodovanju, uporabi drog ali alkohola, prav tako pa so uporabniki lahko ustrahovani ali nadlegovani.

Pri komunikaciji prek interneta so naši podatki in informacije zelo ranljivi, tako kot pri vseh aplikacijah za pošiljanje sporočil, zato moramo biti prepričani, da je to, kar delimo, varno.

Izredno priljubljene aplikacije med mladimi so še **Instagram**, **Tiktok**, **Snapcaht** in številne druge.

4.3 Prednosti in slabosti socialnih omrežij

Na socialnih omrežjih lahko ohranjamo medsebojne stike z ljudmi, ki jih drugače ne moremo videti v živo in se z njimi pogovarjati, ohranimo pa lahko stike z ljudmi, ki jih mogoče drugače ne bi spoznali. Spletna socialna omrežja nam dajejo možnost, da lažje komuniciramo z drugimi ljudmi, če si tega ne upamo narediti v realnem svetu. To je zelo priročno za bolj sramežljive ljudi, saj so bolj samozavestni, če sogovorca ne vidijo oziroma se z njim ne pogovarjajo iz oči v oči.

Spletna socialna omrežja pa imajo tudi svoje slabe strani. Nekdo nas lahko izsiljuje, da mu posredujemo svoje osebne podatke, zaradi kraje gesla lahko izgubimo svojo identiteto, zato je izredno pomembno, da si izberemo geslo, ki ga je težko uganiti. Prav tako se ne smemo pozabiti odjaviti iz profila na javnem računalniku, saj bodo tako ogroženi naši podatki in naša identiteta. Pazljivi moramo biti tudi pri objavljanju podatkov, saj vse kar objavimo na spletu, tam tudi ostane. Veliko ljudi preveč časa porabi na internetu in spletnih omrežjih, tako da postanejo že odvisni oziroma živijo v virtualnem svetu. To je velika slabost spletnih socialnih omrežij, saj se lahko zgodi, da se človek, ki je zasvojen z internetnimi socialnimi omrežji, ne bo zmožl družiti z ljudmi izven virtualnega sveta (Družabna omrežja in mladi, 2015).

4.4. Prednosti in slabosti socialnih omrežij za osebe z motnjami v duševnem razvoju

Zgoraj opisani spletni omrežji, Facebook in Viber sta tisti, ki jih naši učenci z motnjo v duševnem razvoju tudi največ uporabljajo. Izjemnega pomena je, da jih zato ob najrazličnejših

priložnostih opomnimo na pasti povezane z njimi in jih na tak način opolnomočimo za varno uporabo le-teh.

Osebe z motnjami v duševnem razvoju so namreč pogosto mnogo bolj zaupljive do okolice in ljudi, ki jih ne poznajo, kar lahko predstavlja še posebej veliko težavo pri sklepanju prijateljstev preko spleta. Imajo manjše število prijateljev in so bolj osamljeni kot njihovi vrstniki z normalnim razvojem. Hiter življenjski tempo v današnjem času vse težje dopušča druženje ljudi, saj konstantno zmanjkuje časa za stike v živo. Osebe z motnjami v duševnem razvoju se dostikrat zapletejo v pogovor z različnimi ljudmi preko socialnih omrežij, ki jih kontaktirajo sami. Tukaj so občutljiva skupina predvsem dekleta, ki navežejo kontakt z osebami moškega spola na podlagi vsečnih fotografij, pogosto pa se zgodi, da ljudje njihovo naivnost in zaupljivost izkoristijo v napačne namene (napeljejo jih, da jim pošiljajo neprimerne fotografije ali pa se z njimi celo dogovorijo za srečanje v živo). Z učenci se pogosto pogovarjamo tudi o spletnem bontonu, saj se že skozi naše vsakodnevne pogovore nekateri učenci pritožujejo, da jih določen sošolec prevečkrat kliče ali piše preko različnih spletnih kanalov in ne odneha. s starši naših učencev izvajamo tudi roditeljske sestanke na temo pasti spletnih omrežij, kjer jih ozaveščamo, da morajo biti tudi oni bolj pozorni in večkrat preveriti, s kom njihovi mladostniki komunicirajo in da omejijo tudi čas, ki ga lahko učenci lahko preživijo na socialnih omrežjih. Ena izmed prednosti za naše mladostnike (posameznike z višjim funkcioniranjem) se nanaša tudi na njihovo identiteto, preko katere se lahko na socialnih omrežjih predstavijo brez svoje »etikete« duševno motenih posameznikov.

5. Pravilna in varna raba spleta za otroke in mladostnike

Mladi in tudi odrasli so lahko izpostavljeni raznim prevarantom, ki od njih zaradi pomanjkanja tovrstnega znanja pridobijo njihove osebne podatke, možnosti zlorab fotografij in podatkov, ki jih delijo na spletu. Učenci z motnjami v duševnem razvoju so še posebej ranljiva skupina, saj so bolj zaupljivi, ne razmišljajo o posledicah deljenja svojih osebnih podatkov, zato jih je potrebno še posebej skrbno opremiti za virtualni svet.

Pri seznanjanju vseh učencev in mladostnikov s pravilno ter varno uporabo svetovnega spleta in družabnih omrežij je pomembno hkrati izobraževati pedagoške delavce in starše. Oboji imajo več splošnega znanja in veščin, kako tovrstne informacije uporabiti pri svetovanju ter poučevanju mladih pri uporabi spleta. Za mlade je pomembno, da se vzpostavi medsebojno zaupanje ter odnos, da bodo le-ti odraslim v stiski pripravljene povedati svoje težave. Otroke in mladostnike je potrebno poučiti glede varovanja osebnih podatkov in splošnih informacij, saj lahko pride do zlorabe informacij. Mladostniki s posebnimi potrebami so spletnim nevarnostim izpostavljeni tudi zaradi slabših sposobnosti razumevanja posledic lastnih dejanj ali drugih udeležencev na spletu. Seveda pa je tudi nadzor odraslih nad otroki različen (Bannon idr., 2015).

Spletni portal Safe.si poudarja pomembnost skupnega raziskovanja spleta ter namestitve računalnika v skupni prostor, ter predvsem učenje otrok in mladostnikov o varnem in odgovornem vedenju na spletu.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so bolj izpostavljeni medvrstniškemu nasilju, raziskovalci pa navajajo različne vzroke, zakaj je temu tako:

- nižji prag tolerance (učenci s posebnimi potrebami pogosto burno odreagirajo na določene besede, dejanja, zato jih okolica vidi kot drugačne);

- težave pri sporazumevanju (napačna izbira besed, slabše spretnosti komuniciranja, kar posledično vpliva na sklepanje prijateljstev);
- nekateri otroci ali mladostniki pri komunikaciji uporabljajo nadomestno komunikacijo (IKT), mnogi pa tega ne razumejo in jih imajo za »čudake« (Ability.Path.org, 2014).

Odrasli naj bi zgradili zaupen odnos z mladimi, da jim bodo le-ti v težavah zaupali. Pri rokovanju z mobilnimi napravami in posredovanjem podatkov je mlade potrebno seznaniti in poučiti, da informacije na spletu ostanejo in se hitro širijo.

Glede na relativno visoko razširjenost nadlegovanja in dejstva, da otroci dostopajo do spleta prek različnih naprav ob vedno nižji starosti, je izredno pomembno, da se tudi v šolah nameni pozornost varni rabi vseh dostopnih medijev.

6. Opis skupine učencev

V skupini so učenci, ki obiskujejo peto in šesto stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja, v starosti od 18. do 22. let, v večini z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Vsak posameznik v skupini zahteva individualen pristop, med seboj se razlikujejo po verbalnih sposobnostih in načinih komuniciranja. Večina učencev ima svoj mobilni telefon, ustvarjen elektronski račun, ter dostop do številnih popularnih spletnih aplikacij. V času šolanja na daljavo in ob prisotnosti vseh ukrepov, ki učencem omejujejo že tako okrnjeno družabno življenje, pa se je uporaba telefona in računalnikov drastično povečala. Mladostniki z motnjo v duševnem razvoju spletna socialna omrežja uporabljajo predvsem kot razvedrilo, za zabavo in za ohranjanje stikov s prijatelji.

7. Aktivnosti, ki smo jih izvajali skupaj z učenci za osveščanje o varni rabi spleta in spletnih socialnih omrežij

7.1 Zaščiti svoje geslo

Z učenci smo se pogovorili o pomembnosti gesel za vpis v določeno spletno aplikacijo. Mladostnikom smo povedali, naj za geslo nikoli ne uporabljajo svojega imena in priimka ali drugih osebnih podatkov, prav tako ni primerno, da za geslo uporabijo ime svojega hišnega ljubljence. Večkrat smo poudarili, da morajo imeti svoja gesla zapisana na skritem mestu. Pomembno je, da geslo vsebuje vsaj 8 znakov, torej, da uporabijo zapleteno kombinacijo števil in črk. Prav tako smo jih opomnili, da je potrebno gesla večkrat spreminjati.

Vsak izmed učencev je za vajo sestavil svoje geslo, ob tem pa so upoštevali nasvete in priporočila, kako ustvariti kompleksnejšo kombinacijo črk in števil.

Pogovorili smo se tudi o pomembnosti odjave iz naprave, ko aplikacije več ne uporabljamo. Še posebej pozorni morajo biti na šolskih računalnikih, da kdo izmed učencev ne brska po njihovem profilu ali elektronski pošti, saj se jim je to že zgodilo. Pozorni morajo biti tudi na to, da geslo ob vpisovanju zakrijejo, da jih kdo ne opazuje pri vpisovanju le-tega. Veliko mladostnikov je preveč zaupljivih, zato jih je potrebno res skrbno pripraviti na varovanje gesel in osebnih podatkov.

Primer naloge:

Tina rada igra spletne igre in klepeta po klepetalniku s prijatelji. Sestavi ji zapleteno geslo.

Primer naloge:

Kaji je nekdo ukradel geslo, saj je bilo sestavljeno iz njenega imena in priimka ter rojstnega datuma. Ali je imela Kaja primerno geslo? Predlagaj ji novega.

7.2 Zasebnost na Facebooku

Z učenci smo se pogovorili o Facebook profilu. Vsi ga zelo dobro poznajo in ga tudi vsakodnevno uporabljajo. Najprej smo se pogovorili o dostopnosti njihovega profila. Vsi učenci niso vedeli, da je možno profil nastaviti na javnega ali zasebnega. Ogledali smo si vsak profil posebej, da smo videli, kateri njihovi podatki so javni dostopni in spremenili nastavitve zasebnosti, kjer je bilo potrebno. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo konkreten prikaz nastavitve ob vodenju odrasle osebe. Javni profil si lahko ogleda vsakdo, zato je tudi možnost različnih zlorab večja.

Učence smo poučili o glavnih pravilih pri uporabi Facebooka:

- pazimo kaj objavljamo (osebe z motnjami v duševnem razvoju velikokrat ne znajo presoditi, kaj lahko objavijo na splet, kaj je primerno in kaj ne);
- ohranimo zasebnost;
- ne srečujemo se s tujci (na Facebooku je množica lažnih profilov, kar pomeni, da se ljudje izdajajo za nekoga drugega);
- pazimo se spletnih prevar (velikokrat se na Facebooku pojavljajo različne nagradne igre, ki od nas zahtevajo osebne podatke – učence opozorimo, naj takšne strani vedno zaprejo ali pa se posvetujejo z odraslo osebo). Težava, ki jo opažamo pri naših mladostnikih je tudi ta, da se s prijatelji hitro sporečejo in posledično jih na Facebooku blokirajo. Velikokrat tudi ugotovimo, da imajo nekateri učenci težave pri razumevanju določenih besed (npr. beseda »frend«), vendar ne upajo vprašati sogovornika, kaj pomeni, sploh če le-ta ne ve, da komunicira z osebo z motnjami v duševnem razvoju. Učence moti tudi nenehno posodabljanje določene aplikacije, saj se morajo vsakič znova na novo naučiti določenih funkcij, ki se jih ravno navadijo.

7.3 Safe.si - igrjmo se in učimo biti na spletu

Učencem smo s spleta prenesli delovni zvezek s strani Safe.si z naslovom Igrajmo se in učimo biti na spletu. Gradivo ponuja zabavne aktivnosti in igre za otroke in mladostnike, ki so povezane z veččinami varne uporabe spleta in mobilnih telefonov, obenem pa spodbuja k izpopolnjevanju jezikovnih, matematičnih, socialnih in kulturnih spretnosti. Skupaj smo reševali naloge in se vmes pogovarjali o vsej moderni tehnologiji, ki nas obkroža. Vsak učenec je dobil svojo kopijo delovnega zvezka.

7.4 Elektronski ali digitalni odtis – kaj je to?

Učencem pojasnimo, da je objava podatkov na svetu trajne narave, kar pomeni, da kar koli objavimo na splet, tam tudi ostane in bo tudi dosegljivo čez mnogo let, kljub temu, da tega morda ne bodo želeli. Temu pravimo elektronski ali digitalni odtis. Za primer prikaza smo z učenci naredili prstne odtise, s pomočjo svinčnika in lepilnega traku, da so učenci na konkretnem primeru videli, da se vsak prstni odtis razlikuje od drugega. Enako je tudi z

digitalnim odtisom. Vsaka objava zaznamuje posameznika, zato smo učence še posebej opozorili, da je potrebno vedno dobro razmisliti, kaj bomo objavili na svetovnem spletu, da nam kasneje ne bo žal.

7.5 Ogled poučnih video vsebin na spletu

Stran Safe.si je poučna spleta stran, ki ozavešča otroke, mladostnike, starše in učitelje o varni rabi interneta. Z učenci smo si ogledali poučne posnetke, ki so nastali v okviru projekta »Ovce.sk«, katerega glavni cilj je izobraževanje otrok o varni uporabi interneta s poudarkom na zaščiti zasebnosti na spletu.

- *BREZ KOŽUŠČKA: objava golih slik na spletu*
(<https://www.lilibi.si/solska-ulica/varnost-na-spletu/brez-kozuscka>)

Po ogledu risanke smo z učenci ugotovili, da nikomur ne smejo pošiljati svojih fotografij, kjer so pomanjkljivo oblečeni, tudi če jih oseba lepo prosi in jim obljubi, da slik ne bo posredovala naokoli. Problem naših učencev z motnjo v duševnem razvoju je ravno v zaupljivosti, saj se jih zlahka pregovori. Objava golih ali neprimernih slik, fotografij je tema, o kateri se pri pouku pogosto pogovarjamo, še posebej pri dekletih, saj vse ne znajo presoditi, katere fotografije sodijo na splet in katere ne. Dekleta nenehno opozarjamo tudi pred spletnimi prijatelji, ki jih ne poznajo »v živo«, saj se kaj hitro lahko pripeti, da jih kdo nagovarja k pošiljanju neprimernih (golih) fotografij. Pogost problem je tudi objavljanje fotografij, na katerih so tudi drugi ljudje, ki pa objave na spletu ne želijo.

- *TISOČ PRIJATELJV: pravi in spletni prijatelji*
(<https://www.lilibi.si/solska-ulica/varnost-na-spletu/tisoc-prijateljjev>)

Populacija oseb z motnjami v duševnem razvoju ima manjši krog prijateljev. Pogovarjali smo se, da ni pomembno število prijateljev na internetu, ampak koliko jih imajo v resničnem življenju. Opažamo, da se naši učenci tudi v prostem času radi družijo s sošolci, nekega širšega socialnega kroga pa nimajo, zato nove prijatelje iščejo po raznih spletnih omrežjih. Na tem mestu smo se zopet pogovorili, da tujcem ne smejo zaupati, sploh kar se tiče deljenja svojih osebnih podatkov.

- *NADLEGOVANJE: neprimerni stiki in vsebine na internetu*
(<https://safe.si/video/risanke-ovcesk/nadlegovanje-neprimerni-stiki-in-vsebine-na-internetu>)

Naši mladostniki so že dobro seznanjeni, kaj storiti, če jih kdo nadleguje, bodisi na spletu, bodisi v živo. Kljub temu pa se najdejo določeni posamezniki, ki se trudijo na vse možne načine, da bi jim sogovorniki poslali slike, ki so neprimerne. Učenci dobro vedo, da če jih kdo nadleguje ali piše o stvareh, ki so jim neprijetne, o tem obvestijo starše, zapustijo stran in blokirajo pošiljatelja.

7.6. Gajin svet

Film Gajin svet smo si z učenci najprej ogledali v celoti. Za pogovor smo jim predstavili video izrezke filma, ki odpirajo številne teme, s katerimi se v sodobnem svetu vsakodnevno srečujejo mladostniki in njihovi starši, torej tudi teme povezane s tveganim vedenjem na spletu oziroma z različnimi oblikami spletnih nevarnosti in zlorab.

Video izrezki so pripravljene na spletni strani Safe.si.

Primer:

Gajin svet: Slabo geslo

<https://safe.si/video/gajin-svet/gajin-svet-slabo-geslo>

Primer:

Gajin svet: Fotografiranje in snemanje

<https://safe.si/video/gajin-svet/gajin-svet-fotografiranje-in-snemanje>

7.7. Kaj storiti, če te nekdo nadleguje po spletu?

Kot že rečeno, učenci z motnjami v duševnem razvoju včasih ne znajo presoditi, ali imajo uporabniki na drugi strani računalnika ali telefona dobre namene, zato je res pomembno, da se z njimi pogovorimo, na koga se lahko obrnejo, v primeru, da pride do spletnega nadlegovanja.

Učence smo poučili, naj najprej zberejo vse možne dokaze nadlegovanja, nato pa se obrnejo na odraslo osebo, kateri zaupajo. Zgodilo se je že, da so učenci zaradi občutka sramu vse dokaze izbrisali, kar bistveno oteži iskanje udeležencev spletnega nadlegovanja.

Pomembno je tudi, da učenci poznajo številko TOM TELEFONA – 116 111, ki je nastal kot čustvena opora otrokom in mladim, ki se v procesu odraščanja srečujejo z različnimi vprašanji, dilemami ali stiskami. Učencem smo predstavili tudi SPLETNO OKO - točko za prijavo posnetkov spolnih zlorab otrok in sovražnega govora na internetu, ter jih poučili, da naj, v primeru, da naletijo na neprimerno vsebino na spletu, le-to prijavijo na www.spletno-oko.si.

Positivna stran večje zaupljivosti mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju pa je ta, da v primeru, da na spletu naletijo na negativno izkušnjo, ali da se jim kaj ne zdi prav, svojo negativno izkušnjo hitro zaupajo staršem ali učiteljem. Povedali so, da velikokrat niso prepričani, ali je nekaj primerno ali ne in da v takem primeru raje preventivno za nasvet vprašajo starše ali učitelje.

Zaradi vsega zapisanega, spletni varnosti in predvsem pogovoru o varnosti na spletu v našem razredu namenimo veliko časa.

8. Zaključek

Tako kot učence s tipičnim razvojem, moramo tudi učence z motnjo v duševnem razvoju opolnomočiti na področju varne rabe spletnih orodij. Pomembna razlika pa je pri načinu izvedbe le-tega, saj naši učenci potrebujejo več ponovitev, več konkretnih ponazoril in vodenja, da razumejo in ponotranjijo pomen varnosti na spletu za njihovo lastno varnost in zdrav čustveni razvoj.

Glede na to, da živimo v dobi informacij in hitro razvijajoče se tehnologije, bi bilo dobrodošlo in potrebno, da bi v šolah uvedli izobraževanje in poučevanje o odgovornem obnašanju na internetu ter socialnih omrežjih. Na drugi strani pa je pomembno, da učencem predstavimo pomembnost realnega življenja in pristnih prijateljstev. Učenci in mladostniki morajo znati poiskati pravo ravnotežje med odgovorno in prekomerno uporabo spleta, starši in učitelji pa jim moramo pri tem pomagati.

9. Literatura

- AAIDD (2010). Pridobljeno s https://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VmbPYr_fmQU.
- AbilityPath.org. (2014). Walk a mile in their shoes: Bullying and the Child with Special Needs Pridobljeno s <https://abilitypath.org/wp-content/uploads/2020/02/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>
- Bannon, S., McGlynn, T., McKenzie, K. in Quayle, E. (2015). *The internet and young people with additional support needs: Risk and safety*. *Computes in Human Behavior*, 53, 495-503. Pridobljeno s <https://daneshyari.com/article/preview/350125.pdf>
- Barkhuus, L. in Tashiro, J. (2010). *Student socialization in the age of facebook*. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1145/1753326.1753347>.
- Brügger, N. (2015). A brief history of Facebook as a media text: The development of an empty structure. *First Monday*, 20(5). Pridobljeno s <https://doi.org/10.5210/fm.v20i5.5423>.
- Družabna omrežja in mladi*. Raziskovalna naloga. Pridobljeno s <https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201503025.pdf>
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Oset, L., Vanovšek, N. in Zaveršek, N. (2011). *Prednosti in pasti Facebooka*. Pridobljeno s <https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201104187.pdf>
- Otroci s posebnimi potrebami razkrivajo svoje izkušnje v digitalnem okolju*. Pridobljeno s <https://safe.si/novice/otroci-posebnimi-potrebami-razkrivajo-svoje-izkusnje-digitalnem-okolju>.
- Pirc Musar, N. in Rupnik, J. (2008). *Zanke in pasti na spletnih straneh*. Pridobljeno s <https://www.dnevnik.si/295017>.
- Viber. Safe.si*. Pridobljeno s <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/viber>.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Rižnik je po izobrazbi profesorica slovenščine in magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zaposlena je na Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje. Poučuje učence v posebnem programu vzgoje in izobraževanja.

Poznavanje varne uporabe interneta na primeru nogometnega oddelka

Awareness of Safe Internet Use: The Case Study of a Football Class

Renata Močnik

Gimnazija Šiška
renata.mocnik@gimnazija-siska.si

Povzetek

V zadnjih letih uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) med mladim hitro narašča. V času popolnega zaprtja države zaradi Covida-19 smo morali vsi osati doma. Prepovedani so bili vsi stiki izven skupnega gospodinjstva. Edni možni način ohranjanja stikov in komunikacije nam je omogočila IKT, ki smo jo uporabljali več kot običajno. Otroci in mladostniki so se šolali na daljavo in pogosto uporabljali internet tudi brez nadzora staršev ter bili tako zaradi pomankanja znanja izpostavljeni različnim nevarnostim, ki jih prinaša nespametna uporaba interneta.

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, za katere namene dijaki najbolj pogosto uporabljajo internet in če so se o nevarnostih, ki prežijo na internetu, pogovarjali s starši oziroma v šoli. Glede na to, da so bili vsi anketiranci dijaki nogometnega oddelka, je bilo njihovo povpraševanje po športnih artiklih večje in prav zato bi lahko bila potem tudi večja verjetnost, da so se že seznanili s samostojnim spletnim nakupovanjem.

Rezultati raziskave kažejo, da je večina dijakov pridobila informacije o varni uporabi interneta v šoli in da jih je večina že imela izkušnje s spletnim nakupovanjem. Internet so najbolj pogosto uporabljali za poslušanje glasbe in interakcijo na socialnih omrežjih. 53 % dijakov je vsak dan uporabljalo internet za pridobivanje informacij v zvezi s športom, 41 % jih je te informacije iskalo 2 do 3-krat tedensko.

Ključne besede: dijaški dom, nogometni oddelek, spletno nakupovanje, uporaba interneta, varnost na internetu.

Abstract

The use of Information and Communication Technologies (ICT) has been rapidly increased among the children and youths. During the Covid-19 lockdown all the inhabitants were asked to stay at home and not to have any contact out of their households. At that time ICT was the only possibility to stay in contact and have social interactions. Everyone was forced to use ICT more as usual. Young people had to study from home and had many opportunities to use internet for non school activities without any parental control. Lack of knowledge about possible threats could also expose them to new types of risks. The goal of this research was to find out what the students use internet for and if the students are educated about internet safety by their parents and teachers. The fact, that all students were visiting football class could be the reason that their needs for sports articles, have already gave them the chance for e-buying. The findings indicate that the majority of the students have got information about internet safety in school, and have already had their own experiences with e-buying. Internet was mostly used for listening the music and social media platforms. 53 % of students have used the internet for getting information about sport every day, 41 % of them have used it 2 to 3 times per week.

Keywords: e-buying, football class, internet safety, internet use, students dormitory.

1. Uvod

Internet je postal del našega vsakdana. Gre za področje, ki se v zadnjem času zelo hitro širi tudi med najmlajšimi in najstarejšimi. Ker sta ti dve skupini na svetovnem spletu prisotni manj časa, imata manj informacij, ki so pomembne za varno uporabo spletnih tehnologij. Žal dejstvo, da se je velik del poslovanja preselil na svetovni splet, spodbuja tudi tiste, ki dnevno razvijajo različne načine, s pomočjo katerih bi se nepošteno okoristili. Pred nevarnostmi torej ni varen nihče, niti dolgoletni vsakodnevni uporabniki spletnih tehnologij ne. Zato je pomembno, da se o varnosti in nevarnostih veliko govori in opozarja, da bi jih potencialne tarče napadov lahko čim prej prepoznale ali pa se jim s premišljeno uporabo spletnih tehnologij izognile.

Žal naša nevednost in neznanje nista opravičilo, saj se informacije preko svetovnega spleta zelo hitro širijo in lahko povzročijo tudi nepopravljive posledice. Starejši zaradi različnih življenjskih izkušenj lažje razumejo pomembnost podatkov, ki se prenašajo preko spletnih tehnologij, z odkritimi pogovori s srednjo generacijo pa lahko dobijo tudi informacije s področja prevar na svetovnem spletu. Najbolj ranljiva je najmlajša skupina uporabnikov, ki v prostem času tudi največ uporablja internet in težko loči med tem kaj ni nevarno in kaj bi lahko bilo nevarno za njih in tudi za njihove starše. Zato je pomembno, da bi se straši z njimi o teh zadevah veliko pogovarjali. Prav tako je pomembno, da se o tem govori tudi v šoli. Nekaj malega bi k ozaveščanju o spletnih nevarnostih sicer lahko prispevali tudi sovrstniki, vendar pa se mlajši zaradi podobnih interesov verjetno raje pogovarjajo o tem, kaj jih vsakodnevno povezuje (npr. igrice), kot pa o bolj »odraslih« temah, na katere jih opozarjajo starejši. Ker pa mladostniki lahko pomembno vplivajo eden na drugega, bi bilo v bodoče dobro raziskati, kako bi si med sabo lahko pomagali tudi na področju varne uporabe interneta, saj je kot ugotavljajo De Kimpe, Walrave, Ponnet in Van Ouytsel (2019) žal to precej neraziskano področje.

Včasih so bili otroci deležni nasilja predvsem iz okolja v katerem so se gibali. Veliko prostega časa so preživljali v zunanem okolju, kjer je bilo poleg psihičnega nasilja možno tudi fizično nasilje. Danes je manj fizičnega nasilja, saj se je druženje med vrstniki preselilo na internet in zato večji del svojega prostega časa preživijo med štirimi stenami, kjer pa je veliko več psihičnega nasilja, ki ga ne povzročajo samo vrstniški prijatelji, ampak tudi »namišljeni prijatelji«, s katerimi se mladostniki povezujejo, čeprav jih nikoli niso spoznali in v resnici niti ne vedo, koliko so stari, katerega spola so, kje živijo in podobno. Žal veliko staršev premalo razmišlja o tem, da ni nujno, da njihov otrok ni ogrožen, če sedi za računalnikom ali leži s telefonom v postelji. Premalo staršev tudi dnevno kontrolira in nadzira kaj njihovi otroci »delajo« na internetu. Tudi ko so sami prisotni v prostoru z otrokom, lahko otrok internet izkorišča tako kot mu ne bi svetovali. Omejitev dnevne uporabe interneta je sicer za preprečevanje negativnih zdravstvenih posledic (bolečine v vratnem in ledvenem delu hrbtenice, težave z očmi) zelo dobrodošla, ne odvrča pa otrok od vsebin, ki povzročajo psihične ali pa finančne posledice.

Generacija mladostnikov, ki je bila vpisana v 1. letnik v šolskem letu 2021/22, je bila žal tista, ki smo jo čez noč namesto odvrčanja od pretirane uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) »prisilili« v vsakodnevno uporabo interneta. V obdobju pubertete, ko otroci postajajo samosvoji in pogosto menijo, da imajo samo oni prav, bi jim morali predstaviti vse možne posledice, ki jih zaradi nevarnosti na internetu lahko doživijo. Žal pa so se tako starši kot učitelji v zadnjih dveh šolskih letih sami spopadali z izzivi, ki jih je prinašalo delo od doma in zato ni bilo dovolj časa in energije, da bi se posvetili še temeljitim pogovorom z mladostniki o nevarnostih, ki prežijo na njih oziroma na vse nas na svetovnem spletu. »Mir v hiši« je bil zaželen, da so ostali člani družine lahko kolikor toliko normalno delali, prav gotovo pa je bil pogosto s strani mladostnikov izrabljen tudi na ta način, da so »delali« na internetu kar so želeli.

To je bila tudi generacija, ki je zaradi situacije v zvezi s Covidom-19 in zaprtjem države dobila prepoved druženja z vrstniki, poudarjalo pa se je, naj ohranjajo stike z vrstniki preko spletnih omrežij. Prav zaradi teh dejstev bi bilo potrebno generacijo mladostnikov, vpisanih v šolskem letu 2021/22, čim prej dobro ozavestiti o vseh možnih nevarnostih, ki jih lahko prinese nepremišljena in pretirana uporaba spletnih tehnologij in jih počasi preusmerjati nazaj v realni svet, ki bi ga morali več preživljati s svojimi vrstniki in pravimi, ne namišljenimi prijatelji.

Velik porast spletnega nakupovanja po podatkih Statističnega urada RS za leto 2021, skupaj z dejstvom, da imajo športniki posebne zahteve po športnih artiklih zaradi procesa treninga in po prehrabnih artiklih, nas vodi k razmišljanju, da bi prav zato lahko vsi športniki zaradi iskanja specifičnih artiklov, ki morda na domačem trgu niso dosegljivi, ali pa so cenovno neugodni, več časa porabili za iskanje artiklov preko interneta in tudi za spletno nakupovanje. Zaradi tega dejstva bi lahko bili tudi v večji meri žrtve spletnih prevar, ki imajo negativne finančne posledice. Kot navajata Robinson in Surya (2019), je prav finančni faktor tisti, ki je pri spletnem nakupovanju najbolj zaskrbljujoč in to je tudi področje, ki mu mladostniki posvečajo veliko manj pozornosti kot ostali.

2. Namen in cilji naloge

Izhodišče raziskave je bilo dejstvo, da polovica dijakov 1. letnika nogometnega oddelka Dijaškega doma (v nadaljevanju DD) Gimnazije Šiška, vpisanih v šolskem letu 2021/22, ni znala naštetih treh nevarnosti, ki jih prinese nespametna uporaba interneta (Močnik, 2021). Naš namen je bil ugotoviti, ali so se dijaki pogovarjali o tej tematiki doma ali v šoli in ugotoviti katerim internetnim vsebinam so se dijaki najbolj pogosto posvečali. Glede na to, da so bili vsi anketiranci aktivni športniki in hkrati dijaki nogometnega oddelka, smo predvidevali, da so največ časa posvečali iskanju informacij o športu, športnikih in športnih izdelkih.

Zanimalo nas je tudi, ali so dijaki že kdaj sami nakupovali preko spleta in če morda poznajo koga, ki je zaradi nakupa preko spleta izgubil denar ali pa izdelka ni prejel.

3. Hipoteze

H01: Večina dijakov se s starši ni pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta.

H02: Večina dijakov se v šoli ni pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta.

H03: Dijaki interneta ne uporabljajo najbolj pogosto za pridobivanje informacij v zvezi s športom in športniki.

H04: Večina dijakov sama še ni kupovala preko interneta.

H05: Večina dijakov osebno ne pozna nikogar, ki je zaradi spletnega nakupa izgubil denar ali pa izdelka ni prejel.

4. Metode

4.1. Vzorec merjencev

V raziskavo je bilo zajeto 32 dijakov 1. letnika nogometnega oddelka, ki so bili v dijaški dom Gimnazije Šiška vpisani v šolskem letu 2021/2022. Anketiranje je bilo opravljeno v 4. tednu septembra 2021 (25 dijakov) in v začetku 5. tedna za ostale, ki so bili v 4. tednu odsotni.

Za potrebe pridobivanja informacij o spletnih nakupih smo v četrtem tednu decembra 2021 anketo razdelili 23 dijakom 1. vzgojne skupine 1. letnika nogometnega oddelka DD Gimnazije Šiška. 3 dijaki so bili odsotni.

4.2. Opis izvedbe meritev

Dijakom smo razdelili vprašalnik po sobah. Anketo so izpolnjevali v sobi istočasno največ trije dijaki, ki se med sabo niso smeli pogovarjati, da ne bi vplivali na odgovore drugih. Vzgojiteljica je bila pri anketiranju ves čas prisotna. V primeru nerazumljivosti vprašanja, so dobili dodatna pojasnila. Dijaki so bili opozorjeni, da je njihova anketa anonimna in da se njihovih odgovorov ne bo posredovalo staršem, ker je edini cilj ugotoviti realno stanje skupine in potem v dijaškem domu v skladu s temi rezultati ponuditi programe, ki bi bili za njih koristni in zanimivi.

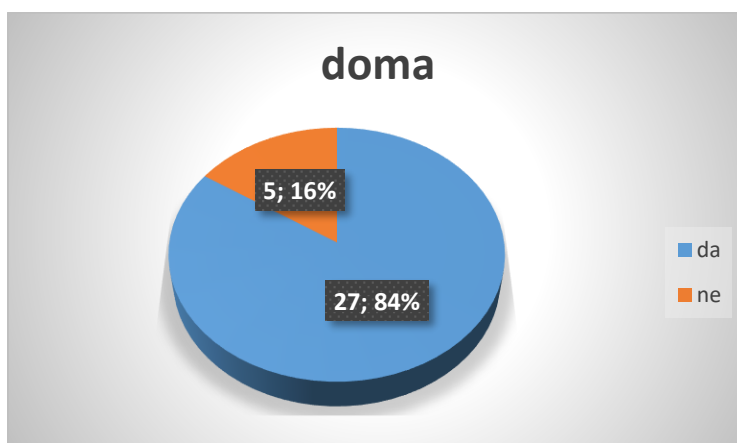
4.3. Metode obdelave podatkov

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.

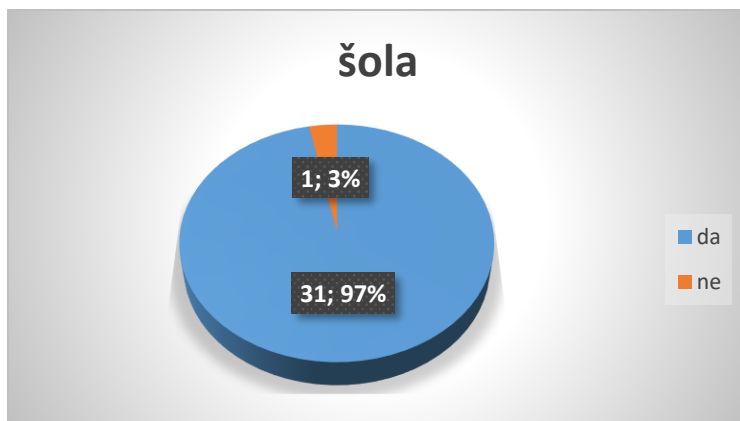
5. Rezultati in interpretacija

Rezultati si sledijo v skladu s postavljenimi cilji in hipotezami.



Slika 1: Pogovarjanje s starši o nevarnostih nespametne uporabe interneta

Iz Slike 1 je razvidno, da se je 84 % dijakov o nevarnostih, ki prežijo na nas zaradi nespametne uporabe interneta, pogovarjala doma s starši.



Slika 2: Pogovarjanje o nevarnostih nespametne uporabe interneta v šoli

Iz Slike 2 je razvidno, da so se v šoli vsi razen enega pogovarjali o nevarnostih nespametne uporabe interneta.

Hipotezo H01, ki pravi, da se večina dijakov s starši ni pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta in hipotezo H02, ki pravi, da se večina dijakov v šoli ni pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta, lahko zato zavrnemo.

Tabela 1: Pogostost uporabe interneta

	vsak dan	2 - 3x tedensko	1x tedensko	< 1x tedensko, nikoli
igrice	5 (15 %)	13 (41 %)	6 (19 %)	8 (25 %)
socialna omrežja	25 (78 %)	6 (19 %)	1 (3 %)	0
dolgčas	8 (25 %)	9 (28 %)	10 (31 %)	5 (16 %)
skrite teme	1 (3 %)	2 (6 %)	8 (25 %)	21 (66 %)
glasba	26 (81 %)	3 (10 %)	1 (3 %)	2 (6 %)
šport	17 (53 %)	13 (41 %)	2 (6 %)	0

Iz Tabele 1 je razvidno, da je več kot polovica (56 %) dijakov igrala igrice vsaj 2 do 3-krat tedensko, od tega jih je 15 % igralo igrice vsak dan.

Socialna omrežja je uporabljalo vsak dan 78 % dijakov, 19 % jih je socialna omrežja uporabljalo 2 do 3-krat tedensko, samo en dijak pa socialnih omrežij ni uporabljal ali pa jih je uporabljal manj kot 1-krat tedensko.

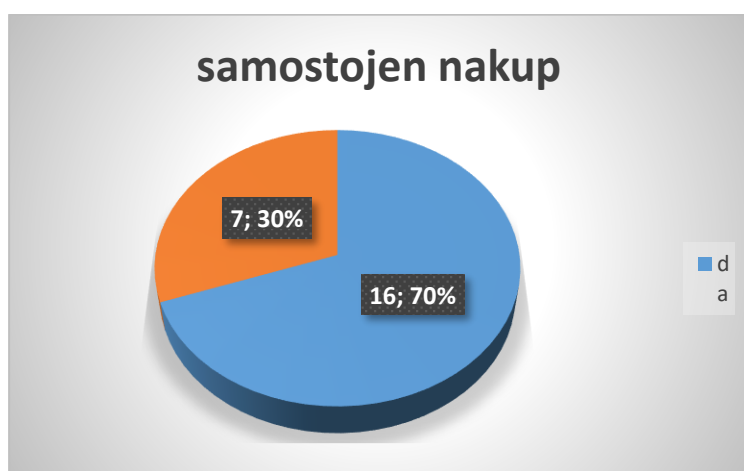
Ena četrtnina dijakov je internet uporabljala vsak dan zaradi dolgčasa, malo več kot četrtnina (28 %) pa ga je uporabljala zaradi dolgčasa vsaj 2 do 3-krat tedensko.

Dve tretjini dijakov tem, o katerih se s starši ne želijo pogovarjati, na internetu ni obiskovala ali pa jih pogledala manj kot 1-krat tedensko. En dijak je take teme gledal vsak dan, 2 pa sta jih gledala 2 do 3-krat tedensko.

81 % dijakov je internet uporabljalo za poslušanje glasbe, 10 % pa jih glasbo preko interneta poslušalo 2 do 3-krat tedensko.

Več kot polovica dijakov (53%) je vsak dan preko interneta poskušala pridobiti različne informacije s področja športa, kar 41 % pa je športne vsebine spremljala 2 do 3-krat tedensko.

Iz primerjave podatkov lahko vidimo, da so dijaki vsak dan najbolj pogosto poslušali glasbo (81 %), takoj za tem so bili aktivni na socialnih omrežjih (78 %), malo več kot polovica (53 %) pa jih je vsak dan pridobivala informacije povezane s športom in športniki. 2 do 3-krat tedensko je internet uporabljalo za pridobivanje informacij s področja športa 41 % dijakov. Enak odstotek (41 %) jih je 2 do 3-krat tedensko svetovni splet uporabljalo za igranje računalniških igrice, 19 % za socialna omrežja in 10 % za poslušanje glasbe. Hipotezo H03, ki pravi, da dijaki interneta ne uporabljajo najbolj pogosto za pridobivanje informacij v zvezi s športom in športniki, lahko torej potrdimo.



Slika 3: Samostojen nakup preko spleta

Iz Slike 3 je razvidno, da je večina (70 %) dijakov že sama nakupovala preko spleta, zato lahko hipotezo H04, ki pravi da večina dijakov še ni sama kupovala preko interneta, zavržemo.



Slika 4: Poznavanje osebe, ki je zaradi nakupa preko spleta izgubila denar ali pa ni dobila izdelka

Iz Slike 4 je razvidno, da je 74 % dijakov poznalo nekoga, ki je zaradi spletnega nakupa izgubil denar ali pa izdelka ni prejel, zato lahko hipotezo H05, ki pravi, da večina dijakov osebno ne pozna nikogar, ki je zaradi spletnega nakupa izgubil denar ali pa izdelka ni prejel, zavržemo.

6. Zaključek

Raziskava je pokazala, da so bili vsi razen enega dijaka v šoli seznanjeni z nevarnostmi, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta. Večina se je o tej tematiki pogovarjala tudi doma, kljub vsemu pa se pet dijakov s starši o tem ni pogovarjalo. Glede na izsledke predhodne raziskave (Močnik, 2021), da kar polovica dijakov ni znala naštetih treh nevarnosti, ki jih prinaša nespametna uporaba interneta, bi lahko rekli, da je treba o tej tematiki še veliko govoriti. Na svetovnem spletu se dnevno pojavljajo novi načini goljufij in ker vsi dijaki bivajo v DD, lahko zaradi možnosti uporabe spleta brez kontrole in zaradi svoje nevednosti nehote postanejo žrtev spletnih goljufij oziroma lahko s svojimi dejanji na spletu ogrozijo sebe in druge. Zelo velik delež dijakov osebno pozna nekoga, ki je zaradi nakupa preko spleta izgubil denar ali pa izdelka ni prejel, zato verjetno o finančnih posledicah spletnih prevar več razmišljajo.

Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije iz novembra 2021, je razvidno, da je epidemija covida-19 spletno nakupovanje pospešila. »Tri mesece pred anketiranjem so se najpogosteje (39 %) kupovala oblačila (upoštevana so bila tudi športna oblačila), čevlji ali dodatki (npr. torbica, nakit) (v 2020 - 25 %). 18 % jih je kupilo pohištvo, dodatke za dom (npr. preprogo, zavese) ali izdelke za vrt (npr. orodje, rastline) (v 2020 - 9 %). Po 16 % jih je kupilo ali naročilo športno opremo (razen športnih oblačil) (v 2020 - 9 %), zdravila ali prehranska dopolnila (npr. vitamine) (v 2020 - 11 %) in dostavo hrane (npr. iz restavracij, pri ponudnikih hitre prehrane) (v 2020 - 6 %).« (Mlakar, 2021).

Glede na podatke pridobljene iz raziskave Spletno nakupovanje, Slovenija (2021), v katero so bili zajeti prebivalci od 16 do 74 let, lahko vidimo, da so med prvimi petimi najpogosteje kupljenimi izdelki štirje taki, ki jih športniki veliko pogosteje uporabljajo kot ostali. To so oblačila, kamor so prištevali tudi športna oblačila, športna oprema, zdravila in prehranski dodatki ter dostava hrane. Že zaradi tega dejstva lahko sklepamo, da dijaki športniki več časa preživijo na internetu, saj imajo že zaradi načina življenja in večje porabe določenih izdelkov, tudi več razlogov za iskanje točno določenih in cenovno najbolj ugodnih izdelkov (nogometna oprema, prehranski dodatki, športna oblačila). Veliko časa porabijo tudi za treninge in tekme ter vožnjo in zato bi lahko bila tudi dostava hrane za njih bolj zanimiva.

Po priporočilih slovenskih pediatrov v Smernicah za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih, objavljenih na spletni strani Safe.si, se je o pasteh, možnih zlorabah in varovanju zasebnosti na internetu potrebno veliko pogovarjati in mladostnikom tudi povedati, da se v primeru težav vedno lahko obrnejo na nas.

Rezultate naše raziskave bi lahko primerjali tudi s številnimi drugimi. Mota in Cilento (2020) navajata, da je aktivnost na internetu odvisna od socialno-demografskih faktorjev (starost, spol, izobrazba) in številnih drugih dejavnikov kot so: poznavanje in sposobnost uporabe spletnih tehnologij, motivacija, občutki, ki jih doživljamo pri uporabi interneta, psihično stanje in podobno. Iz podatkov Internet World Stats lahko razberemo, da se uporaba interneta in porast internetne uporabe po posameznih državah razlikuje. V času popolnega zaprtja države, je bilo opaziti tudi veliko razlik glede možnosti uporabe spletnih tehnologij ter pokritosti z internetom znotraj Slovenije. Glede na vsa ta dejstva, primerjanje naših podatkov z drugimi, ne bi imelo

posebne veljave, saj so dijaki, ki so bili zajeti v tej raziskavi, prihajali iz različnih regij Slovenije.

7. Literatura

- De Kimpe, L., Walrave, M., Ponnet, K. in Van Ouytsel, J. (2019). *Internet safety*. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/profile/Koen-Ponnet/publication/332989526_Internet_Safety/links/5f084898299bf18816103670/Internet-Safety.pdf
- https://safe.si/sites/default/files/smernice_za_uporabo_zaslonov.pdf
- <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Mlakar, T. (2021) *Spletno nakupovanje, Slovenija, 2021*. Pridobljeno s <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/9841>
- 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)
- Mota, F. P. B. in Cilento, I. (2020). *Competence for internet use: Integrating knowledge, skills, and attitudes*. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S266655732030001X#bib0082>
- Mr. Robinson, M. in Surya, R. (2019). Consumer Awareness about Privacy and Security Risk for Online Shopping. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)*, 3(3), 394-397. Pridobljeno s file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/Consumer_Awareness_about_Privacy_and_Security_Risk.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Renata Močnik je svojo kariero začela kot učiteljica športne vzgoje na osnovni in v srednji šoli, potem pa je nadaljevala kot mlada raziskovalka na Fakulteti za šport, kjer je pridobila naziv doktorica kinezioloških znanosti. Po zaposlitvi na Centru za univerzitetni šport Univerze v Ljubljani, je deset let delala kot univerzitetna diplomirana ekonomistka v zasebnem sektorju. Trenutno je zaposlena v Dijaškem domu Gimnazije Šiška kot vzgojiteljica 1. letnika nogometašev.

II

**MODERN APPROACHES AND
CHALLENGES IN TEACHING**

**SODOBNI PRISTOPI IN IZZIVI
V POUČEVANJU**



Pomen podjetniških kompetenc za gospodarstvo 21. stoletja

The Importance of Entrepreneurial Competencies for the Economy of the 21st Century

Vesna Trančar

Šolski center Ptuj
vesna.trancar@guest.arnes.si

Povzetek

Izobraževalni programi, ki vsebujejo tematiko podjetništva, trženja in ekonomike, zagotavljajo možnosti maksimiranja potenciala podjetniškega izobraževanja. Študentje, ki so deležni tovrstne izobraževalne tematike so bolj nagnjeni k razmišljanju, da postanejo podjetniki, hkrati pa imajo tudi bolj razvite sposobnosti za upravljanje in vodenje. Kot je nekoč dejal guru menedžmenta, eden vodilnih mislecev managementa 20. stoletja, Peter Drucker: »Podjetniške sposobnosti niso magija, niso skrivnostne in nimajo nobene zveze z geni. So disciplina. In tako kot vsaka disciplina, se jo je mogoče naučiti.« Z drugimi besedami, zavedati se moramo, da je ključ do poslovnega uspeha v razumevanju, da je podjetništvo disciplina in da se ga je, tako kot vse druge discipline, mogoče naučiti¹³.

Podjetniška usposobljenost je ena od pomembnih vidikov vsakega izobraževalnega programa, saj le tako lahko izobraževalne ustanove prispevajo k širjenju podjetniške miselnosti med mladimi. Od bodočih podjetnikov se pričakuje, da znanje pridobijo že tekom izobraževalnega procesa in da se tudi s formalnim izobraževanjem pripravljajo, da lahko postanejo uspešni podjetniki.

Študija, ki smo jo izvedli med višjimi strokovnimi šolami v Sloveniji, nudi rezultate, iz katerih je mogoče oblikovati priporočila za krepitev podjetniških vsebin v vseh izobraževalnih programih na vseh ravneh in v ospredje postaviti pomen razvijanja podjetniških kompetenc, ki omogočajo uspešno poslovno kariero in premagovanje ovir v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: globalni izzivi, gospodarstvo, podjetnik, podjetniške kompetence, podjetništvo.

Abstract

Educational programs that contain the topics of entrepreneurship, marketing and economics provide opportunities to maximize the potential of entrepreneurship education. Students who receive such educational topics are more inclined to think about becoming entrepreneurs, and at the same time have developed better leadership skills. As Peter Drucker, one of the leading management thinkers of the 20th-century, once said: "The entrepreneurial mystique? It's not magic, it's not mysterious and it has nothing to do with the genes. It's a discipline. And, like any discipline, it can be learned." "In other words, we need to be aware that the key to business success is in understanding that entrepreneurship is a discipline and that, just like all other disciplines, can be learned.

Entrepreneurial skills are one of the important aspects of any educational program since educational institutions can contribute to the spread of entrepreneurial mindset among young people. Future entrepreneurs are expected to acquire knowledge during the educational process and prepare for formal entrepreneurship to become successful entrepreneurs.

The study conducted among vocational colleges in Slovenia offers results from which it is possible to formulate recommendations for strengthening entrepreneurial content in all educational programs at all

¹³ Peter Drucker: "The entrepreneurial mystique? It's not magic, it's not mysterious, and it has nothing to do with the genes. It's a discipline. And, like any discipline, it can be learned." (Pena, 2016).

levels and to emphasize the importance of developing entrepreneurial competencies that enable successful business careers and overcome obstacles in everyday life.

Keywords: Economy, Entrepreneur, Entrepreneurial Competencies, Entrepreneurship, Global Challenges.

1. Uvod

Podjetništvo je večplasten proces in pomeni ustanovitev nove organizacije ali prestrukturiranje organizacije, ki že obstaja. Za udejanjanje podjetništva potrebuje gospodarstvo posameznike, ki razpolagajo z edinstvenimi osebnostnimi lastnostmi, to so: komunikacijske spretnosti, potrpežljivost, zmožnost predvidevanja, samozavest, sposobnost osredotočenja, sposobnost iskanja priložnosti in podobno. Prispevek se osredotoča na ocenjevanje ravni podjetniških kompetenc med študenti višjih strokovnih šol v Sloveniji. V raziskavo smo vključili študente zaključnih letnikov. Izbrali smo deset podjetniških kompetenc, ki jih strokovna literatura najpogosteje omenja. Te so: sposobnost iskanja priložnosti, vztrajnost, zavzetost in predanost, zahteva po kakovosti in učinkovitosti, sposobnost prevzemanja tveganja, sposobnost postavljanja ciljev, sposobnost iskanja informacij, sposobnost sistematičnega načrtovanja in spremljanja, sposobnost prepričevanja, sposobnost mreženja in samozavest.

Študija je bila usmerjena v proučevanje stopnje razvitosti podjetniških kompetenc v različnih programih višjih strokovnih šol. Ugotovitve omogočajo oblikovanje priporočil, usmerjenih v krepitev podjetniških kompetenc med študenti na višjih strokovnih šolah. Eno izmed priporočil je trajnostno umeščanje podjetništva v vse izobraževalne programe višjih strokovnih šol, kar bi omogočilo razvoj in krepitev podjetniške miselnosti med študenti, posledično pa izboljševanje podjetniške klime slovenskega gospodarstva.

2. Podjetništvo v gospodarstvu 21. stoletja

Podjetništvo je pomemben element sodobne ekonomije, saj ne omogoča le inovacij, temveč tudi ustvarjanje novih delovnih mest in dvig blaginje narodnega gospodarstva. Rast in razvoj malih podjetij se obravnava enakovredno gospodarskemu napredku. Podjetništvo lahko opredelimo tudi kot kontinuirano učenje in nenehno napredovanje posameznika (Oganisjana, 2012).

Adenutsi (2009) opredeli podjetništvo kot prepoznavanje novih poslovnih priložnosti in iskanje gospodarskih virov za začetek novega podjetja ali ponovni zagon obstoječega podjetja ob soočanju s tveganji in negotovostmi z namenom ustvarjanja dobička.

Podjetništvo je sposobnost posameznikov, da raziščejo, kakšne vrste izdelkov in storitev so na trgu potrebne in da pravočasno na potrebe tudi odreagirajo. Podjetništvo je tudi proces spreminjanja idej v posel in je neizpodbitno eden od osrednjih virov dohodka, saj ustvarja nova delovna mesta in je motor gospodarske rasti in napredka.

3. Kdo so podjetniki in kakšni so pozitivni učinki podjetništva na gospodarstvo ?

Kot smo v prejšnjem poglavju izpostavili, so pogosto hitro rastoča podjetja tudi nosilci gospodarskega razvoja in največji ustvarjalci novih zaposlitev v gospodarstvu. Teh pa ne bi

bilo, če ne bi bilo drznih posameznikov, ki si dovolijo upati in tvegati. Za tiste, ki pričenjajo s poslom, pa statistika pogosto ne daje optimističnega zagona, saj v prvem letu v poprečju propade 90 % novih podjetij. Le redkim podjetjem, ki preživijo, uspe prerasti v gazelo. Podjetniki gazel v sebi skrivajo oblilo vrlin, ki jih prepoznamo kot mehke veščine in podjetniške kompetence. Kreativnost, razvojna naravnost, inovativnost, sposobnost ustvarjanja, zaznavanja in izkoriščanja tržnih priložnosti se danes v razvitih gospodarstvih iščejo pri zaposlenih, in to na vseh ravneh upravljanja podjetja. Zahteve pa niso nič manjše v negospodarskih dejavnostih. In če so podjetniki gonilo gospodarskega napredka, kdo so te osebe in kako jih lahko prepoznamo v množici posameznikov? Podjetniki so osebe, ki iščejo priložnosti, ustanavljajo organizacije, v katerih uresničijo poslovni potencial prepoznanih priložnosti, vodijo podjetja k rasti in prevzamejo tveganje.

Podjetnik ni nujno tisti, ki izumi nekaj novega. Je oseba, ki na trg vpelje nekaj novega. Tržna novost kot enkratnost oz. posebnost je lahko različna: lahko gre za nov proizvod, za nov distribucijski sistem, organizacijsko strukturo, nastop na novem trgu, nov poslovni model in podobno. Za podjetnika pogosto ni tako pomembna tehnična novost, temveč to, da je prišla ideja, proizvod oz. storitev v pravem trenutku in da je našla zadostno število kupcev. Največ podjetnikov gradi posel na tem, da ponudijo že znane proizvode ali storitve, tako, da so le-te dopolnili, prenesli na nove trge, jih posodobili in prilagodili svojim ciljnim skupinam.

Biti podjetnik ima številne prednosti. Pogosto je finančno bolj nagrajen kot posameznik, ki dela za nekoga drugega. Ima priložnost popolne vpletenosti v poslovanje, od ideje, oblikovanja in ustvarjanja produkta, prodaje, poslovanja in sprejemanja povratnih informacij strank, do rezultatov za prevzeto tveganje (De Vita et al., 2014).

4. Podjetniška vzgoja

Podjetniško-poslovna izobraževalna tematika ni pogoj za podjetništvo. Res je, da so bili nekateri izmed najbolj znanih ustanoviteljev startupov osipniki. Toda mnogi drugi, uspešni podjetniki pravijo, da so imeli od podjetniških izobraževanj¹⁴ številne koristi, predvsem priložnosti za izkustveno učenje in osredotočanje na osnove podjetništva. Tak primer sta Kevin Systrom in Mike Krieger, ustanovitelja Instagrama. Kot študenta sta se srečala prav na študijskem programu podjetništva. Podjetniško izobraževanje sta dojemala kot najbolj pronicljivo izkušnjo, ki združuje pouk, mentorstvo in urjenje v podjetniških spretnostih.

Tudi drugi udeleženci podjetniških akademskih tečajev, znani ustanovitelji startupov, kot so Kit Rodgers iz Cryptography Research, Avid Larizadeh iz Bottice in Google Ventures, David Merrill iz Siftea in Bobby Lee iz BTCC, so ob sicer prirojenih podjetniških talentih dobili podjetniški zagon, ki jih je pognal do poslovnega uspeha prav v času študija (Pena, 2016).

Da, nekateri bodo trdili, da je podjetništvo še vedno prej umetnost kot znanost, ki včasih zahteva improvizacijo v edinstvenih in negotovih situacijah, pa vendar obstajajo očitne lastnosti, ki si jih delijo uspešni podjetniki. Med njimi so:

- osebna strast do reševanja problema,
- vizija za tisto, kar je inovativno,
- spretnosti za izgradnjo izdelka ali storitve in podjetja,
- vztrajnost pri iskanju povratnih informacij,
- ponavljanje in vrtenje okrog podjetniške zamisli,
- sposobnost empatije in navdihovanja ljudi okoli sebe.

¹⁴ Literatura (Pena, 2016) jih imenuje akademski tečaji podjetništva.

Donald Kuratko, profesor podjetništva na univerzi Indiana v Bloomingtonu, zasleduje zgodovino akademskega področja vse od takrat, ko je Univerza v Južni Kaliforniji prvič začela izobraževanje za podjetništvo za študente MBA. Kuratko v svojem prispevku »Pojav podjetniškega izobraževanja: razvoj, trendi in izzivi« navaja, da je v začetku 80. let prejšnjega stoletja ponujalo podjetniške tečaje za podjetništvo in mala podjetja več kot 300 univerz, v naslednjem desetletju pa je to število naraslo na 1050 šol. Ko je bil leta 2005 objavljen njegov prispevek, se je podjetniško izobraževanje razširilo na več kot 2.200 podjetniških tečajev v več kot 1.600 šolah po vsej državi, nastalo je več sto podjetniških centrov, pri katerih je opazil trende v »izkustvenem učenju«, kot so šolski projekti, startup tekmovanja in podjetniško naravnane ekskurzije, vključno z aktivnim vključevanjem študentov v gospodarstvo. »Besede, s katerimi bi danes opisali inovacijski izobraževalni sistem 21. stoletja, so: sanjaj, ustvarjaj, raziskuj, izumljaj, bodi pionir in vztrajaj! Učitelji podjetništva morajo imeti enak inovativni zagon, kot se le-ta pričakuje od študentov podjetništva.« je napisal Kuratko. Kuratko v svojem prispevku ugotavlja, da je ključnega pomena to, da se podjetniško izobraževanje razširi tudi na tehniške, naravoslovne in znanstvene izobraževalne programe, od koder dejansko izvira večina novih tehnologij. Avtorji Tom Byers, Andrew Nelson in Richardom Dorfom se v svojem delu »Technology Ventures: From Idea to Enterprise« osredotočajo na uvajanje podjetništva v tehnološki sektor, saj ta predstavlja pomemben del gospodarstva vsake tehnološko napredne države. V Združenih državah je več kot ena tretjina bruto nacionalnega proizvoda in približno polovica porabe zasebnega sektorja za investicijske dobrine povezanih s tehnologijo. Jasno je, da je nacionalna in globalna gospodarska rast odvisna od podjetništva, idej in podjetij tehnoloških podjetij (Pena, 2016).

5. Osebne podjetniške kompetence

Podjetniške kompetence razdelimo na osebne podjetniške kompetence in kompetence za začetek podjetja oziroma podviga. Slednja kompetenca zajema sposobnost za zagon podjetja in kasneje sposobnost upravljanja in vodenja podjetja (slika 1) (Simplynotes).



Slika 1: Delitev podjetniških kompetenc

V nadaljevanju si oglejmo osebne podjetniške kompetence. Podjetniške kompetence med podjetniki igrajo ključno vlogo pri doseganju odlične uspešnosti za zagotavljanje nenehne rasti in uspeha podjetja v konkurenčnem podjetniškem okolju. V zadnjih nekaj desetletjih sta se pomen podjetniške kompetence in človeškega faktorja, ki ga igra podjetnik sam, nenehno povečevala. Velja izpostaviti, da je podjetnik tisti, ki nosi tveganje in uspeh podjetja, standard,

ki je potreben za uspešno poslovanje, pa je njegova kompetenca. Da bi lahko predstavili, kako pomembno je vključevanje podjetniških kompetenc v izobraževalni sistem, izpostavljamo raziskavo vedenjskega znanstvenika McClelland-a, ki je odkril posebne lastnosti posameznika in jih poimenoval kot osebne podjetniške lastnosti oz. kompetence (angl.: Personal Entrepreneurial Competencies). McClelland te lastnosti kategorizira v 14 osebnih podjetniških kompetenc, ki označujejo vedenje uspešnega podjetnika. Čeprav ni posebnega niza lastnosti, ki bi zagotavljal uspeh, so nekatera identificirana vedenja pogosta pri večini uspešnih podjetnikov. Kasneje sta raziskovalca McClelland in McBer (1985) z raziskavo identificirala 10 vedenjskih vzorcev, združenih v tri splošne skupine: skupki dosežkov, načrtovanje in moč (Hoffarth, 2019).

V nadaljevanju predstavljamo podjetniške lastnosti, bolj znane kot osebne podjetniške kompetence, ki jih literatura (Hoffarth, 2019; Calvin, 2003 in Slideshare.net, 2022) najpogosteje navaja.

- Iskanje priložnosti,
- vztrajnost,
- predanost delovni pogodbi,
- prevzemanje tveganja,
- zahteva po učinkovitosti in kakovost,
- postavljanje ciljev,
- iskanje informacij,
- sistematično načrtovanje in spremljanje,
- prepričevanje in mreženje,
- samozavest,
- zavzetost in predanost,
- sposobnost mreženja.

Iskanje priložnosti omogoča, da delujemo in zgrabimo nove poslovne priložnosti. Da smo dobri v iskanju priložnosti, pomeni, da se znajdemo tudi v najbolj problematičnih situacijah.

Iskanje informacij je vedenje zbiranja informacij iz ustreznih virov. Zbrane informacije so ključnega pomena za oblikovanje različnih poslovnih strategij. Iskanje informacij pomeni, da mora biti podjetnik vedno pripravljen poiskati koristne informacije od oseb, povezanih z njegovim poslom, vključno s strankami, dobavitelji in konkurenti prek kontaktov ali informacijskih omrežij. Odprt mora biti tudi za idejo strokovnega posvetovanja za poslovno in tehnično pomoč. Povratne informacije so zanj pomembne; išče neposreden odgovor za svoj nastop in priznava le točne in relevantne informacije, ki jih dobi. Podjetniki se pogosto soočajo z različnimi spremembami, beležijo morebitne slabosti upravljanja in poskušajo najti takojšnje povratne informacije o njihovem delovanju (Calvin, 2008).

Vztrajnost pomeni, da nekaj počnemo neprekinjeno, dokler ne dobimo tistega, kar mislimo, da si zaslužimo.

Zavezanost ali predanost je stanje, ko nečemu posvečamo veliko časa in pozornosti, ker verjamemo, da je to prav in pomembno.

Prevzemanje tveganja pomeni, da znamo izkoristiti priložnosti, ki so zunaj naše cone udobja in da v dani situaciji najdemo in izkoristimo odkrite priložnosti. Calvin (2008) pravi, da se podjetniki vedejo kot poslovneži in ne hazarderji. Poslužujejo se le dobro ocenjenih situacij z dobrimi možnostmi za uspeh. Proučujejo tudi različne alternativne rešitve težav in vedo, ali je korist prevzetega tveganja večja od načrtovanih stroškov.

Zahteva po kakovosti, pomeni, da nam ni vseeno, kakšne izdelke oziroma storitve ponujamo. Zavedamo se, da predstavlja vsaka naša aktivnost, izdelek, storitev tudi našo blagovno znamko.

Zahteva po učinkovitosti. Učinkovitost je sposobnost, da delamo odlično, to je brez napak, brez izgube časa, denarja in energije. Stvari poskušamo narediti na čim boljši način. Učinkovitost pomeni, da si znamo postaviti visok standard odličnosti. Dober podjetnik zahteva kakovost in učinkovitost ne samo od sebe, temveč tudi od svojih zaposlenih, sodelavcev in poslovnih partnerjev. Zahteva »standarde kakovosti« tudi pri ljudeh, s katerimi dela. To daje zagotovilo, da strankam nudi kakovostne izdelke in najboljše storitve. Zavedati se moramo, da je kakovost standard, ki ga kupci iščejo, ko kupujejo izdelek ali prejema storitev. Zahteva po učinkovitosti in kakovosti je normalen pojav v vsakem podjetju. (Davis, 2010).

Iskanje informacij. Iskanje informacij, pomeni, da nimamo težav z zbiranjem informacij iz različnih in ustreznih virov in da smo vedno pripravljeni poiskati koristne informacije ne le iz spletnih virov, temveč tudi od oseb, povezanih z raziskavo ali aktivnostjo. Zbrane informacije so ključnega pomena za oblikovanje različnih poslovnih strategij. Spretnost iskanja informacij pomeni, da je podjetnik vedno odprt tudi za nove ideje s strani zaposlenih in drugih strokovnjakov ter da ni zaprt v svoj svet (Calvin, 2008). Podjetnikov način iskanja in ravnanja z informacijami je lahko strateška formula za uspeh, ki je rezultat podjetnikovih edinstvenih osebnih značilnosti.

Postavljanje ciljev. Če imamo sposobnost postavljanja dosegljivih ciljev, smo realni. Vsako svoje dejanje načrtujemo in skrbno sprejemamo odločitve glede na to, kam si želimo. Naše vizije so za nas dosegljive.

Pozitivna tekmovalnost pomeni, da zmagamo s trdim delom, vztrajnostjo in to na pravičen način.

Samozavest. Če zaupamo v svoje sposobnosti, sprejemamo lastno nepopolnost in verjamemo v svoje osebne sposobnosti, smo samozavestni, kar nam omogoča, da z lahkoto dokončamo katerokoli nalogo ali aktivnost.

Sistematično načrtovanje in spremljanje aktivnosti. Sistematično načrtovanje in spremljanje pomeni proces ugotavljanja, kaj se bo z določeno izbrano aktivnostjo dogajalo v prihodnjem časovnem obdobju. S sistematičnim načrtovanjem določimo, kaj želimo z aktivnostjo doseči, kako, kdaj ter kako dolgo bomo potrebovali, da bomo cilj dosegli. Proces sistematičnega načrtovanja avtomatsko zajema tudi sprotne spremljanje poteka aktivnosti, kar pomeni, da merimo odmike dejanskega od načrtovanega. Rezultatom primerno tudi odreagiramo.

Zmožnost prepričevanja. Sposobnost uspešnega in ciljno usmerjenega prepričevanja je ena pomembnih podjetniških kompetenc. Če se zavedamo, da prepričevanje pogosto ne učinkuje tako, kot bi želeli in se znamo s tem problemom soočiti in pravilno odreagirati, imamo velik potencial za uspeh v pogajalskih spretnostih.

Mreženje. Danes je mreženje veliko bolj enostavno, saj se hitreje povežemo z ljudmi, ki nam lahko pomagajo pri gradnji posla ali izvedbi aktivnosti. S tem, da smo aktivni na družabnih omrežjih, kot so LinkedIn, Facebook, Google+ in Twitter, so možnosti za mreženje neskončne.

Poleg zgoraj opisanih podjetniških lastnosti pri uspešnem podjetniku najdemo še kreativnost, nadarjenost, vizionarstvo, sposobnost soočanja s kritiko, poslanstvo in sledenje višjemu cilju, skromnost, preprostost in osredotočenost (Rusu et al., 2012).

Študija Li (2009) je potrdila, da imajo podjetniki običajno višjo raven podjetniških kompetenc kot »nepodjetniki« in da so podjetniki lahko glede kompetenc bolj spretni kot

»nepodjetniki«, da obstaja neposredna povezava med lastnostmi podjetnika in rastjo podjetja ter da dosežki podjetnika in kompetence moči ne vplivajo na poslovni razvoj podjetja.

Raziskava med najhitreje rastočimi slovenskimi podjetji, ki jo je opravil častnik Dnevnik (2010), je po pomembnosti, ki so jo izpostavili slovenski voditelji gazel razvrstila podjetniške kompetence v naslednjem zaporedju: **prepoznavanje potreb kupcev, vztrajnost in predanost poslu, kreativnost zaposlenih, inovativnost, sposobnost uspešne prodaje**, sposobnost pridobivanja zaupanja strank in sposobnost timskega dela. Na lestvici sledijo še kompetence strateškega razmišljanja, sposobnosti planiranja, izvrševanja načrtov in sposobnosti vzdrževanja dobrih medsebojnih odnosov. Izpostavljene kompetence poudarjajo tržno usmerjenost in zmožnost učinkovitega in kreativnega dela z ljudmi, tako z zaposlenimi kot s poslovnimi partnerji.

6. Raziskovalni del prispevka

Namen raziskave je pridobiti vpogled v boljše poznavanje in razumevanje pomena podjetniških kompetenc pri mladih, ki se vključujejo na trg dela. Pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja smo izhajali iz identifikacije problemov, ki jih izpostavlja tudi sodobna literatura (Pena, 2016; Rusu et al., 2012) in smo jih podrobneje predstavili v prejšnjih poglavjih. Trenutno izpostavljamo dva, to sta: nizka stopnja zanimanja diplomantov za samostojno podjetniško pot in nezadostno vključevanje podjetniških vsebin v izobraževalne programe tehniških smeri. Strokovno argumentacijo smo obravnavali zgolj znotraj izbranega raziskovalnega področja, t. j. v okviru zastavljenih raziskovalnih vprašanj, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Raziskovalno vprašanje izhaja iz zanimanja o tem, ali so študentje, ki zaključujejo višje strokovne šole v Sloveniji, opolnomočeni z danes neobhodno potrebnimi podjetniškimi kompetencami, med katere najpogosteje uvrščamo sposobnost iskanja priložnosti, vztrajnost, zavezanost ali predanost sposobnost prevzemanja tveganja, zahteva po lastni kakovosti, sposobnost iskanja informacij, pozitivna tekmovalnost in druge, ki so za uspeh v podjetniških vodah najbolj relevantne. Drugo raziskovalno vprašanje se nanaša na odločenost študentov, da po končanem študiju pričnejo samostojno podjetniško pot. Ker je v vsaki generaciji študentov, izjemno malo takih, ki so odločeni, da se po diplomi vidijo v podjetniškem poklicu, smo z raziskavo želeli pridobiti vpogled v to, kolikšen odstotek vseh slovenskih študentov ima namero, da ustanovi svoje podjetje. Z raziskavo smo želeli ugotoviti tudi, katere podjetniške kompetence slovenski študentje višjih strokovnih šol že posedujejo in katere podjetniške kompetence pridobijo tekom študija na izbranih šolah. Zanimalo nas je tudi, kako podjetniško so naravnani slovenski študentje višjih strokovnih šol oziroma koliko anketiranih študentov je prepričanih, da se bodo po izobraževanju odločili za samostojno podjetniško pot.

V raziskavi zbrani podatki zagotavljajo ključne informacije tako za predavatelje, vodstvo šol, predvsem pa snovalce kurikulumov in predmetnikov izobraževalnih programov v prihodnosti.

Izvedba raziskave je potekala v obliki panelnega spletnega vprašalnika. Raziskava je potekala enkrat, brez ponovitve, od 15. 12. 2021 do 15. 1. 2022. Uporabili smo bazo naslovov, ki je javno objavljena na spletu Skupnosti višjih strokovnih šol. Anketa je bila posredovana preko elektronske pošte vsem višjim strokovnim šolam in objavljena v e-novicah Skupnosti višjih strokovnih šol.

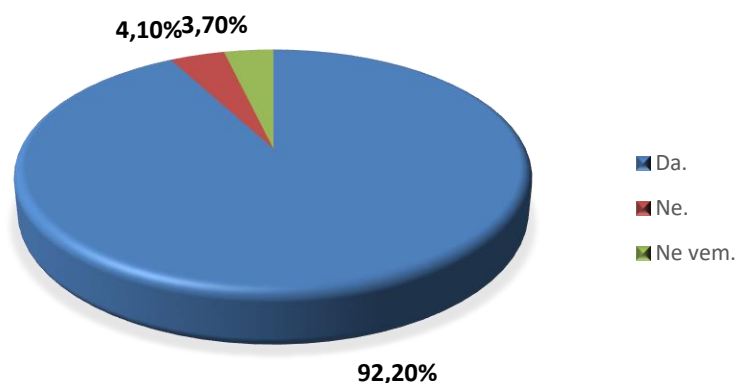
Vzorec raziskave: K sodelovanju v anketni raziskavi smo povabili vse višje strokovne šole v Sloveniji, skupaj 59 šol. Uporabili smo seznam šol, ki je bil objavljen na spletnem naslovu Skupnosti višjih strokovnih šol, dne 14. 12. 2021.

Način izvedbe raziskave: Nagovorjeni respondenti so vprašalnik izpolnili na spletu. Anketa je vsebovala osem vprašanj odprtega in zaprtega tipa, zajemala je vprašanja matričnega tipa, vprašanja z možnostjo ABC odgovorov, vprašanja stopenjske lestvice, vključili smo tudi anketno logiko. Predviden čas, ki naj bi ga povprečni anketiranec porabil za reševanje ankete, je znašal 2 minuti. Prvi dve vprašanji, ki sta se nanašali na to, katero višjo strokovno šolo anketiranci obiskujejo in kateri program oz. smer so na šoli izbrali, nista bili obvezni. Namenjeni sta bili le spremljanju odzivnosti posameznih šol.

6.1 Rezultati ankete in interpretacija

Izmed 59 nagovorjenih višjih strokovnih šol je na anketo odgovarjalo 299 anketirancev. Ker sta bili prvi dve vprašanji neobvezni, je nanju odgovorilo 72,54 % anketirancev.

Na vprašanje zaprtega tipa »Ali je kateri predmet/modul na višji strokovni šoli vseboval tudi podjetniške vsebine (iskanje idej, vrednotenje zamisli, start-up podjetja, podjetniški inkubator, delo v timu in podobno)« je 92,20 % anketiranih študentov odgovorilo, da so se v času študija s podjetniškimi vsebinami srečali, 4,10 % študentov pa trdi, da v njihov program ni bilo vključenega podjetniškega izobraževanja, 3,70 % študentov pa na vprašanje niso znali odgovoriti (slika 2).



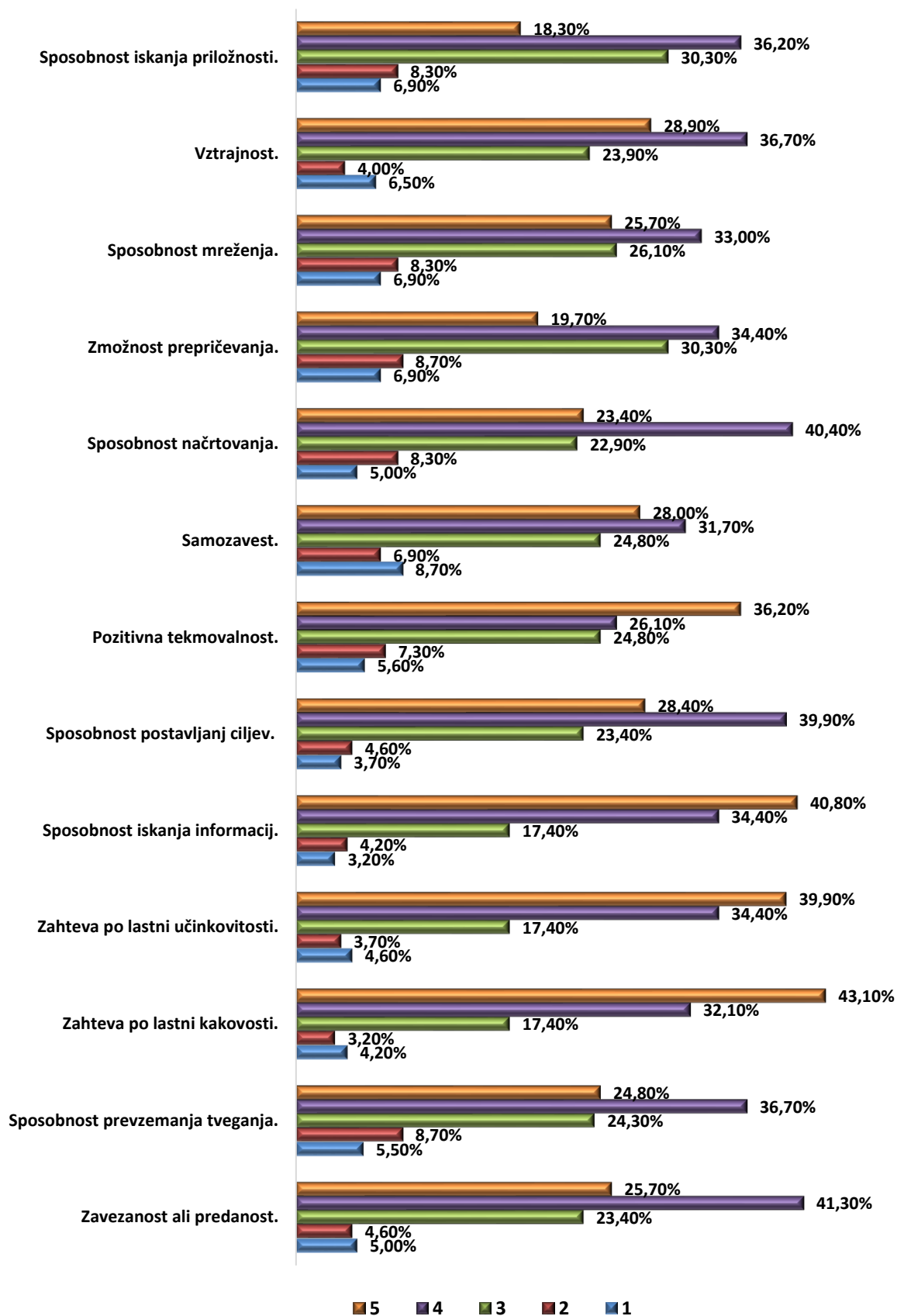
Slika 2: Vprašanje »Ali je kateri predmet/modul na višji strokovni šoli vseboval tudi podjetniške vsebine?«

V nadaljevanju so anketiranci lahko na lestvici od 1 do 5 ocenili svojo podjetniško kompetenco, pri čemer je 1 pomenila, da je nimajo razvite, 5 pa, da jo imajo močno razvito. Rezultati kažejo, da imajo anketiranci (98,3 %) najbolj razvito sposobnost iskanja priložnosti, sposobnost pozitivne tekmovalnosti, sposobnost zavzetosti in predanosti zelo nizko stopnjo razvitosti pa kažejo pri sposobnosti mreženja, vztrajnosti, samozavesti, postavljanja ciljev in prevzemanju tveganja.

Z naslednjim vprašanjem smo s pomočjo lestvice od 1 do 5 poskušali ugotoviti, kako študentje ocenjujejo pridobivanje podjetniških kompetenc v času študija. Z ocenami od 1 do 5 so lahko anketiranci ocenili, katero od zapisanih kompetenc so v času študija najbolj razvijali. Prav tako je ocena 1 pomenila, da določene kompetence niso razvijali, 5 pa, da so jo razvijali zelo aktivno. Rezultati kažejo, da so študentje v času študija razvijali vse sposobnosti, ene bolj in druge manj. 96,8 % anketiranih je s povprečno oceno 4,0 razvijalo sposobnost iskanja

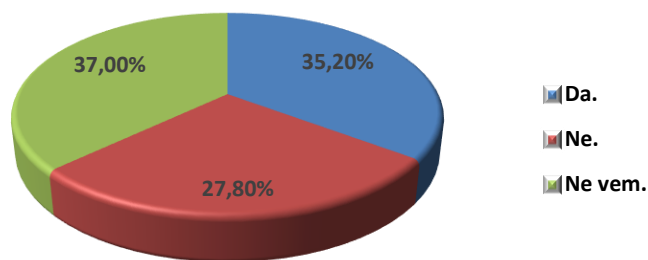
informacij, 96,3 % anketiranih je s povprečno oceno 3,8 razvijalo sposobnost postavljanja ciljev, 95,8 % anketiranih je s povprečno oceno 4,0 razvijalo zahtevo po lastni kakovosti, 94,5 % anketiranih je s povprečno oceno 3,6 razvijalo sposobnost prevzemanja tveganja, 95,8 % anketiranih je s povprečno oceno 4,0 razvijalo zahtevo po lastni učinkovitosti, 95,0 % vprašanih je s povprečno oceno 3,6 razvijalo sposobnost sistematičnega načrtovanja in spremljanja aktivnosti, 94,4 % vprašanih je s povprečno oceno 3,7 razvijalo pozitivno tekmovalnost, 93,5 % anketirancev s povprečno oceno 3,7 razvijalo vztrajnost, 93,1 % anketirancev je razvijalo sposobnost iskanja priložnosti s povprečno oceno 3,4, sposobnost mreženja s povprečno oceno 3,6, zmožnost prepričevanja s povprečno oceno 3,4 in 91,3 % anketiranih je s povprečno oceno 2,4 razvijalo samozavest.

Iz podatkov lahko sklepamo, da so anketirani najmanj razvijali samozavest, saj je med anketiranimi 8,7 % takih, ki so mnenja, da je sploh niso razvijali, sledijo zmožnost prepričevanja, sposobnost mreženja in sposobnost iskanja priložnosti, pri katerih je 6,9 % anketirancev mnenja, da je jih v času študija niso razvijali (slika 3).



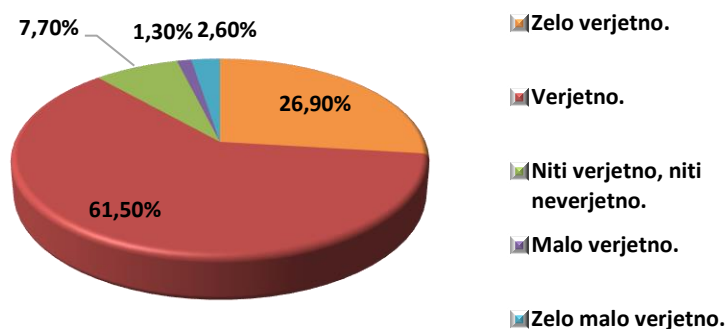
Slika 3: Povprečna ocena razvitost podjetniških kompetenc

Da bi izvedeli, kako bodo študentje podjetniške kompetence uporabili v praksi, smo jim zastavili vprašanje »Ali razmišljate, da bi po zaključku študija odprli podjetje in se podali na samostojno podjetniško pot?«. Pri tem vprašanju smo uporabili anketno logiko, kar pomeni, da smo anketirance, ki so na prejšnje vprašanje odgovorili pritrdilno usmerili na vprašanje »S kakšno verjetnostjo bi se odločili za samostojno podjetniško pot?«. Rezultati so pokazali, da je 35,20 % vprašanih prepričanih, da bodo odprli lastno podjetje, 27,80 % anketiranih se za samostojen poklic ne bo odločilo, 37,00 % vprašanih je ostalo neopredeljenih (slika 4).



Slika 4: Vprašanje »Ali razmišljate, da bi po zaključku študija odprli podjetje in se podali na samostojno podjetniško pot?«

Na vprašanje »S kakšno verjetnostjo bi se odločili za samostojno podjetniško pot?« so odgovarjali le tisti študentje, ki so na predhodno vprašanje odgovorili pritrdilno. Od slednjih je 26,90 % anketirancev mnenja, da se bodo za samostojni poklic odločili zelo verjetno, 61,50 % anketiranih se bodo odločili verjetno, 11,60 % pa je takih, ki v svojo trditev niso prepričani (slika 5).



Slika 5: Vprašanje »S kakšno verjetnostjo bi se odločili za samostojno podjetniško pot?«

6.2 Sklep raziskovalnega dela

Iz analize podatkov, ki jih je omogočila spletna anketa, izvedena v vseh slovenskih višjih strokovnih šolah, lahko povzamemo, da so podjetniške kompetence pri študentih zaključnih letnikov pridobljene tekom izobraževalnega procesa na višjih strokovnih šolah. Presenetljivo, da so študentje med desetimi izbranimi podjetniškimi veščinam, ki so jih razvijali v času študija

dali največji pomen sposobnosti iskanja informacij, sledi sposobnost postavljanja ciljev, zahteva po lastni kakovosti, sposobnost prevzemanja tveganja, najmanjšo oceno razvijanja pa so podali za razvijanje samozavesti, zmožnosti prepričevanja, sposobnosti mreženja in sposobnosti iskanja priložnosti. Za razliko od naštetih podjetniških kompetenc drugih avtorjev, omenjenih v prispevku, izstopata predvsem visoka stopnja razvijanja sposobnosti iskanja informacij in sposobnost postavljanja ciljev.

Lahko sklepamo, da se študentje zavedajo, da uspeh zavisi od podjetniških lastnosti in od usvojenega znanja ter za poklic potrebnih kompetenc.

Študentje so pri odprtem tipu vprašanja »Navedite razlog, zakaj se boste odločili za samostojno podjetniško pot?« izpostavili številne argumente: s popoldansko dejavnostjo lahko ponudim kakovostne storitve in dodatno zaslužim, ker si želim nekaj svojega, ker sem pravi mojster in ne bom svojega znanja in idej podaril nekomu, ki tega ne bo cenil, ker si želim ustvariti organizacijo, ki bi bila pravična in prijazna do zaposlenih, kupcev in okolja, ker si enostavno želim v življenju nekaj ustvariti, ker želim delati zase, ker si lahko pravilno razporedim čas, ker imam kompetence za vodenje podjetja, ker je to moja osebna želja, ker vidim prednost predvsem v tem, da sem sam svoj šef, ker želim ustvariti nekaj novega, inovativnega in unikatnega, ker želim v življenju početi nekaj več, ker se lahko zaradi izzivov, ki jih prinaša podjetništvo, osebno bolj ristem in razvijam, ker lahko sam izbiram ljudi, s katerimi bom delal, ustvarjal ter si zagotovil finančno neodvisnost, ker uživam v timskem delu, ker vem, da sem podjeten, ker nočem imeti nadrejenih, ki me ne bi spoštovali ...

Pri vprašanju »Navedite razlog, zakaj se ne bi odločili za samostojno podjetniško pot?« so anketirani najpogosteje navajali, da jih podjetništvo in odprtje lastnega podjetja ne zanimata, da bodo z izobraževanjem še nadaljevali, da se jim zdi podjetniški poklic preveč tvegan, da niso osebnosti za podjetništvo, da podjetništvo predstavlja veliko dela, ker je na trgu prevelika konkurenca, ker menijo, da nimajo zadostnega kapitala v znanju in sredstvih, ker do trenutka te ankete o odprtju lastnega podjetja še niso razmišljali, ker še niso imeli priložnosti, da bi razvili poslovno idejo, ker niso dovolj samozavestni, ker si želijo pridobiti čim več praktičnega znanja, ker že imajo varno službo z zelo visoko plačo, ker so prepričani, da jim trenutno podjetje, kjer delajo, nudi boljšo prihodnost, ker se nekateri zavedajo, da brez temeljite analize trga, izračuna potrebnega začetnega kapitala, možnosti trženja izdelkov oz. storitev, povezovanja s potencialnimi partnerji, pregleda vseh drugih faktorjev za uspešen začetek lastnega posla, ne bi spustili v samostojen poklic in podobno.

Sodeč po analizi rezultatov ankete in odgovorih lahko povzamemo, da se anketirani zavedajo pomena podjetništva in življenjskega stila podjetnika, ter da je pri sestavljanju podjetniške ekipe še kako pomembno, da izberejo takšne sodelavce, ki bodo v delovnem okolju znali med seboj dobro komunicirati, sodelovati, se med seboj dopolnjevati in ustvarjati pozitivno klimo. Zagotovo obstaja še veliko potencialnih študentov, ki bi jih lahko s pravimi izobraževalnimi vsebinami izobrazili in pripravili do tega, da postanejo podjetniki.

7. Zaključek

Pripeljati gospodarstvo ob bok najbolj razvitim državam sveta, se utrditi in preživeti na globalnih trgih je cilj številnih držav članic Evropske unije. Slovensko gospodarstvo ni izjema. Vendar pa pomanjkanje podjetniške kulture, nezadostno spodbujanje podjetništva in podjetništvu podpornega okolja, pomanjkanje vlaganj v raziskave in razvoj, prešibko povezovanje gospodarstva z izobraževalnim sistemom in znanostjo, nizka podpora na področju inovacij in podobno, predstavljajo dejavnike, ki negativno vplivajo na razvoj podjetništva in

izboljšanje konkurenčnosti slovenskega gospodarstva na evropskem in svetovnem trgu. Kot smo v teoretičnem delu izpostavili, je podjetništvo gonilna sila gospodarskega razvoja. Prav pospešena promocija podjetništva, razvoj podjetništvu prijaznega okolja v obliki podpornih storitev za potencialne podjetnike in že delujoča podjetja, številčnejše spodbude za izobraževanje za podjetništvo in vključevanje sodobnih podjetniških vsebin v vse izobraževalne programe pripomorejo k udeležanju gospodarskih ciljev na področju razvoja, napredka in konkurenčnosti. Slabost tradicionalnega modela izobraževalnega sistema je zagotovo v prestrogem ločevanju izobraževalnih disciplin, ki podobno misleče študente združuje skupaj. Povedano drugače, študentje tehnične smeri se osredotočajo v prvi vrsti na izvedljivost projekta oz. na vprašanje, »ali je to mogoče?«, študentje MBA smeri se ukvarjajo z vprašanjem, »ali je to finančno sprejemljivo?«, medtem ko študente, ki jim je mar za priljubljenost produkta pri ljudeh, najdemo v humanističnih in družboslovnih vedah. Smiselno je zaobiti stare pristope in ambicioznim študentom omogočiti, da so izpostavljeni različnim perspektivam in da postanejo inovatorji in podjetniki. Podjetništvo se rodi tam, kjer se prekrivajo trije cilji: izvedljivost, racionalnost in zaželenost. Če želimo ustvariti podjetnike, se moramo vsaj delno izogniti inženirskemu načinu izobraževanja in se zavedati, da se podjetništva lahko naučimo in da najpomembnejše lastnosti v podjetništvu le niso podedovane ali posledica popolne sreče.

Če želimo doseči zgoraj omejene cilje, je potrebno začeti pri temeljih. In to v izobraževalnem sistemu. Kot vemo, izobraževanje ni namenjeno le pridobivanju diplom. Izobraževanje omogoča veliko več. Omogoča pridobivanje »skritih« kompetenc, ki jih v izobraževalnem sistemu ne ocenjujemo, vendar pa pripomorejo, da študent hitreje napreduje in uspešno zaključi študij. Danes so v svetu v ospredje postavljene podjetniške lastnosti, ki so pomembne tako za poslovno kot osebno življenje in so v globaliziranem družbeno-ekonomskem sistemu postale neizogibna nujnost. Nujnost slednjega zaostrejuje globalizacija, tehnološki napredek in demografske spremembe, kot tudi spremembe vrednosti in preferenc družbe kot celote.

S študijo smo poskušali raziskati, v kolikšni meri so študentje zaključnih letnikov višjih strokovnih šol opolnomočeni s podjetniškimi kompetencami in na podlagi rezultatov podatki priporočila, usmerjena v krepitev podjetniških kompetenc na višjih strokovnih šolah. Umeščanje podjetništva v izobraževalne programe ne le višjih strokovnih šol, temveč tudi v univerzitetne programe, omogoča krepitev podjetniških lastnosti in pripravo študentov za »generacijo podjetnikov«, saj potreba po njih ni bila še nikoli večja.

8. Literatura in viri

- Adenutsi, Deodat E. (2009). »Entrepreneurship, Job Creation, Income Empowerment and Poverty Reduction In Low-Income Economies«, *MPRA Paper 29569*, University Library of Munich, Germany.
- Calvin, R. J. (2003). *Entrepreneurial Management*. New York: *The McGraw Hill Executive MBA Series*. International Edition.
- De Vita, Luisa; Mari, Michela in Poggese, Sara. (2014). *Women Entrepreneurs In And From Developing Countries*: *European Management Journal*, Elsevier, vol. 32(3), pages 451-460.
- Dnevnik.si. (2010). *Najpomembnejša kompetenca podjetnika je prepoznavanje potreb strank*. Pridobljeno s <https://www.dnevnik.si/1042745974>
- Hoffarth, Matthew, J. (2019). *From Achievement To Power*: David C. McClelland, McBer & Company, and the business of the Thematic Apperception Test (TAT), 1962–1985. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1002/jhbs.22015>

- Li, X. (2009). *Entrepreneurial Competencies as an Entrepreneurial Distinctive: An Examination of the Competency Approach in Defining Entrepreneurs*. Pridobljeno s http://ink.library.smu.edu.sg/etd_coll/14
- Oganisjana, K. in Koke, T. (2012). Does Competence-Oriented Higher Education Lead to Students Competitiveness? *Engineering Economics*, 23(1), 77-82.
- Pena, Mike. (2016). *Entrepreneurship Can Be Learned*. Stanford University. Where Entrepreneurs Find Inspiration. Pridobljeno s <https://ecorner.stanford.edu/articles/entrepreneurship-can-be-learned/>
- Rusu Sergiu, Florin Isac, Radu Cureteanu in Luiela Csorba. (2012). Entrepreneurship and Entrepreneur: A Review Of Literature Concepts. Pridobljeno s <https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-full-text-pdf/C107B4E33032>
- Simplynotes. (2022). *Entrepreneurial Competencies*. Pridobljeno s: <http://www.simplynotes.in/e-notes/mbabba/entrepreneurship-development/entrepreneurial-competency/>
- Slideshare.net. (2013). *McClelland and McBer. Entrepreneurial Competencies*. Pridobljeno s <https://www.slideshare.net/aderusakura/ent300-module02>

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Trančar je profesorica strokovno-teoretičnih predmetov ter predavateljica na Višji strokovni šoli na Šolskem centru Ptuj in IC Piramida v Mariboru. Na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru je doktorirala s področja Ekonomija in poslovne vede. Je zunanja ocenjevalka na splošni maturi za področje ekonomija in strokovna recenzentka za višje strokovne šole. Opravljen ima izpit za ravnatelja, strokovni izpit iz zakona o upravnem postopku, strokovni izpit s področja vzgoje in izobraževanja, pridobljeno pedagoško izobrazbo in certifikate s področja sodobnega vodenja in menedžmenta.

Vodi študijsko skupino za sodobno gospodarstvo in je članica Državne izpitne komisije za poklicno maturo iz gospodarstva. Njeni raziskovalni interesi so finančne naložbe, podjetništvo, trženje, sodobne oblike učenja in poučevanja in e-učenje.

Vesna Trančar je objavila več znanstvenih in strokovnih člankov v številnih revijah na državnem in mednarodnem nivoju ter sodelovala na mednarodnih znanstvenih konferencah. Avtorico lahko kontaktirate na vesna.trancar@guest.arnes.si

S povezovanjem mednarodnih in domačih projektov do učinkovitega spodbujanja podjetništva med mladimi

Creating Effective Encouragement of Entrepreneurship Among Young People by Linking International and Domestic Projects

Srđan Vuković, MBA

*Šolski center za pošto ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana
Srednja tehniška in strokovna šola (STSS)
srdzan.vukovic@scpet.si*

Povzetek

V članku se osredotočamo na izziv poučevanja vsebin podjetništva v srednješolskem izobraževanju. Ob konkretnem primeru v praksi predstavljamo konkretno idejo in rešitev, kako lahko združimo različne projekte med seboj, motiviramo zaposlene ter dijake in stopimo korak bliže do bolj kakovostnega poučevanja podjetništva v srednjih šolah. Letos že peto šolsko leto zapored uspešno izvajamo podjetniške aktivnosti v okviru projekta Mladi 2021/22 pri javni agenciji SPIRIT Slovenija. Ob tem jubileju smo sprejeli nov izziv, letos prvič izvajamo te aktivnosti vzporedno z mednarodnim programom Junior Achievement Slovenija z namenom, da pridobimo nove sinergije in prednosti na področju poučevanja podjetništva. Projekta sta kompatibilna in omogočata celovito, edinstveno izkušnjo v podjetništvu.

Namen povezovanja je, da dijaki v stimulativnem in varnem okolju pridobijo motivacijo in poglobljen, kakovosten ter celovit pogled na vsebine podjetništva. Cilj povezovanja pa je, da dijaki pridobijo prvo konkretno, poglobljeno in novo realno izkušnjo s podjetništvom v varnem okolju, ki jim bo omogočila osebno rast ter lažje podjetniško delovanje v kasnejšem kariernem razvoju in življenju. Opisane so številne prednosti obeh projektov, ki jih lahko združimo v okviru treh interesnih skupin – dijaki, učitelji ter izobraževalni zavodi.

Ključne besede: Junior Achievement, mentorstvo, podjetništvo, praktični primer, projekti, SPIRIT Slovenija, srednja šola.

Abstract

In the article, we focus on the challenge of teaching entrepreneurship in secondary education. Through a concrete example in practice, we present both an idea and a solution of how we can combine different projects with each other, motivate employees and students and take a step closer to better teaching of entrepreneurship in high schools. This year, for the fifth consecutive school year, we are successfully implementing entrepreneurial activities within the project Mladi 2021/22 (Youth 2021/22) at the public agency SPIRIT Slovenia. On this anniversary, we have accepted a new challenge - this year, for the first time, we are carrying out these activities alongside the international programme Junior Achievement Slovenia in order to gain new synergies and advantages in the field of teaching entrepreneurship. The two projects are compatible and provide a comprehensive, unique experience in entrepreneurship.

The purpose of linking both projects is to help students gain motivation as well as an in-depth, high-quality and comprehensive view of entrepreneurship in a stimulating and safe environment. The goal of

linking both projects is to allow students to gain their first concrete, in-depth and new real experience with entrepreneurship in a safe environment, which will enable their personal growth and facilitate easier entrepreneurial activity in the later development of their career and life. Many advantages of both projects are described, which can be linked together within the framework of three interest groups – students, teachers and educational institutions.

Keywords: entrepreneurship, high school, Junior Achievement, mentoring, practical case, projects, SPIRIT Slovenia.

1. Uvod in aktualni dogodki na ŠCPET

Letos že peto šolsko leto uspešno izvajamo podjetniški projekt SPIRIT Slovenija v okviru javnega poziva Mladi 2021/22, ki podpira izvedbo projektnih podjetniških aktivnosti za dijake v okviru predmeta poslovni projekti v programu ekonomski tehnik. Ob tem jubileju smo postali vsi še močnejši, saj projekt prvič izvajamo tudi vzporedno z izvajanjem programa Junior Achievement Slovenija.

Namen povezovanja med projekti je, da dijaki pridobijo motivacijo in poglobljen, kakovosten in celovit pogled na podjetnost in podjetništvo, učiteljem pa omogočimo izobraževanje in strokovno usposobljenost.

Cilj povezovanja med projekti pa je, da naša ciljna skupina – dijaki (udeleženci) pridobijo prvo konkretno, varno in realno izkušnjo s podjetništvom, ki jim bo omogočila osebno rast in lažje podjetniško delovanje v kasnejšem kariernem razvoju in življenju.

S strokovno, tehnično in finančno podporo agencije SPIRIT in učiteljev – mentorjev, izkušenih podjetnikov ter zunanjih izvajalcev (Hiša iluzij, Primorski tehnološki park, Ekonomska fakulteta) smo se tudi letos v luči izziva novih razmer in pogojev uspešno preizkusili v iskanju in razvijanju poslovnih idej ter pripravi poslovnega načrta s predstavitvijo. Aktivnosti potekajo tako v živo kot na daljavo. Start up dogodek je potekal v obliki dvodnevni aktivnosti 15. 11. 2021 in 18. 11. 2021, pri katerih smo se povezali z mentorji iz Primorskega tehnološkega parka, ki so dijakom tudi strokovno in tehnično pomagali pri realizaciji njihovih idej.

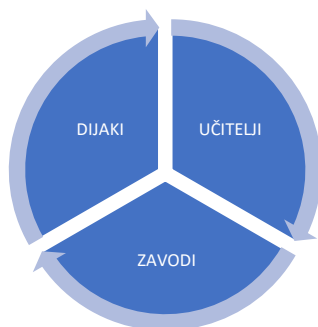
V obeh projektih je v letošnjem letu aktivno vključenih 50 dijakov iz dveh razredov. Dijaki so skupaj z mentorji v okviru delavnic izdelovali prototipe izdelkov in storitvene rešitve za njihov ciljni trg kupcev. Prav tako pa poučevanje vsebin trajnostnega razvoja poteka vsako leto v okviru učnih načrtov strokovnih modulov: trajnostni razvoj in geografija, komercialno poslovanje, poslovni projekti, poslovanje podjetij v okviru podjetniškega delovanja učnih družb v skladu s priporočili stroke (Povz. po Kovač, 2007).

Konceptu trajnostnega razvoja so vse bolj naklonjene evropske in nacionalne politike. (Povz. Po Bruntland, G. H., 1987). Pomembnega političnega in podpornega okolja zelenega pa ne more biti brez zelenih podjetij, ki so motor zelenega gospodarstva. Z zelenimi podjetji se širi zavest o pomembnosti trajnostnega zelenega poslovanja. Prek naraščajočih tržnih deležev zelenih izdelkov in storitev pa se vse bolj širita tudi trend in potencial zelenih potrošnikov, kar prinaša tudi nova zelena delovna mesta in prispevek k višji družbeni blaginji (Povz. po Atelšek, 2018).

Letošnja odlična praksa sodelovanja v okviru združitve in hkratnega izvajanja projektov SPIRIT Slovenija in Junior Achievement Slovenija na področju trajnostnega razvoja nam zato prinaša številne koristi in prednosti. Slika 1 prikazuje udeležence, ki imajo od tega koristi. Razvrstimo jih v tri interesne skupine: udeleženci (dijaki), učitelji kot mentorji ter zavod kot

celota. Projekta sta med seboj kompatibilna in omogočata dodano vrednost vsem trem skupinam in zlasti poglobljeno izkušnjo v podjetništvu.

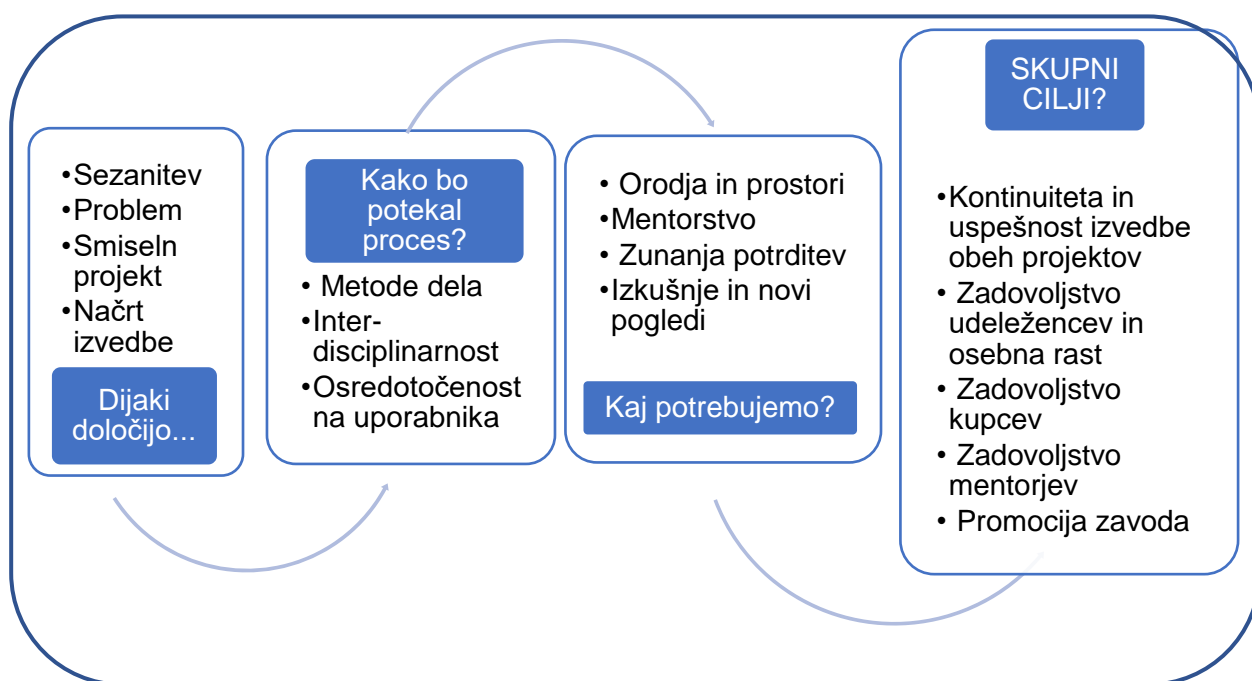
V članku želim na kratko predstaviti praktičen primer, kako lahko s povezovanjem obeh projektov dosežemo učinkovitejše in kakovostnejše spodbujanje podjetnosti in podjetniškega udejstvovanja dijakov na šoli.



Slika 1: Tristranska korist skupne izvedbe projektov SPIRIT in JA Slovenije

2. Pristop k povezovanju in koristi izvedbe obeh projektov

Program SPIRIT je kompatibilen z vsemi fazami in s celovitostjo podjetniškega delovanja programa Junior Achievement, zlasti v začetnih fazah delovanja: v fazi motivacije in usposabljanja, iskanja poslovnih idej, v raziskavi trga in izdelavi poslovnega modela ter izdelavi prototipov izdelkov (SPIRIT Slovenija, 2021). Kot je razvidno s slike 2, lahko pristop in aktivnosti ob povezovanju obeh projektov opišemo skozi 4 glavne faze. V prvi fazi dijake seznanimo z izhodišči obeh projektov, z nameni in s cilji ter izberemo smiseln projekt, ki ga lahko v okviru učnih načrtov tudi realiziramo v šolskem letu.



Slika 2: Pristop k povezovanju obeh projektov in aktivnosti pri tem

Zlasti na začetku je pomembno, da so vsi udeleženci dobro seznanjeni s potekom obeh projektov, da preprečimo morebitne kasnejše zaplete in dosežemo maksimalne rezultate izvedbe obeh projektov. S spodbudami in nagrajevanjem dijakov (možnost opravljanja 4. predmeta poklicne mature, nagrada v obliki ocene, obiski inkubatorjev, podjetnikov, nagradni izlet ipd.) jih ustrezno motiviramo za aktivno vključitev v delo.

Dijake spodbujamo, da si zamislijo smiseln projekt v okviru svojega tima, kjer bo lahko vsak prispeval svoj del in bodo skupaj uresničili svoj cilj. Za zagotovitev materialnih potrebščin in za razvoj ideje so na voljo finančne spodbude programa SPIRIT, ki omogočijo kritje začetnih stroškov (materiali, obiski, zunanji mentorji, promocijske aktivnosti). Pri tem imajo v okviru zmožnosti poleg svojega ustanovitvenega kapitala tudi nepovratne finančne spodbude v okviru drugega projekta SPIRIT. S tem si lahko zagotovimo povečanje števila timov, večje kapacitete uresničevanja poslovnih idej in nenazadnje tudi večje število ustvarjenih izdelkov ter opravljenih storitev po timih.

Da bi projekt resnično zaživel, pa je potrebno z dijaki v timih določiti konkreten načrt izvedbe podjetništva v okviru obeh projektov, v katerem bo za vsako skupino jasno določeno, kako bo potekal proces njihovega dela (pristojnosti, zadolžitve, vloge, metode dela, s kom se bodo povezovali), in pa zagotoviti osredotočenost na kupca kot uporabnika njihovih izdelkov ali storitev.

Ko dijaki skupaj z učitelji mentorji določijo proces svojega podjetniškega delovanja, je treba po skupinah določiti, kaj (sredstva) in koga (osebe) bodo potrebovali za uresničitev v okviru podjetniškega procesa določenih ciljev. Pri tem je bistveno, da se zagotovijo za vsako ekipo potrebni pogoji za nadaljevanje (JA Slovenija – Moje podjetje, 2021). Poleg sredstev (prostor, materiali, potrebščine) je pomembno, da dijaki pridobijo ustrezne mentorje (mlajši podjetniki iz start-upov, učitelji mentorji ali izkušeni mentorji iz podjetij), ki bodo mladim lahko ustrezno svetovali glede razvoja njihove ideje, poslovnega modela ter vse do prvega prototipa izdelka. Gre za proces deljenja in prenosa izkušenj na mlade, pridobitve novih pogledov na njihove ideje ter za obliko trajnejšega povezovanja s pripadajočimi zunanjimi mentorji. Da bi bili dijaki čim bolj osredotočeni na izboljšave, je pomembno, da se udeležijo tudi tekmovanj, kjer pridobijo zunanjo potrditev in s tem gradijo svojo samopodobo in osebno rast (Povz. Po Kovač, 2007).

Slika 3 prikazuje, katere pozitivne učinke lahko prinaša hkratna, vzporedna izvedba obeh projektov za udeležence. Hkratna izvedba projektov nam omogoča učinkovito pridobivanje novih sinergij in prinaša multiplikativne učinke na udeležence, ki jih s posamičnim izvajanjem projekta ni moč doseči.

DIJAKI	UČITELJI	ZAVODI
<ul style="list-style-type: none"> • Aktivno učenje in inovativnost • Osebna rast • Podjetniška izkušnja • Izkušnje s prodajo, pravim denarjem, proizvodnjo izdelkov/izvedbo storitev • Socialni kapital • Občutek za timsko delo • Spoznavajo svoje lastnosti • Gradnja veščin in kompetenc • Osebna in solidarna odgovornost • Vztrajnost in motivacija • Priznanje za uspeh 	<ul style="list-style-type: none"> • Osebna rast • Zmožnost izvedbe več projektov hkrati • Pridobivanje novih strokovnih znanj in izmenjava izkušenj • Dodatna usposabljanja • Nova poznanstva in socialni kapital • Medpredmetna in medkolegialna povezovanja • Priznanje za uspeh • Finančno nagrajevanje mentorjev za aktivno delo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Večja promocija • Večja prepoznavnost • Višja kakovost delovanja • Možnosti internega povezovanja • Večja IKT-opremljenost • Finančne spodbude • Vključenost sodelavcev in gradnja podjetniških timov • Večja strokovna podpora vodstva • Povezovanje in gradnja odnosov z zunanjimi partnerji • Referenca

Slika 3: Multiplikacijski učinki izvedbe obeh projektov v treh interesnih skupinah

3. Zaključek: Prihodnji izzivi ter priložnosti sodelovanja

Dodatno bi se lahko oba programa povezovala še v okviru skupnih usposabljanj, kjer bi imeli skupno informacijsko podlago za izmenjavo gradiv. Priložnosti za sodelovanje so v okviru razširitve treh tipov aktivnosti, ki potekajo pri projektu SPIRIT. To so start-up podjetniški vikendi, delavnice za izdelavo poslovnih modelov po različnih metodologijah ter izvajanje obšolskih dejavnosti v obliki popoldanskih interesnih dejavnosti za še večjo vključenost dijakov in poglobljenost v temo podjetništva. Neizkoriščen potencial predstavljajo tudi možnosti povezovanja v konzorcij med različnimi šolami in njihovimi programi, kjer obstajajo precejšnje možnosti za razvoj obeh projektov in povezovanje z regionalnimi in nacionalnimi agencijami, inkubatorji ter partnerskimi podjetji, s katerimi bi lahko stopili korak dlje in uspešno reševali poslovne izzive tako večjih podjetij kot tudi start-up družb.

4. Literatura in viri

Atelšek, R. (2018). Prehod v zeleno gospodarstvo: priročnik (V. Čanji, Ed.). Fit media.

Brundtland, G.H. (1987). Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. Geneva, UN-Dokument A/42/427. Pridobljeno s spletne strani : <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm>

JA Slovenija – Moje podjetje. (2021). Pridobljeno s spletne strani: <https://www.jaslovenija.si/moje-podjetje>

SPIRIT Slovenija. (2021). Pridobljeno s spletne strani: <https://www.spiritslovenija.si/razpis/348>

Kovač, M. (2007). Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno s spletne strani: https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Uvajanje_podjetnistva_slo.pdf

Kratka predstavitev avtorja:

Srđan Vuković je dokončal magistrski program poslovnih ved (MBA), smer finance na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. Trenutno zaključuje doktorski program iz managementa in organizacije na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. Z bogatimi izkušnjami v gospodarstvu je zaposlen kot učitelj strokovno-teoretičnih modulov na Srednji tehniški in strokovni šoli (STŠŠ) na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana. Ukvarja se s proučevanjem poslovnih in mednarodnih financ, ekonomije, energetike in obnovljivih virov energije ter izvaja praktična in raziskovalna dela na poslovnih projektih. Prav tako je predan in izkušen mentor start-up podjetjem.

Pristop Korak za korakom: Izziv izvajanja na daljavo

The Step by Step Approach: Challenges from Home

Janja Iskra

*Osnovna šola prof. dr. Josipa Plemlja Bled
janja.iskra@os-bled.si*

Povzetek

Program Korak za korakom je v slovenskem pedagoškem prostoru prisoten že 25 let. Temelji na uvajanju demokratičnih praks in na otroke osredinjenih metod. V šolskem letu 2020/21 sta se projektu priključila OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled in Vrtec Bled. V prispevku predstavljamo glavne poteze in načela projekta ter analiziramo njegov vpliv na medsebojno sodelovanje strokovnih sodelavk osnovne šole in vrtca. Osrednji poudarki prispevka se osredotočajo na vključevanje metod pristopa Korak za korakom v pouk na daljavo v času epidemije covida-19 ter na njihove vidne učinke ob vrnitvi otrok v šolo. V prispevku na primeru dobre prakse ugotavljamo, kako z upoštevanjem načel demokratičnega pristopa ter z aktivnim vključevanjem staršev v izobraževanje otrok, lahko vplivamo na razvoj otrokove samostojnosti in občutka za odgovornost.

Ključne besede: demokratična vzgoja, devetletka, Korak za korakom, mednarodni projekt, šolanje na daljavo.

Abstract

The Step by Step program has been present in the Slovenian educational space for 25 years. It is based on the introduction of democratic practices and child-centered methods. In the school year 2020/21, the project was adopted by the Primary School Prof. Dr. Josip Plemelj Bled and the Kindergarten Bled. In this article we present the main features and principles of the project and analyze its impact on the mutual cooperation between the professionals of the elementary school and the kindergarten. The main points of the article focus on the integration of step-by-step methods in distance education during the Covid 19 epidemic and its visible impact when children return to school. In this article, we present examples of good practice that describe how the principles of a democratic approach and the active involvement of parents in the education of children can influence the development of children's independence and sense of responsibility.

Keywords: democratic education, distance learning, international project, nine-year school, step by step.

1. Uvod

Da bi otrokom omogočili karseda gladek prehod iz vrtca v šolo, slovenska zakonodaja predvideva, da v prvem razredu poučuje dodatni strokovni delavec, ki je vzgojitelj, izjemoma pa lahko tudi učitelj v osnovni šoli. S tem naj bi se zagotovilo pedagoško kontinuiteto in izboljšalo razmerje otrok : odrasli (Vidmar, 2016; Vonta, 1995). Kljub temu, da naj bi bil primarni strokovni delavec poleg učitelja razrednega pouka, vzgojitelj, ki je strokovnjak na področju izobraževanja otrok v fazi zgodnjega otroštva, pa je statistika drugačna. Kaže namreč, da je 55 % strokovnih delavcev v prvem razredu profesorjev razrednega pouka in 27 % predšolske vzgoje. Preostalih 18 % predstavljajo druge izobrazbe, npr. športna vzgoja in pedagogika. Čeprav so nekateri ravnatelji izrazili nerazumevanje zaposlovanja dodatnega učitelja namesto vzgojitelja, pa so drugi mnenja, da so učitelji bolj praktični za organizacijo dela na šoli, npr. pri nadomeščanjih (Vidmar, 2016).

Čeprav kurikulum za vrtce in šole nista integrirana, sta usklajena. Ena izmed glavnih posebnosti pouka v prvem razredu je, da organizacija ure in pouka nista predpisana, kar zagotavlja pedagoško kontinuiteto z vrtcem. Prav tako je bilo potrebno prilagoditi metode in oblike dela mlajšim učencem. Kljub temu pa so raziskave pokazale, da nekateri učitelji od otrok v prvem razredu pričakujejo sposobnosti starejših otrok (Vidmar, 2016). Morda se prav zaradi tega starši vse pogosteje odločajo za odlog vpisa v prvi razred, saj nekateri otroci še niso zreli za pouk ali pa bi jim radi »kupili« še leto otroštva.

V želji, da bi otrokom omogočili prijaznejši prehod iz vrtca v osnovno šolo, na Osnovni šoli prof. dr. Josipa Plemlja Bled že od samega začetka devetletke težimo k ustvarjanju pogojev za mehak prehod v novo učno okolje. Zato smo se povabilu Vrtca Bled z veseljem odzvali na povabilo v projekt Korak za korakom – Mehak prehod iz vrtca v šolo. Opazili smo priložnost, da se ponovno povežemo na profesionalni ravni in prevetrimo dosedanje pedagoške prakse ter jih nadgradimo v skladu z demokratičnim, na otroka osredinjenim pristopom.

V pričujočem prispevku se bomo osredotočili na predstavitev in teoretične osnove pristopa Korak za korakom, se seznanili z razlogi za sodelovanje, prikazali implementacijo in izzive omenjenega pristopa v času šolanja na daljavo ter ocenili in reflektirali prvo leto triletnega projekta.

2. Izhodišče

Z vpeljavo devetletne osnovne šole so v slovenski šolski sistem vstopili novi pristopi poučevanja. Tradicionalni frontalni način, ki je do tedaj prevladoval v prvem razredu, je bilo potrebno prilagoditi leto mlajšim učencem. To je spodbudilo uvedbo učnih oblik in metod, ki so zasledovale bolj celostne pristope v vzgoji in izobraževanju.

Izhodišče za oblikovanje učnega načrta v prvem razredu devetletke na Osnovni šoli dr. Josipa Plemlja Bled je bil med drugim tudi kurikulum za vrtce, ki je bil sprejet leta 1999. Isto leto je bilo na Nizozemskem ustanovljeno nevladno združenje vzgojiteljev, učiteljev, staršev in drugih strokovnjakov združenja ISSA (*International Step by Step Association* – Mednarodno združenje Korak za korakom). Združenje ISSA je oblikovalo sedem temeljnih pedagoških standardov kakovosti z dvajsetimi načeli¹⁵, ki jih je mogoče povezati z zahtevami po

¹⁵ Pedagoška področja kakovosti ISSA vključujejo dvajset načel na sedmih prednostnih področjih. Omenjena področja so: 1. interakcije (pedagog vzpostavlja interakcije z otroki in odraslimi, ki podpirajo otrokov razvoj in učenje); 2. družina in skupnost (sodelovanje pedagoga in družine); 3. inkluzija, različnost in demokratične vrednote (vloga pedagoga pri vključevanju vseh otrok v učni proces, pomoč pri sprejemanju in razumevanju

upoštevanju mednarodnih standardov znanja v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS že iz leta 1995 (Klobas 2008).

Tovrstni pristopi so se v nekaterih slovenskih vrtcih začeli izvajati že v šolskem letu 1995/96 z vključitvijo v program Korak za korakom, ki ga je leta 1994 začela izvajati Fundacija za odprto družbo (*Open Society Foundations*). Program je zajemal otroke od tretjega leta do vstopa v osnovno šolo (Režek, 2021; Vonta, 1997).

3. Korak za korakom

Koncept pristopa Korak za korakom temelji na spoznanjih o procesih razvoja in učenja otrok, zato v teoretskem smislu predstavlja sintezo idej in teorij, izhajajočih iz spoznanj Deweya, Piageta, Eriksona, Vigotskega, Bronfenbrennerja, Maslowa, McV. Hunta, Brunerja in drugih ter novih spoznanj na področju nevroznanosti (Vonta, 1997; Režek, 2021).

Osrednje filozofsko vodilo programa temelji na ideji demokratičnega izobraževanja Johna Deweya¹⁶, ki je demokracijo pojmoval kot aktiven proces družbenega načrtovanja in kolektivnega delovanja v vseh sferah skupnega življenja, hkrati pa je zanj predstavljal tudi vir moralnih vrednot, ki lahko vodijo v vzpostavitev in razvoj družbenih institucij, ki spodbujajo človekov razcvet (Gouinlock, 2022). Za Deweya so bile šole mesta, kjer se otroci naučijo živeti in postanejo odgovorni državljani, hkrati pa je trdil, da je glavni namen izobraževanja pomagati otrokom, da uresničijo svoj potencial in tako uporabijo svoje znanje in spretnosti za skupno dobro (Gouinlock, 2022). Na podlagi teh idej je Dewey razvil svojo progresivno pedagogiko, ki ji sledijo tudi načela programa Korak za korakom. Zasnovan je namreč tako, da otrokom nudi možnost izbire na različnih nivojih in jim posledično omogoča individualizacijo, saj izhaja iz prepričanja, da so že najmlajši člani družbe zmožni odločanja in postopnega razumevanja posledic svojega ravnanja ter spoštovanja raznolikost svojih vrstnikov s pomočjo svojih vzgojiteljev (Vonta, 1997).

Program predvideva tudi večje vključevanje staršev, saj temelji na prepričanju, da imajo starši primarno vlogo pri vzgajanju in predvsem poznavanju svojih otrok, kar pripomore k zadovoljevanju osnovnih pogojev za izvajanje individualizacije ter oblikovanja občutka kulturne kompetentnosti pri starših in otrocih. V ta namen program spodbuja različne oblike sodelovanja s starši, vključevanje družin v življenje vrtca oz. šole, volontersko delo staršev pri izvajanju programa, obiske na domu, sprotno informiranje itd. (Vonta, 1997).

Nenazadnje pristop predvideva tudi široko in odprto sodelovanje z okoljem na različnih nivojih ter poleg družinskih članov spodbuja k intenzivnemu sodelovanju z različnimi institucijami v svojem okolju (gledališča, muzeji, knjižnice, zdravstvene institucije, policisti, gasilci, trgovine, banke, obrtniki, pošta) (Vonta, 1997).

Tovrstni koncept spreminja tudi vlogo vzgojitelja in drugega pedagoškega osebja, katerega vloga v procesu je usmerjena predvsem na pomoč otrokom pri premagovanju težav, ob

različnosti in pomoč pri otrokovem razvijanju razumevanja vrednot civilne družbe); 4. spremljanje, ocenjevanje, načrtovanje (spremljanje razvoja otrok, prilagajanje poučevanja glede na informacije o otrocih, vključevanje otrok v proces ocenjevanja in načrtovanja učnega procesa); 5. strategije poučevanja (prilagajanje strategij poučevanja glede na cilje ter glede na izkušnje ter kompetence otrok); 6. učno okolje (zagotavljanje spodbudnega in varnega učnega okolja ter dobrega počutja otrok); 7. profesionalni razvoj (strokovno izpopolnjevanje pedagoga) (Režek, 2021).

¹⁶ John Dewey je idejo demokratičnega izobraževanja predstavil v knjigi *Demokracija in izobraževanje* (*Democracy and Education*) (Djiraro Mangue, Gonondo, 2019).

upoštevanju individualnih zmožnosti, interesov in potreb posameznika. Nenazadnje se s tem izpolnjuje še ena značilnost pristopa, to je poudarjena individualna primernost programa oz. individualizacija (Vonta, 1995; Vonta, 1997).

4. Razlogi za sodelovanje

Pri pripravah na vstop v devetletko smo aktivno sodelovale tako vzgojiteljice, ki smo postale del kolektiva OŠ Bled, kot učiteljice, ki so bile pripravljene vstopiti v nov način poučevanja. S tem je prišlo do združitve strokovnih znanj, s pomočjo katerih smo oblikovale koncept dela, ki je temeljil na mehkem prehodu iz vrtca v šolo. Pri tem smo se opirale predvsem na lastno strokovno prakso ter na učna načrta za vrtec in prvi razred osnovne šole. Kot lahko opazimo po dveh desetletjih praktične implementacije, je bilo naše razmišljanje o tem, kakšen naj bi bil mehak prehod, pravilno.

Vendar pa smo tem času zaznali, da smo izgubili stik s strokovnimi delavkami vrtca, kar se je odražalo v nepoznavanju praks izvajanja kurikuluma pri pripravi otrok na vstop v osnovno šolo. Ko smo spomladi 2020 prejeli povabilo Vrtca Bled za sodelovanje v mednarodnem projektu Korak za korakom – Mehak prehod iz vrtca v šolo, smo prepoznali priložnost za ponovno vzpostavitev strokovne kontinuitete. V triletni projekt smo se vključile vzgojiteljice in učiteljice, ki poučujemo v prvih razredih, ter vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic otrok iz vrtca pred vstopom v šolo.

5. Stanje pred vključitvijo v projekt

Pred vključitvijo v projekt je sodelovanje med osnovno šolo in vrtcem potekalo v zelo okrnjeni obliki. Obiski otrok iz vrtca so bili namenjeni izključno otrokom pred vstopom v šolo. Organizirani so bili kot spoznavna urica z bodočima učiteljicama, kjer so se spoznali z razredno maskoto, se seznanili z razredom in raziskali koticke. Namen teh aktivnosti je bil, da otroci razvijejo občutek pripadnosti skupini in šoli. Na drugi strani so v vrtcu organizirali različne delavnice, z namenom druženja učencev prvih razredov in otrok iz vrtca, ki so si na ta način izmenjali informacije o poteku šolskega življenja.

Sodelovanje na področju profesionalnega razvoja pa je potekal le v obliki obiskovanj predavanj, ki sta jih organizirali obe instituciji. Zaradi pomanjkanja stikov in posledično izkušenj smo le nekajkrat izmenično izvedle medsebojne hospitacije. Posledica redkih srečevanj je bilo površno poznavanje strokovnega dela drug drugega.

6. Potek projekta Korak za korakom na OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled

Projekt poteka pod vodstvom dveh koordinatoric iz obeh institucij. Naloga koordinatoric je prenos načel projekta Korak za korakom s pomočjo izobraževanj, ki jih izvaja Pedagoški inštitut, na raven osnovne šole in vrtca.

S sokoordinatorico iz vrtca sva si na uvodnem srečanju zastavili številna vprašanja, ki so nam pri nadaljnjih druženjih in procesu napredovanja projekta služila kot glavno vodilo in temeljni kompas našega strokovnega in notranjega razvoja. Osredotočili smo se na razmišljanja o tem, kateri so naši skupni cilji, kakšen je doprinos projekta za naš profesionalni in osebni razvoj, kaj projekt pomeni za obe instituciji, predvsem pa, kako bomo vedeli, da smo bili pri tem uspešni in smo uresničili svojo vizijo.

Na vprašanja, ki so se zastavljala na začetku vključitve v projekt, sva dobili odgovore tekom mesečnih izobraževanj, ki so jih izvajale nosilke projekta Korak za korakom – Mehak prehod iz vrtca v šolo s Pedagoškega inštituta. Izobraževanje je zajemalo različne teme: *Tranzicija in Učeča se skupnost, Podoba o otroku in Spremljanje otroka, Povezovanje med sodelavci in Medkolegialne hospitacije, Poenotena pričakovanja in Spodbudno učno okolje in Starši*.

Za strokovne delavke vrtca in šole sva koordinatoriki organizirali mesečna srečanja t. i. *učeče se skupnosti* (v nadaljevanju USS), kjer sva predstavili teme, ki smo jih obravnavali na izobraževanjih. Prvo srečanje USS je bilo namenjeno medsebojnemu spoznavanju in predstavitvi svojega dela. Eno izmed ključnih spoznanj je bilo dejstvo, da se srečujemo z istimi strahovi in dilemami v zvezi s pripravljenostjo otrok na vstop v šolo. Enotne smo si bile v spoznanju, da se otroci spopadajo s težavami pri motoričnih spretnostih in vprašanju samostojnosti. To se odraža v garderobi, pri športnih aktivnostih in finomotoričnih spretnostih (zavezovanje čevljev, rezanje in risanje).

Zato smo si kot prednostno nalogo zadale, da tako v vrtcu kot v šoli organiziramo dejavnosti, ki bodo pripomogle k razvijanju teh veščin. Pri tem se nam je ključna zdela aktivna vključitev staršev, ki sicer zaradi časovne stiske otrokom pogosto ne pustijo, da bi stvari, ki jih že zmorejo, postorili sami. Dogovorile smo se, da projekt Korak za korakom predstavimo staršem in jih ozavestimo o pomembnosti njihove vloge ter jih povabimo k aktivnemu sodelovanju.

Članice USS smo tako sestavile seznam prednostnih nalog za razvoj samostojnosti in finomotoričnih spretnosti, ki smo jih povzele v spodnjih točkah:

Aktivnosti za razvijanje samostojnosti

- Skrb za osebno higieno (samostojno umivanje, preoblačenje, pospravljanje, zlaganje ...);
- skrb za osebne stvari (oblačila, obutev, športno opremo, igrače ...);
- skrb za šolske potrebščine (zvezki, barvice, šiljenje, urejenost predalčka za zvezke ...);
- samostojno delo domače naloge.

Razvijanje motoričnih sposobnosti , finomotoričnih spretnosti

- Športne aktivnost (smučanje , drsanje, kotalkanje ...);
- naravno gibanje (hoja po različni podlagi, tek, lazenje, plezanje ...);
- elementarne igre (lovilec, slepe miši ...);
- delo z različnimi materiali (presipanje riža, pretresanje polente, prelivanje vode, gnetenje testa ...);
- zavezovanje.

7. Pristop Korak za korakom preko ekrana

Aktivnosti, ki smo jih predlagale, so bile načrtovane za delo v učilnicah in igralnicah. Vendar pa smo zaradi epidemiološke situacije, ki jo je prinesel covid-19, morale poiskati nove in inovativne načine za spletno izvajanje zadanih ciljev. V vrtcu so se vzgojiteljice odločile, da

ideje za igre, izlete in izdelovanje izdelkov posredujejo preko elektronske pošte. Poročale so o slabi odzivnosti.

V šoli smo aktivnosti morali prilagoditi delu na daljavo. Iskali smo nove načine kako dejavnosti vplesti v pouk. Prvi korak k razvijanju samostojnosti je bila za prvošolce usvojitev veččin uporabe računalnika in komunikacijskih sredstev, pri čemer je bila na začetku pomoč staršev nepogrešljiva. Za lažje sporazumevanje smo oblikovali komunikacijski bonton, ki smo ga učencem posredovali pred prvo videokonferenco. V bontonu so v osmih korakih zapisana pravila vključevanja v srečanje in način sodelovanja ter spoštljive komunikacije. Pri tem smo se spopadali tudi z izzivi organizacije videosrečanj, ki so se ob večjem številu šoloobveznih otrok medsebojno prekrivala.

Zaradi časovno omejene pozornosti šestletnikov, so srečanja potekala eno šolsko uro na dan. Izvajali smo jih vsak dan v tednu, v jutranjem času, z namenom ohranjanja šolske rutine. Pričenjala so se z gibalnimi vajami za prste ali celega telesa, zabavnimi in didaktičnimi igrami. Zaradi številčnega razreda so bili učenci razdeljeni v dve skupini v dveh časovnih terminih. To je omogočilo lažje delo, nadzor in sodelovanje vseh učencev pri izvajanju aktivnosti. Na srečanjih so bili vedno prisotni starši, ki so pomagali reševati tehnične težave, pri delu v zvezke in nekateri tudi dodatno motivirali učence, ki so izgubili interes za sodelovanje.

Naš namen je bil narediti učne ure dinamične in zanimive, zato smo vključevali veliko gibalnih elementov, ki so učence vzpodbujali k nenehni aktivnosti, sodelovanju ter razvijanju motoričnih in finomotoričnih spretnosti. S ciljem krepitve njihove samostojnosti je bila naloga učencev vsakodnevno pripravljanje prostora in šolskih potrebščin brez pomoči staršev.

Z načeli individualizacije, ki jih ndr. zagovarja tudi pristop Korak za korakom, smo preko spletnega orodja Microsoft Teams izvajali tudi učno pomoč, pri kateri so učenci redno sodelovali. Delo preko spleta jih je poleg učnega programa, ki smo ga izvajali, omogočalo tudi urjenje tehničnih spretnosti.

Pri izvajanju pouka na daljavo je bilo na začetku pri večini učencev mogoče opaziti veliko pomoč staršev, ki so skriti za kamero čakali navodila učiteljic in prinašali zahtevane učne pripomočke. Starši so bili večkrat opomnjeni, da zmorejo otroci naloge opraviti sami.

Po daljšem časovnem obdobju dela na daljavo se je pokazal napredek učencev pri samostojni pripravi na šolsko delo. Postalni so samozavestnejši pri delu s komunikacijskimi orodji, prav tako pa so si med seboj izmenjevali odkritja, povezana z računalnikom.

V času šolanja na daljavo smo bili strokovni delavci ves čas na razpolago za svetovanje in pomoč preko različnih komunikacijskih sredstev. Učenci v podaljšanem bivanju so tedensko dobivali ideje za pestro in kvalitetno preživljanje prostega časa. Po informacijah staršev se jih je posluževal manjši del učencev, saj so imeli učenci in starši veliko dela z izpolnjevanjem šolskih obveznosti.

Ob povratku v šolo so otroci sami pričeli prihajati v garderobo. Sami so poskrbeli za oblačila, obutev in košarice za oblačila. Sami so poskrbeli za torbice in šolske potrebščine. Vzgojiteljice in učiteljice smo opazile, da v garderobi ni več pozabljenih oblačil. Košarice z oblačili so bile urejene, prav tako so bili urejeni predalčki in šolske potrebščine. Sami so poskrbeli za domače naloge. Na drugi strani pa smo opazili, da otroci pomanjkljivo uporabljajo vljudnostne izraze. »Dobro jutro«, »dober dan«, »nasvidenje«, »hvala« in »prosim« so postale besede, ki jih le redko slišimo. Postale so nov izziv za starše in strokovne delavce šole, da jih z vzorom obudimo v vsakodnevni uporabi.

8. Zaključek

Glavni doprinos sodelovanja v projektu Korak za korakom je nedvomno ponovna vzpostavitev neposrednih strokovnih in osebnih vezi med pedagoškimi delavkami vrtca in prvih razredov osnovne šole. Seznanitev delovanja obeh institucij, ki sledita enakim vzgojno izobraževalni načelom v dobrobit otroka, omogoča tako otrokom kot staršem mehak, predvsem pa manj stresen prehod v novo učno okolje. Žal je v prvem letu sodelovanja spoznavanje dela drug drugega potekalo le preko spleta. Cilje, ki smo si jih strokovni delavci zastavili na skupnih srečanjih (navajanje otrok na samostojnost doma ter ob prihodu nazaj v šolo in vrtec, razvijanje motoričnih in finomotoričnih spretnosti), bomo po vertikali nadaljevali v novem šolskem letu, pri tem pa je naš namen v ta proces aktivno vključiti tudi starše.

Želja po spoznavanju novega, nadgrajevati znanja in veščine, iskanje novih poti je vodilo mojega delovanja in napredka. Izzivi, ki se jih lotevam, me motivirajo k iskanju različnih poti pri iskanju in doseganju mojega cilja. Zato bom v projektu vztrajala, vanj pritegnila nove strokovne delavke, ki bodo nadaljevale začrtano pot, v kateri jih bom vzpodbuda in opora s strokovnim znanjem, ki sem ga pridobivala skozi dolgoletno delo v pedagoškem poklicu.

9. Viri in literatura

- Djiraro Mangué, C. L., Gonondo, J. (2019). An Analysis of John Dewey's Conception of the School as a Special Environment of Formal Education: Its Relevance in this Era of Globalization. *International Journal on Social and Education Sciences*, 1(1), 11–15.
- Gouinlock, J. S. (b. d.). *John Dewey*. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>
- Klobas, U. (2008). Odnos med ISSA pedagoškimi standardi kakovosti in Kurikulumom za vrtce. *Vzgojiteljica: Revija Za Dobro Prakso v Vrtcih*, 10(6), 17–19.
- Režek, M. (Ed.). (2021). *Na otroka osredinjeni, demokratični predšolski oddelki: pristop Korak za korakom*. Pedagoški inštitut.
- Vidmar, M. (2016). Prehod iz vrtca v šolo: pogledi in izzivi. *Šolsko Svetovalno Delo: Revija Za Svetovalne Delavce v Vrtcih, Šolah in Domovih*, 20(3/4), 13–22.
- Vonta, T. (1995). Otrok na prehodu iz vrtca v šolo. V B. Jurman (Ed.), *Problemi in rešitve zgodnjega všolanja otrok: primerjalna analiza izkušenj od vstopa otrok v šolo do zaključka prve stopnje obveznega šolanja v nekaterih evropskih državah in pri nas* (str. 65–85). Planprint, Litterapicta.
- Vonta, T. (1997). Program Korak za korakom. V: Jenko, V., Prešern, T., Puš Seme, S. (Ed.), *Profesionalnost v vrtcu: XI. Posvet, Ljubljana, 17. in 18. oktober 1996 v Cankarjevem domu* (str. 83–90). Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Janja Iskra, dipl. vzgojiteljica, je zaposlena kot druga strokovna delavka v prvem razredu Osnovne šole dr. Josipa Plemmlja Bled. Po dvajsetih letih izkušenj dela v vrtcu, se je zaposlila v osnovni šoli. Sodelovala je v projektni skupini vpeljevanja prvega razreda devetletne osnovne šole na Bledu. Področje delovanja temelji na raziskovanju in ustvarjanju spodbudnega učnega okolja za otroke iz različnih družbenih, socialnih in jezikovnih območij.

Pripravljalni tabor za mednarodno mobilnost

Preparatory Camp for Students on the Mobility Project

Viktorija Mrzelj

Srednja frizerska šola Ljubljana
viktorija.mrzelj@frizerska.si

Povzetek

V članku je predstavljena priprava in vsebina izkustvenih delavnic za dijake Srednje frizerske šole Ljubljana, ki se pripravljajo na mobilnost v tujini. Delavnice so izvedene na pripravljalnem taboru, ki traja ves vikend. Vsebina je zasnovana ciljno in sledi potrebam dijakov na mobilnosti. Poudarek je na ozaveščanju odzivov in vedenja, medsebojni komunikaciji in komunikaciji v tujem jeziku. Način dela je odprt za učenje in spremembe. Dijaki pridobivajo nove izkušnje, jih samostojno vrednotijo in osmišljajo. Sami prevzemajo tudi odgovornost za izoblikovanje novega vedenja. Izbor predstavljenih delavnic je prikaz ključnega dela z udeleženci pred samo izvedbo mobilnosti. Dosedanje izkušnje kažejo, da je izkustveno učenje pristop, ki močno, vendar nevsiljivo nagovarja, hkrati pa pušča odprte možnosti in izbiro pri odločitvah.

Ključne besede: dijak, izkustveno učenje, komunikacija, mobilnost, pripravljalni tabor.

Abstract

The article introduces the content and the organisation of experiential workshops for the students of The Ljubljana Secondary School for Hairstyling who will be participating in the mobility abroad. The workshops are carried out at a preparatory camp which lasts the whole weekend. The content is target-based and follows the needs of the students on mobility. The emphasis is given to the awareness of responses and behaviours, as well as the interaction and communication in a foreign language. The working methods are open to learning and changes. The student is able to acquire new experience to evaluate and interpret autonomously. Moreover, the student takes responsibility for creating new behaviour patterns. The selection of the presented workshops shows the key work with participants before the actual mobility. The experience gained shows the experiential learning is an approach which actively yet unobtrusively encourages as well as leaving open possibilities and choice in decision-making.

Key words: communication, experiential learning, mobility, preparatory camp, students.

1. Uvod: mednarodna mobilnost na SFŠ Ljubljana

Srednja frizerska šola Ljubljana je v projekt mednarodne mobilnosti vključena od šolskega leta 2011/2012. Na mobilnost (praksa v salonu v tujini) se praviloma prijavijo dijaki 2. in 3. letnika, ki so pri delu samostojnejši. Po prijavi gredo skozi izbirni postopek. Šolski pravilnik za izbiro dijakov za opravljanje praktičnega usposabljanja v tujini predpisuje tudi merila za izbiro: motivacijsko pismo, šolski uspeh, mnenje razrednika, sodelovanje v projektih, uspeh na tekmovanjih, posebno oceno učiteljev praktičnega pouka in učiteljev angleščine. Tako skozi sito izbire pride do 45 dijakov, ki se med seboj ne poznajo, oziroma se poznajo bolj na videz.

Dijaki, ki se prvič odpravljajo na mobilnost, so v tujino napoteni za štiri tedne. V tujini opravljajo prakso bodisi v salonu ali šoli oziroma kombinirano. Na mobilnost odidejo v skupinah po štiri ali pet dijakov. Prvi teden je z njimi učitelj spremljevalec, preostale tri tedne dijaki na lokaciji ostanejo sami. Tudi domov se vrnejo sami. Zavedamo se, da je to zanje velika skrb in odgovornost, zato si že od vsega začetka prizadevamo, da gredo dijaki na mobilnost dobro pripravljani.

Vsako leto pripravimo pripravljalni tabor, na katerem se izbrani dijaki spoznajo, vadijo večšine komunikacije, se učijo sporazumevanja v angleščini, spoznavajo države (kulturo), kamor so napoteni, in pripravijo predstavitve sebe, šole in države. Udeležba in sodelovanje na taboru je za izbrane dijake obvezna. Vsa leta nas spremlja misel, da dijaki na mobilnosti predstavljajo sebe, šolo in državo, zato smo si enotni, da morajo biti za bivanje in delo v tujini tudi komunikacijsko dobro opremljeni.

Zaradi trenutnih razmer, povezanih z epidemijo bolezni Covid 19, je projekt mobilnost okrnjen. Navodila pristojnih institucij tabore v živo odsvetujejo oz. omejujejo, omejen je tudi odhod dijakov na prakso v tujino. Postavljeni smo pred nov izziv, kako izvesti delavnice na daljavo.

2. Teoretična osnova za izvedbo delavnic: izkustvene delavnice kot metoda dela z mladimi

Izkustvene delavnice (Maksimović, 1991) so usmerjene k širjenju razvojnih zmožnosti mladostnika. Mladi imajo preko delavnic možnost doživljati sebe, druge in svet v okviru vrednostnega sistema, ki daje prednost spremembi, fleksibilnosti in odgovornosti. Izkustvene delavnice omogočajo doživljanje lastnih sposobnosti in zmožnosti, kar hkrati pomeni tudi sprejemanje odgovornosti za svoje vedenje in naslanjanje na lastne vire moči. Učenje različnih možnosti odzivanja na okoliščine mladostnika spodbuja h koristnejšim odzivom in ustrežnejšemu vedenju. Način dela je odprt za učenje in spremembe. Omogoča različne pristope in uči, da je pristopov in kombinacij za reševanje problemov več. V mladostnikih razvija občutek lastne vrednosti, občutek, koliko se počutijo sposobne, pomembne in učinkovite.

Ščuka (2007) pravi, da so izkustvene delavnice za mladostnike nekakšna »enajsta šola pod mostom«, kjer udeleženci preko igre spoznavajo različne življenjske okoliščine in jih s pomočjo miselnih predelav, kot nova znanja, vključujejo v lastno življenje. Vsakdo se odziva v skladu s svojimi privzetimi vzorci, svoje odzive pa lažje prepozna ob opazovanju odzivanja drugih. Pri izkustvenih delavnicah vedenja nikomur ni potrebno razlagati, saj skupina z odzivom pomaga pri osvetljevanju načina, da bi vsak udeleženec prepoznal in ozavestil svoj način odzivanja. Cilj delavnic je v graditvi medsebojnih odnosov, ozaveščanju in doživljanju sebe, dogajanja in okolja. Udeleženci pridobivajo nove izkušnje, jih ovrednotijo in jim določijo smisel. Vsak sam se odloči, ali bo novo vedenje asimiliral ali zavrzel.

Zagovarjamo stališče, da sta pri učenju pomembni izkušnja in čustvena vpletenost, ki poganjata notranjo motivacijo in oblikujeta osebnost. Z izkustvenimi delavnici ponudimo prostor za učenje in iskanje možnosti, kako pridobiti vpliv ter nadzor nad lastnim odzivanjem. Na ta način pri udeležencih povečujemo občutek sposobnosti in razvijamo zavest o lastni kapaciteti (Petrovič Erlah, Žnidarec Demšar, 2004). Prepričani smo, da smo kot odrasli v odnosu z mladostniki odgovorni za dober stik in ustrezno učno klimo v skupini. Tovrsten način dela nam je ljub predvsem zaradi vključenosti celotne skupine in takojšnjega odziva udeležencev.

Na izobraževanjih in v strokovni literaturi je močno poudarjen pomen refleksije. Udeleženci preko refleksije poglobijo zavedanje svojega čustvovanja, delovanja in vedenja. Razmišljanje o izkušnjah vključuje razvoj sposobnosti prevzemanja odgovornosti za svoje izbire. Proces ozaveščanja je korak k spreminjanju. Vsaki izvedeni delavnici na pripravljanih taborih tako sledi vodena refleksija, ki pomaga udeležencem pri ponotranjenju izkušenj.

3. Organizacija pripravljalnega tabora in delavnic

Pripravljalni tabori so del projekta mobilnost že od vsega začetka uvedbe mobilnost na SFŠ Ljubljana. Že prve delavnice so bile zastavljene ciljno, vendar niso pokrivalo vseh izzivov, ki jih predstavlja mednarodna mobilnost. Kljub temu, da so bile delavnice zastavljene kot pomoč dijakom pri ozaveščanju čustvenih odzivov, pridobivanju in utrjevanju socialnih veščin, komunikacije v tujem jeziku, so se z izkušnjami spreminjale in preoblikovale tako vsebinsko kot sistemsko. Neposreden in hiter odziv na izzive, ki jih je pred dijake postavljala tujina, je botroval vsebini in strukturi delavnic, ki so predstavljene v članku. Naloga izvajalcev delavnic je bila slediti potrebam in prilagajati vsebino. Velja pravilo, da obdržimo dobro in dodamo kar manjka.

V teh letih smo se počutili izzvane na področjih:

- upravljanje s čustvi (domotožje, bolezen, konflikti v skupini, konflikti v salonu),
- razvijanje splošnih kompetenc in mehkih veščin (samostojnost, samoiniciativnost, fleksibilnost, komunikacija, komunikacija v tujem jeziku),
- oblikovanje in povezovanje skupin,
- razbijanje stereotipov in predsodkov.

Za izpeljavo delavnic izberemo enega izmed domov CŠOD, kjer imamo dovolj prostora in udobje, ki ga potrebujemo za prijetno spoznavanje in druženje. V CŠOD preživimo vikend, od petka popoldne do nedelje zvečer. V delavnicah večinoma delamo v krogu, oz. se držimo načela 1-2-4-krog: kaj mislite sami, pogovorite se s sosedom, v skupine po 4, debata v krogu. V delavnicah enakovredno sodelujemo tudi vsi prisotni odrasli spremljevalci, torej koordinatorica projekta, vodja delavnic in potencialni spremljevalci (učitelji SFŠ Ljubljana) dijakov na mobilnost v tujini.

4. Izbor delavnic in predstavitev

Delavnice potekajo v sedmih sklopih in v dveh dneh in pol trajajo približno 18 ur. Sklopi se med seboj nadgrajujejo: spoznavanje udeležencev, pravila, jaz, jaz–drugi, mi-skupina, komunikacija, predstavitev. V nadaljevanju so predstavljene delavnice, ki se nam zdijo ključne za delovanje skupine in razvijajo komunikacijske veščine udeležencev. Povzete in prirejene so iz različnih virov in internih gradiv iz izobraževanj. Vsi viri in literatura, iz katerih prirejamo delavnice, so navedeni ob koncu članka.

4.1 Sodelovalno žongliranje

Vsaka skupina potrebuje dogovor o sodelovanju in pravila, zato je prva delavnica iz sklopa pravila Sodelovalno žongliranje (Prgič, Pozitivna disciplina za šole in vrtce, seminarsko gradivo). Nekatera pravila postavijo domovi CŠOD, zato jih sprejmemo take kot so. Verjamemo, da dijaki želijo sodelovati, spodbujamo oblikovanje odnosov in odprte komunikacije med vsemi posamezniki (Ažman, 2012), zato si pravila za delovanje skupine dogovorijo samostojno. Za vzpodbudo in kot dokaz, da skupina potrebuje pravila, se ogrejemo z igro. Z dijaki stojimo v krogu in se dogovorimo, da si bomo nežno podajali žoge. Ker je število dijakov preveliko, se razdelimo na več podskupin. Med dijake postopoma vržemo 5 mehkih žog. Njihova edina naloga je, da žoge mečejo naprej. Žoge letijo vsepovsod. Nastane zmeda. Zato igro ustavimo in dijake vprašamo po počutju. Odgovori so predvidljivi: kaotično, zmedeno, prestrašeno. Povprašamo jih po možnih rešitvah. Zelo hitro sami pridejo do ugotovitve, da se moramo dogovoriti, kdo bo komu vrgel žogo. Ko se dogovorimo, ko vzpostavimo vzorec, ponovimo žoganje in običajno vseh 5 žog lepo kroži med nami. Po žoganju se pogovorimo o cilju te igre, reflektiramo svoje občutke in zaključimo, da so dogovori in sodelovanje za delovanje skupine pomembni. Izpostavimo občutek varnosti kot pogoj za dobro sodelovanje in počutje.

4.2 Pravice in dolžnosti

Pravice in dolžnosti (Ščuka, 2007) je delavnica, v kateri dogovorimo konkretna pravila. Dijaki se razdelijo v skupine po štiri.

Dogovoriti morajo po tri dogovore na štiri različne teme:

- Kakšna naj bo obveznost posameznika do skupine?
- Kako bomo skrbeli za varovanje pravice posameznika?
- Kako bomo poskrbeli za prijetno vzdušje v skupini?
- Kako bomo izrazili odgovornost do sebe, kaj se želimo naučiti?

Na začetku jim povemo, kakšna so pričakovanja, dolžnosti in odgovornosti prisotnih voditeljev do skupine in projekta. Tako zmehčamo njihova omejujoča prepričanja. Povemo, naj pravila sprejemajo soglasno in da naj se izogibajo ukazovanju in prisili. Ko skupine končajo svoje delo, vsaka posebej poroča o dogovorjenih pravilih. Njihove dogovore pišemo na tablo in jih skupaj preoblikujemo v pozitivno, aktivno obliko, podkrepljeno s konkretnim opisom vedenja, ki podpira pravilo. Izberemo po tri pravila, ki se največkrat ponovijo, jih napišemo na večji papir. Vsi dijaki in spremljevalci jih podpišemo. S tem se zavežemo, da bomo pravila spoštovali. Plakat ostane ves čas tabora na vidnem mestu. V refleksiji poudarimo, da na podoben način lahko vzpostavimo pravila tudi v času skupnega bivanja v tujini. S to delavnico uradno zaključimo prvi večer.

4.3 Oblikovanje skupin in izbira destinacij

Odgovornost za oblikovanje skupin za mobilnost in razdelitev destinacij je bila v šolskem letu 2016/2017 prvič preložena na dijake. Ideja naše koordinatorke je sprva naletela na pomisleke, na koncu pa je pretehtalo mnenje, da v dijake verjamemo in jim zaupamo. Z dijaki sedemo v krog, predstavimo destinacije, termine mobilnosti in izkušnje dijakov in učiteljev, ki so se v preteklih letih udeležili mednarodne mobilnosti.

Na tabli je projekcija z vprašanji, ki dijakom pomagajo pri odločanju:

Kaj nam je pomembno: destinacija ali ljudje, s katerimi nas družijo skupne lastnosti in prijateljstvo? Katere lastnosti so nam pomembne?

Kaj pričakujemo od skupine in posameznikov na izmenjavi? Kaj smo pripravljeni dati?

Katere »negativne« vzorce obnašanja lahko prenašamo? Katerih ne moremo in nam gredo res na živce?

Kakšne vzorce obnašanja imamo sami? Kako pričakujemo, da jih bodo sprejeli drugi?
Koliko smo se pripravljeni prilagoditi?

Dijake pustimo, da se dogovarjajo sami. Ker se dijaki v tem času že bolje spoznajo in se predhodno že oblikujejo manjše skupine s skupnimi interesi, delavnica poteka gladko. Dijaki se samostojno porazdelijo po skupinah po štiri ali pet. Pri odločanju za skupine prevlada poznanstvo od prej in medsebojno spoznavanje v prvem dnevu tabora.

Težja naloga je razdelitev destinacij. Obstajajo bolj in manj priljubljene destinacije za mobilnost. Pogosta kriterija dijakov sta turistična priljubljenost in popularnost destinacije. Skupine morajo svojo izbiro temeljito argumentirati in pokazati, da in zakaj si res želijo v zeleno državo. Na tablo v mrežo zapisujemo argumente posameznih skupin. Skupaj ocenimo, katera skupina ima najbolj tehtne argumente ter jih najbolje predstavi in utemelji. Tako kot pri vsaki skupni aktivnosti tudi tu naredimo refleksijo. Dijaki ozavešajo svoje načine argumentiranja, svoje resnične cilje, ki jih vodijo, se učijo ločevanja med željo in potrebe ter se učijo ustrezne komunikacije. Dijaki so že po prvi izvedbi te delavnice pokazali svojo zrelost, fleksibilnost in sposobnost komunikacije. Ko so destinacije določene in skupine formirane, delo nadaljujemo po skupinah oz. »po državah«, kot rečemo mi. Zdaj postanejo Finci, Španci, Francozi, Maltežani ... V tako formiranih skupinah nadaljujemo z delavnicami. Seveda ne gre brez težav, saj so nekatere skupine razočarane, ker dobijo destinacije, ki zaradi nezvenečih imen veljajo za manj vredne. Kot se praviloma izkazuje po mobilnosti, ravno ti dijaki v gostiteljskih salonih in šolah odlične mentorje, veliko strokovne podpore in usvojijo nove veščine. S tem razbijamo tudi stereotipe, da je samo zvoneče ime zagotovilo kakovosti.

4.4 Problemsko polje

Problemsko polje (Ščuka, Oblikovanje osebnosti otrok in mladostnikov – Šolar na poti do sebe) je delavnica, s katero prepoznavamo svoja čustva in odzive na konkretne situacije. Cilj je ozaveščanje odzivov na stiske in vedenja v situacijah, ki nas frustrirajo. Hkrati se skupina, ki odhaja na skupno destinacijo, spoznava in povezuje. V prvem delu z vsemi dijaki sedimo v krogu, vsak ima svojo polo papirja in pisalo. Na sredino lista napišejo svoje ime. Razložimo, da bomo povedali nekaj navad, prepričanj, frustracij, s katerimi se ljudje v življenju pogosto srečujemo. Na list naj jih napišejo glede na to, koliko se jih navada, prepričanje, frustracija dotika. Bližje svojemu imenu napišejo tiste, s katerimi se večkrat srečujejo, na rob lista pa tiste,

ki se pojavljajo manjkrat. Ko končamo, se posedejo »po državah« in vsak dijak predstavi navade, prepričanja ki jih je napisal najbližje svojemu imenu. Razloži, kako se v takih trenutkih počuti in kako se najpogosteje odzove v situacijah, ko začuti določen pritisk. Dijaki svoje običajne odzive opišejo s konkretnim vedenjem. To jim pomaga ozavestiti odziv in kolegi si lažje predstavljajo, kaj se v njih dogaja. Lahko pripravijo tudi igro vlog. Ko vsak dijak dobi povratna sporočila, poskuša oblikovati novo vedenje, ki je bolj sprejemljivo zanj in za skupino. Dijake spodbujamo, da govorijo konkretno, v jeziku odgovornosti, pozitivno, z aktivne pozicije, da so na strani vzroka. Ko vse skupine končajo, predebatiramo vajo še v krogu. Dijake spodbujamo in opogumljamo z vprašanji: Ste pri sebi odkrili kaj novega? Kako se počutite, ko se zaveste, na katerih področjih še niste močni? Se vam zdi reševanje teh težav pomembno za mobilnost? Se vam zdi, da boste kos takim izzivom? Kako se boste lotili reševanja, kaj konkretno boste storili?

4.6 Živalski vrt

Prepoznavanje osebnostnih lastnosti in ozaveščanje vedenja je tudi cilj zabavne delavnice Živalski vrt (Ščuka, Oblikovanje osebnosti otrok in mladostnikov – Šolar na poti do sebe; Prgić, interno gradivo z izobraževanj). V njej dijaki preko živalskih lastnosti prepoznavajo svoje lastnosti in lastnosti svojih kolegov iz skupine. Pomaga jim pri oblikovanju in vzpostavljanju odnosov med posamezniki v skupini. V krogu predebatiramo, katere človeške lastnosti smo pripisali izbranim (orel, lev, kameleon, želva) živalim. Naše ugotovitve zapišemo na tablo pod slike živali. Dijaki se razdelijo »po državah«. Vsaka skupina za posamezno žival na plakat zapiše značilnosti, ki so ji všeč (ali ji niso všeč). Vsak član skupine si izbere žival, ki ji je po lastnostih najbolj podoben. Potem se predstavijo ostalim v skupini: Zakaj ste izbrali to žival? Katere lastnosti ima, ki so vam všeč, katere vam niso všeč? Kdaj so te lastnosti uporabne? Kako se ta lastnost odraža v vedenju? Kaj lahko s to lastnostjo pripomorete k skupini? Kdaj je taka lastnost lahko moteča? Kaj storiti takrat? Dijake spodbujamo k uporabi aktivne govorice. Na ta način ozaveščajo svoje doživljanje in se postavljajo na stran vzroka, torej prevzemajo odgovornost za svoje odzive in vedenje. Preko delavnice spoznavajo in ozaveščajo, da lahko tudi lastnosti, ki v družbi veljajo za negativne in jih ne odobravamo, v določenih situacijah uporabijo pri iskanje rešitve iz situacije.

4.7 Kako komuniciram?

Delavnica Kako komuniciram je sestavljena iz dveh delov. Pred delavnico dijaki dobijo navodila. Razložimo izraza povzemati in parafrazirati. Cilji prvega dela (Ščuka, 2007) je usvajanje večine aktivnega poslušanja ter ozaveščanje poslušanja kot del komunikacije. Poudarek je tudi na neverbalni komunikaciji, za katero smo pogosto prepričani, da je drugi ne opazijo. Stoli so postavljeni v dve vrsti. Dijaki sedijo v paru eden nasproti drugemu.

Govorec pripoveduje dogodek, ki ga je prizadel, svojemu nasproti sedečemu:

1. krog: poslušalec ne posluša, ignorira, se zvirra, obrača se stran, se dolgočasi, je na telefonu
...
2. krog: poslušalec pozorno posluša in skuša povzeti in parafrazirati njegova čustva, doživljanje. Spodbuja govorce z opogumljajočimi in podpirajočimi pripombami.

Za vsako zgodbo je časa 2 minuti, potem pripoveduje drugi iz para. Ko oba končata, se dijaki presedejo za en stol v levo oz. desno in vajo ponovimo. Vsako presedanje ponovimo štiri ali petkrat. Tako ima vsak vsaj štiri izkušnje iz pripovedovanja in poslušanja. Ko končamo, se

posedemo v krog in si izmenjamo svoja razmišljanja. Pogovor spodbujamo z vprašanji: Kaj pomeni komunicirati? Kako komuniciramo? Kako ste doživljal prvi krog? Kaj vas je motilo? Kakšni so bili občutki? Se vam tudi v realnem življenju zgodi, da vas ne poslušajo? Kaj storite? Se vam to zdi ustrezna rešitev? Kakšni so bili občutki v drugem krogu? Kakšen poslušalec ste vi? Kako pomembna je neverbalna komunikacija? Kako lahko to prenesete v realno življenje, na čas, ki ga boste preživel v tujini? Kako ocenjujete dobro komunikacijo za uspešno sobivanje? Kako konkretno boste to naredili (rekli, poslušali)?

Drugi del delavnice je konkretna vaja v komunikaciji - jaz stavki (Petrovič Erlah, Žnidarec Demšar, 2004; Chalvin, 2004). S pomočjo igre vlog rešujemo možne zaplete na mobilnosti. Ideje za probleme črpamo iz primerov, ki so se zgodili v preteklih letih. Lahko pa jih dijaki predlagajo tudi sami, če jih je česa posebej strah.

Predstavimo pravila jaz stavkov (projekcija s konkretnim primerom):

Opišemo dejstva o vedenju brez obtoževanja in vrednotenja. Opišemo, kaj mi povzroča problem. (Kadar ne pospraviš las iz umivalnika ...)

Izrazimo svoje občutke, misli in strahove. Opišemo posledico in prevzamemo odgovornost za to kar sporočamo. (... se počutim ignorirano, ogabno se mi zdi, užaljena sem, jezna, zdi se mi, da me nihče ne upošteva, da sem sama za vse ...)

Nakažemo možno rešitev. (... če bi se držali dogovora, da vsak pospravi za sabo, potem se ne bi grdo gledali, se kregali in naše bivanje bi bilo prijetnejše.)

Dijaki pripravijo igro vlog in na določene zaplete podajo jaz stavke. Nasprotna stran sodeluje z aktivnim poslušanjem in daje povratno informacijo. Uporaba teh načel je precej težka, zato je potrebno veliko vaditi, da način komunikacije ponotranjimo. Sama vaja je pogosto zabavna. Dijaki povedo, da se, ko nastopi težava, ne spomnijo vedno, kako postaviti jaz stavek, se pa spomnijo, kako smo se na taboru ob učenju zabavali. Opogumljeni z dobro voljo težave rešujejo lažje. Tudi to delavnico zaključimo z refleksijo in razmišljanjem o novi veščini. Zaključimo z načeli dobre komunikacije: pristnost, odprtost, jasnost, jezik odgovornosti, dobronamernost (Prgić, Interno gradivo z izobraževanj).

To je samo nekaj izbranih delavnic. Pri ostalih delavnicah se veliko pogovarjamo o svojih pričakovanjih in o pričakovanjih drugih, o različnosti, o različnosti kultur, navadah v drugih državah, izkušnjah drugih dijakov, pisanju bloga in poročil; dijaki popravijo in uredijo predstavitve za tujino v angleščini, imajo konverzijske delavnice v angleščini, dobijo vsa potrebna tehnična navodila in iščemo rešitve ob možnih zapletih (bolezen, domotožje, težave v salonu). Nekaj časa pa ostane tudi za prosto druženje in zabavo.

5. Zaključek: izzivi, ki prihajajo

Pripravljalni tabori in delavnice, ki smo jih pripravili za dijake, so postali stalnica v letnem delovnem načrtu naše šole. Pokazali so se za skrbno izkoriščen čas spoznavanja, druženja in usvajanja veščin, ki jih dijaki potrebujejo ne le na izmenjavah v tujini, pač pa tudi v vsakdanjem življenju. Skupaj z dijaki ozaveščamo svoje odzive in spreminjamo svoja vedenja tudi učitelji spremljevalci na taboru. Na tabore želimo vključiti tudi učitelje, ki spremljajo dijake v tujino. Korak naprej smo že naredili, saj so se nam nekateri učitelji že pridružili. To je le eden izmed izzivov, ki se odpirajo za naprej. Drugi so gotovo aktualne razmere povezane z epidemijo in omejitvami. Prav tako želimo izboljšati pisanje poročil, ki so v obliki bloga. Po zaključku mobilnosti v tujini želimo dijakom predstaviti načine prepoznavanja in ozaveščanja kompetenc

pridobljenih (razvijajočih se) na mobilnosti in pomagati pri predstavitvi le-teh potencialnim delodajalcem.

6. Viri in literatura

- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Chalvin, M. J. (2004). *Kako preprečiti konflikte*. Radovljica: Didakta.
- Maksimović, Z. (1991). *Mladinska delavnica*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije
- Petrovič Erlah, P., Žnidarec Demšar, S. (2004). *Asertivnost*. Nazarje: Argos.
- Prgić, J. Pozitivna disciplina za šole in vrtce, seminarsko gradivo. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Prgić, J. Tanka črta odgovornosti, 8 krogov odličnosti, NLP praktik (interno gradivo z izobraževanj).
- Ščuka V. Oblikovanje osebnosti otrok in mladostnikov – Šolar na poti do sebe (interno gradivo z izobraževanja).
- Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Viktorija Mrzelj je po izobrazbi univerzitetna diplomirana zgodovinarica; poklicna pot jo je odnesla v pedagoške vode. Učenci oz. dijaki so tako postali center njenega poklicnega udejstvovanja in glavna točka njenega raziskovanja. Ko se je na različnih nivojih poučevanja soočala z nizko motivacijo učencev, nezadovoljstvom, odporom, vedenjskimi težavami, učenjem na pamet, je povsem instinktivno začela iskati pot, kako v takih razmerah preživeti. Hitro je spoznala, da je so-kreatorica razmer in da mora kot odrasla in čustveno stabilna oseba v skupini mladih prevzeti vodenje in hkrati razumeti, spoštovati in slišati oz. čutiti potrebe posameznikov v skupini. Obenem pa poskrbeti zase, ostati avtentična in s pedagoškim erosom. Raziskovanje lastne prakse jo je vodilo do formalnih in neformalnih izobraževanj, preko katerih je ozaveščala svoja prepričanja, odzive in hkrati odkrivala poti do dijakov in njihovih potreb. Med izobraževanji, ki so ji dala največ vpogleda in veščin, izpostavlja Vzgojo za vrednote pri Zdenki Zalokar Divjak, Mrežo učečih se šol pri Šoli za ravnatelje, Šolo osebnosti pri Viljemu Ščuki, Pozitivno disciplino, NLP praktik ter Šolsko in vrstniško mediacijo pri Svetovalno-izobraževalnem centru MI ter Formativno spremljanje pri Mateji Peršolja. Verjame, da je poslanstvo učiteljev tudi vzgoja mlade generacije. Zato, poleg strokovnega znanja, učitelji potrebujejo predvsem veščine, s katerimi si bodo odprli poti do mladih in jim omogočili varnost, da se pogumno podajo po svoji poti. Verjame, da sta ključ do prenosa kakršnih koli »informacij« zglede in pogum.

Vloga učitelja spremljevalca na mednarodnem projektu – Praksa v tujini

The Role of a Companion Teacher on an International Project – Vocational Training in Foreign Country

Daniel Prša

*Šolski center Krško-Sevnica
daniel.prsa@sc-krsko.si*

Povzetek

V članku so z metodo opazovanja prikazani praktični primeri nalog učitelja spremljevalca na mednarodnem projektu – Praksa v tujini. Učitelj dijake spremlja pri njihovem delu na praksi, posreduje pri medsebojnih konfliktih, jih motivira za kakovostno preživljanje prostega časa, poskrbi za zdravo in varno življenjsko okolje, pomaga s prevodi ter preverja izvajanje karantenskih določb zaradi covid-19. Pri opravljanju nalog učitelj pridobiva pomembne izkušnje in veščine, ki mu koristijo pri poučevanju, vplivajo pa tudi na njegov osebni razvoj. Na praksi v tujini učitelj bolje spozna dijake, drugo kulturno okolje in različne izobraževalne sisteme. Mnogi dijaki prvič za dlje časa bivajo v tujem okolju, zato je v nepredvidenih položajih, sporih in kulturnem šoku prisotnost učitelja spremljevalca zelo pomembna.

Ključne besede: dijaška praksa, Erasmus+, karantena, konflikti, mladi in alkohol, Nemčija.

Abstract

Using the method of observation, the article presents practical examples of the tasks of an accompanying teacher on an international project - Vocational training in foreign country. The teacher accompanies the students in their vocational training in the workshops, mediates conflicts between them, motivates them to spend quality free time, provides a healthy and safe living environment, helps with translations, and controls the implementation of quarantine provisions due to covid-19. In performing the tasks, the teacher gains important experience and skills that are useful for him in terms of teaching and at the same time influence his personal development. At vocational training in a foreign country the teacher thus gets to know his students, the other cultural environment, and the foreign education system much better. Many students leave their home for a longer period for the first time, so the presence of an accompanying teacher is welcome in unforeseen situations, conflicts, and while experiencing culture shock.

Keywords: conflicts, Erasmus +, Germany, quarantine, vocational training, youth and alcohol.

1. Uvod

Kot učitelj sem na svoji poklicni poti sodeloval pri številnih projektih, tudi mednarodnih, ki so zelo vplivali na moj osebni razvoj, na strokovnem področju pa sem pridobil nova znanja, ki sem jih uporabil pri poučevanju. V tem članku želimo izpostaviti predvsem vlogo učitelja spremljevalca oziroma mentorja pri projektu mednarodne mobilnosti – Praksa v tujini, ki jo podpira program Erasmus+. Na prvi pogled se zdi, da je spremljanje dijakov nepomembna naloga, vendar je treba upoštevati, da se v to dejavnost vključijo mnogi dejavniki, ki jih v vsakodnevem šolskem okolju ne srečujemo pogosto. To so: komunikacija v tujem jeziku,

bivanje v tujini, covid-19, raznolikost kulturnega ozadja udeležencev in tako dalje. V članku poudarjamo nasprotno tezo, in sicer da je vloga spremljevalca zelo pomembna, izkusiti pa bi jo moral vsak srednješolski učitelj oziroma vsaj učitelj začetnik. Pedagogi na podlagi praktičnih izkušenj, pridobljenih v mednarodnih projektih, osebno rastejo in z dragocenimi izkušnjami lažje gradijo medosebne odnose ter s tem izboljšujejo kakovost pouka.

2. Spremljanje dijakov na praksi v tujini

Na naši šoli že nekaj let v okviru programa Erasmus+ poteka projekt Praksa v tujini, ki se ga udeležujejo dijaki 3. in 4. letnikov. V tuji državi tri tedne opravljajo prakso s treh področij, in sicer računalništva, elektrotehnike ali strojništva. V vsaki državi se praksa izvaja na drugačen način. Dijaki imajo različne delovne pogoje, delajo v manjših ali večjih podjetjih, različne so tudi stanovanjske skupnosti oziroma nastanitve. Skupino dijakov vedno spremlja vsaj en učitelj, ki biva z dijaki po en teden, da mu v šoli ne odpade preveč pouka, nato ga nadomesti sodelavec.

Letošnja praksa v Nemčiji pa je potekala drugače. Celotna skupina dijakov je opravljala prakso na enem posestvu v različnih specializiranih delavnicah. Na posestvu Gut Wehlitz blizu Leipziga smo bivali tudi v njihovem dijaškem domu oziroma hostlu. To je veliko posestvo, ki hkrati gosti dijake na praksi iz različnih držav. Tokrat je bilo prisotnih okrog sto dijakov iz Latvije, Poljske, Slovaške in Slovenije. Določen jim je bil enoten urnik dela in prehranjevanja, popoldnevi in konci tedna so bili za vse dijake prosti.

Po idealnem scenariju dijaki vzorno opravljajo prakso, popoldan počivajo ali se ukvarjajo s prostočasno dejavnostjo, mogoče se celo učijo, spat gredo ob primerni uri. Ob koncu tedna imajo na voljo organizirane izlete ali si individualno ogledajo kulturne znamenitosti ipd.

Kot je v uvodu pojasnjeno, takoj pomislimo na vlogo učitelja spremljevalca. Marsikdo se vpraša, ali je sploh potrebna njegova prisotnost, še zlasti zato, ker je veliko dijakov že polnoletnih. Ko sem bil določen za spremljevalca, sem se odločil, da bom z metodama opazovanja in spraševanja odgovoril na vprašanje, povezano z vlogo učitelja spremljevalca. Gostitelj mi ni dodelil nobenih zadolžitev, moral pa sem biti dosegljiv, če bi bile kakšne težave ali pa bi se moral udeležiti sestanka. V primeru okužbe s covidom-19 bi moral poskrbeti za prehrano oseb, ki jim je bila določena karantena.

V skupini je bilo samo enajst dijakov, kar je bilo za raziskovanje zelo primerno število. Medtem ko so ostali učitelji spremljevalci iz drugih šol bivali v tako imenovanem učiteljskem oddelku, je bila meni na posestvu dodeljena soba v dijaškem traktu, tako da sem kot opazovalec enajst dni živel in delal s preučevano skupino.

Sporazumevali smo se predvsem z aplikacijo WhatsApp, ki je prej nismo uporabljali, ne učitelji ne dijaki. Izkazala se je kot dobro sredstvo za sporazumevanje, zato jo bomo uporabljali tudi pri naslednjih projektih.

2.1 Spremljanje dijakov v delavnicah

Dijake sem ob dopoldnevih obiskoval v delavnicah, da so lahko pokazali, kaj delajo. V delavnicah sem se pogovarjal tudi z njihovimi mentorji, ki so podali informacije o delu dijakov. Predstavili so učne načrte in organizacijo dela. Vsa nova spoznanja sem predstavil sodelavcem, ki poučujejo prakso na naši šoli. Vsi mentorji so odlično govorili angleško, tako da so se lahko dobro sporazumevali z dijaki, ki niso znali nemškega jezika.

Večina dijakov je bila z delom zadovoljna, opravljala ga je vestno in točno. Tudi mentorji so podali pozitivne ocene, razen pri računalniški skupini. Že po prvem tednu se en dijak ni pojavil na delu. O dijakovem izostanku me je obvestil njegov mentor. Po pogovoru z dijakom se je izkazalo, da ni zadovoljen z učnim načrtom, ker se mu je zdel prelahak, saj je kot dijak četrtega letnika ta znanja že pridobil v Sloveniji. To je odkrito povedal tudi mentorju, ki pa mu ni dodelil zahtevnejših nalog, temveč je vztrajal, da se dijaki na delovni praksi morajo naučiti norm in delovnih vrednot, ki jih bodo morali upoštevati v odraslem obdobju. Med njima je prišlo do spora in mentor mu je dejal, da mu ni treba več priti na delo. Pri tem konfliktu sem posredoval, dijaka sem prepričal, da se vrne na delo in upošteva mentorjeva navodila.

V nadaljevanju je ta spor imel negativne posledice na celotno računalniško skupino. Mentor se je do skupine vedel zelo zadržano, podajal jim je skope razlage, opaziti je bilo možno, da je imel do slovenskih dijakov celo zaničevalen odnos. Po pogovoru z njim sem ugotovil, da ima zelo negativen pogled na delovno etiko mladih.

Pri evalvaciji prakse smo programsko vodjo posestva seznanili z mentorjevim neprofesionalnim odnosom.

2.2 Preživljanje prostega časa

Dijaki so proste popoldneve preživljali tako, da so spali, igrali so namizni tenis (zaradi dolgotrajnega slabega vremena druge športne dejavnosti niso bile mogoče), ob večerih so se družili v dijaškem klubu, ki je bil odprt od 20. ure naprej. Računalniške igrice so igrali relativno malo, mogoče kakšno uro na dan. Udeležili so se le ene organizirane ekskurzije, kulturnih znamenitosti niso hoteli obiskovati, le tri dijake sem uspel motivirati za ogled bližnjega mesta Halle.

Dijakom je na praksi v tujini večinoma omogočena svobodna odločitev o obisku kulturnih znamenitosti države. Učitelji spremljevalci ugotavljamo, da se dijaki naše šole za kulturne dejavnosti ne odločajo. Prav vsi dijaki iz moje skupine so žepnino zapravili za obisk restavracij s hitro prehrano, čeprav so imeli zagotovljene obroke v internatu.

Sam pa sem si v prostem času ogledal številne znamenitosti Leipziga, naredil sem ogromno fotografij, ki jih zdaj uporabljam pri pouku nemščine. Obiskal sem tudi poklicno šolo, kjer so nam predstavili vajeniški sistem.

Največjo pozornost sem zato posvetil dejavnostim učencev v dijaškem klubu. Dijaki so se družili z vrstniki iz tujih držav, primerjali so šolske sisteme in kulturo. Sporazumevali so se v angleščini, veliko več kot v šoli, bilo je ogromno medkulturne interakcije. Moje ugotovitve in ugotovitve dijakov so bile, da slovenski dijaki bolje govorijo angleško kot vrstniki iz Slovaške in Poljske, le dijaki iz Latvije so bili primerljivi z našimi. Med dijaki iz različnih držav so se stkala prijateljstva in tudi ljubezni.

2.3 Uživanje alkohola v internatu

Uživanje alkohola je bilo na posestvu prepovedano, razen v klubskih prostorih.

Podatki mednarodne raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki 2017/2018 (raziskava HBSC), ki jo v Sloveniji pri NIJZ izvajajo vsaka štiri leta, kažejo, da je 86 % sedemnajstletnikov v življenju že pilo alkoholne pijače, 52 % pa je bilo opitih vsaj dvakrat v življenju (Jeriček Klanšček in Zupanič 2019).

V primerjavi z njihovimi podatki lahko potrdimo, da so v preučevani skupini prav vsi dijaki uživali alkohol v klubu, kjer so sicer točili le pivo. Pitje piva je v Nemčiji dovoljeno že s šestnajstim letom, tako da so vsi dijaki pili alkohol. Vsakodnevno pitje piva se je mladim zdelo povsem normalno, celo pritoževali so se zaradi omejitev spremljevalca (eno pivo na večer). Njihovi argumenti so bili, da tudi doma vsakodnevno uživajo alkohol in da dijaki iz drugih držav nimajo omejitev v klubu. Ker njihovim zahtevam ni bilo ugodeno, so alkohol uživali tudi na skrivaj izven kluba. S svojim posredovanjem sem vplival na rezultat opazovanja, vendar sem trdno prepričan, da bi v nasprotnem primeru uživali še več alkohola. V enajstih dneh opazovanja sem sicer samo enkrat videl zelo opitega dijaka, nekaj dijakov je bilo opitih na skrivaj ponoči, tudi nenavadno dolgo popoldansko spanje je bilo posledica neprespanih noči. Dijakom sem vedno znova razlagal o škodljivih učinkih alkohola, o kulturi pitja, skratka o temah, ki so jih dijaki že spoznali pri interesnih dejavnostih in pri pouku sociologije. Vendar sem spoznal, da kljub argumentom nisem mogel spremeniti njihovega stališča do alkohola. Prepričani so, da so dovolj stari za pitje alkohola, ki jim ne škodi tako, kot želimo prikazati učitelji in svetovalci.

Iz izkušenj iz drugih projektov lahko potrdim, da se šola v primeru uživanja alkohola izven šolskih prostorov ne drži šolskih pravil, praviloma se le redko izrekajo vzgojni ukrepi, zato tudi nisem podal nobenega predloga. Menim, da je tudi drugod v Sloveniji podobno.

2.4 Covid-19 in karantena

Prakso v tujini je zelo zaznamovala tudi karantena šestih dijakov zaradi covid-19. En teden so morali biti v karanteni in se vsakodnevno testirati, zato niso obiskovali prakse in tudi ne kluba. Ostati so morali v »karantenskih« sobah.

Dijaki so že po dveh dneh kršili karanteno, na skrivaj so zapuščali prostore, tudi v klubu so se pojavili, a smo jim druženje prepovedali in jih napolili v sobe. Niso upoštevali navodil uslužbencev, zato sem se moral vključiti v dogajanje in jih prepričevati, da upoštevajo karantenske določbe. Da bi jim čas hitreje minil, sem jih skušal motivirati z družabnimi igrami, s pogovori o šolskih in družinskih zadevah, z učenjem na daljavo ipd. Nobena dejavnost ni motivirala dijakov. Kmalu so se pojavili nezadovoljstvo, zdolgočasnost, stres, manjši konflikti. Ker sem ljubitelj namiznega tenisa, sem hotel slabo razpoloženje popraviti z igranjem tega zanimivega športa. K udejstvovanju je pripomoglo tudi slabo vreme, zato je po nekaj dneh večina dijakov igrala namizni tenis. Po koncu karantene so se nam pridružili še dijaki iz drugih držav. Menim, da je igranje in tudi druženje ob namiznem tenisu vsaj pri nekaterih dijakih zelo zmanjšalo stres. Klinični nevroznanstvenik in psihiater Amen v svoji knjigi *Making a Good Brain Great* trdi, da igranje namiznega tenisa poveča dejavnost možganov (Tomažin 2021).

Med karanteno sem imel veliko časa in priložnosti za komunikacijo z dijaki, kar med poukom ni mogoče. Spoznal sem njihove interese, želje, pričakovanja na osebnem in šolskem področju. Še posebej sem bil vesel njihovih predlogov za izboljšanje pouka na šoli.

2.5 Sum kaznivega dejanje dijaka

Dan pred odhodom sem dobil klic od nemške policije, da je en dijak osumljen kaznivega dejanja. Čeprav je polnoleten, so me policisti prosili, da sem prisoten pri zaslišanju in jim pomagam s prevodom. Dijak se je strinjal tudi s preiskavo bivalnih prostorov, kjer so nemški policisti želeli, da sem prisoten kot priča. V bivalnih prostorih dijaka so policisti poleg alkohola našli tudi nekaj drog, hladno orožje in ostalo dokazno gradivo za kaznivo dejanje. Vse to so dijaki skrbno skrivali pred mano in pred drugimi učitelji. Tudi če bi njihove prostore natančneje pregledoval, bi bila majhna verjetnost, da bi odkril njihova skrivališča.

Poleg ugotovitve, da dijaki uživajo preveč alkohola, sem tako dobil še potrditev, da uživajo tudi prepovedane substance. To dodatno pojasni veliko količino popoldanskega spanca.

Z dijakom po izpustitvi iz pripora nisem govoril o kaznivem dejanju, sem pa o tem obvestil ravnatelja šole in dijakove starše. Med pisanjem tega članka še ni bilo sodnega epiloga, šola dijaku ni izrekla nobenega ukrepa, zato lahko dijak šolo obiskuje, kot jo je pred storitvijo kaznivega dejanja.

3. Zaključek

Na podlagi opisanih primerov lahko ugotovimo, da večdnevno spremstvo dijakov ni »plačan dopust«, kot je mnogokrat stereotipno razmišljanje javnosti in tudi mnogih pedagoških delavcev. Učitelj se mora znajti v nepredvidljivih položajih, sposoben mora biti reševati konflikte, še posebej pomembno je dobro znanje tujega jezika. Tega z uporabo zelo izboljšamo. Spremljevalec mora biti pripravljen na večdnevno pomanjkanje spanca, imeti mora smisel za šport in kulturo, tudi fizična pripravljenost in dobro zdravstveno stanje sta skoraj nujna.

Pridobljene izkušnje nam koristijo pri sekundarni socializaciji dijakov, pri posredovanju norm in vrednot. Bolje spoznamo druge kulture, kar omogoča boljše poučevanje tujih jezikov in družboslovja. Učitelji praktičnih predmetov lahko pridobijo vpogled, kako je praksa organizirana v tujini. Nemčija je na področju vajeništva zgled ostalim državam. Na terenu dobimo primerjavo, kje so slovenski šolarji v primerjavi z drugimi evropskimi dijaki.

Ko bivamo več dni skupaj z dijaki, dobimo natančen vpogled v njihova življenja, kar nam še posebej koristi pri podajanju učne snovi pri družboslovju. Svoja spoznanja lahko delimo z učiteljskim zborom in tako na ravni šole izboljšujemo kakovost pouka in medosebnih odnosov.

Učitelja, ki spremlja dijake, je treba dobro usposobiti za reševanje konfliktov, okrepiti je treba večšine sporazumevanja v tujem jeziku in ga naučiti prepoznati in preprečiti deviantna ravnanja. Na srednjih šolah si na področju uživanja alkohola med mladimi preveč zatiskamo oči in smo pri reševanju težav, ki nastanejo zaradi tega, velikokrat neuspešni, čeprav otroke že v osnovni šoli poučujemo o posledicah prekomernega in prezgodnjega pitja alkohola.

4. Literatura

Andolšek, S. (2011). *Kultura in socializacija, Uvod v sociologijo* (str. 23-65). Ljubljana: DZS

Jeriček Klanšček, H., Zupanič, T. (2019). *Raziskava Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju (HBSC 2018)*. Pridobljeno s <https://www.nijz.si/sl/podatki/raziskava-z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-hbcs-2018-0>

Tomažin, A. (2021). *Namizni tenis kot terapevtska vadba za osebe s Parkinsonovo boleznijo*. Pridobljeno s <https://www.rtvsl.si/dostopno/clanki/namizni-tenis-kot-terapevtska-vadba-za-osebe-s-parkinsonovo-boleznijo/598463>

Kratka predstavitev avtorja

Daniel Prša je učitelj družboslovja, sociologije in nemškega jezika na Šolskem centru Krško-Sevnica. Na šoli je bil mentor dijaške skupnosti, vodja aktiva družboslovja, pomočnik ravnatelja in organizator ter izvajalec obveznih izbirnih vsebin. V prostem času rad igra namizni tenis in košarko ter za šport navdušuje tudi dijake šole.

Praktično usposabljanje dijakov v španskih vrtcih

Practical Training of Students in Spanish Kindergartens

Nataša Korošec

*III. gimnazija Maribor
natasa.korosec@tretja.si*

Povzetek

V prispevku predstavljamo del izvedbe našega mednarodnega projekta iz programa Erasmus+, v okviru katere je skupina dijakinj iz programa predšolske vzgoje opravila del svojega praktičnega usposabljanja v dveh vrtcih v južni Španiji. Navajamo naše kriterije za izbor udeleženk in vsebino njihovih priprav na usposabljanje. Razlike med slovenskim in španskim izvajanjem predšolske vzgoje smo zbrali po vidikih na osnovi dejanskih opazovanj dijakinj v gostiteljskih vrtcih. Vse udeleženke pozitivno poročajo o svojih izkušnjah iz usposabljanja ter vtisih o življenju v sicer prav tako evropskem, ampak vseeno nekoliko drugačnem kulturnem okolju. Spoznavanje podobnosti in drugačnosti jih je strokovno in osebnostno obogatilo. Z nadaljnjim prenosom in primerjavo izkušenj v v okviru projekta bo ta učinek še multipliciran, zato bomo tovrstne oblike mobilnosti v programih naše šole še naprej spodbujali.

Ključne besede: Erasmus+, mobilnost dijakov, praktično usposabljanje v vrtcih, predšolska vzgoja.

Abstract

The paper presents part of our international project in the scope of Erasmus+ program, in which a group of our students from the pre-school education programme have completed part of their practical training in two kindergartens in southern Spain. We set out our criteria for selecting participants and the content of their preparations for training. Differences between Slovenian and Spanish implementation of pre-school education were collected in several aspects based on actual observations of students in host kindergartens. All participants report positively on their training experience and impressions of life in an otherwise European but nevertheless slightly different cultural environment. Learning about similarities and differences has supported their professional and personal growth. This effect will be multiplied through further transfer and comparison of experiences within the project; therefore, we will continue to promote this kind of mobility in our school's programmes.

Keywords: Erasmus+, pre-school education, student mobility, traineeship in nurseries.

1. Poučevanje predšolske vzgoje na III. gimnaziji Maribor

III. gimnazija Maribor danes izvaja dva programa: gimnazija in predšolska vzgoja. Začetke šole je treba iskati že v davnem letu 1802, ko so na takratni mariborski »glavni šoli« uvedli trimesečne tečaje za vzgojo organistov in učiteljev ljudskih šol. Leta 1850 so tedanje trimesečne tečaje razširili v enoletne, septembra 1861 pa je Ministrstvo odredilo, da se mora enoletni tečaj preimenovati v popolno dvoletno učiteljišče v Mariboru. Odlok je bil realiziran v šolskem letu 1862/63 in to leto se danes smatra tudi kot uraden začetek naše šole.

Srednja vzgojiteljska šola je bila v Mariboru ustanovljena 1960. V času usmerjenega izobraževanja od leta 1981 se je združena šola imenovala Srednja šola kulturne in pedagoške usmeritve, leta 1990 pa se preimenovala v III. gimnazijo Maribor.

Srednješolski izobraževalni program Predšolska vzgoja traja štiri leta in se zaključí s poklicno maturo. Dijakinje oziroma dijaki pridobijo strokovni naziv vzgojiteljica oziroma vzgojitelj predšolskih otrok. Predmetnik je sestavljen iz splošno-izobraževalnih predmetov, strokovnih modulov, izbirnih modulov, interesnih dejavnosti, praktičnega usposabljanja v vrtcih in odprtega kurikula.

2. Praktično usposabljanje v vrtcih

Obvezen element izobraževalnega programa Predšolska vzgoja je Praktično usposabljanje z delom (PUD), ki se opravlja vsako leto in to praviloma strnjeno, kar pomeni, da so dijaki v vrtcih v 1. letniku en teden (38 ur), v 2. letniku dva tedna (76 ur), v 3. letniku tri tedne (114 ur) in v 4. letniku štiri tedne (152 ur). Večina jih to usposabljanje opravi v slovenskih vrtcih, nekateri pa tudi v tujini v okviru mednarodnih projektov kot v našem primeru.

Dijaki s praktičnim izobraževanjem v vrtcih razvijajo spretnosti za uspešno samostojno delo v vrtcu, strokovno rast. Imajo določenega mentorja, ki jih spremlja, vodi med praktičnim usposabljanjem v vrtcu. Spoznajo interdisciplinarnost strokovnega znanja, krepijo osnovna načela timskega dela. Poleg praktičnih znanj, veščin in spretnosti dijaki v realnem delovnem okolju pridobivajo tiste kompetence, ki jih v šoli ni mogoče. To je socializacija v delovnem okolju, dinamika realnega procesa v vrtcu ter odgovornost za kakovostno opravljeno delo.

3. Montessori pedagogika

Montessori pedagogika pomeni posebne pedagoške pristope, ki jih je razvila italijanska zdravnica Maria Montessori (Wikipedija, b.d.). Vse svoje življenje je posvetila vzgoji otrok in preučevanju, kako otroku kar najbolj omogočiti njegov poln razvoj. Njen pedagoški pristop je »pomagati pri otrokovem naravnem razvoju«, njeni cilji pa *spodbujanje*

- samostojnosti in samospoznavanja,
- raziskovanja in učenja,
- spoštovanja do soljudi, sebe, okolja,
- iskanja rešitev,
- pridobivanja spretnosti,
- miru.

V zadnjem času postaja tovrstna pedagogika vse bolj aktualna. Tudi tri naše dijakinje so prakso opravljale v takšnem vrtcu v Granadi.

4. Projekt, ki ga izvajamo v okviru Erasmus+

Naš projekt iz programa Erasmus+ na III. gimnaziji se imenuje Igra in jezik pri predšolskih otrocih, akronim je Play&Speak (III. Gimnazija, 2022). Izvajati smo ga pričeli 1. junija 2019, zaključek smo načrtovali 31. maja 2021. Vendar je naše načrte prekrizala splošna zdravstvena situacija z izbruhom korona virusa, zato smo projekt podaljšali za eno leto do konca maja 2022.

V okviru projekta smo v oktobru 2019 že izvedli mobilnost, kjer so naši dijaki opravljali svoje praktično usposabljanje v Angliji v mestu Leeds in na Irskem v mestu Mallow. Napotitev naših dijakov v Granado v Španiji in Paderborn v Nemčiji smo načrtovali za jesen 2020, vendar smo, ker so bile v tem času slovenske šole in meje zaprte, morali to prestaviti na pomlad 2021. Epidemiološke razmere in iz njih izhajajoče omejitve izvedbe tudi takrat niso omogočale, zato smo mobilnost predstavili na jesen 2021, ko nam je končno uspelo.

Tako smo v času od 11. do 25. septembra 2021 v mesto Granada v Španiji napotili šest dijakinj in dve spremljevalki. Načrtovana mobilnost v Nemčijo je bila s strani partnerjev v Nemčiji v zadnjem hipu odpovedana, a nam je na srečo uspelo najti nove partnerje na Poljskem, v mestu Katowice. Tja načrtujejo dijaki s spremljevalkama odpotovati konec februarja 2022.

Osnovni vsebinski cilj projekta je preizkušanje različnih pristopov k zgodnjemu učenju jezika v različnih kulturah. Izbrali smo različna kulturna okolja – angleško, irsko, nemško (oz. sedaj poljsko) in špansko. Tuji vrtci se namreč razlikujejo po številčnosti skupin, različnem načrtovanju, angažiranju in vodenju otrok, timih vzgojiteljic, izobrazbi in drugih vidikih.

Dijaki v tujih vrtcih v okviru opravljanja svoje delovne prakse ustvarjajo lastne zapise, izštevance, pesmice in enostavne didaktične pripomočke. Spoznanja in izkušnje pri delu z otroci v tujini dijaki nato prenašajo v domače vrtce, med vrstnike, učitelje, vzgojitelje in mentorje ter tako širijo različno prakso v domačih okoljih.

Z izvedbo mobilnosti krepimo jezikovne kompetence, uporaba tujega jezika v avtentičnem okolju in prenos znanja in novih spoznanj k pouku strokovnih modulov programa predšolske vzgoje. Dijaki tudi krepijo samozavest, saj se morajo znajti v tujem, njim nepoznanem okolju.

5. Priprave na mobilnost, izbira dijakov

Za mobilnost v Španijo je bilo izbranih sedem dijakinj. Postopek izbire smo začeli junija 2020, izbirali smo med bodočimi dijaki tretjega in četrtega letnika. Ker pa smo mobilnost nato morali prestaviti za več kot eno leto, so ostale samo še prvotno izbrane dijakinje (sedaj) četrtega letnika, za preostale udeležence smo aktivirali rezerve.

Sodelujoče dijake za izmenjavo smo izbirali na osnovi naslednjih pogojev in kriterijev: interes in motivacija, kar so dijaki izkazali z lastno prijavo v obliki motivacijskega pisma, angleščina kot prvi tuj jezik, nivo jezikovnega znanja, komunikativnost in sposobnost aktivnega vključevanja v delo. Sodelovali so tudi razredniki, ki dijake temeljito poznajo in so o vsakem kandidatu podali svoje pisno mnenje.

Po izboru dijakov so sledile praktične priprave z njimi. To je zajemalo različne delavnice, s katerimi smo dijakom predstavili delo in življenje v tujini. Dijaki so tudi sami (teoretično)

spoznali mesto Granada, geografske in zgodovinske značilnosti ter kulturo mesta. Nadgradili in poglobili so svoje znanje pedagogike in psihologije, utrdili so znanje angleškega jezika. Za predstavitev v španskih vrtcih so pripravili predstavitev svoje države, mesta in šole v angleškem jeziku. Pripravili so pesmi v angleškem jeziku in razne igre. Za mobilnost v vrtce so pripravili in izdelali igrače, s katerimi smo obdarili vrtce. Seznanili smo jih z osnovnim španskim kurikulumom.

6. Potek mobilnosti

Na pot smo se odpravili 11. septembra 2021, potovali smo z letalom: iz dunajskega letališča v Malago, od tam pa z avtobusom v Granado. V skupini nas je bilo šest dijakinj in dve spremljevalki, ena dijakinja je, žal, morala v zadnjem trenutku ostati doma zaradi okužbe s koronavirusom, ki je bila ugotovljena na PCR testu za izpolnitev obveznega PCT pogoja pred odhodom.

V Granadi so bile dijakinje razporejene v dva vrtca (*jardín de la infancia*): vrtec Ave Maria Casa Madre (slika 1) in vrtec v okviru Granada International Montessori School (slika 2). Njuna skupna značilnost je, da varstvo in vzgoja za otroke potekata delno v angleškem jeziku, kar je bil tudi ključni predpogoj za naše sodelovanje.



Slika 1: Vrtec Ave Maria Casa Madre v Granadi, levo: vhod, desno: igrišče

Dijakinje so bile vsakodnevno angažiranih v vrtcih, kjer so opazovale otroke in delo z njimi, aktivnosti pa so izvajale v okviru spoštovanja protikovidnih ukrepov, torej z zaščitnimi maskami in brez neposrednega fizičnega stika s spoštovanjem minimalne razdalje. Sodelovale so tudi pri drugih aktivnostih, ki so jih imele načrtovane španske vzgojiteljice. Po koncu delovnega dne so potekale vsakodnevne evalvacije. Dijakinje so vsak dan pisale dnevnik prakse in zapisovale evalvacijo. Dijakinje so v praksi spoznale značilnosti sistema predšolske vzgoje v Španiji (poglavje 7), predvsem pa razlike pri delu med slovenskimi in španskimi vrtci (poglavje 8).

Gostitelji (organizatorji mobilnosti Erasmus+) so za našo skupino v popoldanskem času organizirali več vodenih ogledov znamenitosti Granade in tako tudi na ta način izkazali svojo gostoljubnost in odprtost, zaradi katere smo se počutili lepo sprejete in dobrodošle.



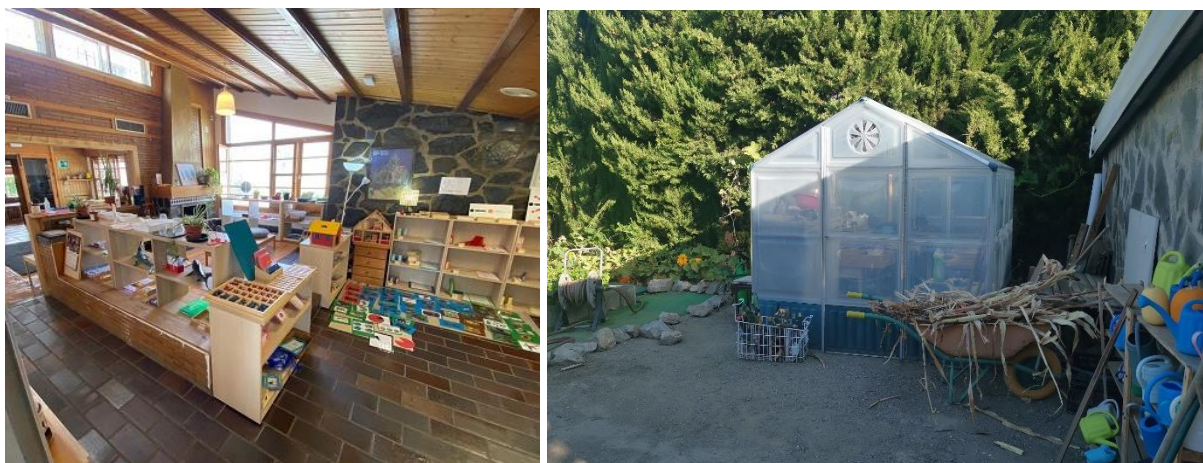
Slika 2: Montessori vrtec, zgoraj: vhod, spodaj: zunanja igralnica

7. Značilnosti sistema predšolske vzgoje v Španiji

Predšolska vzgoja v Španiji je enotna, sestavljata pa jo dve stopnji: prva (*primer ciclo*) od rojstva do treh let in druga (*segundo ciclo*) od treh do šestih let (DonQuijote, b.d.). Povečini so otrokom na voljo javni vrtci, ki so za prvo stopnjo neobvezni in plačljivi, medtem ko je druga stopnja obvezna in brezplačna. Obenem obstaja za obe stopnji tudi široka paleta zasebnih vrtcev, na voljo so tudi dnevna varstva.

Centri za otroke do treh let so običajno samostojni in znani kot *nursery schools* (*guardería*) oziroma »otroške jasli«, centri za otroke od treh do šestih let (*escuela infantil*) pa so pogosto priključeni osnovnim šolam. Ta (obvezna) stopnja se tudi že obravnava kot del izobraževalnega sistema. Vedno več osnovnih šol sicer ponuja program tudi otrokom prve stopnje predšolske vzgoje - takšna je bila tudi šola Ave Maria Casa Grande, kjer so tri naša dekleta opravljala prakso.

Za razliko od Španije sta pri nas obe starostni stopnji praviloma združeni v istih ustanovah, prav tako je pri nas skupen kurikulum – v Španiji je ločen po obdobjih. Prav tako je naš kurikulum za vse javne vrtce v državi v osnovi enak, v Španiji pa si posamezni vrtci na podlagi Nacionalnega izobraževalnega zakonika lahko ustvarijo tudi svojega z lastno vizijo predšolske vzgoje (Grbec, 2009).



Slika 3: Notranja igralnica (levo) in vrtna oprema (desno) vrtca Montessori

8. Opažene razlike dijakinj med slovenskimi in španskimi vrtci

Dijakinje, ki so se pred tem že usposabljaše tudi v slovenskih vrtcih, so po področjih prepoznale nekaj ključnih primerjalnih razlik s španskimi (Tabela 1).

Tabela 1: Razlike med španskimi in slovenskimi vrtci (opažanja dijakinj)

	Področje	Španija	Slovenija
a)	Bivanje v vrtcu	V španskem vrtcu so otroci preživeli manj časa, prišli so malo pred 9.00 uro in odšli ob 13.00 uri.	Slovenski vrtci obratujejo veliko dlje (od 6.00 – 17.00), otroci so v njih dlje časa.
b)	Dnevna rutina - prosta igra	Otroci se večino časa v vrtcu igrajo, vzgojiteljice ne posegajo v njihovo igro, vodene aktivnosti so bile v angleškem jeziku. Prevladuje prosta igra, veliko manj je vodenih dejavnosti	V slovenskem vrtcu so dejavnosti bolj organizirane okoli ciljev (kurikulum).
c)	Spanje	V španskem vrtcu imajo otroci od tretjega do četrtega leta krajši počitek, otroci stari od pet do šest let v vrtcu ne spijo.	Pri nas otroci vseh starostnih skupin spijo oz. imajo počitek v vrtcu.
d)	Hrana	V vrtcu Ave Maria Casa Madre si otroci malico prinašajo s seboj, ni organizirane malice. V Montessori vrtcu imajo stalno na voljo hrano "snack time", otroci vzamejo kar želijo in kolikor želijo, sami se odločijo.	V slovenskih vrtcih imajo otroci zagotovljen zajtrk, malico, kosilo in popoldansko malico.
e)	Igralnica	V vrtcu Ave Maria Casa Madre je velika, barvita igralnica, otroci se lahko prosto gibajo med notranjostjo in zunanji	

		<p>prostori (to jim omogoča tudi klima, saj je tam ves čas toplo). Napisi so v španskem in angleškem jeziku, veliko je tudi koticikov.</p> <p>V Montessori vrtcu (Slika 3) je poudarek na zunanji igralnici, v naravi. Imajo velik vrt, razdeljen na posamezne segmente: zeliščni vrt, vrt, igralnica na mivki, prostor za malico... V notranji igralnici je veliko sten z raznimi napisi, pripomočki, veliko je didaktičnih pripomočkov, manj igrač. Otroci lahko počne, kar želi.</p> <p>Otroci so v igralnici obuti, ni se jim treba preobuvati v copate.</p>	
f)	Delo vzgojiteljice	<p>V španskem vrtcu so vzgojiteljice bolj pasivne, otroci so zelo samostojni. Naloga vzgojiteljice je, da jih opazujejo med igro in opozarjajo na morebitne nevarnosti.</p>	<p>V slovenskih vrtcih so vzgojiteljice v splošnem bolj aktivne in kreativne, otroke več usmerjajo in se z njimi igrajo.</p>

9. Vtisi dijakinj o praktičnem usposabljanju v Španiji

Dijakinje, ki so sodelovale v projektu, so vse brez izjeme ocenile izkušnjo kot pozitivno in navdušujočo. Navajamo nekaj njihovih mnenj in vtisov:

Laura, 4.av

Praksa v Španiji je bila nekaj popolnoma drugega, kot sem pričakovala. Njihov sistem se kar precej razlikuje od našega, v vrtcu nimajo toliko pravil kot pri nas. Otroci so se zelo hitro povezali z nami, radi so se igrali z nami, vendar so se najraje igrali sami, saj so navajeni, da vzgojitelji ne posegajo v njihovo igro. Otroci so zelo samostojni, neodvisni. Med prakso sem se naučila veliko novih pristopov in tudi nekaj španskih besed. Izkušnja je bila čudovita, za vedno mi bo ostala v nepozabnem spominu.

Amadeja, 4.av

Zagotovo je bila praksa v Granadi nepozabna in izjemna izkušnja. Mnogo novega sem se naučila, kar mi bo zelo pomagalo pri svojih odločitvah za naprej. Zanimivo je bilo primerjati naš način poučevanja z Španci. Španski otroci so mi polepšali že tako lepe dni, ki sem jih preživljala v Španiji.

Rebeka, 4.av

Med prakso v Španiji sem se naučila veliko novega, spoznala sem razlike in podobnosti med našimi in španskimi vrtci. Vrtec tam poteka precej drugače, v Sloveniji imamo veliko bolj organizirane skupine in precej več različnih skupin, tudi število otrok v skupini je različno. Presenečena sem bila, da se otroci učijo tudi v angleškem jeziku. Zanimivo mi je tudi bilo, da se otrokom ni treba preobuvati v copate. Mobilnost v Španiji mi je dala veliko novih znanj, spoznala sem Granado, dobila sem veliko novih idej.

10. Sklep

Delo v španskih vrtcih je nekoliko drugačno od slovenskih, kar so najbolj opazili sami dijaki, ki so bili dva tedna neposredno angažirani v obeh španskih vrtcih. Vključevali so se v različne aktivnosti, kolikor so jim razmere zaradi pandemije koronavirusa to dovoljevale. Dijaki so ob opazovanju dela vzgojiteljev španskih vrtcih in doživljanju kulturnih razlik spoznali tudi organizacijo njihovih vrtcev ter okrepili svoje komunikacijske veščine v tujem jeziku in socialne kompetence.

Projekt mobilnosti je dijakom omogočil prav posebno izkušnjo v novem okolju, kar je še posebej veliko vredno v sedanjem *koronskem* času. Izkušnja jim je prinesla dodano vrednost pri izobraževanju in tudi pri iskanju dela doma ali v tujini. Dijaki so postali bolj samozavestni, pridobili so izkušnje pri orientaciji v večjih mestih in vzpostavljanju stikov. Mnogi so imeli nekaj strahu že pred samim potovanjem, kar so sedaj uspešno premagali. Iz več vidikov so tako postali zrelejše, sposobnejše in odgovornejše osebnosti s širšim čustvenim in izkustvenim pogledom. Pozitiven mednarodni stik z okoljem druge evropske države pa je tako že samo po sebi ključna vrednota tovrstnih mobilnosti, ki jih bomo v svojem okolju zato tudi v prihodnje še spodbujali in omogočali.

11. Literatura

III. gimnazija (2022). *Erasmus+*. <https://tretja.si/erasmus-2>

Wikipedija (b.d.). *Maria Montessori*, https://sl.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

DonQuijote (b.d.). *The Spanish Education System*. <https://www.donquijote.org/spanish-culture/traditions/education-in-spain>

Grbec (2009). *Primerjava športnih dejavnosti v okviru slovenskega in španskega kurikulumuma za vrtce*. <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22055380GrbecSandra.pdf>

Fotografije: osebni arhiv

Kratka predstavitev avtorice

Nataša Korošec je profesorica biologija in kemije, trenutno zaposlena na III. gimnaziji Maribor. Ima naziv svetovalka in kot učiteljica poučuje že 29 let: do leta 2011 najprej na Srednji trgovski šoli Maribor, od takrat pa na III. gimnaziji Maribor. Več kot dve desetletji aktivno sodeluje tudi v izobraževanju odraslih na Srednji trgovski šoli in Andragoškem zavodu - Ljudski univerzi Maribor.

Ob programih srednjega poklicnega izobraževanja in srednjega strokovnega izobraževanja si je pridobila bogate izkušnje za delo z dijaki in odraslimi udeleženci izobraževanja. Občasno je mentorica študentom na pedagoški praksi, angažira se v vrsti spremljevalnih aktivnosti šole, mednarodnih projektih in deluje kot mentorica dijaške skupnosti.

Mednarodni projekti eTwinning za otroke s posebnimi potrebami

International eTwinning Projects for Children with Special Needs

Marija Čibej

Osnovna šola Primoža Trubarja Laško
marija.cibej@oslasko.si

Povzetek

Otroci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, pogosto prihajajo iz manj spodbudnega okolja in socialno-ekonomsko šibkejših družin. Zato so velikokrat prikrajšani za dejavnosti, ki spodbujajo govorno-jezikovni in komunikacijsko-socialni razvoj. Sodelovanje v mednarodnih projektih z uporabo nove informacijsko komunikacijske tehnologije pozitivno vpliva na motivacijo za učenje na področju ustnega in pisnega komuniciranja v maternem in tujem jeziku ter pozitivno samopodobo učencev. Dejavnosti mednarodnih projektov eTwinninga obogatijo učne ure na interaktiven način ter v šolsko delo vnesejo elemente projektnega učenja z mednarodno dimenzijo. Do sedaj smo se pridružili štirim mednarodnim projektom eTwinning: *In Life I Am Special*, *Get Together and Unite*, *Melody of My Heart* in *Get to Know Each Other*. Prvi projekt je že končan in zanj smo prejeli državni in evropski znak kakovosti. Drugi projekt je v fazi zaključevanja, zadnja dva pa se bosta zaključila s koncem šolskega leta 2021/22. V prihodnosti bomo nadaljevali s sodelovanjem z novimi projektnimi partnerji, kar bo našim učencem odprlo možnosti za vključevanje v širšo družbo in evropsko okolje.

Ključne besede: Erasmus+, eTwinning, mednarodno sodelovanje, nižji izobrazbeni standard, otroci s posebnimi potrebami.

Abstract

Children with special needs who are enrolled in a primary school program with modified academic achievement standards often come from less supporting surroundings and from families with weaker socio-economic standing. Consequently, they tend to be deprived of activities that promote linguistic and social development. Taking part in international projects with the use of modern communication technology enhances their motivation for learning verbal and written communication in their native and foreign languages and improves their self-image. The eTwinning projects enrich schoolwork by giving it a more interactive, multi-national and project-driven dimension. To date, we have participated in four international eTwinning projects: *In Life I Am Special*, *Get Together and Unite*, *Melody of My Heart* and *Get to Know Each Other*. The first project is already completed and received both national and European quality awards. The second project is nearing its conclusion, and the final two will finish by the end of the 2021/22 academic year. In future, we intend to take part in new projects with new partners, giving our pupils a chance to broaden their horizons and find their place in the international community.

Keywords: children with special needs, Erasmus+, eTwinning, international cooperation, modified academic achievement standards.

1. Uvod

Že vrsto let poučujem otroke s posebnimi potrebami, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom, ki je priključena redni osnovni šoli. Mnogi od njih izhajajo iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega okolja in zato je zanje šolsko okolje še toliko bolj pomembno za spodbuden, zdrav in celosten razvoj osebnosti. Naša šola je v manjšem mestu s 3000 prebivalci, a večina otrok prihaja iz širše podeželske okolice, kar vpliva na perspektivo in pričakovanja staršev. Želimo si, da se šola vključi v mednarodno okolje in da učitelji, starši in učenci pridobijo možnosti za vpogled, delo in vključevanje v evropsko okolje. Že dolgo časa smo razmišljali o tem, kako bi otrokom šolski program obogatili, da bi bili bolj motivirani in zbrani za učenje. Vključevanje v mednarodne projekte preko Erasmus+ (Slika 28) in eTwinninga (Slika 29) nam omogoča, da se učenci preko zanimivih aktivnosti učijo uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, razvijajo svoje sposobnosti komuniciranja in socializacije ter se vključujejo v širšo družbo tudi izven meja svoje države.

2. Otroci s posebnimi potrebami z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi

Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo. (Žagar, 2012). Pogosto je poleg motnje v duševnem razvoju prisotna še kakšna druga motnja ali bolezen (cerebralna paraliza, agresija, hiperaktivnost, motnje pozornosti in koncentracije, čustveno vedenjske motnje, avtizem ...).

Vzroki za motnjo v duševnem razvoju so lahko: genetske transformacije, dednost, infekcije matere v nosečnosti, napake v presnavljanju, pomanjkanje kisika med nosečnostjo ali porodom, predčasen porod, obporodne in poporodne poškodbe, infekcije otroka. Včasih pa strokovnjaki ne znajo pojasniti izvora motnje v razvoju. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju razlikujemo lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z rednimi izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje. **Za osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju** je relativno dobro poskrbljeno do zaključka šolanja. Praviloma se osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju vključijo v osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Nekatere osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju uspešno končajo tudi program nižjega poklicnega izobraževanja in zaradi svoje motnje **nimajo priznane statusa invalida**. Tako se po končanem šolanju znajdejo na trgu dela, prav tako kot vsi drugi državljani. Nekateri se zaposlijo uspešno. Poleg primarne motnje se velikokrat srečujejo tudi z drugimi zdravstvenimi težavami, kot so kronična obolenja, težave v duševnem zdravju. Živijo navadno samostojno življenje. Velika večina ima svojo družino, prijatelje, prosti čas kot vsi drugi. O njih najpogosteje ne govorimo več kot o osebah z motnjo v duševnem razvoju (Jurišič, povzeto po Jacobson, Mulick, 2000).

2.1 Predšolsko obdobje (0–6 let)

V nekaterih državah v predšolskem obdobju sploh še ne govorijo o motnjah v duševnem razvoju in sploh ne o različnih stopnjah teh motenj, največkrat uporabljajo drug, splošnejši izraz: razvojne motnje. Po slovenskem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

(ZUOPP-1, 2011) otroke že v predšolskem obdobju usmerjamo v ustrezne programe in govorimo o štirih skupinah otrok z motnjo v duševnem razvoju (otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, z zmerno motnjo, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju). V Sloveniji imajo vsi otroci z motnjo v duševnem razvoju možnost vključevanja v vrtce (redne skupine vrtca z dodatno strokovno pomočjo ali pa vključitev v razvojne oddelke za otroke z motnjami in zavode ...). Večinoma so v predšolskem obdobju prej odkrite težje motnje, vse prirojene motnje in posledice poškodb ali bolezni. Nekatere motnje v duševnem razvoju (predvsem lažja motnja v duševnem razvoju) so pogosto odkrite pozneje, zato otroci niso vključeni v ustrezne predšolske programe. Ti otroci so zato deležni premalo strokovne pomoči v predšolskem obdobju. Nekatere motnje prej odkrijejo strokovnjaki medicinskih strok, druge pa najprej opazijo vzgojitelji v vrtcu in sami starši. Druženje z drugimi otroki in skupno pridobivanje izkušenj je omogočeno vsem otrokom, ki so vključeni v vrtce (tudi tistim, ki so v razvojnih oddelkih). Otroci s prirojenimi motnjami, ki pogosto sodijo v skupino otrok s posebnimi potrebami, potrebujejo zgodnje spodbujanje razvoja in za to ni nikoli prezgodaj.

2.2 Osnovnošolsko obdobje (6–15 let)

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju obiskujejo prilagojeni program z nižjim izobražbenim standardom. Izvajajo ga osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP) ali redne OŠ, ki imajo posebne oddelke ali enote s prilagojenim programom. Tudi OŠPP ima zdaj program devetletke. V razredu je manj otrok kot v rednih oddelkih OŠ. Program je manj zahteven kot program redne OŠ, hkrati pa ima tudi nekatere dodatne vsebine, ki so bolj povezane z življenjem. Vsak učenec z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki je vključen v ta program, ima tudi svoj individualizirani program, v katerem lahko sodelujejo starši. To pomeni, da so cilji programa prilagojeni vsakemu posamezniku, da bi ta dosegel čim višjo raven razvoja. Opredeljeni so le minimalni standardi znanja, ki jih mora doseči vsak otrok, da lahko napreduje iz razreda v razred. Zahtevnejši cilji s programom niso opredeljeni – učenci lahko na nekaterih področjih dosegajo cilje, ki jih dosegajo tudi njihovi vrstniki v rednem programu OŠ. Pogosto so deležni tudi pomoči drugih strokovnjakov – logopeda, fizioterapevta, psihologa. Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju se lahko vključujejo tudi v del programa z enakovrednim standardom (običajni program v redni OŠ z enakovrednim standardom in v prilagojeni program z enakovrednim standardom) – v tako imenovani razširjeni program – v podaljšano bivanje, interesne dejavnosti, jutranje varstvo in druge vsebine razširjenega programa. To je eden od načinov spodbujanja vključenosti otrok z lažjo motnjo med vrstnike v rednih OŠ (Rovšek, 2008).

3. Mednarodni projekti eTwinning, v katerih sodelujemo



Slika 28: Program Erasmus+



Slika 29: Program eTwinning

Kaj eTwinning sploh je? eTwinning je akcija programa Erasmus+, ki jo usklajuje Evropsko šolsko omrežje v imenu Evropske komisije. Namenjena je pedagoškim delavcem, ki se zavedajo pomena vključevanja sodobne tehnologije v vzgojno-izobraževalni program. Namen akcije je vzpostavitev neformalnih partnerstev in projektov sodelovanja med evropskimi šolami in vrtci na katerem koli predmetnem področju brez večjih administrativnih obvez in formalnosti. (CMEPIUS, 2017; Pateraki in Scimeca, 2018). V letu 2019 smo se s projektom uspešno vključili v Erasmus+ in začeli sodelovati z različnimi projektnimi partnerji preko platforme eTwinning. Vključujemo se v projekte, ki našim učencem s posebnimi potrebami, ki obiskujejo oddelke z nižjim izobrazbenim standardom, omogočajo vsestranski razvoj ter izboljšujejo možnosti za vključevanje v širšo družbo. Do sedaj smo se pridružili štirim mednarodnim projektom: *In Life I Am Special* (Slika 30), *Get Together and Unite* (Slika 31) ter *Melody of My Heart* (Slika 32) in *Get to know Each Other* (Slika 33). V projektih sodelujejo poleg specialnih pedagogov iz Slovenije tudi učitelji, specialni pedagogi in vzgojitelji iz Španije, Italije, Hrvaške, Srbije, Turčije in Grčije. Žal nam veliko aktivnosti onemogočajo ukrepi za zavezitev širjenja epidemije COVID-19, a se trudimo, da s prilagoditvami izvajamo čim bolj pestre dejavnosti. Zelo veliko dejavnosti poteka s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije in spleta na daljavo. Povezave s partnerji iz drugih držav nam bodo omogočile tudi potovanja za učence in učitelje, da bomo lahko partnerje projektov spoznali v živo in si ogledali njihove šole in kraje, v katerih živijo. Upamo, da nam bodo zdravstvene razmere to omogočale.

3.1 Projekt In Life I Am Special



Slika 30: Logotip projekta In Life I Am Special (avtorica: Gülhan Saraç).

3.1.1 Cilji projekta

Cilj projekta je zagotoviti, da se posamezniki z različnimi posebnimi potrebami vključujejo v družbo. Pa tudi razvijati edinstveno znanje, spretnosti in sposobnosti vsakega posameznika ne glede na njegove posebne potrebe v samostojno, samozavestno in srečno osebnost, ki se vključuje v širšo družbo.

3.1.2 Trajanje in vsebina projekta: od aprila do junija 2021

Aprila smo se posvetili skrbi za okolje in ptice z dejavnostmi poslikave ptičjih hišic. Izvedli smo aktivnosti za izboljšanje varnosti v prometu – Dan policije. Obeležili smo mednarodni dan Zemlje s pohodom in čistilno akcijo. Udeležili smo se spletnega srečanja vseh sodelujočih učiteljev za usklajevanje aktivnosti projekta. Z organiziranjem skupnih dejavnosti smo obeležili Dan Evrope in dan eTwinning. Učenci so se učili uporabe javnega prometa (vožnja z vlakom in avtobusom) in vsakodnevnih opravil (uporaba storitev na pošti, trgovini). Sodelujoči otroci so se predstavili z Bitmoji in aplikacijo Chatterpix. Objavili smo zaključne misli staršev in učiteljev o prednostih sodelovanja v projektu in veščinah, ki so jih otroci pridobili s sodelovanjem v projektu. Izvedli smo spletno srečanje učiteljev, ki sodelujejo v projektu in se dogovorili o načrtovanih dejavnostih v tekočem mesecu. Objavili smo prispevek o sodelovanju v mednarodnem projektu v lokalnem časopisu Laški bilten. Organizirali smo zaključno spletno srečanje z učenci, ki so drug drugemu sporočili, kaj vse so se naučili ob sodelovanju v projektu. Ob zaključku projekta so vsi sodelujoči dobili priznanje za sodelovanje. Projekt je bil uspešno zaključen in nagrajen z državnim in evropskim znakom kakovosti.

3.2 Projekt Get Together and Unite



Slika 31: Logotip projekta Get Together and Unite (avtorica: Gülhan Saraç).

3.2.1 Cilji projekta

Projekt je namenjen pomoči otrokom s posebnimi potrebami, kot so avtizem, lažja in zmerna motnja v duševna motnja v razvoju, da se bodo lažje vključevali med vrstnike, ki obiskujejo redni program osnovne šole. Učenci se srečajo z vrstniki iz tujih držav in se z njimi spoznajo in spoprijateljujejo. Razvijajo spretnosti ustnega in pisnega komuniciranja v maternem in tujem jeziku. Razvijajo veščine uporabe informacijske in komunikacijske tehnologije v obliki izmenjave informacij, pošiljanja in sprejemanja sporočil, komuniciranja na daljavo. Učenci spoznavajo osnovne značilnosti sodelujočih držav. Učenci gradijo pozitivno samopodobo.

S sodelovanjem v projektu *Get Together and Unite* želimo našim učencem, ki obiskujejo nižji izobrazbeni standard osnovne šole s prilagojenim programom, obogatiti vsebine šolskega učnega načrta. Z aktivnostmi projekta bodo krepili komunikacijske in socializacijske veščine, ki jim bodo omogočile lažje vključevanje v širšo družbo.

3.2.2 Trajanje in vsebina projekta: od oktobra do decembra 2021

V oktobru smo določili partnerje, izpolnili kontaktne podatke sodelujočih učiteljev in določili naloge. Vsak od sodelujočih je izrazil svojo vizijo projekta ter jo zapisal na strani portala eTwinning. Ustvarili smo promocijski videoposnetek projekta. Projekt smo predstavil staršem in zbrali njihova soglasja. Pripravili smo ankete pred izvedbo projekta za starše, učence in učitelje. Ustvarili smo WhatsApp, Facebook, Instagram in YouTube strani za objavljane aktivnosti projekta. Vsaka skupina je izdelala logotip in plakat projekta. Na koncu smo izglasovali logotip in plakat, ki predstavljata projekt. Projekt smo predstavili na spletni strani šole in v lokalnem časopisu. Vse udeležencev (otroke in učitelje) smo vpisali v projektne strani. Novembra smo obeležili svetovni dan knjig za otroke z izdelavo bralnih kazal. Sodelovali smo na spletnem seminarju o varnosti. V drugem tednu novembra smo aktivnosti projekta posvetili ozaveščanju o pomenu rednega umivanja zob in ustne higiene. Decembra smo izvedli spletno srečanje sodelujočih učiteljev. Ob mednarodnem dnevu invalidnih oseb smo izdelovali plakate o ozaveščanju pravic oseb s posebnimi potrebami. Spodbujali smo vključevanje otrok s posebnimi potrebami med vrstnike s skupinsko igro. Z otroki smo izdelovali dekoracije za vrata z dobrodošlico obiskovalcem. V sredini decembra smo aktivnosti projekta posvetili ozaveščanju o pomenu zdrave in ekološko pridelane hrane. Predno smo odšli na božično-novoletne počitnice smo izdelali novoletne voščilnice za vse partnerje projekta. Vse aktivnosti projekta smo fotografirali in objavljali poročila na portalu eTwinning.

3.3 Projekt Melody of My Heart



Slika 32: Logotip projekta Melody of My Heart (avtorica: Ceren Kahraman).

3.3.1 Cilji projekta

Cilji projekta so ozaveščanje širše družbe o osebah s posebnimi potrebami z avtizmom. Otroci in njihove družine bodo imeli možnost spoznavati otroke s posebnimi potrebami ter se z njimi družiti preko različnih dejavnosti. Glasbeno ustvarjanje je zelo pomembno za vsestranski razvoj posameznika, ne le glasbeni, ampak tudi telesni, socialni, čustveni, kognitivni in jezikovni. Otroci z avtizmom se zelo težko vključujejo v družbo, a glasba jim pri tem pomaga in pozitivno vpliva na integracijo.

3.3.2 Trajanje in vsebina projekta: od oktobra 2021 do aprila 2022

V oktobru je potekalo spletno srečanje vseh sodelujočih partnerjev, razdelitev nalog, določitev dejavnosti. Novembra smo izdelovali različne glasbene instrumente. Decembra smo na glasbene instrumente igrali na prostem ter izdelali video posnetek. Januarja smo organizirali aktivnosti ozaveščanja o avtizmu preko spletnih srečanj. Februarja bomo organizirali likovni natečaj za ustvarjanje o avtizmu. Marca in aprila bo sledilo organiziranje modro povezanih zabav in različnih dogodkov z ozaveščanjem o avtizmu. Maja bodo koncerti skupine Melody of My Heart Rhythm.

3.4 Projekt Get to Know Each Other



Slika 33: Logotip projekta Get to Know Each Other (avtorica: Nurdan Ekinci).

3.4.1 Cilji projekta

Učenci spoznavajo vrstnike iz tujine in se z njimi spoprijateljujejo. Pri tem razvijajo spretnosti ustnega in pisnega komuniciranja v maternem in tujem jeziku. Otroci razvijajo veščine uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (izmenjava informacij, pošiljanje in sprejemanje sporočil, virtualna komunikacija). Preko dejavnosti projekta učenci spoznavajo osnovne značilnosti sodelujočih držav kot so jezik, glasba, kultura, običaji in šolski sistem. V začetnem delu projekta otroci izdelajo logotip skupine, izpolnijo projektni vprašalnik in sodelujejo pri različnih aktivnostih in predstavitvah. Gradijo pozitivno samopodobo.

3.4.2 Trajanje in vsebina projekta: od novembra 2021 do junija 2022

V novembru smo imeli predstavitevno spletno srečanje za vse udeležence v projektu, na katerem smo razdelili delovne naloge. Vsaka skupina je izdelala svoj logotip. Na koncu smo izglasovali najboljši logotip, ki sedaj predstavlja projekt. Določili smo lokacije šol partnerice na zemljevid. Vsi sodelujoči učitelji so izdelali video predstavitev v aplikaciji Chatterpix. Sledilo je izpolnjevanje anket pred izvedbo projekta (učitelji, učenci in starši) in zbiranje soglasij staršev. Kratke predstavitve projekta smo objavili v lokalnem časopisu in na spletni strani šole. Decembra so potekale predstavitve šol v aplikaciji Jigsawplanet in z video posnetki ter predstavitve učencev z Bitmoji in v aplikaciji Chatterpix. Vsaka sodelujoča skupina je izdelala oglasno desko z elementi projekta eTwinning. Sledilo je predstavitevno spletno srečanje za vse udeležence. Januarja bodo potekale videopredstavitve razredov v aplikaciji Canva in predstavitve domačih krajev z aplikacijo Kahoot. Organizirano bo spletno srečanje učencev v spletnih klepetalnicah. Februarja bomo predstavili tradicionalne pesmi v spletnem

srečanju in se družili v klepetalnicah. Predstavitve tradicionalnih plesov preko spletnega srečanja in srečanje povezanih učencev v klepetalnicah bodo marca in aprila, sledi še spoznavanje jezikov držav partneric ter druženje povezanih učencev v spletni klepetalnici. Spoznavanje različnih običajev v državah partnericah in druženje povezanih učencev v spletni klepetalnici bo izvedeno maja. Takrat bodo organizirane tudi posebne aktivnosti ob praznovanju dneva Evrope in dneva eTwinning. Junija bo zaključno spletno srečanje vseh udeležencev v projektu in izpolnjevanje ankete ob zaključku projekta. V lokalnem časopisu in na spletni strani šole bomo poročali o poteku projekta. V šoli bomo postavili razstavo, ki bo na ogled vsem udeležencem projekta, njihovim staršem in drugim obiskovalcem šole.

4. Zaključek

S sodelovanjem v mednarodnih projektih eTwinninga so učenci, ki obiskujejo prilagojeni program naše šole z nižjim izobrazbenim standardom, izredno veliko pridobili na spretnosti ustnega in pisnega komuniciranja v maternem in tujem jeziku. Naučili so se uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Ta jim je omogočila vzpostaviti stik z vrstniki tudi izven meja naše države. Pri delu z novimi aplikacijami so bili motivirani, dalj časa so bili zbrani in skoncentrirani kot pri uporabi klasičnih metod poučevanja. Pri sporazumevanju so postali bolj sproščeni in samozavestni, želijo si nadaljnjega sodelovanja. Večina od njih si želi tudi potovati in obiskati nove prijatelje, ki so jih zaenkrat videli le preko računalniških zaslonov. Veselijo se sodelovanja v mednarodnih projektih v prihodnosti.

5. Literatura

- Abramič, M. (2018). *Recepti za eTwinning za vsako šolo in vrtec*. Radovljica.
- CMEPIUS (2017). *eTwinning – Evropska skupnost šol in vrtcev*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Jacobson, J. W., Mulick, J. A. (2000). *Manual of Diagnosis and Professional Practice in Mental Retardation*.
- Jurišič, B. *Motnje v duševnem razvoju*. Pridobljeno s <https://www.zveza-sozितje.si/motnje-v-dusevnem-razvoju.3.html>.
- Pateraki, I., Scimeca S. (2018). *Učenje iz preteklosti, oblikovanje naše prihodnosti: evropska kulturna dediščina preko eTwinninga*. Bruselj.
- Rovšek, M. (2008). *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Melior, Educa.
- Založnik, B. (2006). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Melior, Educa.
- ZUOPP-1, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). *Ur. l. RS 58/11(stran 8424)*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kratka predstavitev avtorice

Marija Čibej je specialna pedagoginja, ki že petindvajset let dela z otroki s posebnimi potrebami. Zadnjih deset let je zaposlena na OŠ Primoža Trubarja Laško in poučuje otroke v prvi triadi prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. V letu 2019 se je s sodelavkami s projektom uspešno prijavila v program Erasmus+ in začela sodelovati v mednarodnih programih eTwinning s projektnimi partnerji iz različnih evropskih držav.

Ustvarjalno skozi strokovne vsebine

Professional Contents In a Creative Way

Mojca Zabukovec

Srednja zdravstvena šola Ljubljana
mojca.zabukovec@szslj.si

Povzetek

Prispevek predstavlja sodoben način poučevanja, ki vključuje medpredmetno povezovanje in sodelovalno učenje. Prikazuje namreč vseobsežen projekt, ki strokovne vsebine osvetli z vidika različnih predmetov v sodelovanju z učitelji na nivoju cele šole z vključevanjem strokovnjakov in predavateljev zunanjih inštitucij. Projekt predstavlja primer dobre prakse in rezultira v množici inovativnih zamisli. Učitelje vodi k novim pristopom poučevanja in vrednotenja znanja, dijake pa k ustvarjalnejšemu razmišljanju in prevzemanju aktivne vloge v procesu osvajanja novih znanj.

Prvi del prispevka predstavi večletni šolski razvojni projekt Ustvarjalna zdravstvena nega, drugi del pa natančneje prikaže enega od projektov, ki obravnava različne poglede na tematiko Koža.

Ključne besede: dijaki, inovativnost, projekt, sodelovanje, strokovnost, učenje, ustvarjalnost, zdravstvo.

Abstract

The paper presents a modern way of teaching that includes cross-curricular integration and collaborative learning. Namely, it presents a comprehensive project that illuminates professional content from the perspective of various subjects in cooperation with professors at the level of the entire school with the involvement of experts and lecturers from external institutions. The project is an example of good practice and results in a multitude of innovative ideas. It leads professors to new approaches to teaching and evaluating knowledge, and students to more creative thinking and taking an active role in the process of acquiring new knowledge. The first part of the article presents the multi-year school development project "Creative Nursing", and the second part presents in more detail one of the projects that deals with different views on the topic of "Skin".

Keywords: collaboration, creativity, health, innovation, learning, professionalism, project, students.

1. Uvod

Ustvarjalna zdravstvena nega je projekt, ki smo ga na srednji zdravstveni šoli Ljubljana prvič vpeljali v šolskem letu 1917/18. Povezoval je učitelje, ki so poučevali različne predmete na šoli, tako učitelje strokovnih predmetov, kot tudi učitelje splošno-izobraževalnih predmetov. V zaporedju štirih let so se zvrstili kar trije tovrstni projekti, ki so obravnavali različne zdravstvene tematike, in sicer Koža, Bolečina in Možgani. Vsako leto se je v posamezen projekt vključilo veliko dijakov. Sodelovali so dijaki od prvega do četrtega letnika. Medpredmetno povezovanje učiteljev smo prepletli s sodelovalnim učenjem dijakov.

Učenje ne pomeni le zapomnjevanje vsebin in rezultatov, pač pa je proces izgrajevanja in osmišljanja znanja. Poučevanje pa je ustvarjanje pogojev za odkrivanje in izgrajevanje znanja, spretnosti in navad... Učenci morajo imeti v procesu pridobivanja znanja možnost sodelovati s

sošolci. Sodelovanje med učenci (socialna interakcija) pospeši doseganje spoznavnih, čustvenih in socialnih ciljev, ki so med seboj vzajemno povezani... Učitelj pa naj bi bil poleg tega, da bi ustvarjal prijetno klimo v razredu, tudi organizator dela v razredu in svetovalec, ki podpira učinkovito skupinsko delo... (Vodopivec idr, 2003).

Sodelovalno učenje naj bi bilo učinkovito na področju globljega razumevanja obravnavane vsebine, imelo pomembne učinke na razvoj kritičnega mišljenja ter kompleksnega sklepanja, pripomoglo pa naj bi tudi k porajanju novih idej in rešitev (Strokovna podlaga za sodelovalno učenje, 2020).

V času, ko je šolski projekt potekal že tretje leto in je bila v središču obravnave tematika Možgani, je naše delo prekinila epidemija Covid-a 19, tako da je ta del projekta namesto eno leto potekal dve leti ter smo ga zaključili v obliki kombiniranega izobraževanja.

Makovec Radovan in Radovan (2020) sta zbrala temeljna spoznanja o kombiniranem izobraževanju ter jih povezala z izzivi poklicnega in strokovnega izobraževanja... Kombinirano izobraževanje pa po našem prepričanju in glede na strokovna spoznanja ni samo izhod v sili ob omejitvenih ukrepih med epidemijo, temveč dolgoročna usmeritev, saj digitalizacija in nasploh razvoj tehnologije počasi spreminjata tudi izobraževalni proces... Skrb za kakovostno izobrazbo dijakov mora biti osnovno vodilo razmislekov, ko načrtujemo različne vidike izobraževanja... Programi poklicnega in strokovnega izobraževanja niso programi, kjer bi izobraževanje brez večjih težav lahko izvajali na daljavo oz. ga prenesli na splet, saj v teh programih dijaki usvajajo praktične veščine, spretnosti in znanja, ki so ključni za opravljanje njihovega poklica. Vseh praktičnih veščin in spretnosti se zgolj na daljavo ne da usvojiti, je pa mogoče na daljavo in z uporabo IKT kakovostno pridobivati znanje in druge spretnosti (razvoj digitalnih spretnosti, samostojnosti, kritičnosti pri pridobivanju informacij ...), ki jih bodo dijakinje in dijaki poklicnih in strokovnih šol pri opravljanju svojega poklica prav tako potrebovali.

Glede na naravo poklica in veščin ter ročnih spretnosti, ki jih mora dijak v času šolanja pridobiti je omenjen način sodelovalnega poučevanja zelo dobrodošel. Poveže namreč različne skrite talente dijaka, na primer likovno nadarjenost ali nadarjenost za poezijo s strokovnim znanjem, kar poveča motivacijo za učenje in sposobnost pomnjenja.

Povezovanje disciplin nadgrajuje sodobne teorije poučevanja in učenja ter učenca postavi v vlogo aktivnega graditelja lastnega znanja... Prispeva pa tudi k bolj poglobljenemu in posledično trajnejšemu znanju... (Volk, Štemberger, Sila in Kovač, 2020).

Rezultat povezovalnega pristopa je množica inovativnih idej, ustvarjalnih izdelkov, kvalitetnih plakatov, razstav, raziskovalnih del in predstavlja med drugim tudi širjenje socialne mreže, saj je tako učenje mladostnikov z medsebojnim druženjem navsezadnje zabavno.

2. Projekt Ustvarjalna zdravstvena nega - Koža

Projekt Ustvarjalna zdravstvena nega s tematiko Koža (v nadaljevanju projekt Koža) smo na šoli izvajali v šolskem letu 2018/19. Koordinatorica projekta je bila profesorica zdravstvene nege ga. Patricija Valentina Raspotnik. K sodelovanju je povabila vse profesorje na šoli, ki so bili pripravljeni raziskovati in na kakršenkoli način predstavili obravnavano tematiko o koži. Profesorji so dobili nekaj usmeritev kako se tematike lotiti in v kakšni obliki vsebino predstaviti. Učiteljem strokovnih predmetov je bila v pomoč tudi strokovna knjiga Koža od blizu, avtorice Yeal Adler. Na teh osnovah se je pričelo inovativno razmišljanje in raziskovanje vseh možnih pogledov na kožo. K projektu so pristopili profesorji strokovnih in splošno-

izobraževalnih predmetov. V okviru svojega predmeta so privabili k sodelovanju dijake in se lotili dela. Porodilo se je ogromno idej in nastalo je presenetljivo veliko kreativnih izdelkov, plakatov, maket, literarnih del in poglobljenega učnega gradiva.

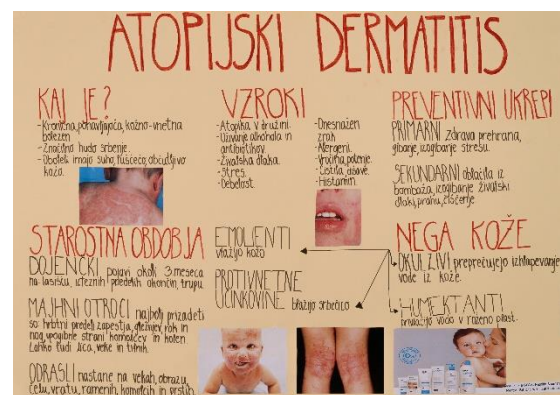
Nekaj najbolj odmevnih prispevkov medpredmetnega povezovanja in sodelovalnega pristopa je opisanih v nadaljevanju.

2.1 Strokovni pristopi k obravnavi kože

Na podlagi prebrane literature in poznavanja specialnega področja zdravstvene nege je pod mentorstvom učiteljev strokovnih predmetov nastala vrsta plakatov z uporabno strokovno vsebino povezano s kožo. Z izdelavo plakata so dijaki poglobili strokovno znanje (slika 1 in slika 2), njihovo delo pa je bilo ovrednoteno z oceno. Narejeni plakat so ostali odlični didaktični pripomoček na naslednje generacije.

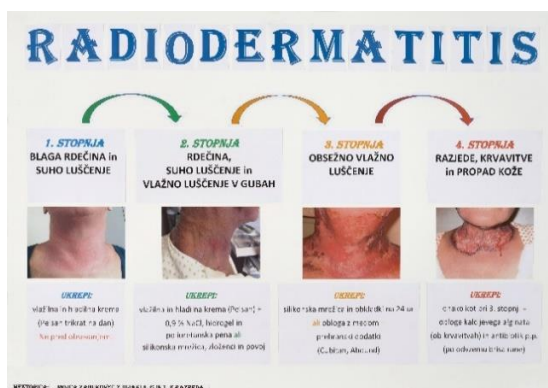


Slika 1: Spremembe na koži novorojenčka (Foto: Vojko Opaškar, 2019)



Slika 2: Bolezenska stanja kože (Foto: Vojko Opaškar, 2019)

Pri izdelavi plakatov so sodelovali tako dijaki na šoli kot tudi dijaki na praktičnem pouku v kliničnem okolju. Na Onkološkem inštitutu smo izdelali plakat, ki prikazuje, kako ukrepati ob različnih poškodbah kože zaradi obsevanja, kot načina zdravljenja rakavega obolenja (slika 3). Pri izdelavi plakata smo ob soglasju bolnišnice črpali znanje tudi iz njihovih napisanih strokovnih standardov in priporočil.



Slika 3: Poškodbe kože zaradi obsevanja (Foto: Vojko Opaškar, 2019)



Slika 4: Plakat o koži opremljen s QR kodo (Foto: Vojko Opaškar, 2019)

Še posebej zanimiv je bil plakat, ki je vseboval QR kodo. Le ta je dijaku omogočila dostop do zvočnega posnetka o nalogah in zgradbi kože (slika 4).

2.2 Matematičen pristop h koži

Pri matematiki so se dijaki skupaj s profesorico ga. Urško Mlakar lotili zelo zanimive naloge. Poimenovali so jo Koža v pravokotnikih in trikotnikih. Želeli so odgovoriti na vprašanje: »Koliko kvadratnih metrov kože ima odrasli človek?«. Naredili so obris dijaka (slika 5), vanj vrisali pravokotnike in trikotnike (slika 6), izračunali ploščine vrisanih likov in te ploščine sešteli. Seštevke so primerjali s Mostellerjevo formulo za oceno površin človekove kože. Mostellerjeva formula:

$$P = \sqrt{\frac{h[cm] \cdot m[kg]}{3600}} \quad m^2$$



Slika 5: Obrisi dijakinje
(Foto: Urška Mlakar, 2019)



Slika 6: Vrisovanje geometrijskih likov
(Foto: Urška Mlakar, 2019)

Izračun dijakov je odstopal le za 1 kvadratni decimeter oz. 0,5 % od izračuna površine kože po zgoraj omenjeni formuli.

2.3 Raziskava »Doživljanje dijakov ob prvem stiku s pacientom«

Koža predstavlja mejo med našim telesom in zunanjim svetom. Koža prestreže dotike neživega sveta – okolice in predmetov in dotike živega sveta – sočloveka, živali, rastlin. Vsi dotiki v nas vzbujajo določena občutja. Naši dijaki v tretjega in četrtega letniku opravljajo praktični pouk v kliničnem okolju in stopajo v neposredni kontakt s pacienti. Na tej osnovi sta profesorici strokovnih predmetov in psihologije (ga. Mojca Kotnik in ga. Maja Klančič) izvedli raziskavo o tem, kakšna čustva doživljajo dijaki ob dotikanju pacientov. Pripravili sta vprašalnik, ki se je nanašal na doživljanje neugodnih čustev, kot so sram, gnus in strah ter

ugodnih čustev, kot so sočutje, nežnost in toplina. Ob tem ju je zanimalo katerih ukrepov se dijaki poslužujejo, da zmanjšajo neugodna čustva, ki jih ob dotikanju pacientov občutijo.

Pomembni zaključki raziskave so bili, da so se z večanjem izkušenj na praktičnem pouku negativna čustva pri dijakih zmanjševala, pozitivna povečevala. Dekleta so imela več neugodnih občutij pri dotiku pacienta nasprotnega spola kot fantje. Dijakom se je bilo najtežje dotikati hudo bolnih pacientov, manj pomembni so jim bili pri njihovem delu videz, starost in spol pacientov. Pri delu je bilo tudi zelo pomembno, da so uporabljali različne intervencije, ki so zmanjševale neprijetne občutke. Pred začetkom praktičnega pouka dijaki potrebujejo dobro psihično pripravo ter redne refleksije med samim praktičnih poukom na šoli in v zdravstvenih ustanovah.

2.4 Likovni izdelki

Zelo zanimivi izdelki so nastali pri pouku umetnosti pod mentorstvom profesorice Janje Jakša. Eni dijaki so iz časopisnega papirja izdelali skulpture, ki prikazujejo, kako se slaba samopodoba ali negativno notranje doživljanje človeka odražata na koži (slika 7 in slika 8), drugi pa so preko skulptur ponazorili različna bolezenska stanja in druge spremembe na koži (slika 9).



Slika 7: Samopoškodovanje
(Foto: Matija Braumen, 2019)

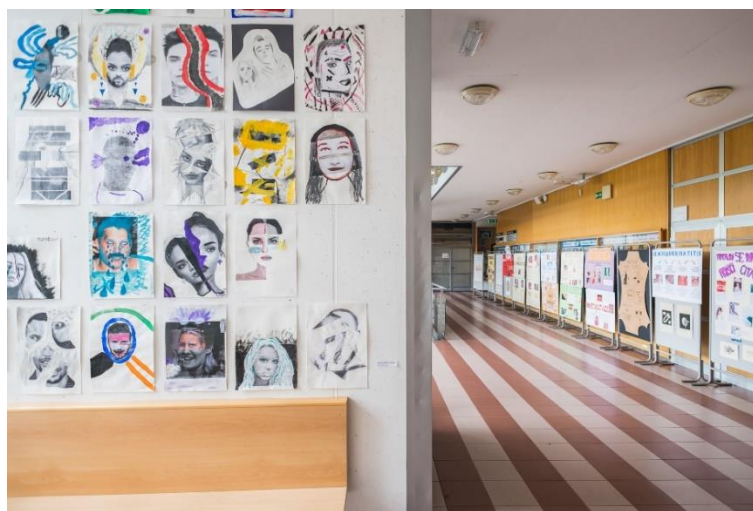


Slika 8: Tesnoba
(Foto: Matija Braumen, 2019)



Slika 9: Vitiligo
(Foto: Matija Braumen, 2019)

Prav tako je nastala vrsta obraznih portretov in drugih slik (slika 10 in slika 11), ki so bile ob zaključku projekta razstavljene na naši šoli (slika 12), na Onkološkem inštitutu in v Univerzitetnem kliničnem centru Ljubljana.



Slika 12: Razstava izdelkov v šoli (Foto: Patricija Valentina Raspotnik, 2019)



Slika 10: Kaj se skriva pod kožo obraza?
(Foto: Patricija Valentina Raspotnik, 2019)



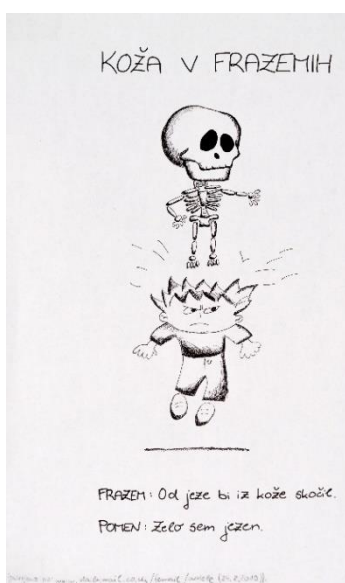
Slika 11: Plasti človeka
(Foto: Matija Braumen, 2019)

2.5. Literarna dela

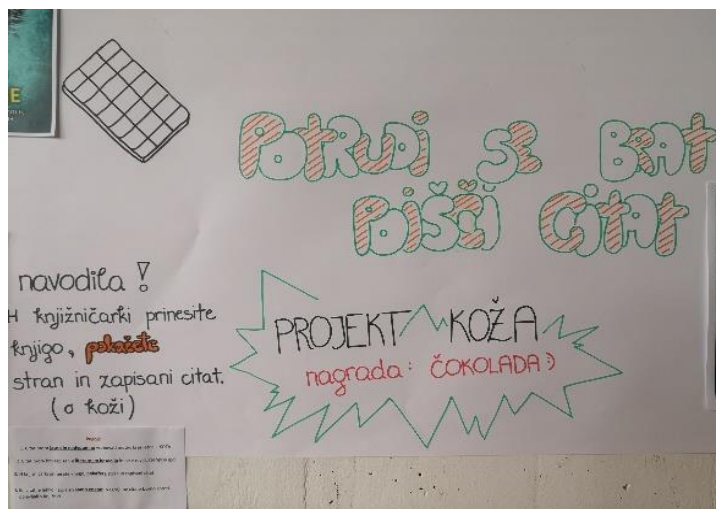
Dijaki so pri predmetu slovenskega jezika pisali pesmi o koži in izražali svoje misli v obliki spisov. Dijakinji Katarina Turk in Patricija Gramc iz 4. f sta razmišljanji o samopodobi in svoja doživljanja o tem, kako se je počutiti v svoji lastni koži izrazili v obliki dialoga oz. igre.

Pri pouku slovenščine so dijaki iskali tudi frazeme (besedne zveze za katere je značilno, da običajno ne pomenijo tistega, kar pomenijo posamezne besede) na besedo koža (slika 12).

Zanimivo pa je dijake motivirala naša knjižničarka ga. Vesna Založnik, ki je zbirala citate na motiv kože, dijake pa je za to igrivo nagradila (slika 13). Citat je moral biti zapisan v literarnem besedilu in je bil nato objavljen v knjižnici.



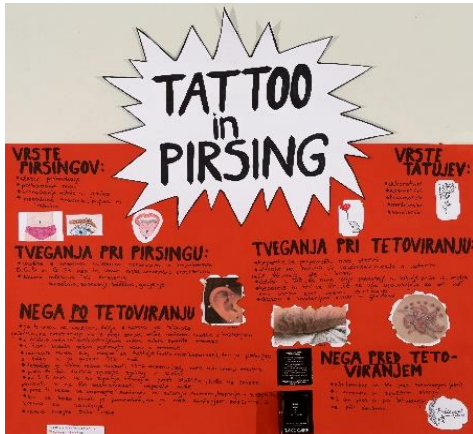
Slika 12: Frazemi
(Foto: Matija Braumen, 2019)



Slika 13: Citati o koži
(Foto: Patricija Valentina Raspotnik, 2019)

2.6 Kozmetična obravnava kože

Kadar je govora o koži se nekako ne moremo izogniti estetski obravnavi kože in staranju. Zunanji videz močno vpliva na naše notranje doživljanje, na našo samopodobo ter samozavest in obratno. S tem v zvezi so dijaki raziskovali dejstva o tatujih in pirsingih (slika 14), o kožnih zajedalcih, o brazgotinah, o uporabi ličil in o estetskih posegih. Pri predmetu biologija so se lotili celo izdelave krem (slika 15).



Slika 14: Tatu in pirsing
(Foto: Vojko Opaškar, 2019)



Slika 15: Izdelava krem za nego kože
(Foto: Irena Funda, 2019)

Ob zaključku projekta smo dne 11. 5. 2019, pod častnim pokroviteljstvom Zbornice zdravstvene in babiške nege organizirali strokovni dogodek in slavnostno prireditev z ogledom razstave. Za dijake tretjih in četrth letnikov smo pripravili strokovni seminar, predavali pa so naši dijaki, naši profesorji in izvenšolski strokovnjaki različnih strokovnih profilov. Po diskusiji je sledil ogled razstave likovnih in literarnih del ter strokovnih gradiv. Temu je sledila slavnostna prireditev ter podelitev priznanj dijakom in zahval učiteljem - mentorjem. S tem dogodkom smo istočasno obeležili Mednarodni dan medicinskih sester, 12. maj (slika 16).



Slika 16: Razstava gradiv ob zaključku projekta
(Foto: Matija Braumen, 2019)

Odsek iz ene od nastalih pesmi, ki jo je napisala dijakinja 2. f razreda, Minela Zorić.

*Koža je tvoje pokrivalo.
Ščiti te, ko ti je hladno.
Je paravan, za katerim
igra predstava...*

3. Zaključek

Projekt Ustvarjalna zdravstvena nega je produkt celoletnega ustvarjanja profesorjev in dijakov. Medpredmetno povezuje profesorje splošno-izobraževalnih predmetov in učitelje strokovnih predmetov. V poučevanje vnaša sodobne oblike dela, ustvarjalno in sodelovalno učenje, aktivno vlogo dijaka in predstavlja vseživljenjsko učenje. Najpomembnejše pa je, da dijaki doživljajo tak način učenja kot zanimiv, poučen in zabaven.

Sodelovanje z okoljem omogoča učencu ustrezno izmenjavo idej, razmišljanj, vprašanj in odgovorov. Dopušča mu razvoj in udejanjanje lastne kreativnosti in mu s tem omogoča, da na temelju različnih interpretacij izgrajuje čim bolj jasno sliko o preučevanih vsebinah, da razvije zdravo mero kritičnosti in pravilno opredeljuje vrednost znanja, ki ga razvija (Vodopivec idr, 2003).

V tem pedagoškem procesu smo se učili vsi – dijaki in profesorji. In ravno mi, profesorji, se moramo pogosto postaviti v kožo dijaka, da bi ga bolje razumeli in mu na poti dozorevanja ter oblikovanja zdrave samopodobe pomagali tudi strokovno rasti.

5. Literatura

- Makovec, D. in Radovan, M (2020). *Smernice za izvajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja v kombinirani obliki*. Prenova poklicnega izobraževanja v letih 2016-2021. Prispevek pridobljen s <https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/11/cpi-smernice-ku.pdf>
- Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (2020). Strokovne smernice za poučevanje na daljavo, Univerza v Mariboru. Pridobljeno s https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Osnutek%20strokovne%20podlage_Sodelovalno%20ucenje_NELE.pdf
- Vodopivec, I., Rojko, C., Kolar, M., Mugerli, K., Demšar, M., Mele, T. idr. (2003), Sodelovalno učenje v praksi (str. 5-7). Urednica, Vodopivec, I., Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. in Kovač, N. (2020). *Medpredmetno povezovanje: Pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (str. 7-8). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kratka predstavitev avtorja

Mojca Zabukovec je učiteljica strokovno-teoretičnih predmetov zdravstvene nege in praktičnega pouka v šolskem in kliničnem okolju. Sodeluje pri izvajanju poklicne mature s področja storitve in zagovora. V zadnjem letu je svoje znanje razširila tudi na področje masaže in refleksoterapije, kar dijakom omogoča izbirnost učnih vsebin v četrtem letniku in s tem drugačen, alternativen pristop k posamezniku, z željo zajeti celovit pogled na človeka.

Kviz o Sloveniji
(kot spodbujanje mehkih veščin in namesto
tradicionalne šolske prireditve)

Slovenia Quiz Game
(Encouraging Soft and Hard Skills instead of Holding a
Traditional School Event)

Barbara Šegel Kupljen

Šolski center Velenje, Šola za strojništvo, geotehniko in okolje
barbara.segelkupljen@scv.si

Povzetek

Mladostniki morajo poleg poznavanja trdih veščin, ki jih potrebujejo, da bodo lahko opravljali svoj poklic, obvladovati tudi veščine, ki se jih iz učbenikov in zvezkov ne morejo naučiti. Komunikacija, timsko delo, prilagodljivost, reševanje težav, kritično opazovanje in sposobnost vodenja drugih so veščine, ki pri soljudeh zbudajo zaupanje. To so veščine, ki jih ljudje največkrat pridobimo v enajsti šoli pod mostom.

Z vsakoletno prireditvijo ob kulturnem prazniku na Šoli za strojništvo, geotehniko in okolje (ŠSGO) želimo, da se mladostniki zavedajo, da so te t. i. mehke veščine tiste, ki gradijo odnos med ljudmi. Pripravimo namreč kviz o Sloveniji, ki je nastal po predlogi družinskega kviza Moja Slovenija, ki ga je od leta 2012 do 2014 na Radiu in televiziji Slovenija (RTV SLO) vodil Mario Galunič. Z njim poleg poznavanja Slovenije, njenih značilnosti in izjemnih ljudi dijaki pokažejo tudi obvladovanje mehkih veščin, ki so vrednota v današnjem hitrem tempu življenja.

Ključne besede: kulturni praznik, kviz, mehke veščine, prireditve, Slovenija.

Abstract

Beside hard skills, teenagers also have to master soft skills that cannot be acquired from different books but are needed to do well at their job. Communication, team work, flexibility, problem-solving, critical observation and leadership skills are skills which arise interest and trust. These are the skills we acquire in '11th school under the bridge'.

By means of the event we try to raise students' awareness of the importance of soft skills in the relationships among people. Therefore, this Slovenia quiz game based on Mario Galunič's Moja Slovenia quiz (2012-2014) is prepared. In addition to the knowledge of Slovenia's unique characteristics and its exceptional people, students also show how good they are at mastering their soft skills which are real values in today's pace of everyday life.

Keywords: culture holiday, event, quiz, Slovenia, soft skills.

1. Uvod

Tradicija na šolah je, da se državni prazniki obeležijo s proslavo, prireditvijo, na kateri se učenci ali dijaki predstavijo s svojimi znanji, sposobnostmi, posebnostmi.

Na dveh šolah Šolskega centra Velenje (ŠCV) smo vrsto let kulturni praznik praznovali drugače, in sicer s kvizom Moja dežela, ki je nastal po predlogi družinskega kviza Moja Slovenija, ki ga je od leta 2012 do 2014 na RTV SLO vodil Mario Galunič.

Tudi naš kviz ni bil samo poučen, ampak tudi zabaven in sproščen.

Sprva so med sabo »tekmovali« dijaki dveh različnih šol. Kasneje smo se odločili za mešane ekipe, s čimer smo poudarili pomen sodelovanja. Tradicijo kviza ob kulturnem prazniku je prekinila epidemija z vsemi odloki.

2. Cilji kviza

Kviz je namenjen vsem dijakom šole, kar pomeni, da tudi tisti, ki sedijo na tribunah odgovarjajo na vprašanja in z odgovori pomagajo ekipama s štirimi tekmovalci, od katerih je eden kapetan ekipe.

S kvizom dijake spodbudimo, da pokažejo znanje o Sloveniji ali pa se o njej tudi česa naučijo, da sodelujejo, komunicirajo na primeren način, se prilagajajo, se zrelo spoprimejo s porazom ...

Uspeh ekipe tako ni odvisen le od posameznikov oz. ekipe, temveč od vseh sodelujočih, saj je cilj skupen vsem. Ko se združijo sposobnosti, znanja ter včasih srečno naključje dijakov v ekipi in navijačev na tribunah, je cilj prireditve dosežen.

Ker pa je kviz načrtovan kot prireditev ob kulturnem prazniku, je cilj seveda tudi obeležje praznika.

3. Predstavitev kviza

Ideja za kviz sicer ni izvirna, vendar je v samo prireditev vloženega veliko dela, saj sami glede na naloge izdelujemo rekvizite, iščemo vprašanja, si izmišljujemo naloge, ki jih v izvirnem scenariju ni.

V kvizu druga proti drugi »tekmujeta« dve ekipi s štirimi tekmovalci. Eden v ekipi je kapetan, ki na čelu svoje ekipe skrbi za dobro voljo, ekipni duh in zagnanost članov njegove ekipe.

Na tribunah dijaki z odgovori, nasveti in s spodbudo pomagajo ekipi, za katero navijajo (slika 1). Tokrat lahko svobodno glasno pomagajo in celo z dovoljenjem uporabljajo mobilne telefone za iskanje pravih odgovorov.



Slika 1: Ekipa in navijači

Dva dijaka sta voditelja in povezovalca prireditve, ekipi tudi učinkovito usmerjata in ju vodita (slika 2). Za sproščenost in vzdušje pa raztegnejo mehove svojih frajtonaric naši dijaki, sicer člani različnih ansamblov in folklornih skupin.



Slika 2: Voditelja in kapetana ekip

Komisija, ki jo sestavljajo učitelji, ki sodelujejo pri organizaciji prireditve, skrbno nadzoruje odgovore (njih pa navijači na tribunah).

Čeprav prireditev traja največ 50 minut, njena organizacija zahteva dobro pripravo. Skušamo se izogniti možnim napakam, vendar vedno lahko pride do nepredvidljivih situacij.

Nalog v kvizu je 8. Vsako leto se prilagajajo aktualnim okoliščinam, nekatere ostanejo, nekatere pa zamenjajo druge.

4. Predstavitev nalog

Vsaka naloga je ovrednotena s točkami glede na težavnost. V več letih so se zvrstile različne naloge, na primer:

- Ugani osebo
- Kričač
- Sestavi Aljažev stolp
- Ugani skladbo

- Sestavi Slovenijo
- Približki
- Besedovnjak
- Hitri prsti
- Uganjujem, kdo sem

4.1 Ugani osebo

Kapetan ekipe ima v rokah lističe z imeni in priimki desetih znanih in manj znanih Slovencev. Svoji ekipi jih mora predstaviti tako, da jih ne poimenuje, ampak jih opisuje, označuje, predstavlja z delom, nagradami oz. dosežki ... Ekipa dobi toliko točk, kolikor oseb ugane v treh minutah (slika 3).

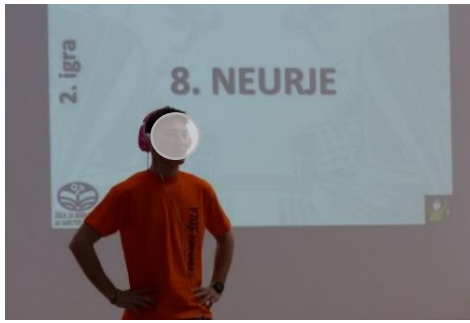


Slika 3: Ugani osebo

Čeprav mora kapetan ekipe poznati človeka, ki ga mora predstaviti, je bistveno, kako ga predstavi. Pomemben je torej širok besedni zaklad. Več besed kot pozna in je jasen v izražanju, boljše možnosti ima, da bo sporočilo ustrezno prenesel naprej. Ključno pa je tudi, da ostali v ekipi dobro poslušajo kapetana.

4.2 Kričać

Sodelujejo trije dijaki iz ekipe. Na ušesih imajo slušalke, v katere se iz mobilnega telefona predvaja glasba. Stojijo na rdečih pikah. En dijak je obrnjen proti projekcijskemu platnu. Z njega prebere besedo in jo govori drugima dvema dijakoma. Besedo morata prebrati z njegovih ustnic, saj ne slišita, kaj njun sotekmovalec govori. Ko eden izmed njiju ugane besedo, zamenjajo mesta. Ekipa dobi toliko točk, kolikor besed z ustnic pravilno razbere v 2 minutah (sliki 4 in 5).



Slika 4: Branje z ustnic



Slika 5: Kričanje besed

Pri igri deluje več dejavnikov, in sicer mimika, (pretirana) artikulacija glasov z ustnicami, jezikom in zobmi, aktivno poslušanje in opazovanje, predvsem pa prilagajanje vsem sodelujočim v ekipi.

4.3 Sestavi aljažev stolp

Po prostoru so skriti štirje deli Aljaževega stolpa (slika 6). Ekipa mora najti navodila, kje so skriti deli stolpa. Prvo navodilo dobi na začetku igre, vsakega naslednjega pa ob najdenem delu stolpa ... Stolp lahko začne sestavljati, ko v prostoru najde vse skrite dele.

Ekipa, ki prva sestavi Aljažev stolp ter s pritiskom na gumb da zvočni in svetlobni signal, s katerim opozori, da je naloga opravljena, je uspešnejša. To je tista ekipa, ki zna sodelovati, slediti navodilom in se dovolj hitro prilagoditi situaciji.



Slika 6: Deli Aljaževega stolpa

4.4 Ugani skladbo

Dijaki na inštrumente zaigrajo melodijo (slika 7). Ko člani ekipe prepoznajo skladbo, pritisnejo na gumb ter povedo naslov skladbe. Če je pravilen, dobi ekipa točko. Glasbeniki zaigrajo celo skladbo in jo zapojejo.



Slika 7: Ugani pesem

Z glasbenim predahom si dijaki spočijejo in si naberejo moči za naslednje naloge.

4.5 Sestavi Slovenijo

Član ekipe petkrat sonožno preskoči kolebnico. Kapetan nasprotne ekipe mu da dva kosa sestavljanke, ki ju tekmovalec odnese na določeno mesto. S skoki nadaljuje naslednji član. Ko ekipa na cilj prenese vse koščke sestavljanke, lahko začnejo sestavljati Slovenijo (slika 8).

Zmaga ekipa, ki prva sestavi Slovenijo ter s pritiskom na gumb da zvočni in svetlobni signal, s katerim opozori, da je naloga opravljena.



Slika 8: Sestavljanje Slovenije

Pri nalogi se pokažejo fizične sposobnosti, začetek naloge je namreč odvisen od poskokov, kognitivne sposobnosti, saj morajo dijaki razmišljati o problemu oblik in postavitve koščkov sestavljenke, ter čustvene sposobnosti, ki se kažejo s potrpežljivostjo (Kako sestavljenke vplivajo na otrokov razvoj?, 2021). Spet pa je v ospredju timsko delo.

4.6 Približki

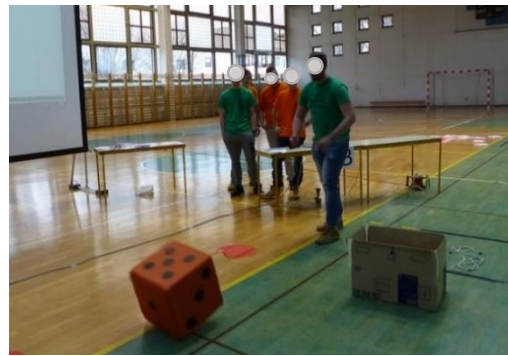
Dijaki odgovarjajo na vprašanja o Sloveniji. Odgovor je številka (slika 9).

Vprašanja so splošna in lokalna, npr. Koliko kilometrov meri Savinja, ki je najdaljša reka z izviro in izlivom v Sloveniji?, Katerega leta je umrl zadnji celjski knez, Ulrik II.?, Kolikšna je najgloblja točka Družmirskega jezera?, Koliko kilometrov je od Velenja do Kopra, če se na avtocesto priključimo v Arji vasi? ...

Ekipa, ki pove številko, ki je najbližja realni, vrže kocko. Kolikor pokaže kocka, toliko točk dobi ekipa (slika 10).



Slika 9: Vprašanja o približkih



Slika 10: Met kocke

Na odločitve o odgovorih vplivajo vsi člani ekipe, ki se prilagodijo ali razmišljanju ali znanju večine (slika 11).



Slika 11: Posvet

4.7 Besedovnjak

Vsaka ekipa mora iz različnih 16 črk sestaviti besedo (slika 12). Ekipa dobi toliko točk, kolikor črk vsebuje beseda, ki so jo sestavili iz ponujenih črk (slika 13).



Slika 12: Oglad črk



Slika 13: Rezultat

4.8 Hitri prsti

Voditelja prireditve izmenično postavljata vprašanja o Sloveniji. Sprašujeta o značilnostih večjih slovenskih mest, državnih simbolih, jeziku, geografskih značilnostih pokrajin, podnebjju, naravnih in kulturnih znamenitostih, gospodarstvu, znanih Slovincih, mejnih državah in o drugih zanimivostih.

Če člani ekipe poznajo odgovor, se s pritiskom na gumb prigrasijo za odgovor (slika 14). V primeru nepravilnega odgovora dobi možnost nasprotna ekipa. Za pravilen odgovor dobi ekipa točko. Uspešnejša je seveda ekipa, ki doseže več točk.



Slika 14: Pozorno poslušanje vprašanj

Vprašanja, ki jih postavljamo, so vprašanja splošne razgledanosti. To ni znanje, ki se tiče nas neposredno, našega dela in področij, ki zanimajo nas. Splošna razgledanost je predvsem poznavanje dogajanja okoli nas in različnih uporabnih podatkov. Dijaki v ekipi so različno splošno razgledani, izobražujejo se v različnih izobraževalnih programih, zato je njihov odgovor rezultat posveta in viharjenja možganov vseh.

Odgovor pa lahko podajo tudi navijači na tribuni. Drug drugemu so opora pri spoprijemanju z nastalo težavo.

4.9 Uganjujem, kdo sem

Eden izmed članov ekipe stopi za steno in obraz potisne v luknjo (slika 15). Na sprednji strani je risba znanega slovenskega literarnega junaka, ki je dijak ne vidi. Z odločevalnimi vprašanji minuto in pol sprašuje svojo ekipo o osebi na risbi (slika 16): Sem človek? Sem zgodovinska osebnost? Sem Slovenec? Sem moškega spola? ... Soigralci odgovarjajo samo z DA in NE. Boljša je ekipa, katere član prvi prepozna literarnega junaka na risbi.



Slika 15: Lepa Vida



Slika 16: Peter Klepec

5. Didaktični pripomočki

V kvizu je uporabljenih precej multimedijskih pripomočkov (slušalke, mobiteli za predvajanje glasbe, mikrofoni za voditelja in ekipi, projektor, računalnik, projekcijsko platno).

Ostali pripomočki, ki jih dijaki uporabijo pri igrah (sestavljanka Slovenije, Aljažev stolp, gumb za signal, črke za Besedovnjak, risbi literarnih junakov za ugotavljanje oseb ...), pa so delo dijakov šole in njihovih mentorjev.

6. Zaključek

Prireditvev je bila v času, ko še ni bilo epidemije in se je smela izvajati, med dijaki in učitelji zelo dobro sprejeta. V njeno organizacijo je bilo vložene ogromno dela, volje in energije, vendar je bilo vse plačano zaradi pozitivnih odzivov.

Ekipi sta bili sicer res nasprotni, vendar tekmovanje med njima ni bilo resno, saj vprašanja niso iskala znanja, ampak so spodbujala bolj druge tipe inteligentnosti, npr. glasbeno, jezikovno, logično, prostorsko, gibalno, medosebno. Slednja je bila še posebej poudarjena in spodbujana, saj gre za sposobnost razumevanja drugih in uravnavanje medčloveških odnosov (Musek in Pečjak, 2001). S prireditvijo smo omogočili ozračje, ki spodbuja in omogoča vzajemne odnose.

Ekipa, ki je dosegla manj točk, ni bila zares poražena, le nasprotna ekipa je imela pač več sreče. Tako stališče smo zavzeli že pred prireditvijo. Včasih je o uspešnejši ekipi odločala celo kocka, saj je bil rezultat neodločen.

Da kviz ni bil med dijaki sprejet kot tekmovanje, so vsako leto dokazovali dijaki sami, ko so se že na začetku šolskega leta javljali, da bodo februarja sodelovali v kvizu. Zavedali so se, da je cilj prireditve predvsem zdravo in kakovostno razvedrilo med učenjem in delom, ki jima v času pouka namenjamo največ časa.

7. Literatura in viri

Kaj so mehke veščine in kako jih razvijati? (2021). Pridobljeno s <https://www.mojedelo.com/karierni-nasveti/kaj-so-mehke-vecine-in-kako-jih-razvijati-3681>.

Kako sestavljenke vplivajo na otrokov razvoj? (2021). Pridobljeno s <https://explicit.si/sestavljanke-pri-razvoju-otroka/>.

Kristančič, Azra (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Moja Slovenija (2014). Pridobljeno s <https://4d.rtv slo.si/oddaja/moja-slovenija/131091139>.

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

Kratka predstavitev avtorice

Barbara Šegel Kupljen je profesorica slovenščine in sociologije, zaposlena na Šoli za strojništvo, geotehniko in okolje Šolskega centra Velenje. Skrbi za kulturne prireditve, je urednica letopisa šole in spletnega časopisa. Moto, ki jo vodi pri delu z dijaki, je: Učitelj je boja, ki učenca drži nad vodo, ne pa mlinski kamen (Janez Penca, Delo, Sobotna priloga, 16. 2. 2019).

Noč knjige z najstniki

Book Night with Teenagers

Marta Grkman Repolusk

Osnovna šola Toma Brejca Kamnik
grkman.marta@gmail.com

Povzetek

V knjižnici OŠ Toma Brejca ob mednarodnem dnevu knjige, 23. aprilu, že več let poteka Noč knjige, na katero so povabljeni učenci zadnjega triletja, kar je svojevrsten izziv. Izbrana knjiga, ki je vstopnica za obisk noči, je rdeča nit dogodka. V večernem delu se zvrstijo: likovna delavnica (zlatenje inicialk, poslikava kamnov...), obisk gosta ali kulturne prireditve, pohod z baklami, pripovedovalski večer ob ognju, tekmovanje v slam poeziji, ogled filma, povezanega s tematiko izbrane knjige, impro delavnica in delavnica kreativnega pisanja. Ponoči učenci prisluhnejo zgodbam, ki jih sami pletejo, posvetijo se igram asociacij, tiho berejo, se pogovarjajo, igrajo družabne igre in pojejo. Jutro je namenjeno evalvaciji, izmenjavi mnenj, akro jogi ter zgodbi za razmislek.

Ključne besede: bralni projekti, dejavnosti ob branju, knjiga, najstniki, noč v šolski knjižnici, samozavest.

Abstract

To celebrate International Book Day, April 23, Tomo Brejc Primary and Secondary School library has been hosting Book Night for several years now. Students of the last triad are invited, which by itself is a unique challenge. The gist of the Book Night is a selected book, which is a ticket to visit the night. In the evening there are art workshop (gilding initials, painting stones ...), a visit of a guest or cultural event, torchlight procession, storytelling evening by the fire, slam poetry competition, watching a movie related to the selected book, impro workshop and a creative writing workshop. At night, students listen to stories they weave themselves, engage in association games, read quietly, talk, play board games and sing. The morning is dedicated to the evaluation, exchange of opinions, acro yoga and a story to reflect upon.

Keywords: book, night, reading activities, reading projects at the school library, self-confidence, teenagers.

1. Uvod – zakaj pripraviti noč knjige prav najstnikom?

Navdušenje nad branjem med učenci osnovne šole s starostjo upada. Prav zato je potrebno najti poti, ki mladega bralca - najstnika pripeljejo do knjige. Najstniki so še posebno trd oreh, zato so v šolski knjižnici svojevrsten izziv. Dolgoleten projekt bralna značka je utečen in na naši šoli sodeluje veliko učencev, tudi v zadnjem triletju upad ni zaskrbljujoče velik. Vendar pa kot knjižničar iščeš poti, kjer bi bilo navdušenje nad branjem večje, kjer bi posamezni knjigi lahko namenili več časa in bi preko zgodbe učenci lahko izrazili svoja mnenja in poglede na

problematiko. Zato smo pred osmimi leti na šoli prvič organizirali noč branja. Poleg navdušenja nad branjem je bil cilj projekta noči knjige tudi prijetno počutje najstnikov v družbi sovrstnikov: prebrana knjiga je s svojo zgodbo v tem bralnem večeru, ki se je podaljšal v noč, združila učence zadnjega triletja, saj so preko utemeljevanj svojih pogledov na življenje, prepričanj in vrednot, gradili prijateljske vezi, utrjevali zaupne in trdne (že zgrajene) odnose. Učenci so bili povabljeni na svojevrsten dogodek – Noč knjige, ob zaključku pa je knjižničarka imela občutek, da je bila to noč glavni gost prav ona, saj je bilo druženje z najstniki neprecenljivo darilo.

Bralni projekti predstavljajo pomemben dejavnik spodbujanja branja, saj – kot so ugotovili različni raziskovalci v skladu s teorijo samodoločenosti – imajo pri notranji motivaciji za branje pomembno vlogo kompetentnost, pripadnost oz. povezanost z drugimi in avtonomnost, osebni interes posameznikov ter socialno sodelovanje. Občutek kompetentnosti in pripadnosti razvija notranjo motivacijo ter kritičen odnos do branja pri učencih, vključenih v bralne projekte. Učenci, ki so avtonomni pri svoji izbiri, kažejo večji interes in kreativnost, kar spodbuja razvoj bralne pismenosti (Bucik in Pečjak, 2004, str. 53–54).

2. Priprava na Noč knjige (vsebinski in tehnični del)

Prvi korak je pobuda knjižničarja, ki z idejo seznaní vodstvo šole, opiše načrtovan projekt, vrednoti finančni strošek (gostje, material za izvedbo ustvarjalnih delavnic...), predvidi število sodelujočih zaposlenih in zunanjih sodelavcev in ovrednoti pomen projekta za učence.

Prepričljiv knjižničar, močni argumenti in navdušenje ravnatelja nad projekti, ki vzpodbujajo branje, vodi v naslednji korak: vključitev projekta v letni delovni načrt šole. Sledi priprava okvirnega vsebinskega programa, pregled pomembnih obletnic v tem letu, prevetritev možnosti vključitve pomembnih dogodkov, povezanih s knjigo in pisatelji ter najpomembnejše: izbor knjige, ki jo mora prebrati vsak, ki želi obiskati bralno noč. Učencem na spletni strani šole predstavimo program noči knjige in datum, ko knjižničar ustno ali pisno preveri, če je knjiga res prebrana. Pisno preverjanje vsebuje vprašanja, katerih odgovori ne puščajo dvomov in so učencem svojevrsten izziv. Kratek program Noči knjige je poslan tudi na organizacijski odbor projekta Noč knjige in je objavljen v programski knjižici, kjer so zbrani dogodki, ki potekajo po vsej Sloveniji.

Izbor knjige je zelo pomemben, saj mora ustrezati vsem kriterijem kakovostne knjige: biti mora jezikovno bogata ter vsebinsko izstopajoča. Njena vsebina naj bi v mladih bralcih odpirala nova obzorja, vabila k temam, do katerih gojijo predsodke, vsekakor pa naj bi mladega človeka opogumljala in mu bistrila um. Ne smemo pozabiti na razlike med fanti in dekleti, saj so dekleta bolj motivirana in jih je lažje navdušiti za branje. Prav zato pri izboru ne smemo prezreti vsebin, ki zanimajo fante. Pred leti se je nek učenec želel udeležiti noči knjige, vendar pa nikakor ni mogel prebrati izbrane knjige *Čisti krik* (Dowd, 2015). Zanj je bila potem izbrana knjiga *Preživetje* (Karlovsšek, 2018) in namen projekta je bil dosežen, saj je učenec lahko sodeloval in prebrano knjigo je v večernem programu predstavil prisotnim in navdušil še nekaj vrstnikov.

Večletno delo, pri katerem knjižničarji vzpodbujamo branje (bralna značka, bralni klubi...), potrjuje ugotovitev, ki jo v raziskavi navajata Nataša Bucik in Sonja Pečjak (2004), kjer pravita, da je pri fantih zelo pomembna možnost izbire bralnega gradiva, saj so za branje manj motivirani (str. 63).

Pri izboru so v veliko pomoč Priročniki za branje kakovostnih mladinskih knjig (2015, 2016, 2017, 2018) s poudarkom na naslovih knjig, ki so si pridobile znak kakovosti Zlata hruška. Priročnik pripravlja uredniški odbor Mestne knjižnice Ljubljana. V pomoč so tudi priporočilni bralni sezname, ki jih pripravljajo razna društva ter knjižničarji po Sloveniji, zapisi založnikov ter članki o knjigah. Poleg strokovnih priporočil in ocene knjig pa so pomembni tudi vtisi in občutki, ki ob branju knjige prevzamejo knjižničarja. Namreč, le stvari, ki zapojejo v knjižničarju, mu vzbudijo lepe občutke, bo znal deliti med mlade bralce. V preteklih šestih letih so bile »vstopnice« za Noč knjige naslednje knjige: Ajša Najša (Lainšček, 1999), Nebo je povsod (Nelson, 2015), Čisti krik (Dowd, 2015), Dragi Vincent (Hager, 2015), Deklica, ki je pila mesečino (Barnhill, 2018) in Odposlanec (Zusak, 2019).

Na Noč knjige poskušamo privabiti najstnike z vabili, ki jih obesimo na oglasne deske ter na vhod v šolsko knjižnico.

Pri tehničnem delu priprav mora knjižničar predvideti število sodelujočih učencev in zaposlenih. Noči knjige se lahko udeleži največ 25 učencev. To je število, ki omogoča kakovostno izvedbo programa in daje možnost posamezniku, da pove svoje mnenje, da se izrazi pri vseh delavnicah, da je slišan. Seveda pa knjižničar noči ne more preživeti sam z učenci, četudi bi vztrajal pri petnajstih učencih. Za sodelavce poišče učitelje, s katerimi rad sodeluje in ki prijateljujejo s knjigo in jim je preživljanje časa z mladimi v izziv in veselje. Nujna je tudi prisotnost hišnika, ki poskrbi za dostavo večerje in poskrbi za alarm v nočnih urah. Pred izvedbo Noči knjige je potrebno kupiti ves material (barve, papir, zlate lističe, kamne, kovinske posode ...) in zagotoviti pripomočke za ustvarjalne delavnice (čopiče, palete, škarje ...)

Učenci, ki se udeležijo dogodka, morajo s seboj prinesiti prijavnico s podpisano izjavo staršev, ki potrjuje, da so seznanjeni s programom in se z njim strinjajo.

Pri pripravi na Noč knjige v mislih predčasno doživimo celotno dogajanje, s čimer si zagotovimo natančno pripravo vseh materialov za ustvarjalne delavnice in se opremimo z vsemi telefonskimi številkami (staršev, servisa hitre prehrane, sodelujočih na delavnici ...).

3. Naj se Noč knjige prične ... (izpeljava programa)

3.1 Uvodni pozdrav

Učence ob petih popoldne pričaka dišeča knjižnica, okrašena s svečkami in reflektorji ter dodatno priložnostno dekoracijo (papirnati metulji, izrezan napis naslova knjige, stropne zavese...), na izposojevalnem pultu pa jih pričaka pozdravni sadni in zelenjavni smuti – »zmešanček«.

Po namestitvi spalnih vreč med knjižne police sledi pogovor o knjigi, ki so jo prebrali vsi udeleženci. Poleg tematike izbrane knjige je uvodni del namenjen tudi branju in komentiranju odlomkov drugih knjig, obletnicam, izjemnim dogodkom in pisateljem, ki jih leto zaznamuje. Namen Noči knjige je pozitivna izkušnja učencev. Verjamem, da je šolska knjižnica prostor, kjer so prisotni prijetni občutki zaradi vsega, kar se dogaja v njej: prijetna, sproščujoča srečanja, pogovori, literarni večeri. Je srce šole, ki s svojim delovanjem pomaga graditi medosebne odnose, ki nam olajšajo prebroditi neprijetne dogodke in delujejo kot varovalni sistem.

Menim, da vsebina in potek dogodka temeljita na petih področjih, na katerih temelji psihološko blagostanje posameznika, kar trdi Martin Seligman: na prijetnih čustvih, angažiranosti, medosebnih odnosih, smislu in dosežkih. Za prisotnost na Noči knjige je potrebna angažiranost posameznika in cilj je s tem dosežen in nagrajen. Učenci v tem dogodku prepoznajo smisel, saj jim prinaša prijetno izkušnjo, ki pozitivno vpliva na njihovo počutje. (Musek Lešnik, 2021, str. 77–96).

3.2 Likovne ustvarjalne delavnice

V preteklih letih so učenci zlatili iluminirano inicialko, poslikali kamne - obtežilnike ter s servietno tehniko in poslikavo okrasili kovinsko čajnico. Tematika likovne delavnice je bila povezana s knjigo, ki je bila za posamezno leto izbrana ali pa je sledila pesnikom ali pisateljem, katerih obletnico smo obeleževali. Naslovi so bili naslednji: Če ne bomo brali, nas bo pobralo; Sam, vendar ne osamljen; Vrtnica; Šele ponoči izveš, koliko zvezd je vrh neba; Mesečina ... V delavnici zlatenja iluminirane inicialke so učenci po predlogi krasili inicialko svojega imena po vzoru srednjeveških iluminatorjev. Uporabljali so akvarelne barve, zelo tanke čopiče iz sobolje dlake ter zlate lističe.

3.3 Literarne delavnice

Prigrizku ali lahki večerji se učenci posvetijo pred večernim delom, ki je namenjen literarnim delavnicam, obisku predavanj, pesniškemu tekmovanju in pripovedovalskemu večeru. Zelo odmevne so bile delavnice kreativnega pisanja z naslednjo vsebino: učenci so prebrali izbrane odlomke v knjigah, ki so visele s stropa. Vsak je dobil nalogo, ki mu je določala, kaj mora storiti. Po navdihu kreativnih kart *Quests and adventures* (Matthews, 2009), so najstniki po prebranem odlomku in izbrani karti, ki je določala pomoč v obliki predmeta ali osebe s čudežnimi močmi, pletli zgodbo. Naj navedemo le nekaj primerov:

Primer 1: »Preneseš kruto resnico? Kako huda je? Kako se spopadeš z njo? Si jo kdaj pogledal z druge strani? Si ji dopustil, da ti sporoči namen? In kakšen je ta namen? (Navdih za razmišljanje je bil odlomek iz knjige *Sedem minut čez polnoč* (Ness, 2013, str. 62–67)).

Nadaljuj zgodbo in v njej odgovori na zastavljena vprašanja. Na poti odgovorov pa ti na pomoč pošiljam KRISTALNI KELIH, ki ti pove tvoje najgloblje skrivnosti. Če boš pil iz tega keliha, boš za vedno uročen, kar pomeni, da boš lahko pozdravil bolne in vedno prepoznal, kdo laže in kdo govori resnico. Ob izgovorjeni laži se bo kelih zlomil na tri kose, ob izgovorjeni resnici pa bo ponovno cel. Če si pogumen in prijaznega srca, ti bo kelih pomagal do modrosti in ti pomagal poiskati pot do reči, ki jih moraš vedeti.«

Primer 2: »Kaj tebi pomeni poroka? Kako bi jo opisal? Je to neke vrste zaobljuba, pogodba? K čemu misliš, da te zavezuje? S čim bi jo lahko primerjal? Kakšen bi moral biti človek, s katerim bi se ti poročil? (Navdih za razmišljanje je bil odlomek iz knjige *Naj ljubezen gori kot plamen, amen* (Kuijer, 2006, str. 45–46)).

Na pot zgodbe ti pošiljam KRALJA – najmočnejšo, najbolj mogočno in najbolj vplivno osebo na vsem svetu. Je lahko besen in ukazovalen, lahko pa prijazen in radodaren. Odvisno od njegovega počutja, za katerega boš poskrbel ti. Moraš mu biti vdan, moraš upoštevati njegove zakone in on in njegovi podložniki ti bodo pomagali na poti iskanja tvojega princa (ali princeze).

Zaupaj nam, kakšnega človeka si izbral? Kakšen je njegov videz in kaj nosi njegova duša – katerih lastnosti pri človeku, ki bi bil tvoj prijatelj, ne moreš pogrešiti?«

Primer 3: »Kaj je najlepše v puberteti, česa ne maraš? Kaj bi napravil, če bi ta trenutek dobil v last ZMAJEVO SRCE? (Navdih za razmišljanje so učenci našli v odlomku knjige Oskar in gospa v rožnatem (Schmidt, 2009, str. 35–40)).

Zmajevo srce živi zunaj svojega telesa, zato ga je težko ubiti, raniti. Težko ga je najti, ker je zelo dobro skrito. Če pa ti uspe, ti bo podarjena neverjetna moč. Če si tako drzen, da si upaš dotakniti mojega srca, se boš lahko pogovarjal z živalmi in pticami. Če se boš mojega srca dotaknil še enkrat, boš tako močan kot zmaj. Vendar moraš najprej odkriti, kje sem. Želim ti vse dobro na dolgi in nevarni poti iskanja!«

Druga delavnica kreativnega pisanja je bila namenjena pisanju pesmi na temo »knjižno nebo«. Interpretacije nastopov pod vodstvom mladih Kamničanov, ki so v Kamniku vodili pesniško tekmovanje Pest besed, so v zavetju Malega gradu v soju svetlobe bakel v polnosti zažarele v slam poeziji. Bučni aplavzi so določili zmagovalca, užitek ob doživljanju poezije pa je pripadel vsem.

Na prvi Noči knjige so se učenci posvetili nalogam z naslovi: vodnjak želja, temna noč, razprtost nežnih metuljevih kril ter zaprta knjiga. Spletli so zgodbe in domišljiji prepustili potovanje v vseмирje.

1. primer: »Noč je temna in črna in te hoče pogoltniti. Ti pa jo želiš razsvetliti, jo pobarvati... S katerimi besedami jo boš pregnal, na kaj se boš spomnil, da boš zbudil svetlobo, da boš priklical jutranjo zarjo? Izberi metulja, ki bo tvoj zaveznik. »

2. primer: »Metuljeva krila so nežna kot dih, metuljev let lahen kot dotik... Ali verjameš v moč nežnosti, v moč pogovora, v spoštovanje? Ali verjameš v moč knjige? Poskušaj malo povaditi sočutje: Kako bi se ti poskušal pogovoriti s prijateljem, za katerega meniš, da izgublja vero v življenje, da kaznuje svoje telo in sebe s hujšanjem, rezanjem z britvico? Kako bi ti doživljal prijateljev odmik od tebe? Kateri dan bi izbral za pogovor? Kateri del dneva? Kako bi se oblekel? Kako bi začel pogovor? Kam bi ga povabil? Kaj misliš, s čim bi ga lahko zbudil, da bi bil spet tak, kot ga ti poznaš? Kako prijatelju pokažeš, da si vesel z njim, da se veseliš njegovega uspeha, kot bi bil tvoj? V podobi METULJA čim bolje reši to nalogo. Nagrada so bistré in radostne oči tvojega prijatelja in velik objem ...)«

Na zadnji Noči knjige je del programa z naslovom Lov za zakladom v celoti izvedla skupina učencev. Pripravili so vprašanja in naloge, ki so se navezovali na izbrano knjigo Dragi Vincent (Hager, 2015). Učenci, razdeljeni v skupine, so morali najti namige, označene z barvo, kateri so pripadali, med seboj sodelovati, uporabljati znanje, spretnosti in seveda priklicati v spomin podrobnosti iz knjige. Ker je lov na zaklad potekal le v 3. nadstropju šole, so morali igrati pošteno in slediti le navodilom, ki so jim pripadala, ostale namige, ki so jih na poti našli, pa so morali prepustiti ekipi, kateri so bili namenjeni.

3.4 Obisk gostov, predavanj, delavnic

Po literarnem in likovnem ustvarjanju so učenci v eni od preteklih Noči knjige prisluhnili predavanju arheologinje Verene Perko o šoli antike, zanimiv je bil večer strašljivih pravljic na Malem gradu v izvedbi dua Vroča župa in bibliotekarke ter pripovedovalke Brede Podbrežnik

Vukmir. Pohod z baklami na grad je posebno doživetje in čudovita zbistritev možganov pred poznovečernimi dejavnostmi. Sledila je impro delavnica, ki jo je vodil Martin Špendl in razgibal možgane. Z vajami, ki so v prisotnih vzbudile mnogo smeha ter besednimi igrami in gibalno aktivnostjo je popestril dogajanje večera in popolnoma prebudil najstnike.

3.5 Filmski utrinki

Lahek prigrizek pred polnočjo je bil uvod v filmsko doživetje. Posegli smo po filmih, posnetih po knjižnih predlogah: Krive so zvezde (Green, 2014), Sedem minut čez polnoč (Ness, 2013) ali pa se je tematika dotikala določenega leta: leto 2016 je bilo prestopno, zato so si učenci ogledali romantično komedijo s tem naslovom. Veliko je bilo navdušenje nad ogledom biografskega dramskega filma o zadnjih letih življenja slikarja Vincenta van Gogha. Delček njegovega življenja so učenci spoznali v knjigi Dragi Vincent (Hager, 2015), ki je bilo tisto leto vstopnica za udeležbo na noči knjige. Po ogledu filma je sledil spontan pogovor, kritično razmišljanje in ocena dobrih plati knjige na eni in filmske upodobitve na drugi strani. Zanimiva so bila razmišljanja o odlomkih, ki so v filmu manjkala in drugih, ki so bili s filmsko upodobitvijo celo bolj tenkočutno podani kot v knjigi.

3.6 Od polnoči do jutra

Polnoč je poseben čas, ki ga namenimo kratki zgodbi. Dogorevanje ognja na dvorišču šole, pesmi, ki postajajo vse tišje in temna noč, so razlogi, da se v knjižnici razprejo spalne vreče, prižgejo nočne svetilke in se vsak zatopi v svojo knjigo. Tudi družabne igre krojijo noč in pa seveda neskončni pogovori.

Knjižničar s sodelavci budno spremlja dogajanje do jutra. Sodobna »panik« vrata dopuščajo, da iz stavbe kdorkoli kadarkoli izstopi, zato je budna pozornost nad prisotnostjo vseh najstnikov nujna.

V teh urah se rojevajo nove prijateljske vezi, krepí se zaupanje med vrstniki in pogloblja se pozitiven odnos med najstniki in knjižničarko ter njenimi sodelavci. Pogovor najstnikov, ki medse povabi knjižničarko, je znak globokega zaupanja. Prijetni občutki, povezani s knjigo, prijatelji in sošolci pa so pozitivni spremljajoči pojavi Noči knjige. So naložba za dobro sodelovanje z vrstniki in knjižničarko tudi v bodoče. Navdušenje nad branjem pa je logična posledica, saj je branje celovečerna dejavnost in rdeča nit dogodka.

3.7 Jutranji program

Jutro po Noči knjige je v programskem smislu zelo zahtevno. Neprespana noč zahteva davek, ki se odraža v zaspanosti, nezainteresiranosti, odsotnosti ... Po zajtrku, ki ga učenci pripravijo sami (palačinke, sirove rezine, toast, zelenjavno-sadni napitki ...), učenci v natančnem evalvacijskem zapisu vrednotijo dogajanje Noči knjige, kar je knjižničarki v veliko pomoč pri organizaciji naslednjih podobnih dogodkov. Vodena prebujevalna akro joga z zanimivimi asanami je osvežujoča jutranja dejavnost za nočne bralce. Program se ob 10. uri konča z zgodbo za razmislek.

Glede na pester program, ki traja od 17. ure popoldne do naslednjega dne do 10. ure, je nujno, da takšna Noč knjige v šoli poteka od petka do sobote. Smiselno je, da se datum izvedbe čimbolj približa datumu svetovnega dne knjige.

Izčrpanost in utrujenost, ki je je deležen predvsem vodja dejavnosti – knjižničar, je vodila v odločitve, da se v zadnjih letih na naši šoli nismo odločili za preživetje celotne noči v knjižnici, vendar se je ta zaključila ob polnoči z začetkom ob petih popoldne.

Virus, ki zadnji dve leti kroji usodo marsičesa, je organizacijo Noči knjige prestavil na ustrežnejši čas. Po tehtnem premisleku se za izvedbo na daljavo skupaj z vodstvom šole nismo odločili, kajti menimo, da prinaša toliko dragocenih trenutkov, če poteka v živo, da bi bilo osiromašenje dogodka preveliko.

4. Zaključek

Noč knjige je ena od dejavnosti, ki vzpodbuja branje. Poleg tega vzpodbuja tudi mnogo pozitivnih občutkov in krepi samozavest najstnika, saj je program oblikovan tako, da so zastopane različne dejavnosti, v katerih vsak učenec lahko izrazi svoje nadarjenosti: likovne in literarne, igralske, govorne, retorične in glasbene. Časovna uravnoteženost vseh dejavnosti omogoča najstnikom, da preizkusijo svoje sposobnosti na različnih področjih in jim odpirajo nova obzorja, nikogar pa ne vrednotijo in dopuščajo bolj ali manj aktivno sodelovanje. Učenci prvega in drugega triletja imajo organiziranih več dejavnosti, tudi več interesnih dejavnosti na šoli poteka prav zanje. Najstniki, torej učenci zadnjega triletja, pa imajo teh dejavnosti manj in večina je usmerjena v tekmovanja tako na športnem kot naravoslovnem in družboslovnem področju. Zato je Noč knjige, ki je namenjena najstnikom, dobrodošla zaradi socializacije, samozavesti, prepoznavanja nadarjenosti in družabnega vidika vseh udeležencev.

5. Literatura

- Barnhill, K. R. (2018). *Deklica, ki je pila mesečino*. Izola: Grlica.
- Bucik, N., Pečjak, S. (2004). *Učenčev izbor – ključ do motivacije za branje?* *Otrok in knjiga*, 31(60). 53–67.
- Človeknejezise : priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig 2015: pregled knjižne produkcije za mladino iz leta 2014*. (2015). Ljubljana: Mestna knjižnica.
- Dowd, S. (2015). *Čisti krik*. Hlebce: Zala.
- Eden je svet : priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig 2018: pregled knjižne produkcije za mladino iz leta 2017*. (2018). Ljubljana: Mestna knjižnica.
- Green, J. (2014). *Krive so zvezde*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hager, M. (2015). *Dragi Vincent*. Dob: Miš.
- Karlovšek, I. (2018). *Preživetje*. Dob: Miš.
- Kuijer, G. (2006). *Naj ljubezen gori kot plamen, amen*. Dob: Miš.
- Lainšček, F. (1999). *Ajša Najša*. V Ljubljani: Karantanija.
- Matthews, J. C. (2009). *Quests and adventures, the storytelling book*. Surrey: Templar.

- Musek Lešnik, K. (2021). *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Nelson, J. (2015). *Nebo je povsod*. Dob: Miš.
- Ness, P. (2013). *Sedem minut čez polnoč*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Od gnezd do zvezd : priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig 2016: pregled knjižne produkcije za mladino iz leta 2015*. (2016). Ljubljana: Mestna knjižnica.
- Odklenjeni kriki : priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig 2017: pregled knjižne produkcije za mladino iz leta 2016*. (2017). Ljubljana: Mestna knjižnica.
- Schmidt, E. E. (2009). *Oskar in gospa v rožnatem*. Ljubljana: Vale-Novak.
- Zusak, M. (2019). *Odposlanec*. Ljubljana: Sanje.

Kratka predstavitev avtorja

Marta Grkman Repolusk je univerzitetna diplomirana bibliotekarka ter etnologinja in kulturna antropologinja. Na osnovni šoli Toma Brejca Kamnik je že 30 let zaposlena kot šolska knjižničarka in ima naziv svetovalka. Učencem želi približati branje kot eno izmed temeljnih veščin današnjega življenja, saj prav bralno razumevanje v današnji poplavi informacij pomaga najti ravnovesje v delu in življenju posameznika. Šolsko knjižnico odpira navzven in jo povezuje z različnimi partnerstvi. Njeni inovativni šolski programi so Branje je potovanje, Rad imam knjižnico in Noč branja, prireja doživljajsko in ustvarjalno obarvane popoldanske prireditve za učenke in učence ter starše, pod njenim mentorstvom so učenci petkrat prejeli nagrado na literarnem natečaju Bralnice pod slamnikom. Vodilo vseh projektov je branje v vsej svoji razsežnosti. Za svoje delo je leta 2016 prejela »Sončnico na rami«, nagrado za spodbujanje veselja do branja, za dosežke na področju dviga bralne kulture, ki je del mednarodnega projekta Naša mala knjižnica KUD Sodobnost International, leta 2020 pa je prejela srebrno priznanje Občine Kamnik za izjemno pedagoško delo na področju bralne kulture in pozitivno, ustvarjalno ter kakovostno sooblikovanje kamniške kulture.

Aktivna vključenost predšolskih otrok v načrtovanje, izvedbo in vrednotenje dejavnosti

Active Involvement of Preschool Children in the Planning, Implementation and Evaluation of Activities

Lucija Senekovič

*Osnovna šola Lenart – enota vrtec
lucija.senekovic@oslenart.si*

Povzetek

Vključevanje predšolskih otrok v načrtovanje dejavnosti omogoča vzgojitelju spodbujanje otrokovega razmišljanja ter opazovanje njegovega napredka. Pri tem mu omogočimo postopno nadgrajevanje njegovih lastnih idej. Omogočimo mu občutek nadzora nad okoljem, v katerem deluje in pri tem zavedanje, da ima vpliv na spremembe. Otrok postaja v družbi samostojnejši, pogumnejši in prevzema odgovornost za svoje učenje. Ob tem pridobiva izkušnje znotraj družbe. Takšen način učenja mu omogoča, da z razmišljanjem in reševanjem problema, samostojno pride do odgovora.

Tehnika aktivne vključenosti otrok v proces in načrtovanje dejavnosti je bila izvedena v oddelku otrok, starih od 3 do 4 leta. Strokovna podlaga za načrtovanje pedagoškega dela je bil Kurikulum za vrtece, pri tem pa je bil vključen pedagoški pristop Reggio Emilia. Otroci so se z idejami, željami in pobudami, ki predstavljajo njihovo znanje oz. predznanje, vključili v načrtovanje vzgojno izobraževalnega dela.

Ključne besede: aktivna vključenost otrok, aktivno učenje, Kurikulum za vrtece, načrtovanje dejavnosti, predšolski otroci, Reggio Emilia.

Abstract

Involving preschool children in planning activities allows the educator to encourage the child's thinking and to observe children progress. In doing so, we allow him to gradually upgrade his own ideas. We give him a sense of control over the environment in which he works and the awareness that he has an impact on change. The child becomes more independent in society, more courageous and takes responsibility for his own learning. At the same time, he is gaining experience within the society. This learning method challenge him to come up with an answer on his own by thinking and solving a problem. The technique of active involvement of children in the process and planning of activities was performed in the grade of children aged 3 to 4 years. The expert basis for planning the pedagogical process was the Curriculum for Kindergartens, which included the pedagogical approach of Reggio Emilia. The children were involved in the planning of educational work with their ideas, wishes and initiatives that represent their knowledge or prior knowledge.

Key words: active involvement of children, active learning, activity planning, Curriculum for kindergartens, preschool children, Reggio Emilia.

1. Uvod

Namen prispevka je poudariti pomembnost aktivne vključenosti otrok v pedagoški proces načrtovanja dejavnosti. Pri samem načrtovanju pedagoškega dela je pomembno, da pedagoški delavci oz. vzgojitelji izhajamo iz predznanja otrok. S stalnim opazovanjem otrok in spodbujanjem njihovega razmišljanja lahko zagotovimo ustrezno podporo otrokovemu razvoju in učenju v danem trenutku. Ob tem spodbujamo razvoj njihov veščin učenja in spodbujamo razvoj metakognitivnih sposobnosti (Kovač, Hočevnar, 2014).

V osrednjem delu je predstavljen projekt, ki smo ga skupaj z otroki izbrali, oblikovali, izvedli in ob koncu še evalvirali. Projekt z naslovom »Od grozdja do marmelade« smo z otroki oblikovali v mesecu septembru in oktobru 2021. Poudarek je bil predvsem na participaciji otrok in tehnikah aktivnega vključevanja oz. učenja, o katerih sem se seznanila na predhodnem izobraževanju. Glede na opazovanje otrok, vključenih v oddelek, se je med samo dejavnostjo povečala motivacija otrok in kakovost naučenega.

Končna evalvacija je pokazala, da so otroci, stari od 3. do 4. leta, zmožni načrtovati dejavnosti, izražati ideje, torej aktivno sodelovati skozi celoten projekt. Otroci so svoje predhodno znanje in informacije nadgradili, raziskovali in se ob tem učili. V samem začetku so bili v osredju otroci, ki so komunikativnejši in govorno sposobnejši, vendar so prav tehnike aktivnega učenja pripomogle k temu, da so bolj aktivni postali tudi sicer manj opazni otroci. Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju bi morali otrokom ponuditi spodbudno učno okolje, v katerem lahko samostojno izbirajo in sprejemajo odločitve. Ob tem pa se moramo zavedati, da smo mi, pedagoški delavci, tisti, ki jim nudimo podporo pri razvijanju njihovih lastnih idej.

V začetku šolskega leta 2021/2022 smo skupaj z otroki razmišljali o opravilih, ki jih opravljamo v jesenskem času. Otroci so ob spodbudi veliko razmišljali o dogodkih, ki so jih doživeli v svojem primarnem okolju, v družini. Z možnostjo lastnega raziskovanja, igre in samoizražanja pridobijo poglobljen občutek za svojo kulturno tradicijo.

2. Izvedba pedagoškega dela po konceptu Reggio Emilia

Koncept Reggio Emilia je sodoben koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije. Podobnost s Kurikulumom za vrtce (2016) je, da temelji na človekovih pravicah in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in na pravni državi. Predvsem pa oba poudarjata pravice otrok (Devjak, Skubic, 2009).

Skupaj z otroki smo se v mesecu septembru sprehajali po čutni vrtčevski poti, ko so otroci opazili vrtčevsko vinsko trto in na njej zrelo grozdje. Otroci so veliko govorili o tem, kaj vse so že doživeli s starši. Obiranje grozdja, pecljanje, priprava peciva iz grozdja, priprava marmelade za ozimnico in še in še. Ideje so kar »vrole« iz otrok. Ob opazovanju otrok sem čutila, da je to primeren dogodek, ki ga lahko poglobimo. Tako bomo lahko od otroških idej prišli do globljih spoznanj.

Za projekt »Od grozdja do marmelade« smo izhajali z naslednjimi koraki po pristopu koncepta Reggio Emilia:

2.1 Vpetost vrtca v kulturno okolje

Vrtec predstavlja prostor, ki izraža in ustvarja kulturo, sodeluje z družino in mestom. Kulturno okolje posreduje različne izmenjave idej. Jesenski čas prinese tudi opravila, ki se opravljajo v tem letnem času in prav v našem, Slovenjgoriškem okolju, daje kultura izjemen

poudarek obiranju grozdja (slika 1). Otroci so udeleženi pri trgatvah v primarnem okolju (Devjak, Berčnik, 2012).



Slika 34: Otroci opazujejo zrelo grozdje na vrtčevski vinski trti

2.2 Različnost otrok

Koncept namenja veliko pozornosti razvoju identitete vsakega otroka. Otrok je enkraten subjekt s pravicami in bodoča prihodnost za človeštvo. Vsak posameznik je participiral pri projektu s svojimi idejami. Na sliki 2 otroci izmenjujejo svoje ideje z vrstniki.



Slika 35: Pogovor v krogu

2.3 Razvoj in uporaba vseh čutil

Pozornost smo namenili razvijanju sposobnosti uporabe vseh čutil pri sodelovanju. Pri tem so otroci uporabili in razvijali vsa čutila. Tudi tista, ki so največkrat zapostavljena (tip, okus, vonj). Že v samem začetku so otroci dejali, da bi za sadno malico jedli vrtčevsko grozdje. V času dopoldanske malice, smo se vremenu primerno uredili in se odpravili do vrtčevske trte (slika 3). Tam so otroci lahko tipali listje, deblo, vonjali in jedli grozdje, tipali zemljo, iz katere raste trta itd.



Slika 36: Otroci opazujejo, tipajo, vonjajo in okušajo grozdje

2.4 Spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja

Koncept zavestno spodbuja vse oblike otrokovega izražanja (gibanje, mimika, lutka, risba ...). Otrokom smo omogočili, da so skozi likovno ustvarjanje odtisnili listje (slika 4); plesali ob narodno-zabavni slovenski glasbi; pripravili etiketo za marmelado (slika 5). Otrokom smo omogočili, da so se na različne načine izražali.



Slika 37: Deček odtiskuje listje na papir



Slika 38: Deklica ustvarja »etiketo« za marmelado

2.5 Prednost učenja pred poučevanjem

Izhajali smo iz stališč, da otrok nismo poučevali o grozdju, pač pa smo jim dovolili, da so se sami učili skozi doživljanje okolja. V igralnici smo imeli tudi kotiček, ki smo ga poimenovali »raziskovalni kotiček«. Kot je vidno na sliki 6, deklica opazuje zemljino prst in list s povečevalnim steklom.



Slika 39: Deklica opazuje list in zemljo s povečevalnim steklom

2.6 Kakovostna interakcija in komunikacija

Pomemben poudarek smo dali socialni interakciji med otroki, starši in vzgojitelji, saj menim, da je za uspešno delo pomembno sodelovanje in druženje med vsemi udeleženci v pedagoškem procesu. Tako smo povabili k sodelovanju tudi starše in stare starše. Babica dečka T. nam je zapisala recept za marmelado (slika 7). Mama deklice A. pa nam je dokončala in natisnila etikete za kozarce.



Slika 40: Recept za marmelado, ki ga je zapisala babica dečka T.

2.7 Timsko delo vzgojiteljev in drugih delavcev v vrtcu

Za uspešnost je pomembno timsko sodelovanje dveh vzgojiteljev v oddelku. Kot vzgojiteljici sva opazovali in interpretirali vsakega posameznega otroka, njegovo sodelovanje, odnos z vrstniki, opazovali posebnosti v oddelku in kasneje to interpretirali ter evalvirali.

2.8 Projektno delo

Projektno delo otrokom pomaga poglobiti smisel za dogodke, ki jih opazuje v svojem okolju (Polak, 2012). Naš projekt »Od grozolja do marmelade« je nastajal korak za korakom, v skupini 17-ih predšolskih otrok. Za otroke je bilo pomembno, da sva kot vzgojiteljici prisluhnili vsakemu posamezniku. V vsakega otroka sva verjeli, se z njimi veselili in skupaj smo odkrivali

korake na poti do naše marmelade, našega cilja. S tem so otroci pridobivali zaupanje v lastno intelektualno moč in razvijali najrazličnejše sposobnosti.

2.9 Dokumentacija in arhiviranje

Skozi ves projekt smo dopolnjevali plakat, ki je bil na ogled pred igralnico (slika 8). Na takšen način so lahko otroci ob fotografijah delili svoja doživetja z drugimi otroki, starši, starimi starši itd. Otroci so pri tem evalvirali svojo participacijo pri pedagoškem delu. Evalvacija, ki sem jo pripravila skupaj s sodelavko, pa je vključevala zapis opazovanega, fotografije in pripravo videoposnetka. Gradiva, ki so nastala v vzgojno-pedagoškem procesu, ustvarjanje otrok ter predstavitev dela in življenja vrtca lahko predstavimo na različnih mestih v vrtcu (videoposnetek na vrtčevski spletni strani) in zunaj njega.



Slika 41: Plakat pred igralnico

2.10 Prostor v vrtcu

Vrtčevski prostori omogočajo stike med odraslimi in otroki. Pomembno je, da se mi, strokovni delavci, otroci in starši dobro počutijo. Zato pravimo, da je prostor »tretji vzgojitelj«. V vrtcu Lenart imamo velike, svetle prostore, veliko ogledal, ki služijo posredno za optično povečanje prostora, neposredno pa za zabavo in veselje otrok. Vsak otrok ima na doseg rok vse didaktične materiale. Tako se lahko po lastni želji odloči, kateri material bo uporabljal v danem trenutku.

3. Aktivna vključenost otrok v pedagoški proces

Projekt smo pričeli v mesecu septembru, ko smo se naključno odpravili do čutne vrtčevske poti, kjer so otroci opazili zrelo grozdje na vinski trti. Kasneje so otroci skozi tedne opazovali kaj se je dogajalo z grozdom. Opazovali smo ga, ko je bilo sonce in tudi takrat, ko je zunaj deževalo. Le tako smo otrokom nudili doživljanje narave. Prišel je dan, ki smo ga vsi veselo pričakovali. To je bil dan za pobiranje grozda in izdelavo marmelade. Sprva nas je na plakatu pred igralnico pričakala lutka Vinko, njegovo pismo in košara s pripomočki za izdelavo marmelade. Skupaj z otroki smo prebrali pismo. Z navdušenjem in neučakanostjo smo si naredili dežne jakne in škornje, vzeli s seboj lutko Vinka in se odpravili do vrtčevske trte. Takrat so otroci ob prepevanju pesmi obirali grozdje (slika 9). Veseli smo ga prinesli v igralnico, kjer

smo morali »pecljati«, skuhati in odcediti grozdje (slika 10). Ker nam je lutka Vinko pripravil vse pripomočke, je bilo delo lažje. Otroci so aktivno sodelovali pri vseh opravilih. Medtem, ko se je marmelada kuhala, pa so otroci pripravili kozarce za marmelado, na katere so nalepili nalepke (slika 11). Vse je bilo pripravljeno, le marmelado smo še čakali. Deklica N. je dejala: »čakamo, pa čakamo, pa čakamo, da le dočakamo.«

In tako smo jo dočakali. Naša marmelada je bila pripravljena (slika 12). Potrebno jo je bilo le še zliti v kozarce in počakati, da se ohladi. Naslednji dan smo bili že vsi v pričakovanju zajtrka, saj smo vedeli, da bo tisti dan za nas kruh in na njem »naša marmelada«.

*»Lepa, dobra, tista prava,
narejena z ljubeznijo in
brez sladkorja.«*



Slika 42: Trgatev in obiranje grozdja



Slika 43: Pecljanje grozdja



Slika 44: Priprava kozarcev za marmelado



Slika 45: Marmelada iz grozdja

4. Zaključek

Skozi ves projekt je bil zastavljen cilj spodbujati otroke k aktivnemu vključevanju v načrtovanje, izvedbo in evalvacijo pedagoškega procesa. Ustvarili smo spodbudno učno okolje, ki je izhajalo iz lastnih pobud otrok. Otroke sva skupaj s strokovno sodelavko spodbujali k uporabi različnih načinov pri iskanju odgovorov na vprašanja, ki so jih zanimala. Ob tem pa smo upoštevali individualne potrebe in interese vsakega posameznika.

Otroci so se skozi izkušnje in doživetja posredno učili. Z neposredno z izkušnjo (doživetjem), percepcijo (zaznavo), spoznanjem (kognicijo) in dejavnostjo (akcijo) povezali v enotno celoto.

5. Viri in literatura

- Devjak, T. in Berčnik, S. (2012). *Sto jezikov otrok: priročnik* (str. 5 – 8). Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Devjak, T. in Skubic, D. (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kovač, Š. M. in Hočevar, A. (2014). *Strokovna izziva pedagoškega pristopa Reggio Emilia: kurikularno načrtovanje in evalvacija vzgojno izobraževalnega dela v vrtcu*. V *Sodobna pedagogika* (str. 10 – 21). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Kurikulum za vrtce*. (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Polak, A. (2012). *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Kratka predstavitev avtorja

Lucija Senekovič, dipl. vzg. predšolskih otrok je zaposlena v Osnovni šoli Lenart – enota vrtec. Z željo po izobraževanju sedaj obiskuje 1. letnik podiplomskega magistrskega študija Inkluzivna pedagogika, Pedagoške fakultete Koper. Udeležuje se seminarjev, objavlja strokovne članke v slovenske pedagoške revije ter aktivno sodeluje z Zavodom RS za šolstvo (ZRSS) pri razvojni nalogi Ustvarjanje učnih okolij za 21. stoletje: *Formativno spremljanje*. Pri delu z otroki poudarja pomemben vidik spodbujanja otrokovih kompetenc na vseh področjih. Predvsem pa temelji njeno delo na opazovanju in evalviranju otrokove spontane, domišljajske igre.

Razvijanje veščin kritičnega mišljenja pri pouku

Developing Critical Thinking Skills in Class

Suzana Klavs

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

Povzetek

V današnjem svetu smo izpostavljeni številnim, velikokrat tudi nasprotujočim si informacijam, znajti se moramo med različni interesi, razbijati moramo predsodke, stereotipe, ozaveščati in določiti svoje vrednote, ki nas bodo vodile na poti do ciljev. Pri tem nam je v pomoč kritično mišljenje. Razvoj kritičnega mišljenja je ena od temeljnih kompetenc v procesu izobraževanja. Učitelji ga lahko poučujemo s potopitvijo, torej tako, da se dijaki niti ne zavedajo, da jih učimo kritično misliti, ali pa z infuzijo, torej eksplicitno, kjer dijaki ozavestijo pojem in cilje kritičnega mišljenja. V prispevku je predstavljeno, kako dijake spodbujati k postavljanju kakovostnih vprašanj, kako presojeti zanesljivost virov in prvih korakov v svetu argumentov. Veščine se med seboj prepletajo, razvijamo jih lahko samo postopoma, posamezniki napredujejo različno hitro. To je proces, ki se nikoli ne konča.

Ključne besede: argument, kritično mišljenje, strategije kritičnega mišljenja, veščine kritičnega mišljenja, veščina spraševanja, vrednotenje virov.

Abstract

In today's world, we are exposed to numerous, oftentimes contradictory information, we have to respond to situations involving different interests, we need to fight against prejudice and stereotypes, and we must identify and express our values, which will help us achieve our goals—an important element in all this is critical thinking. The development of critical thinking skills is one of the main competences gained during schooling. It can be taught by adopting the immersion approach—pupils are not aware that they are taught how to think critically—or the infusion approach—pupils are explicitly made aware of the notion of critical thinking and its goals. In this paper, is presented how pupils can be encouraged to ask relevant questions, assess source reliability, and learn how to identify simple arguments. These skills are intertwined, and they can be developed gradually. Pupils normally progress at their own pace. This is a never-ending process.

Keywords: argument, critical thinking, critical thinking skills, critical thinking strategies, , question-asking skill, source assessment.

1. Uvod

Znani francoski filozof Descartes je zapisal: »Mislim, torej sem.« Vsi ljudje razmišljamo, ne razmišljamo pa vsi enako kakovostno. Tako kot za odrasle tudi za dijake velja, da velikokrat sploh ne razmišljajo samostojno, niti kritično. Obremenjeni smo s predsodki, stereotipi, reagiramo preveč čustveno, površno presojamo, naše razmišljanje ni ozaveščeno, na nas vplivajo nezavedni, podzavestni vzorci, nekritično sprejemamo mnenja drugih, težko zavzemamo lastna utemeljena stališča itd. Misliti se učimo, zato je razvoj mišljenja pomemben cilj na različnih ravneh izobraževanja. V šolah načrtno spodbujamo različne miselne procese,

npr. opazovanje, primerjanje, razvrščanje, kategoriziranje, abstrahiranje, sklepanje, argumentiranje itd. Razvijanje veščin kritičnega mišljenja v šoli je nujno.

2. Kaj je kritično mišljenje

V teoriji obstaja več opredelitev pojma kritično mišljenje. V nadaljevanju sta povzeti opredelitvi, ki izhajata z dveh perspektiv, in sicer filozofske in psihološke.

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

Psihološka perspektiva: Kritični mislec je oseba, ki večje uporablja vrsto zahtevnejših miselnih procesov in veščin (spraševanje, prepoznavanje in opredeljevanje problemov, primerjanje, razvrščanje, deduktivno in induktivno sklepanje, argumentiranje, postavljanje hipotez ...) in so zanj značilne raznolike čustveno-motivacijske naravnosti, npr. intelektualna odprtost, izogibanje prehitri sodbi, sistematičnost v razmišljanju idr. (Rupnik Vec idr., 2018, str. 5).

Kritično mišljenje je mogoče poučevati na dva načina, s potopitvijo in z infuzijo. Za potopitev je značilno, da učitelj omogoča in spodbuja razvoj kritičnega mišljenja pri učencih tako, da jih postavi v situacije oz. jih usmerja v dejavnosti, ki omogočajo razvoj te veščine, vendar ta cilj in načela kritičnega mišljenja ohrani za učence nerazvidne. Z drugim pristopom, poučevanjem z infuzijo, pa učitelj predstavi učencem učenje kritičnega mišljenja kot pomemben cilj pouka svojega predmeta, hkrati pa napravi razvidna tudi načela kritičnega mišljenja (Rupnik Vec idr., 2009, str. 27).

3. Veščine kritičnega mišljenja

V strokovni literaturi najdemo različne modele veščin kritičnega mišljenja (npr. model Paula, Wadeove, Facioneja idr.). Tanja Rupnik Vec (2011) navaja elemente v procesu poučevanja temeljnih veščin kritičnega mišljenja. Učenci v kritično razmišljujočih razredih počnejo naslednje:

1. sprašujejo in odkrivajo:
 - a) pogosto sprašujejo (v različnih fazah učnega procesa),
 - b) presojujejo kakovost lastnih in tujih vprašanj,
 - c) samostojno iščejo odgovore na ta vprašanja,
2. pozorni so na natančno in jasno rabo jezika:
 - a) opredeljujejo pojme,
 - d) preverjajo razumevanje slišane ali prebranega,
3. presojujejo in vrednotijo na temelju jasnih in relevantnih meril,
4. sklepajo in interpretirajo,
5. argumentirajo,
6. rešujejo probleme in se odločajo,
7. razmišljajo o lastnem razmišljanju.

4. Učenje večine spraševanja

Pri pouku postavljajo vprašanja predvsem učitelji. Postavljajo jih v različnih fazah učnega procesa, torej pri pripravi, obravnavi novih učnih vsebin, pri utrjevanju, urjenju, preverjanju. B. Marentič Požarnik in L. Plut Pregelj (2009) navajata, da učenci zastavijo 11 % vseh vprašanj, od tega gre odstotek sošolcu, preostala učitelju. Tudi struktura vprašanj je slaba, povzemata Flandersa, ki navajata, da je kar 80 % učenčevih vprašanj organizacijskih, ne vsebinskih. Organizacijska ali proceduralna vprašanja se nanašajo na potek pouka. Z vprašanji lahko spodbujamo različne ravni mišljenja, zato je zelo pomembno, kakšna vprašanja zastavljamo. Tudi učence moramo naučiti postavljati kakovostna vprašanja. Pomembno je tudi, da samostojno iščejo odgovore.

4.1 Primer spodbujanja dijakov k zastavljanju vprašanj

Učna ura je bila izvedena z dijaki programa gastronomsko turistični tehnik, srednjega strokovnega izobraževanja. Namen učne ure je, da se dijaki učijo postavljati kakovostna vprašanja in posredno samooblikujejo učne cilje, ki jih želijo doseči. Na tablo napišem naslov novega učnega sklopa: Borza in vrednostni papirji. Dijakom naročim, naj napišejo vsaj tri vprašanja na to temo. Imajo pet minut časa. Prisotnih je 14 dijakov. Tvorijo 47 vprašanj, veliko vprašanj se pojavi večkrat, tako da na seznamu ostane 22 vprašanj. Nato so seznanjeni s tipologijo vprašanj po Bloomu (Preglednica 1). Sledi razgovor in delitev v štiri skupine. Dijaki dobijo navodilo, da zastavljena vprašanja razvrstijo v ustrezno kategorijo in jih vpišejo v preglednico. Vsaka skupina dobi svojo preglednico. Tvorijo še dodatna vprašanja in jih vpišejo v preglednico, imajo 15 minut časa. Nato poročajo. V razgovoru povedo, da pri nekaterih vprašanjih niso bili prepričani, kam naj jih uvrstijo. Povedo tudi, da so lažje tvorili vprašanja nižjih kategorij in da bi bilo lažje, če bi temo poznali. Dijaki niso imeli predznanja o borzah in vrednostnih papirjih. V Preglednici 1 so v tretjem stolpcu prikazana vprašanja, ki so jih zastavili dijaki (seveda so se nekatera vprašanja ponavljala). Ugotavljamo, da so s pomočjo danih vprašalnic tvorili več vprašanj, pomembno pa je, da so tvorili tudi vprašanja višjih taksonomskih stopenj.

Preglednica 1: Vprašanja, ki izzovejo določeno raven znanja (prirejeno po Rupnik Vec, in Kompare, 2006)

Raven znanja	Tipi vprašanj	Vaša vprašanja
1. ZNANJE	Kdo, kaj, kje, kdaj, kakšen, opiši, opredeli, naštej	Kaj je borza? Kaj so vrednostni papirji? Kdo lahko upravlja vrednostne papirje? Kje lahko uporabljamo vrednostne papirje? Kje so borze? Kdo dela na borzi? Kdo je upravičen do vrednostnega papirja? Kdo je odgovoren? Kaj predstavlja vrednostni papir?
2. RAZUMEVANJE	Zakaj, kako, pojasni, kaj je verjetna posledica, na primeru pojasni	Kako se dobijo vrednostni papirji? Na primeru pojasni, kaj je vrednostni papir. Razloži, kaj je borza. Pojasni, kako deluje borza.

3. UPORABA	Kako bi lahko uporabil x, uporabi x, da bi vplival na y, spremeni, s pomočjo x reši	Kako bi lahko uporabil vrednostne papirje? Kje bi lahko uporabil vrednostne papirje? Kako so povezani vrednostni papirji?
4. ANALIZA	Razčleni, analiziraj, primerjaj, kakšne so posledice, kakšna je razlika med x in y, katere so prednosti in pomanjkljivosti, kako x vpliva na y	Katere so prednosti vrednostnih papirjev? Katere so prednosti in slabosti borze? Kakšne so posledice, če nimamo vrednostnih papirjev? Kakšne so posledice delovanja borze?
5. SINTEZA	Interpretiraj, utemelji, kaj bi se zgodilo, če, čemu je x analogno y, kako je x povezano s tem, kar že vemo, kako bi še drugače lahko razumel, pojasnil, kakšna je rešitev problema	Kaj bi se zgodilo, če bi prišlo do krize na borzi? Kaj bi se zgodilo, če ne bi bilo borze? Kaj bi se zgodilo, če ne bi imeli vrednostnega papirja? Kaj bi se zgodilo na borzi, če ne bi bilo več vrednostnih papirjev? Čemu služi vrednostni papir?
6. VREDNOTENJE	Oceni, presodi z vidika, ovrednoti	Oceni vrednost nekega vrednostnega papirja. Ovrednoti določen vrednostni papir.

Naslednjo uro so dijaki iskali odgovore na vprašanja, usmerjala sem jih in jim pomagala. Vsak dijak je poskušal najti odgovor na eno vprašanje.

5. Razvijanje veščine argumentiranja

Spodbujanje razvoja veščine argumentiranja vpeljujemo postopoma. Rupnik Vec in Kompare (2016, str.193–194) predlagata naslednje zaporedne korake:

1. Učence učimo dvomiti in postavljati kritična vprašanja.
2. Učence učimo presojati zanesljivost virov.
3. Učence učimo prepoznati argument: katero besedilo (govor, slikovno gradivo) je argument in katero besedilo to ni.
4. Učence učimo analizirati argumente: prepoznati premise (razloge), implicitne premise in sklepe.
5. Učence učimo presojati argumente: presoditi kakovost premis (vrste razlogov) in njihovo relevantnost za sklep.
6. Učence učimo prepoznavati zmote in se jim izogibati v argumentaciji.
7. Učence učimo kritičnega branja in analiziranja besedil: kako kritično misliti prebrano/slišano/videno.
8. Učence učimo oblikovati lasten argument: navajati razloge v podporo sklepu, zagovarjati in braniti lastno stališče.

Vse našteve veščine so med seboj povezane in prepletene.

5.1 Primer: Učenje presoje zanesljivosti virov

Z dijaki programa gastronomija in turizem smo ugotavljali pravilnost trditev in vrednotili vire. Cilji učne ure: dijaki samostojno raziskujejo pravilnost določene trditve. Učijo se uporabljati različne vire. Razumejo, da vsi viri informacij niso zanesljivi. Spoznajo kriterije za presojo zanesljivosti vira. Na tablo napišem trditve: »Vitamin D lahko pomaga preprečiti osteoporozo.« Kratko pojasnim, kaj je osteoporozo. Naloga dijakov je, da raziščejo pravilnost trditve. Delajo v parih. Odgovore iščejo na spletu. Večina ugotovi, da je trditev pravilna. Nato poročajo, kje so našli odgovore. Navajajo spletne strani trgovin, ki prodajajo vitamine, lekarn, revijo ABC znanja, Zvezo društev bolnikov z osteoporozo Slovenije ... Vprašam jih, kateremu viru najbolj verjamejo. Sledi razgovor. Na tablo projiciram vprašanja, ki se nanašajo na presojo zanesljivosti vira, povzeta po Kompare in Rupnik Vec (2016, str. 210): »Kdaj in kje je bilo besedilo objavljeno? Ali je mesto objave (publikacija, časopis, spletna stran) besedila verodostojno? Ali je besedilo primaren ali sekundaren vir? Kdo je avtor? Kakšne so reference, strokovnost avtorja? Kako avtor obravnava vsebino? Površno, poljudno ali poglobljeno, strokovno? Ali še kdo deli avtorjevo stališče. Je v stroki konsenz glede tega vprašanja?« Odgovorijo na vprašanja. Ugotavljajo, ali je njihov vir zanesljiv. Na koncu ure povzamemo, kakšen vir je zanesljiv.

2. učna ura. Učni cilji: dijaki preverjajo oz. iščejo dokaze za trditev in preverjajo zanesljivost uporabljenih virov. Dobijo učni list (Slika 1) z vprašanji, ki jim pomagajo vrednotiti vire, na njem je zapisana trditev: »Nizka inflacija je za gospodarstvo spodbudna, saj povečuje proizvodnjo.« Poiščejo vsaj dva dokaza, ki potrjujeta trditev, in presoajo uporabljene vire. Imajo 25 minut časa. Delajo v parih. Nato poročajo. Trditev podprejo z razlago, ki so jo našli v učbeniku, in vir označijo kot zanesljiv. »Zmerna inflacija, to je nekaj odstotkov na leto, je za gospodarstvo celo spodbudna. Razlogi za to so naslednji: Cene se počasi zvišujejo in podjetja vedo, da bodo lahko prodala proizvode po nekoliko višjih cenah. To vzbuja optimizem, zato podjetja vlagajo v nove proizvodne zmogljivosti; zaradi tega se povečuje proizvodnja in odpirajo nova delovna mesta ...« (Fortič: Temelji ekonomije, str. 190). Pri iskanju dokazov uporabljajo predvsem spletne vire (ECB, RIC, finančne institucije ...).

Iskanje dokazov za trditev

Razišči pravilnost trditve: »Nizka inflacija je za gospodarstvo spodbudna, saj povečuje proizvodnjo.«

Odgovor:

1. Zmerna inflacija, to je nekaj odstotkov na leto, je za gospodarstvo celo spodbudna. Razlogi za to so naslednji: cene se počasi zvišujejo in podjetja vedo, da bodo lahko prodala proizvode po nekoliko višjih cenah... Zaradi tega se povečuje proizvodnja... (stran 190)

2. Dolga obdobja pravilne inflacije ali deflacije imajo negativne posledice za gospodarstvo. Nasprotno pa stabilne cene (do 2% inflacije) prispevajo k temu, da gospodarstvo raste...
www.ecb.europa.eu/ecb/education/explainers/tell-me-more

Preverite zanesljivost vira/ov, ki ste jih uporabili.

	Vir 1:	Vir 2:
Kdaj in kje je bilo besedilo objavljeno?	Temelji ekonomije, RIS, 2004, str. 190.	Vir 2: gimf/stabilne cene kot predlogi 9.11.2021 8.5.2017 nastaja poslabšanje 25.8.2021 Portal ECB
Ali je mesto objave (publikacija, časopis, spletna stran) besedila verodostojno?	DA, učbenik	Portal ECB: Zbogaj je pomembno, da so cene stabilne?
Ali je besedilo primaren ali sekundaren vir?	Sekundaren	Sekundaren
Kdo je avtor? Kakšne so reference, strokovnost avtorja?	Helena Fortič, predavateljica, avtorica več učbenikov in e-gradiv	ECB (Evropska centralna banka)
Kako avtor obravnava vsebino? Površno, poljudno ali poglobljeno, strokovno?	Strokovno	Poljudno/strokovno
Ali še kdo deli avtorjevo stališče/objavi podobna spoznanja? Je v stroki konsenz glede tega vprašanja?	DA, ECB (Evropska centralna banka)	
Presoja zanesljivosti vira:	a) vir je zanesljiv b) vir je nezanesljiv c) ne morem se odločiti o zanesljivosti vira	a) vir je zanesljiv b) vir je nezanesljiv c) ne morem se odločiti o zanesljivosti vira

Slika 1: Preverjanje zanesljivosti virov (prirejeno po Kompare in Rupnik Vec, 2016). Vir: lasten

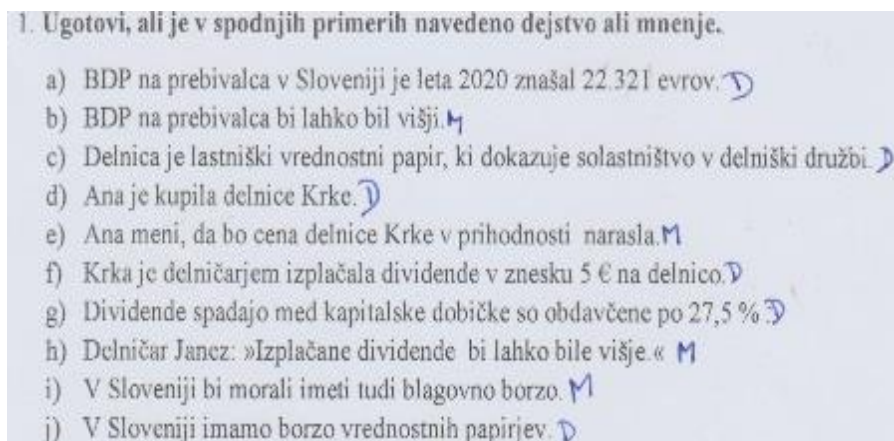
Posamezniki imajo težave, oddaljijo se od bistva. Na primer navajajo negativne učinke visoke inflacije, namesto da bi se osredotočili na pozitivne učinke nizke inflacije. Pri presojanju zanesljivosti vira posamezniki niso bili prepričani, ali je besedilo primarni ali sekundarni vir. Nekateri niso navedli referenc avtorja. Večina je svoje vire ovrednotila za zanesljive.

5.2 Primer: Učenje prepoznavanja argumentov

Učenje poteka postopoma.

1. učna ura, učni cilj: Dijaki razlikujejo mnenje in dejstvo.

1. korak: Vprašam, kaj menijo oziroma vedo o Luku Dončiču. Dijaki naštevajo, pišem na tablo. Nato vprašam, kaj od povedanega je dejstvo in kaj mnenje.
2. korak: Povzamem, kaj je dejstvo in kaj mnenje (na tablo projiciram definiciji).
3. korak: Na tablo projiciram 12 trditev, dijaki ugotavljajo, ali je trditev mnenje ali dejstvo.
4. korak: Razdelim učne liste. Dijaki v parih rešijo prvo nalogo (Slika 1), nato pregledamo nalogo, večina je nalogo rešila pravilno.
5. korak: Dijakom projiciram krajše besedilo, ugotavljajo, kaj so dejstva in kaj mnenja. Večina dijakov ni imela težav.



Slika 2: Dejstvo in mnenje

Vir: lasten

2. učna ura: Dijaki spoznajo pojem argument. Razlikujejo opis, razlago in argument.

1. korak: Ponovimo pojma mnenje in dejstvo. Dijake pozovem, naj navedejo nekaj dejstev o učilnici, nato pa še nekaj mnenj o učilnici, v kateri se nahajamo.
2. korak: Določim dva dijaka, prvi opiše, kaj je delnica, drugi razloži, zakaj je obveznica varnejši vrednostni papir kot delnica.
3. korak: Dijake vprašam, ali se z opisom in razlago strinjajo. Na tablo projiciram definiciji in primera za opis in razlago. Razložim razliko. Pri razlagi posebej poudarim, da nas razlogi ne prepričujejo, ampak samo pojasnjujejo, zakaj je nekaj resnično.
4. korak: Vprašam jih, kdo bi lahko bil razredni blagajnik in zakaj. Zapisujem razloge. Nato projiciram definicijo in primer argumenta. Razložim. Poudarim, da je argument namenjen prepričevanju, sestavljen je iz trditve (sklepa), ki je podprta z enim ali več razlogi (premise) za njeno sprejetje. Oblikujejo enostaven argument: »Jon bi lahko bil blagajnik, saj ...«

5. korak: Projiciram dva dialoga, v njih dijaki določijo dejstvo, mnenje in argument. Nato na učnem listu v parih rešijo podobno nalogo. Pregledamo. Večina je nalogo rešila pravilno.
6. korak: Na učnem listu preberejo izjave in določijo, ali gre za opis, razlago ali argument. Dijaki delajo v parih, nato poročajo. Približno petina dijakov je imela pri nekaterih izjavah težave pri razlikovanju teh pojmov. Del naloge je razviden s Slike 3.

3. Ugotovi ali zapisane izjave predstavlja opis, razlago ali argument. Rešitev zapiši v zadnji stolpec.

Obveznice z oznako RS88 je letos izdala Republika Slovenije, nominalna vrednost znaša 1000 €, obrestna mera 0,125 %, rok zapadlosti je 10 let.	Opis
Glede na to, da so odrasli v povprečju slabo finančno opismenjeni, bi morali dijake več poučevati o osebnih financah.	Argument
Delnica je lastniški vrednostni papir, ki dokazuje solastništvo v	

Slika 3: Opis, argument
Vir: lasten

3. učna ura: Dijaki spoznajo sestavine argumenta. V enostavnih argumentih določajo sklepe in premise, pomagajo si z jezikovnimi ključi. Izhajamo iz opredelitve, povzete po Rupnik Vec in Kompore (2006, str. 164), da je argument pisno ali govorno posredovano besedilo, s katerim avtor sporoča svoje stališče in hkrati navaja razloge za njegovo sprejetje. Motiv argumentiranja je lahko sprememba stališča sogovornika ali lastnega stališča. Lahko pa je cilj procesa argumentiranja oblikovati stališče, ga preveriti ali okrepiti.

Potek učne ure

1. korak: Na tablo napišem argument: »Starši bi morali otroku v otroštvu prebirati pravljice, saj otrok s poslušanjem pravlji bogati domišljijo in besedišče, se skozi pravljice uči različnih modrosti ter preživlja prijeten čas z roditeljem« (Kompore in Rupnik Vec, 2016, str. 228).

Vprašam, kaj jih zapis prepričuje, da naj verjamejo. Ugotovijo, da jih prepričuje, da bi starši morali otroku v otroštvu prebirati pravljice (sklep). Vprašam, zakaj naj verjamejo tej trditvi. Odgovor najdejo v treh navedenih razlogih oz. premisah.

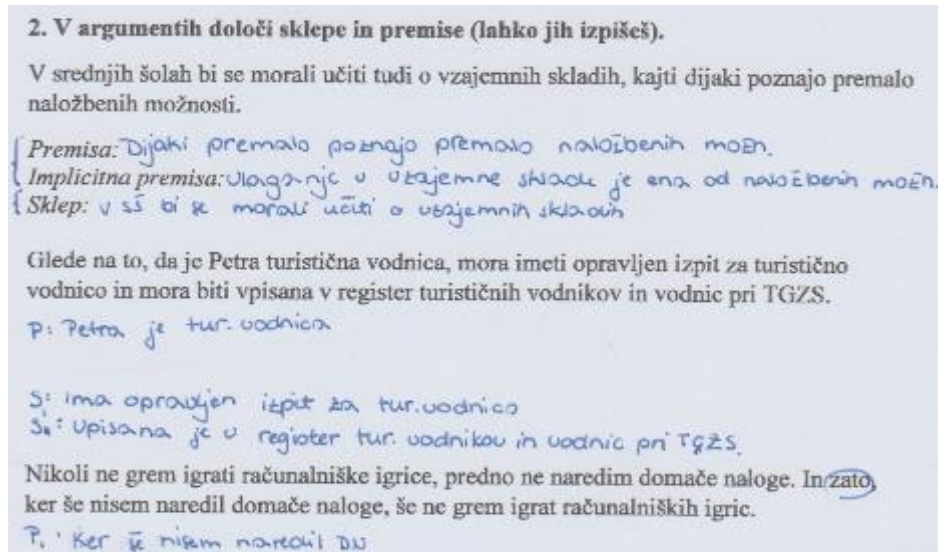
2. korak: Razložim, da si pri prepoznavanju sklepov in premis lahko pomagajo z jezikovnimi ključi, ki nakazujejo sklep ali premise. Projiciram tabelo z jezikovnimi ključi. Rupnik Vec in Kompore (2006, str. 168) navajata naslednje značilne besede, ki nakazujejo premise: ker, kajti, razlogi za, z ozirom na, glede na to, da, kot kaže, na temelju, sklicujoč se na, če, ob predpostavki, da. Sklep pa nakazujejo tile jezikovni ključi: torej, zato, iz tega sklepamo, potemtakem, zaradi ...

3. korak: Projiciram še nekaj argumentov, skupaj določimo sklepe in premise.

4. korak: Na primeru razložim, kaj je implicitna premisa. Skupaj rešimo nekaj primerov.

5. korak: Dijaki v parih rešijo učni list, del naloge je razviden s Slike 4. Mnenje spremenijo v argument. V danih argumentih iščejo sklepe in premise, pomagajo si s tabelo z jezikovnimi ključi.

Naslednjo šolsko uro dijaki poročajo o svojem delu, povedo, da so jim jezikovni ključni zelo pomagali, da so lažje določali sklepe in premise. Posamezni dijaki so vseeno imeli težave.



Slika 4: Sestava argumenta
Vir: lasten

Predstavila sem nekaj začetnih aktivnosti, povezanih z razvijanjem veščine argumentiranja. Pred nami je še veliko naporenega dela.

6. Zaključek

Nabor veščin kritičnega mišljenja je precej obsežen. Dobro je, da si izberemo, katere veščine bomo razvijali v določenem času, na primer v šolskem letu. Pri obravnavi učne snovi vpletamo dejavnosti, ki dijakom omogočajo uporabo teh veščin. V prispevku je prikazanih nekaj takšnih aktivnosti. Tako se počasi izgrajujejo kamenčki v mozaiku kritičnega misleca. Ta mozaik ni nikoli dokončan in ne more biti popoln.

Ni dovolj, da v šoli skrbimo za znanje in razvijanje veščin kritičnega mišljenja, pomembno je tudi, da mlade vzgajamo v duhu pozitivnih, obče civilizacijskih vrednot, da bodo v življenju odgovorni, da bodo znali sprejemati prave odločitve in ravnati v svoje dobro in dobro družbe kot celote.

7. Literatura

- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T., Kompare, A., Debeljak Rus, B., Logonder, M., Vuradin, J., Krošek, M. , Košir, M. in Čebulj M. (2009). *Kritično mišljenje pri pouku psihologije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Kratka predstavitev avtorice

Suzana Klavs je po končanem študiju ekonomije opravljala pripravništvo v gospodarstvu, nato se je zaposlila v šolstvu. Na Srednji šoli za gostinstvo in turizem že vrsto let poučuje module z ekonomsko vsebino. Zanima jo tudi področje finančnega opismenjevanja mladih. Več let je bila mentorica krožka Mladi in denar.

Fazni model zgodnje aktivacije znanja: dvig motiviranosti dijakov zdravstvene nege – praktični primer

Early Knowledge Phase Activation Model: Raising Motivation of Nursing Students – a Case Study

Dean Horvat

*Šolski center Nova Gorica, Gimnazija in zdravstvena šola
dean.horvat@scng.si*

Povzetek

Izobraževalni programi v zdravstvu v predklinični fazi zahtevajo obširna splošna znanja kot predpogoj za klinično fazo izobraževanja. Zaradi relativno dolgega predkliničnega pedagoškega procesa se lahko pojavlja demotiviranost dijakov/študentov še pred pričetkom klinične faze.

Na podlagi primera dobre prakse na Gimnaziji in zdravstveni šoli Nova Gorica predstavljamo štiri motivacijske principe, ugotovljene pri dijakih srednješolskega strokovnega programa zdravstvena nega. Na primeru je predstavljen fazni model zgodnje aktivacije znanja v realnih okoliščinah, v katerega je, poleg šole in dijakov, vključena zunanja organizacija. V nadaljevanju podajamo priporočila za konkretno oblikovanje modela zgodnje aktivacije znanja za spodbujanje splošne motivacije v posameznih interesnih skupinah dijakov.

Ključne besede: dijaki, izobraževanje, motivacija, zdravstvena nega, zgodnja aktivacija znanja.

Abstract

Wide general knowledge base in pre-clinical educational phase is a prerequisite to clinical phase of education of health care workers. Due to relatively long pre-clinical educational phase, demotivation of students may occur even before the beginning of clinical educational phase.

Following a case study at Secondary School of Nursing in Nova Gorica, Slovenia, presented here, four motivational principles were identified in students enrolled in the General Nursing programme. A phase model of early knowledge activation in real-life circumstances, in which, besides school and students, external partner organization is involved, is presented. Some practical recommendations for development of early knowledge activation model to encourage general motivation of students in their respective interest groups is finally offered.

Keywords: early knowledge activation, education, motivation, nursing, students.

1. Uvod: demotiviranost in motiviranost v izobraževanju na področju zdravstva

Izobraževanje za poklice v zdravstvu v splošnem zahteva širok in pogosto poglobljen nabor splošnih znanj kot predpogoj za začetek razvoja znanj in spretnosti za izvajanje strokovnih intervencij (Katalogi znanj za splošnoizobraževalne predmete v programu zdravstvena nega, 2019). Tako so na primer zgolj na področju komunikacije s pacientom potrebna ustrezna splošna znanja in spretnosti, ki vključujejo tako znanje kot rabo jezika/tujih jezikov, psiholoških spretnosti komunikacije v smislu pridobivanja in podajanja informacij ter strokovne terminologije (pogosto latinske) za proces dokumentiranja in timskega sodelovanja. Še nekoliko obsežnejši nabor bazičnih znanj je potreben na področju naravoslovja, na primer za razumevanje delovanja človeškega telesa, procesov razvoja bolezni, delovanja in odmerjanja zdravil, spremljanja epidemioloških trendov ipd.

Zaradi omenjenega je v splošnem predklinična faza, sicer teoretično in laboratorijsko zasnovanega pedagoškega procesa, dolga, pogosto disociirana od klinične prakse, predvsem pa je naporna in mestoma zelo zahtevna (Culyer, Cannistraci in Brownell, 2018; Huston idr., 2017; Salifu, Gross, Salifu in Ninnoni, 2018). Izkustveno ugotavljamo, da dijaki in študenti v programih zdravstvenih smeri pogosto ne vedo, zakaj so določena znanja sploh potrebna, jih težje povezujejo, imajo občutek, da nikoli ne bodo prišli do klinične faze, ko pa se enkrat (končno) znajdejo v klinični situaciji, jih pogosto preplavlja občutek nemoči, saj se od njih pričakuje ali pa pričakujejo od sebe, da bodo znali vse. Vse to so močni demotivacijski dejavniki za njihov uspešen strokovni in osebni razvoj (Takase, Niitani, Imai in Okada, 2019). V izobraževalnem procesu je tako za posameznikov učni (strokovni) in vzgojni (osebno-razvojni) uspeh bistvenega pomena ohranjanje motiviranosti za študij.

Izkustveno ugotavljamo, da so v srednješolskem strokovnem programu zdravstvena nega, ki ga poučujemo na Srednji zdravstveni šoli Nova Gorica, za spodbujanje in ohranjanje motivacije za strokovni, osebni in socialni razvoj znanj in veščin za področje dela v zdravstveni negi ključni štirje pozitivni motivacijski principi, in sicer:

- Princip »takoj« - takojšnja aktivacija sicer parcialnega znanja (principi, zakonitosti, veščine, spretnosti) v realnih (neidealnih), a omejenih okoliščinah, znotraj strokovnega delokroga (Lahko pomagam, ker nekaj znam.);
- Princip »identifikacija« - neposredna in konkretna prenosljivost v splošne osebne in socialne okoliščine, ki niso povezane z neposrednim strokovnim delokrogom in poistovetenje s strokovno vlogo v vsakdanjih situacijah (Imam pozitivno vlogo v družbi.);
- Princip »status« - nagrada v smislu priznavanja kompetenc in prevzemanja odgovornosti (Odrasel sem.);
- Princip »pripadati« - biti vključen v skupino, ne le na formalni, temveč tudi na neformalni ravni in ustvarjati socialne vezi (Nisem sam in sem del nečesa večjega.).

Principi so v grobem komplementarni s siceršnjimi splošnimi značilnostmi časa in družbe ter razvojnimi značilnostmi mladostnikov, npr. relativno hitrim tempom življenja, individualizmom, željo po pripadnosti in uveljavljanju v družbi.

Motiviranosti dijakov ni možno obravnavati izolirano, brez obravnave motiviranosti učiteljev in organizacijske klime oz. vizije šole, ki pa se ju bomo v tem članku dotaknili le v manjši meri.

2. Primer prakse za pozitivno motivacijo na Gimnaziji in zdravstveni šoli Nova Gorica

Na Gimnaziji in zdravstveni šoli (GZŠ), ki deluje v sklopu Šolskega centra Nova Gorica, izvajamo za področje zdravstva dva izobraževalna programa: štiriletni program srednjega strokovnega izobraževanja za področje zdravstvene nege za naziv tehnik zdravstvene nege in triletni program srednjega poklicnega izobraževanja za poklic bolničar/negovalec.

Na podlagi izkušenj dela z dijaki in trendi v izobraževanju smo leta 2017 oblikovali različne pristope za dvig motivacije dijakov GZŠ v smislu povečevanja zadovoljstva, dviga kvalitete pouka, izboljšanja rezultatov na maturi in povečanja vpisa v programa zdravstvene smeri. Eden od teh pristopov je bila tudi vzpostavitev sodelovanja z novogoriškim Območnim združenjem Rdečega križa Slovenije (RK). Sprva vsebinsko relativno skromno sodelovanje (prostovoljstvo) se je do leta 2022 razvilo v intenzivno in družbeno pomembno strokovno sodelovanje na področju prve pomoči, s pomembnim učinkom na motiviranost v sodelovanje vključenih dijakov.

Sodelovanje smo oblikovali po procesni metodi, z naslednjimi fazami: ugotavljanje potreb, načrtovanje, izvedba, vrednotenje.

2.1 Faza ugotavljanja potreb

Primarna stična točka šole in RK je bilo področje prve pomoči.

RK je izkazoval potrebo po:

- aktivnih članov ekip za prvo pomoč, ki delujejo v okviru sil sistema zaščite in reševanja Republike Slovenije;
- aktivnih članov, ki sodelujejo v promocijskih dejavnostih o pomenu in načinu nudenja prve pomoči.

Šola je želela vsebinam strokovnih predmetov prva pomoč in nujna medicinska pomoč, ki sta sicer del predmetnika, dodati vrednost v smislu:

- neposredne uporabe znanj v praksi,
- dodatnih strokovnih praktičnih izkušenj izven šole,
- izpolnjevanja obveznosti izbirnih vsebin,
- sodelovanja z lokalno skupnostjo,
- nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev.

Stične točke med dijaki in šolo so bile:

- radovednost,
- želja nadgraditi znanje,
- boljša ocena pri predmetih s področja nujnih stanj,
- vizija postati zdravstveni delavec v urgentni dejavnosti.

Stične točke med dijaki in RK so bile:

- priznavanje tečaja prve pomoči za voznike motornih vozil v primeru uspešno zaključenega usposabljanja za člane ekip prve pomoči RK;

- vključenost v organizacijo,
- prostovoljstvo,
- nadaljnje usposabljanje,
- neformalno druženje.

Stične točke smo jasno določili ob začetku sodelovanja med šolo in RK in jih uskladili z željami in predlogi dijakov ob začetku vsakokratnega izvajanja usposabljanja. Na podlagi jasno določenih pričakovanj in zahtev smo se izognili morebitnim zapletom in konfliktom ter dosegli stanje, kjer je vsak od deležnikov imel konkretne in definirane koristi od sodelovanja.

2.2 Faza načrtovanja

V fazi načrtovanja smo najprej določili tarčno populacijo. Poziv k vključitvi dijakov je bil namenjen vsem zainteresiranim dijakom, skladno s predhodno določenimi potrebami pa smo oblikovali štiri tarčne tipe dijakov oziroma kandidatov.

Za zagotavljanje potreb RK smo pri izbiri favorizirali dijake, ki so izrazili interes in so bili že polnoletni oziroma bi bili polnoletni v naslednjih šestih mesecih. Poleg opravljenega strokovnega usposabljanja je polnoletnost namreč ključni pogoj za prostovoljno vključitev v sistem zaščite in reševanja.

Drugo tarčno skupino so sestavljali dijaki z nižjim učnim uspehom ali s posebnimi potrebami na učnem področju. V to skupino smo tudi uvrstili t. i. »underachievers« - nadarjene dijake z nižjim učnim uspehom. Dijake iz te tarčne skupine smo vključili v usposabljanje z namenom posrednega motiviranja, torej vzbujanja zanimanja za šolsko delo v celoti na podlagi pozitivnih izkušenj z usposabljanja, občutka, da zmorejo, občutka, da so lahko dobri v nečem in generiranja občutka, da potrebujejo več znanja. V tej skupini je bilo potrebno največ dela učitelja mentorja, da so se dijaki tudi dejansko odločili za udeležitev na usposabljanju.

Tretjo tarčno skupino so sestavljali dijaki, za katere smo izkustveno presodili, da potrebujejo spodbudo pri razvoju socialnih in kulturno-integracijskih kompetenc. V to skupino so npr. sodili dijaki z zelo dobrim učnim uspehom, a težavami pri navezovanju stikov in sklepanju prijateljstev, dijaki tujci in nekateri dijaki prvega letnika.

Četrto skupino so sestavljali odrasli udeleženci izobraževanja v programu zdravstvena nega in odrasle osebe, ki jih je na usposabljanje poslal RK.

Sestavljena skupina je imela 15 članov in je bila po strukturi heterogena.

V fazi načrtovanja se je usposobil tudi učitelj šole, tako da je opravil 70-urno usposabljanje na področju prve pomoči po programu RK, usposabljanje za predavatelja RK, in pridobil ustrezno licenco RK za izvajanje usposabljanj na področju prve pomoči.

Dogovorili smo se tudi glede tehnično-finančnih vprašanj (mesto izvajanja usposabljanja, sestava izpitne komisije, kritje stroškov, nabava materiala ipd.).

2.3 Faza izvajanja

Usposabljanje je potekalo enkrat letno (2018, 2019, 2021) v obliki 70-urnega tečaja po standardu RK dvakrat do trikrat tedensko v obdobju dveh mesecev. Glede na to, da je 70 šolskih

ur primerljivo z dolžino trajanja povprečnega predmeta v šolskem letu, je bilo usposabljanje intenzivno. Datume izvajanja smo prilagodili dijakom (počitnice, obdobja bolj intenzivnega preverjanja znanja v šoli). Izvajalcev tečaja je bilo več, med njimi tudi učitelj šole v vlogi inštruktorja RK. S tem smo dosegli ustrezno dinamiko in pri dijakih ohranjali zavest, da gre za povezavo med šolo in RK, ki je bila pomembna za doseg ciljev v naslednji fazi (vrednotenje).

Tečaj smo zaključili z eksternim teoretičnim in praktičnim preverjanjem znanja. Uspešnim kandidatom (vsi udeleženci) smo slavnostno izročili potrdila in licence za opravljanje nalog v okviru ekip prve pomoči RK.

Dijake smo takoj nato vključili v sistem zaščite in reševanja (polnoletni) in sistem nadaljnega usposabljanja (vsi), ki smo ga organizirali na dveh nivojih:

- v šoli v obliki interesnega krožka,
- preko RK v standardnih programih za nadaljnje usposabljanje pripadnikov sil za zaščito in reševanje.

Potrebno je poudariti, da faza izvajanja za vse skupine - tudi za skupino iz leta 2018 - še vedno poteka. Sedaj bivši dijaki se večinoma še vedno usposabljujejo preko RKS, tisti, ki so ostali na Goriškem, pa še vedno obiskujejo tudi interesni krožek na šoli.

2.4 Faza vrednotenja

Za vrednotenje smo uporabili več pristopov in metod, glede na interese deležnikov (RK, šola, dijaki).

Z vidika RK smo uporabili standardni vprašalnik o zadovoljstvu s potekom usposabljanja in longitudinalno sledenje aktivnostim tečajnikom, npr. ali so aktivni v sistemu zaščite in reševanja, v katere oblike formalnega in neformalnega sodelovanja so vključeni ipd. Ugotovili smo, da je povprečna stopnja aktivnosti zelo visoka (preko 90 %), in da do fluktuacij prihaja zgolj občasno, npr. zaradi študijskih obveznosti na fakulteti, starševstva ali bolezni.

V šoli smo vzpostavili sistem spremljanja dijakov z naslednjimi najpomembnejšimi deskriptorji: letna prehodnost dijakov, vključenost dijakov v krožek, sodelovanje dijakov na promocijskih dogodkih šole (dan odprtih vrat, informativni dan, dnevi predstavitve poklicev), sodelovanje dijakov v vlogi dijaka reševalca (športni dnevi, ekskurzije) in sodelovanje dijakov v vlogi dijaka tutorja za področje prve pomoči. Tudi tu smo ugotovili, da so dijaki dobro integrirani v šolo v smislu identifikacije z vlogo na področju prve pomoči in neposredno motiviranostjo za sodelovanje v aktivnostih, kjer lahko to vlogo izražajo. Dejanski učinek na prehodnost oz. šolski uspeh dijakov iz skupine tečajnikov je sicer težko neposredno in kratkoročno merljiv – potrebna bi bila longitudinalna primerjalna raziskava, ki pa je nismo izvedli. Tako lahko v tem trenutku zgolj posredno sklepamo na pozitiven učinek na splošno motiviranost dijakov iz dejstva, da so dijaki izrazito motivirani za sodelovanje v vseh šolskih aktivnostih, povezanih s prvo pomočjo. V zvezi s spremljanjem dijakov je posebna dodana vrednost tudi možnost neposrednega spremljanja tistih dijakov, ki so vključeni ali v aktivnosti RK ali krožek na GZŠ tudi po zaključku šolanja na GZŠ (več kot 90 %), kjer ugotavljamo, da praktično vsi bivši dijaki, ki so bili vključeni v usposabljanje po zaključku srednješolskega izobraževanja, nadaljujejo izobraževanje na dodiplomskih programih zdravstvene smeri.

Za vrednotenje učinka usposabljanja in vključenosti v zgoraj omenjene aktivnosti z vidika dijakov sprotno uporabljamo kvalitativno metodo parcialno strukturiranega intervjuja v obliki supervizijskih sestankov¹⁷, kjer zaznavamo opise, kot so: »To mi je spremenilo življenje«, »Tu sem se našel«, »Rad sem tu z vami«, iz katerih je mogoče sklepati, da gre za intimne pozitivne doživljajske izkušnje, iz tega pa pozitiven splošni vpliv na motiviranost ostati v skupini, ki pa je sicer vezana tudi na formalni šolski izobraževalni proces. V segmentu vrednotenja z vidika dijakov je tudi pomembno spoznanje dijakov, da potrebujejo dodatna znanja za boljše opravljanje nalog v okviru ekip za prvo pomoč RK, ki jih izražajo na različne načine, npr. z željo po preigravanju scenarijev primerov, s katerimi so se že srečali v praksi, ali dodatne teoretične razlage patogeneze posamezne bolezni. Učitelj mentor lahko v teh primerih izvede neposredno povezavo z intrakurikularnimi vsebinami izobraževalnega programa, kar lahko pozitivno vpliva na dojetje kredibilnosti in uporabnosti vsebin, ki so že sicer vključene v posameznih predmetih programa.

3. Praktična priporočila

Na podlagi primera dobre prakse na GZŠ smo oblikovali nekatera praktična priporočila za dvig motiviranosti dijakov.

3.1 Poiščite zunanjo partnersko organizacijo s podobnimi interesi

Priložnosti lahko najdete znotraj različnih projektov, s pomočjo medpodjetniških izobraževalnih centrov, najpogosteje pa na podlagi interesa posameznih zainteresiranih učiteljev, ki prepoznavajo priložnosti za sodelovanje. Spoznajte se in določite stične točke. Določite parametre sodelovanja (kaj, kje, kdaj, kdo, koliko časa, zakaj ipd.). Ne pozabite na finančni del.

3.2 Določite povezovalnega učitelja

Vezni člen med šolo in partnersko organizacijo naj bo učitelj. Skrbi naj za izvajanje sodelovanja s partnersko organizacijo in dodatne aktivnosti dijakov v šoli. Usposobite učitelja za povezovalno delo. Motivirajte učitelja (dodatno strokovno izpopolnjevanje, tretji steber, finančna nagrada). Brez motiviranega učitelja nosilca sodelovanja le-to ne bo uspešno.

3.3 Določite tarčno skupino

Izbira tarčne skupine je odvisna od več dejavnikov, primarno pa od področja sodelovanja, od katerega je odvisen tudi osnovni interes dijakov za vključevanje. Temu navkljub poskušajte sestaviti heterogeno skupino, ki je običajno bolj odnosno dinamična. Število članov naj ne presega 15 dijakov. S tem ojačujete načelo »pripadati«, z navidezno ekskluzivnostjo članstva pa zvišujete interes drugih, še ne vključenih dijakov, za vključevanje v naslednje generacije ciklusa.

¹⁷ Supervizijski sestanki metodološko temeljijo na principih skupinske klinične supervizije za zdravstvene delavce po Bond in Holland (2001) – tehnike za analizo in izboljšavo strokovnega dela, psihološkega razbremenjevanja in vzpostavljanje pozitivne timske delovne klime v zahtevnih razmerah.

3.4 Izvedite osnovno usposabljanje

Upoštevajte princip »takoj«. Usposabljanje naj bo fokusirano in izvedeno v obliki tečaja. Idealno naj ne traja več kot mesec dni oz. 45 ur. Vsebinsko podajajte osnove po principu KISS (Keep It Stupid Simple). Čeprav ni nujno, da osnovno usposabljanje zaključite z izpitom, je z vidika katarze pomembno, da dijaki občutijo, da je potrebno opraviti sprejemni preizkus, ki vodi do neke zagotovljene stopnje znanja. Namen preizkusa znanja ni poglobljeno preverjanje znanja, temveč jasna definicija etapnega cilja. Neuspešne spodbudite in jim omogočite ponovno opravljanje preizkusa. Podobno, ne pozabite na slavnostno podelitev potrdil o uspešno opravljenem preizkusu in objave novice v socialnih medijih šole (princip »jaz«).

3.5 Pustite jim plavati

Z organizacijo, s katero sodelujete, se dogovorite za vključitev dijakov v njihove aktivnosti. Pomembno je, da se v tej fazi šola/učitelj umakne. Dijaki se v tej fazi samostojno preizkušajo v novih okoliščinah brez nadzora šole. Gradijo svoje izkušnje in lastno umetnost dela. Zaupajte jim. Z organizacijo se predhodno dogovorite, da dijaki opravljajo naloge, za katere so usposobljeni. Za spremljanje dela je odgovorna organizacija, ne šola.

3.6 Podelite nove odgovornosti

Upoštevajte princip »status«. Dijake takoj po uspešno opravljenem preizkusu znanja vključite v aktivnosti v šoli. To so lahko promocijske aktivnosti, tutorstvo, pomoč pri izvedbi pouka ali druge naloge. Pomembno je, da čutijo, da jih v neki meri obravnavate kot sodelavce in odgovorne odrasle osebe, in to doživljajo kot nagrado.

3.7 Dodajte naprednejša znanja

Počakajte, da se pojavi potreba po dodatnih znanjih. To lahko traja tudi dlje časa. Ko pa se, organizirajte neko redno obliko nadaljevalnega usposabljanja, npr. krožek. Lahko ga izvajate na šoli, lahko ga izvaja organizacija, s katero sodelujete, ali tretji izvajalec.

3.8 Dovolite jim (samo)potrjevanje

Če gre za vrsto znanj, ki jih lahko primerjate z drugimi podobnimi skupinami, organizirajte ali se udeležite tekmovanj, izmenjav izkušenj in podobnih aktivnosti, kjer se dijaki lahko primerjajo z vrstniki ali drugimi podobnimi skupinami odraslih. S tem ojačujete principa »pripadati« in »identifikacija«. Poudarjajte etiko pozitivne uporabe znanja.

3.9 Spremljajte jih

Če je mogoče, ohranjajte stike z bivšimi dijaki. Lahko so še naprej člani skupine, lahko so gosti mlajše skupine, lahko vam pomagajo voditi skupino ali nadomestijo učitelja.

3.10 Utrdite in razširite

Negujte področje, na katerem delujete. Ohranjajte kontinuiteto sodelovanja z organizacijo in dijaki. Ko se počutite dovolj samozavestni, poglobite sodelovanje. Predstavite rezultate sodelavcem. Vključite metode pedagoškega raziskovanja v vaše delo.

Če delovna klima in motiviranost drugih učiteljev dovoljujejo, pomagajte drugim z izkušnjami pri vzpostavljanju njihovih interesnih skupin.

3. 11 Dovolite jim, da vas presežejo

Uspešnost učitelja se pokaže, ko ga učenec preseže. Dovolite dijakom, da vas presežejo. Pomagajte jim najti nove izzive na področju (študij v tujini, raziskovalna naloga, projekti). Povejte jim, da ste ponosni na njih in jih prosite, da vas česa naučijo.

4. Zaključek

Sodelovanje izobraževalne ustanove z zunanjo partnersko organizacijo z namenom motivacije učencev/dijakov/študentov za doseganje standardov v programu, ki ga obiskujejo, je možno organizirati na različne načine.

Na podlagi izkušenj predlagamo model, ki temelji na ožjem interesnem izboru, hitrem osnovnem usposabljanju na matični šoli, delu v realnih razmerah in povratku v šolo na nadaljnje usposabljanje. Omenjeni model nikakor ni novost. Razmeroma manj uporabljena v srednješolskem okolju pa sta pristopa podelitve novih odgovornosti dijakom in medgeneracijske retence dijakov.

Čeprav rezultati tipičnih kazalnikov spremljanja in kvalitativnega sledenja kažejo pomembno povečano stopnjo motiviranosti za ožje interesno področje, pa ostaja dejanski učinek na prehodnost in učni uspeh dijakov, vključenih v model, nejasen predvsem zaradi odsotnosti rezultatov longitudinalne kvantitativne primerjalne študije. To ostaja izziv za prihodnost.

5. Literatura

Bond, M. in Holland, S. (2001). *Skills of clinical supervision for nurses*. Buckingham: Open University Press.

Culyer, L. M., Jatulis, L. L., Cannistraci, P. in Brownell, C. A. (2018). Evidence-Based Strategies that Facilitate Transfer of Knowledge Between Theory and Practice: What are Nursing Faculties Using?. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(3), 174-179.

Huston, C. L., Phillips, B., Jeffries, P., Toder, C., Rich, J., Knecht, P., Sommer, S., Lewis, M. P. (2017). The academic-practice gap: Strategies for an enduring problem. *Nursing Forum*, 53(1), 27-34.

Katalogi znanj za splošnoizobraževalne predmete v programu zdravstvena nega. (2019). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/Ssi/zdravstvena_nega_SI-2020/kazalo.htm

Salifu, D. A., Gross, J., Salifu, M. A., Ninnoni, J. P. (2018). Experiences and perceptions of the theory-practice gap in nursing in a resource-constrained setting: A qualitative description study. *Nursing Open*, 6(1), 72-83.

Takase, M., Niitani, M., Imai, T., Okada, M. (2019). Students' perceptions of teaching factors that demotivate their learning in lectures and laboratory-based skills practice. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(4), 414-420.

Kratka predstavitev avtorja

Dean Horvat je po izobrazbi diplomirani zdravstvenik. Študijsko pot je nadaljeval v magistrskem programu zdravstvene nege ter specialističnem programu *Critical Care Nursing* na Glasgow Caledonian University v Veliki Britaniji. V Sloveniji je zaposlen na Šolskem centru Nova Gorica, kjer je na Gimnaziji in zdravstveni šoli učitelj strokovnih teoretičnih in praktičnih predmetov v programih zdravstvene nege.

Praktični pouk zdravstvene nege na daljavo in doseganje učnih ciljev - utopija ali realna možnost?

Practical Lessons in Nursing and Learning Goals Achievements within Distant Learning - Utopia or Real Possibility?

Lucija Matič

*Fakulteta za vede o zdravju, Univerza na Primorskem
lucija.matic@fvz.upr.si*

Povzetek

Poučevanje strokovnih vsebin praktičnega pouka zdravstvene nege na SSI nivoju se je po izkušnjah avtorice v času zaposlitve na Srednji zdravstveni šoli Ljubljana v večji meri izkazalo za uspešno tudi pri izvedbi na daljavo. Učni cilji so bili uspešno doseženi s pomočjo IKT, velike mere ustvarjalnosti in vztrajnosti tako profesorja kot dijakov. Predstavljene improvizacije in sposobnost vživljanja v igro vlog so omogočile dijakom posnemanje realne situacije preko simulacij podobno kot bi jih v strokovni učilnici s pravimi učili. Omejene možnosti so predstavljale vsebine, kjer mora profesor neposredno preveriti meritve (npr. merjenje vitalnih funkcij), kjer za izvedbo potrebujemo sodelavca za delo v dvojici (npr. umivanje nepomičnega pacienta) idr. Zaradi tega je bilo potrebno določene vsebine naknadno utrditi in preveriti pri praktičnem pouku v živo. Zaupanje v dijake in vzdrževanje visoke morale je pomembno vplivalo na doseganje učnih ciljev. Pomembno vlogo je imelo tudi preventivno delovanje v smislu varovanja zdravja: pravilne razporeditve obremenitev, ponujanje možnosti popravljanja in izboljševanja ocen, nudenje dodatne pomoči tudi izven urnika, pouk v naravi s telesno aktivnostjo (npr. predstavitev učne teme z debato med sprehodom in naknadna objava predstavitev in evalvacije). Do izmenjav idej med sodelavci je prišlo največkrat na neformalnih srečanjih - na »Zoom kavi«.

Ključne besede: delo na daljavo, praktični pouk, simulacija, učni cilji, zdravstvena nega.

Abstract

According to the author's experience during her employment at the Secondary School of nursing Ljubljana practical nursing lessons proved to be successful during distance learning in most cases. Learning goals were successfully achieved with the help of ICT and with a great deal of creativity and perseverance of both teachers and students. The presented simulations enabled the students to imitate the real situation. Those simulations could be compared to the one in a professional classroom with real tutorials. Limited options presented contents where the professor had to check the measurements (e.g., measurement of vital functions), where the implementation requires a colleague to work in pairs (e.g., washing patient with mobility impairment), etc. For those reasons certain contents needed to be subsequently consolidated and checked later during practical live lessons. Trust in students and maintaining high morale had a significant impact on achieving learning goals. Preventive action in terms of health protection also played an important role: correct distribution of job loads, offering opportunities to students to correct or improve grades, providing additional help outside the schedule, learning in nature with physical activity during classes (presentation of a learning topic with a debate during a walk and subsequent publication of the presentation and evaluation). There were important exchanges of ideas between colleagues which were primarily shared during the informal meetings at "Zoom coffee".

Keywords: distant learning, learning goals, nursing, practical lesson, simulation.

1. Uvod

Poučevanje zdravstvene nege je osredotočeno na pridobivanje teoretičnih in praktičnih poklicnih kompetenc. Le te se lahko pridobijo preko različnih učnih metod, ki si jih po presoji in glede na možnosti učitelj izbere avtonomno. Zaradi narave stroke zdravstvene nege se pri poučevanju le te mnogokrat uporabljajo izkustvene metode učenja.

Med izkustvene metode učenja uvrščamo: igro vlog, učne situacije, simulacije, senzorično gledališče, socialne igre, študije primera, refleksijo, pripravništvo, projektno delo, praktični pouk, terenske vaje idr. (Marentič Požarnik, Šarič in Šteh, 2019). Velik del praktičnega pouka se odvija v strokovnih učilnicah v simuliranem okolju, ki skuša posnemati realno. Dijaki se v strokovnih učilnicah spoznajo s pripomočki, opremo in tehnikami izvedbe posameznih intervencij zdravstvene nege in se ob samem izvajanju intervencij zdravstvene nege naučijo tudi kritično razmišljati, npr. o pričakovanih koristih ter možnih zapletih. Simulacije znotraj učnih situacij so lahko najpreprostejše ali pa zelo zahtevne.

V Sloveniji in tujini se učna metoda simulacije v zdravstveni negi razvija zelo pospešeno zaradi zahtev po kakovostnem izobraževanju in učinkovitosti/varnosti metode s katero dosežemo boljše strokovno pripravljenost in usposobljenost (Karnjuš in Pucer, 2012). Pri poučevanju se zahtevnost znanja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) počasi povečuje. Raziskave kažejo, da smo na področju izobraževanja zdravstva in sociale še manj razviti kot nekatere druge stroke, saj Jedrinovič idr. (2020) ugotavljajo, da je bila digitalizacija v šolstvu do leta 2020 na področju zdravstva in sociale največkrat na stopnji digitalnih kompetenc nadgradnje, redkeje pa na stopnji preoblikovanja. Tako so bili redki učitelji resnično pripravljeni na prehod na popolno izvedbo praktičnega pouka zdravstvene nege na daljavo. Obstajala so redka učna gradiva, posnetki, spletne učilnice ipd., s katerimi bi si lahko pomagali. Trenutno imamo v Sloveniji le eno prosto dostopno spletno učilnico s področja zdravstva, ki vključuje vse elemente učnega procesa-Usposobljenost reševalcev, ključ do življenja (Štancar in drugi, 2006). Druga spletna učilnica iz področja zdravstvene nege E-ZNE v času dela na daljavo žal ni bila več dostopna, zaradi ne podprtja novejših brskalnikov s Flash Player. Prav tako v kolektivu ni bilo veliko učiteljev, ki bi se usposabljali na področju pridobivanja digitalnih kompetenc.

2. Učenje na daljavo v zdravstveni negi

V letih pred prepovedjo zbiranja in združevanja v času Covid 19 se je ob poučevanju o učenju na daljavo poudarjalo omejitve le tega. Največkrat so se omejitve nanašale na možnost izvajanja praktičnega dela strokovnih predmetov. Misel o tem je bila skorajda nepredstavljava. Obvezna prisotnost pri praktičnem pouku v živo je bila zahteva in dijaki, ki niso bili prisotni v šoli, niso imeli dovolj možnosti pridobivati znanje enakovredno ostalim. Dokler učenje na daljavo nenadoma ni postalo realnost. Brez kakršnih koli priprav, pomoči, nasvetov s strani inštitucij, ki upravljajo in organizirajo izobraževanje, ki vodijo izobraževanje/usposabljanje učiteljev je bilo celotno šolanje praktično čez noč predstavljeno v domače okolje, kjer ne samo da mnogi niso imeli potrebnega znanja o uporabi IKT, ampak tudi same IKT infrastrukture ni bilo prisotne v zadostni meri, ali pa je bilo njeno delovanje v začetnem obdobju mnogokrat kompromitirano. Upanje da bo vse skupaj trajalo le kratek čas, ni bilo opravičeno. Preuranjeno in nepremišljeno se je zaradi vseh naštetih in tudi drugih težav začelo govoriti o »izgubljeni generaciji«.

Avtorica članka želi prikazati primere dobre prakse in kako je kljub vsem preprekam in navideznim omejitvam možno izpeljati kakovosten praktični pouk zdravstvene nege in dosegati

učne cilje tudi pri pridobivanju praktičnih veščin na daljavo. Ob refleksiji na preteklo dogajanje so spodaj povzeta nekatera priporočila za uspešno izvedbo praktičnega pouka na daljavo:

- **pravočasna pridobitev/priprava učil tako za učitelja, kot za učence.** Pravočasna in zadostna zaloga učil na šolah ali pa zmožnost improvizacije učil v domačem okolju omogoča samo izvedbo izvajanje praktičnih posegov. Pri tem so tako učitelji kot učenci uporabljali nadvse domiselne ideje,

- **priprava prilagojenega podajanja učne snovi, utrjevanja in ocenjevanja znanja,**

- **priprava učnih posnetkov posnetih v domačem okolju ali v šoli.** Na SZŠ Ljubljana so sodelavke po skupinah posnele nove učne videoposnetke in jih delile med seboj kot interno gradivo. Uporabile so tudi že obstoječe videoposnetke, npr. ZDRAVSTVENA NEGA (Fink in Pikovnik, 2014); op. za ogled gradiv je potrebna registracija,

- **organizacija časa za službo in za domače zadolžitve.** Mnogi učitelji so ob svojem delu na daljavo skrbeli še za svoje otroke, ki so se prav tako izobraževali na daljavo ali pa so bili zaradi zaprtja vrtcev v domačem varstvu. Marsikateri učitelj ni mogel izkoristiti zakonske možnosti varstva otrok, saj jih ne bi mogel nihče nadomeščati. Posamezniki so v tem obdobju čutili hudo preobremenitev in se spopadali z občutki nemoči. Pri usklajevanju službenega in zasebnega je bilo marsikdaj precej zahtevnih pa tudi smešnih situacij,

- **nudenje kolegialne podpore.** Sodelavci so med seboj izmenjevali izkušnje, gradiva, si pomagali pri tehničnih vprašanjih in drug drugemu dajali tudi moralno podporo,

- **nudenje dodatne podpore dijakom.** Izjemno pomembna se je izkazala moralna podpora dijakom, kontaktiranje in spodbujanje neodzivnih, nudenje dodatne pomoči in možnosti, tistim, ki niso zmogli tempa ali so imeli druge težave. Dijaki so izredno cenili dodatne možnosti pridobivanja ali izboljševanja ocen,

- **ohranjanje pozitivne naravnosti** ne oziraje se na trende.

2.1. Praktični pouk v šoli na daljavo

Del praktičnega pouka v zdravstveni negi poteka v šoli, del pa v kliničnem okolju (bolnišnicah, domovih starejših občanov, ipd.). V tem poglavju so prikazani primeri dobre prakse za poučevanje na daljavo in za pridobivanje kompetenc, ki jih dijaki sicer pridobivajo v šoli - v specializiranih učilnicah. Učenje preveze rane je npr. potekalo tako, da je avtorica prevezo rane izvajala s strokovnimi pripomočki preko Zooma v živo. Poleg same razlage in prikaza postopka, so bile dijakom posredovane povezave do učnih posnetkov, ki so bili narejeni v preteklosti npr. posnetek preveze rane (Kene, Kojić, Kovačević, Kuduzović, 2019) in do spletnega priročnika o oskrbi kroničnih ran (Hudin in drugi, 2020), ki je izšla iz Erasmus+ projekta Innovation in dressing techniques. Dijaki so vadili postopek v zasebni ali skupni sobi Zooma. Pri izvajanju posega je bilo potrebno upoštevati vsa strokovna pravila glede varnosti in kakovosti izvedbe, četudi so uporabljali improvizacije. Datum ocenjevanja so izbirali sami, na voljo so imeli izbiro ocenjevanja v živo preko Zooma ali ocenjevanja posnetka. V obeh primerih so zagovarjali postopek v živo preko Zooma. Nekateri dijaki so raje izvajali intervencije preko Zooma v živo, drugi so raje pošiljali videoposnetke. V vsakem primeru sta bili analiza in ocenjevanje postopka praviloma izvedeni skupaj. Redkeje so dijaki dobili povratno informacijo in oceno preko e pošte. Med poučevanjem je bilo od njih pričakovano tudi sodelovanje preko samo-vrednotenja in so-vrstniškega vrednotenja s skupaj usklajenimi kriteriji. Le to je bilo izvedeno s pomočjo internega e-obrazca. Na ta način se je spodbujalo skupno učenje, kritično

prijateljstvo ter timsko delo. Ocenjevanje preveze rane na svojcu kot simuliranem pacientu je mnogokrat pomenilo opazno zmanjšanje stresa za dijaka. Ob igranju vloge pacienta so se nemalokrat učili tudi svojci, kot prikazuje slika 1, kjer po končanem posega mlajši bratec strokovno pravilno pospravi pripomočke.



Slika 1. Simulacija preveze rane; levo dijakinja izvaja postopek preveze rane v živo preko Zooma, desno bratec pospravlja pripomočke po tem, ko je njegova sestra- dijakinja SZŠL prikazala isti postopek na njemu kot pacientu.

Pri učenju preveze rane so bile uporabljene različne možnosti simulacije pacientov, ran in pripomočkov, ki so privedle do domiselnih in uporabnih rešitev. Spodnja slika prikazuje izvedbo preveze simulirane rane na sorodnikih s strokovnimi ali z improviziranimi pripomočki. Za najbolj uporabno improvizacijo se je izkazala ščipalka za perilo.



Slika 2. Simulacija preveze rane; delo na svojcu s strokovnimi pripomočki (levo) in z improviziranimi pripomočki (desno zgoraj ščipalka za perilo; spodaj pinceta in embalaža za osebno higieno namesto sterilne pincete in fiziološke raztopine)

Pri izvajanju posegov so dijaki uporabili žive igralce v manjšem obsegu. Večkrat so bili doma sami in so si za paciente izbirali različne igrače, pa tudi na papir narisane rane ali celo sadje idr., kar prikazuje slika 3.



Slika 3: Simulacija na lutki; preveza rane levo in hranjenje po nasogastrični sondi desno

Omejene možnosti poučevanja praktičnih vsebin so predstavljale vsebine, kjer mora profesor neposredno preveriti meritve (npr. merjenje vitalnih funkcij), kjer za izvedbo potrebujemo sodelavca za delo v dvojici (npr. umivanje nepomičnega pacienta) idr. Zaradi tega je bilo potrebno določene vsebine naknadno utrditi in preveriti kasneje pri praktičnem pouku v živo.

2.2. Praktični pouk v kliničnem okolju

Večje težave so bile opažane pri poučevanju praktičnega pouka, ki se sicer izvaja v kliničnem okolju. V tem primeru pri delu na daljavo dijaki niso mogli dosegati večine učnih ciljev. Ne glede na to so bile tudi tu iskane rešitve za čim bolj kakovostno izvedbo in za čim širši spekter doseganja kompetenc. Tudi pri teh vsebinah je bilo ključno sodelovanje med učitelji in delitev njihovih zamisli. Največkrat so bile le te deljene v času neformalnega druženja, med »Zoom kavami«, nekatere pa tudi med pedagoškimi konferencami, ko so učitelji predstavljali svoje ideje in izpeljave le teh. Ena od teh idej je bilo skupno srečanje treh skupin, ki je bilo izvedeno kot medpredmetno sodelovanje treh učiteljic s skupinami dijakov na praktičnem pouku. Skupine dijakov so druga drugi predstavile značilnosti oddelka, pacientov in dela v njem glede na izkušnje, ki so jih sami pridobili pred omejitvami.

Druga učna aktivnost v sklopu praktičnega pouka v kliničnem okolju je zajemala učno situacijo s pomočjo IKT in s primeri namišljenih pacientov. Učna situacija je bila predstavljena v spletnem orodju Jamboard. Spletno orodje je bilo dano v skupno rabo z dovoljenjem spreminjanja. Dijaki so si v Jamboard tabli po dvojicah izbrali pacienta in si iz virtualnega prostora s čistimi pripomočki pripravili vse potrebno in opisali zdravstveno nego izbranega pacienta ter jo utemeljili preko Zooma. Spodnji sliki prikazujeta spletno orodje Jamboard pred in po aktivnosti dijakov. Slika 4 prikazuje učno situacijo bolniška soba travmatološke klinike, ki posnema bolniško sobo s kratkim opisom pacientov in njihovih diagnoz ter pripomočke v čistem prostoru.



Slika 4: Jamboard orodje za načrt in izvedbo učne situacije bolniška soba travmatološke klinike pred aktivnostjo dijakov; bolniška soba levo in čisti prostor s pripomočki desno

Slika 5 prikazuje isto bolniško sobo po izvedenih aktivnostih s strani dijakov s pripravo pripomočkov, z natančnim opisom zdravstvene nege in z dostopom do e Poročila zdravstvene nege pacienta.



Slika 5: Jamboard orodje za načrt in izvedbo učne situacije bolniški oddelek Travmatološke klinike po aktivnosti dijakov; »priprava« pripomočkov levo, opis zdravstvene nege pri izbranem pacientu desno

Večino učnih ciljev praktičnega pouka na kliniki kljub vsem trudu žal ni bilo možno doseči. Nekateri dijaki so med šolanjem delali kot prostovoljci ali preko študentskega servisa in so na ta način delno lahko pridobivali poklicne kompetence in izkušnje, ki pa so bile pridobljene v času izrednih razmer v zdravstvu z vsem, kar je to prineslo s seboj. Velik del dijakov pa je ostal brez teh znanj in tega se je potrebno zavedati, saj bodo ti mladi ob prihodu na delovna mesta ali ob vpisu v nadaljnji študij verjetno potrebovali več dodatne pomoči in spremljanja, kot so jih generacije pred njimi.

Kljub temu so se s pomočjo IKT skušale dosežati nekatere kompetence s pomočjo simulacije bolniškega oddelka, učnimi situacijami in teoretično izvedbo zdravstvene nege z opisom pristopa in izvedbe potrebnih intervencij. Zaradi uporabe IKT je bila učna snov včasih bistveno bolj obogatena, kot bi bila v primeru izvedbe v živo. V običajnih razmerah je v učnem načrtu na primer planiran obisk urgence s pojasnitvijo klinične poti od nastanka poškodbe do samooskrbe ali zdravstvene obravnave. Planiran je ogled vseh postaj na urgenci z dodatno razlago. Ta ogled običajno traja 1 uro. Pri izvedbi na daljavo je bila ista snov obdelana bolj podrobno, predstavljene so bile tudi zunanje službe, več je bilo raziskovanja o vlogah posameznih služb znotraj urgence in travmatologije ter o njihovem povezovanju. Trajanje te aktivnosti na daljavo je bilo 8 ur. Prednost poleg bolj podrobne obravnave in shematskega prikaza je tudi obstoj pisnega vira, ki so ga izdelali dijaki pod vodstvom avtorice, do katerega imajo dostop tudi kasneje in ga lahko uporabijo tudi pri drugih predmetih. Poleg tega so vsebinam dodana slikovna in video gradiva, ki jih pri izvedbi v živo sicer nismo vključevali.

Naštete aktivnosti so poleg samih strokovnih omogočale tudi krepitev ali pridobivanje digitalnih kompetenc in tudi nadgradnjo samih učnih vsebin. Poleg tega je bil na voljo čas za bolj poglobljeno obravnavo nekaterih tem, za katere sicer nikoli ni dovolj časa. Tako je bila možna natančna obravnavo nacionalnega protokola za ravnanje ob množičnih nesrečah, ki je v marsičem zelo podoben načrtu ravnanja v epidemiji in za predstavitev projekta SZŠL Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju izvedenega v letu 2018. Učna snov je bila obravnavana v spletnem orodju Padlet z dovoljenjem urejanja in s predstavitev vsebin preko Zooma. Dijaki so aktivnosti izvajali sinhrono. Tudi tu so bila uporabljena orodja so- vrstniškega vrednotenja ob individualnih predstavitvah pod-tem. Slika 6 prikazuje del predstavitev dijakov na skupni Padlet tabli.



Slika 6 Skupinsko delo z orodjem Padlet; na temo nacionalni načrt ukrepanja ob množičnih nesrečah in predstavitev projekta Simulacije v zdravstvu, zaščiti in reševanju, 2018

Dolgotrajno obdobje izolacije je občasno negativno vplivalo na počutje, telesno dejavnost in na razvoj sedentarnosti pri učiteljih in dijakih. Na eni izmed Zoom kavi je kolegica Flerin Špela predstavila svojo idejo, ki jo je uporabila tudi avtorica prispevka in jo zelo priporoča tudi v običajnih izvedbah učnega procesa. Dijaki so v kombinaciji športnega dne in teoretičnega utrjevanja snovi opravili predstavitev prve in nujne medicinske pomoči pri izbranih najpogostejših poškodbah, ki se zdravijo na travmatološki kliniki ali v nujni medicinski pomoči širše. Dijaki so izbrano vsebino predstavljali med sprehodom. Sama aktivnost s sprehodom je trajala 3 ure. Med aktivnostjo smo lahko spremljali okolico predstavitelja, nekateri dijaki so bili v naravi, drugi v mestih. Predstavitve so bile pospremljene z zabavnimi prigodami in z željo dijakov, da bi ta natančna dela ponovili še kdaj. Svoje predstavitev so dijaki kasneje objavili v Padlet orodju in jo po potrebi glede na komentarje sošolcev in profesorice kasneje dodelali.

3. Zaključek

Učenje praktičnega pouka na daljavo se je izkazalo za bolj uspešnega od pričakovanj. Doživljanje dijakov in profesorjev bi bilo potrebno raziskati, prav tako bi bilo potrebno primerjati doseganje kompetenc pri delu v kliničnem okolju z doseganjem kompetenc pri delu na daljavo in narediti sistematično primerjavo s preteklimi leti. Delo na daljavo je bilo občasno tudi zabavno, povezovali smo se na drug način, se zavedali pomena medsebojne podpore in

pomoči ter razmislili o življenjskih in poklicnih prioritetah. Popravljali smo negativistična in katastrofična stališča, ki so slabo vplivala na razvoj tesnobe, strahu in temnili pogled na prihodnost. Nismo pristali na nepremišljeno podane ocene o izgubljenih generacijah in izgubljenih letih.

Pouk na daljavo je potisnil udeležence izobraževanja v razmišljanje izven okvirjev, jih usposobil za nadaljnje delo in večjo fleksibilnost tudi v prihodnosti. Povečalo se je sodelovanje med mladimi in starimi, videli smo solidarnost, strpnost in razumevanje. Prav tako se je vedno bolj opazala večja želja po šolanju in po samem bivanju v šoli s strani dijakov. Dijaki so se v času pouka na daljavo odlično izkazali. Poleg doseganja učnih ciljev so nekateri pomagali z delom v zdravstvenih in socialnih ustanovah in/ali sodelovali v dobrodelnih akcijah. Izkušnje dela na daljavo tako niso bile samo negativne. Študentje in dijaki si sedaj dostikrat želijo, da bi prednosti in koristi pridobljenih izkušenj obdržali tudi v prihodnje. Vendar pri tem redkokdaj naletijo na razumevanje in sprejetje njihovih pobud.

Predstavljene improvizacije v uporabi domačih učil in sposobnost vživljanja v igro vlog so omogočile dijakom posnemanje realne situacije s simuliranimi učili podobno kot v strokovni učilnici s pravimi učili. Zaupanje v dijake in vzdrževanje visoke morale je pomembno vplivalo na doseganje učnih ciljev. Pomembno vlogo je imelo tudi preventivno delovanje v smislu varovanja zdravja: pravilne razporeditve obremenitev, ponujanje možnosti popravljanja in izboljševanja ocen, nudenje dodatne pomoči tudi izven urnika, izkoriščanje dela v naravi s telesno aktivnostjo med izvajanjem pouka (npr. predstavitev učne teme z debato med sprehodom in kasnejšo objavo predstavitev in evalvacijo). Pri tem so bile zanimive izmenjave idej med sodelavci, ki so bile deljene ob srečevanju na »Zoom kavi«. Posebna pohvala gre vodstvu SZŠL za pozitivno spodbudo in podporo ob katerih smo lažje premagovali izzive. Hvalevredno je bilo njihovo spoštovanje osebne svobode in skrb za profesorje in dijake ter za preprečevanje preobremenjenosti.

Na koncu se avtorica želi zahvaliti modremu pedagogu Mohorju Demšar, ki je nekoč ob čestitki za uspešno izveden zahteven nastop njegovih učencev pokazal svojo širokoglednost. Na izrečeno čestitko se je namreč odzval z besedami: » *Ne bi bilo dobro, da bi vsi starši želeli vpisati otroka v našo šolo. Dobro bi bilo, da bi več učiteljev želelo posnemati naše delo.*«

Lucija Matič je medicinska sestra in učiteljica z 22 let delovnih izkušenj, od tega 17 let kot učiteljica praktičnega pouka in strokovno teoretičnih predmetov. Po sedemnajstih letih poučevanja na srednji šoli je od leta 2021 na novo zaposlena na fakulteti. Vpisana je v prvi letnik doktorskega študija Preventiva za zdravje. Ljubiteljsko se ukvarja s pisanjem in izdaja otroške slikanice v samozaložbi. V elektronski obliki je izdala dramsko igro in 6 delov e-slikanic in tri tiskane slikanice iz zbirke Iglek.

4. Literatura

- Fink, A., Pikovnik, E. (2014), Zdravstvena nega- učni posnetki. Založba Grafenauer. Dobljeno na: https://egradiva.grafenauer.si/wplogin.php?redirect_to=https%3A%2F%2Fegradiva.grafenauer.si%2Fdijaki%2Fzdravstvena-nega%2F (22.1.2022)
- Hudin, A., Matič, N., Ribarić, S., Vučen, S., Vukelić, A., Yavuz, A., Çakma, M., Matič, L., Burzik, J., Ortman, A. (2020). Sodobna oskrba kroničnih ran. Priročnik Erasmus+ projekt Innovation of dressing techniques. Dobljeno na: https://idtwound.com/wp-content/uploads/2020/05/SODOBNA_OSKRBA.pdf (20.1.2022)

- Jedrinović, S., Nemanič, T., Žabkar Šalić, A., Bevčič, M., Vogrinc, J., Metljak, M. ,..., Ferik Savec, V. (2020). Smernice za didaktično uporabo IKT na različnih študijskih področjih. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Karnjuš, I. in Pucer, P. (2012). Simulacije – Sodobna metoda učenja in poučevanja v zdravstveni negi in babištvu / Obzor Zdrav neg. 2012;46(1):57-66. Pridobljeno s: <https://obzornik.zbornica-zveza.si:8443/index.php/ObzorZdravNeg/article/view/2869/2801> (20.1.2022)
- Kene, V., Kojić, H., Kovačević, S., Kuduzović, S. (2019). Preveza akutne rane, učni posnetek. Dobljeno na: <https://drive.google.com/file/d/1OrP5eW6wp2sUrUuYz8YYMBkN9UIENnXH/view> (20.1.2022)
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M., Šteh, B. (2019). Izkustveno učenje. Ljubljana; Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Štancar, K., Golob, P., Radovič, V., Kapel, M., Crnić, I., (2006, posodobljeno 2017). Usposobljenost reševalcev, ključ do življenja- spletna učilnica. Center za e- izobraževanje UP FM. Dobljeno na: https://odprtaup.upr.si/pluginfile.php/141/mod_resource/content/1/uvodna_stran.html (20.1.2022)

Kratka predstavitev avtorice

Lucija Matič ima 22 let delovnih izkušenj v zdravstveni negi, od tega 17 let posredno kot učiteljica strokovno teoretičnih predmetov. Po sedemnajstih letih poučevanja na srednji šoli je od leta 2021 na novo zaposlena na fakulteti. Vpisana je v prvi letnik doktorskega študija Preventiva za zdravje. Ljubiteljsko se ukvarja s pisanjem in izdaja otroške slikanice v samozaložbi. V elektronski obliki je izdala dramsko igro in 6 delov slikanic iz zbirke Iglek, v tiskani obliki pa tri slikanice.

Nevarnost okužb s salmonelo v gostinstvu, poučevanje teorije v programu nižjega poklicnega izobraževanja

Salmonella Infection Hazards in the Catering Industry, Teaching Theory in the Lower Vocational Education Curriculum

Jurij Bizjak

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
jurij.bizjak@zgnl.si*

Povzetek

Poučevanje abstraktne snovi v nižjem poklicnem izobraževanju je velikokrat velik izziv. Klasičen pristop poučevanja pri težji snovi je največkrat zelo oviran zaradi pomanjkanja abstraktnega razmišljanja dijakov in omejenega besednega zaklada, ki oteži sprejemanje in razumevanje informacij. Z bolj dinamičnimi, fleksibilnimi, aktivnimi in sproščenimi metodami poučevanja lahko dosežemo veliko boljše rezultate pomnjenja snovi. V članku so predstavljeni različni nivoje poklicnega izobraževanja, značilnosti otrok s posebnimi potrebami ter konkreten primer, kako abstraktno snov okužbe s salmonelo predstaviti dijaku na zanimiv način. Takšno učenje dijake motivira in ustvarja spodbudno učno okolje, kjer je pomnjenje učinkovitejše.

Ključne besede: gostinstvo, nižje poklicno izobraževanje, otroci s posebnimi potrebami, salmonela.

Abstract

Teaching abstract concepts in lower vocational education is often a challenge. The classical approach to teaching difficult subjects is often severely handicapped by students' lack of abstract thinking and limited vocabulary, which makes it difficult for pupils to accept and understand information. More dynamic, flexible, active, and relaxed teaching methods can achieve much better results in memorization results. The article presents the different levels of vocational education, the characteristics of children with special needs and a concrete example of how to present the abstract concept of salmonella hazards to a student in an interesting way. This way of teaching motivates students and creates a stimulating learning environment where memorization is more effective.

Key words: catering industry, children with special needs, lower vocational education, salmonella.

1. Uvod

Poučevanje abstraktne snovi v nižjem poklicnem izobraževanju je velikokrat velik izziv. Klasičen pristop poučevanja pri težji snovi je največkrat zelo oviran zaradi pomanjkanja abstraktnega razmišljanja dijakov in omejenega besednega zaklada, ki oteži sprejemanje in razumevanje informacij. Dijaki programa nižjega poklicnega izobraževanja (v nadaljevanju NPI), s katerimi sem izvajal takšen način poučevanja, imajo različne posebne potrebe, nekateri več različnih posebnih potreb, drugi manj. Zaradi posebnih potreb je izvajanje klasičnega načina poučevanja večkrat moteno oziroma zelo neučinkovito. Da bi dijakom abstraktno snov predstavil na razumljiv način ter jih motiviral, da bi si učno snov čim bolje zapomnili, pri poučevanju velikokrat uporabljam strip. V prispevku bom opisal poučevanje s pomočjo stripa v programu nižjega poklicnega izobraževanja na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana pri poučevanju nevarnosti okužb s salmonelo.

2. Zavod za gluhe in naglušne

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana je osrednja slovenska ustanova za celostno obravnavo gluhih in naglušnih otrok, oseb z govorno-jezikovno motnjo in oseb z motnjo avtističnega spektra. Pouk v srednji šoli se izvaja na štirih nivojih poklicnega izobraževanja:

- srednje strokovno izobraževanje,
- poklicno-tehnično izobraževanje,
- srednje poklicno izobraževanje in
- nižje poklicno izobraževanje.

Vsi programi na našem zavodu so programi z enakovrednim izobrazbenim standardom s prilagojenim izvajanjem. Večja prilagoditev je ta, da je večina programov podaljšanih za dodatno šolsko leto. Slednje omogoča, da se določeni strokovni moduli poučujejo več let.

3. Posebne potrebe v razredu NPI

3.1 Otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

To so dijaki s težjo obliko specifičnih učnih težav, ki se pojavijo zaradi znanih ali neznanih razlik v delovanju živčnega sistema. Najpogostejše motnje so:

- disleksija (motnje branja),
- diskalkulija (motnje računanja),
- disgrafija (težave pri pisanju)
- dispraksija (težave na področju praktičnih in socialnih veščin) (Marinč, 2015).

Poleg zgoraj naštetih najpogostejših motenj pa so lahko vidni zaostanki v razvoju in motnji pozornosti, mišljenju, pomnjenju, socialnih sposobnostih, komunikaciji, koordinaciji in pri emocionalnem dozorevanju. Motnje se pri dijakih pokažejo na zelo različne načine. Nekateri

dijaki imajo lahko več motenj, za katere je značilno, da se med seboj prekrivajo, spet drugi dijaki imajo lahko samo eno motnjo, ki ne vpliva na ostala življenjska področja (Kavkler, 2008).

3.2 Otrok z avtističnimi motnjami

Avtizem je del spektra, ki ga imenujemo motnje avtističnega spektra, krajše kar MAS. Avtizem je vseživljenjska razvojna motnja, ki najbolj prizadene možgane pri obdelavi informacij. Pri vsakem posamezniku se avtizem kaže drugače. Največkrat pa imajo dijaki z avtizmom težave s socialno interakcijo ali komunikacijo in težave na področju fleksibilnosti mišljenja (Žagar, 2012).

3.3 Otrok z epilepsijo

Epilepsija je nagnjenost k ponavljajočim se in ne izzvanim napadom, ki so posledica nepravilnega delovanja nevronov v možganih. Razlikujemo akutni simptomatični epileptični napad ter epilepsijo. Vzrok za napade največkrat ostajajo neodkriti. Ljudje, ki zboleijo za epilepsijo, imajo največkrat okvare možganov pri rojstvu, genske mutacije, poškodbe glave, možgansko kap, okužbe CNS in možganske tumorje (Kuks, 2008). Ljudje z epilepsijo so poleg napadov izpostavljeni tudi mnogim drugim zdravstvenim težavam, ki se pri njih pojavljajo pre pogosto, da bi lahko trdili, da gre le za naključja (van Rijckeversel, 2006). Epileptični napadi lahko povzročijo tako morfološke in tudi funkcionalne spremembe v možganih ter tudi kognitivne in nevropsihološke motnje (Holmes, 2015).

3.4 Otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo znižane sposobnosti za usvajanje splošnih znanj in za učenje. Njihovi miselni procesi potekajo bolj na konkretni in ne toliko na abstraktni ravni. Uporaba jezika je preprostejša, saj se nagibajo k bolj nezrelemu odzivanju v socialnih okoliščinah (Opara, 2015).

3.5 Otrok z govorno-jezikovnimi motnjami

Dijaki z govorno-jezikovnimi motnjami imajo motnje pri govornem izražanju, razumevanju in ustvarjanju. To pomembno vpliva na dijakovo učenje, sporazumevanje in vsakodnevno komunikacijo.

3.6 Dolgotrajno bolan otrok

Dolgotrajno bolni dijaki bolehajo za kroničnimi motnjami in boleznimi, ki ne izzvenijo v treh mesecih. Velikokrat je za bolezenski proces značilno, da se kljub zdravljenju bolezen postopoma poslabšuje (Opara, 2015).

4. Poučevanje s stripom

Dijakom s toliko motnjami je težko in abstraktno snov, ki se lahko pojavi v letnih načrtih, težko uspešno predstaviti na klasičen (frontalen) način poučevanja. Takšna snov so tudi nevarni mikroorganizmi v kuhinji, ki jih dijaki- prihodnji pomočniki, morajo poznati, oziroma se zavedati nevarnosti in posledic, ki jih le te predstavljajo. Najpogostejši in najbolj znan mikroorganizem je Salmonela. Za lažje podajanje snovi sem se odločil uporabiti didaktični pripomoček strip, ki se dotika zgoraj naštetih tem. Strip je nastal kot interno gradivo podjetja Slorest. Avtor stripa je priznani stripar Ciril Horjak. V podjetju so se pojavile potrebe po izobraževanju vseh zaposlenih v kuhinjah v temi HACCP oziroma varstvo in higiena živil. Delovno populacijo v kuhinjah večinoma predstavljajo zaposleni s srednjo poklicno izobrazbo. Klasični načini poučevanja, frontalno učenje, ni prišlo do pravega izraza, zato je vodstvo pristopilo z bolj inovativno idejo (Horjak, 2010).

Andragoški delavec mora staro predstavo o oblikah izobraževanja nadomestiti z novo predstavo o dinamičnih in fleksibilnih, aktivnih, prostovoljnih in sproščenih oblikah izobraževanja in vzgoje (Krajnc, 1979). Sproščene oblike izobraževanja so se v mojem primeru izkazale za zelo uspešno obliko poučevanja tudi pri dijakih programa NPI.

5. Salmonela

Salmonela (znanstveno ime Salmonella) je rod gramnegativnih bakterij iz družine Enterobacteriaceae, ki pri človeku in živalih povzročajo različne oblike črevesnih okužb. Poznanih je preko 2500 sevov, ki jih uvrščamo v šest podvrst, te pa v dve vrsti. Salmonele so dokaj odporne na zunanje vplive: preživijo 115 dni v vodi, 280 dni v vrtni zemlji, 80 dni v odpadkih, 2 leti v suhem iztrebku in kar 13 mesecev v piščančji drobovini pri temperaturi -21°C . Salmoneloze imenujemo bolezni, ki jih povzročajo bakterije iz rodu salmonel. V svetu so salmoneloze najpogostejše s hrano povzročene črevesne okužbe. Živila, ki so najpogosteje izvor okužbe s salmonelami, so meso, jajca, mleko, voda ...

Z dijaki programa NPI smo Salmonelo spoznavali preko različnih epizod stripa. V stripu ima Salmonela zelo simpatično ime Nela Salmonela. S stripom ura postane vedno bolj dinamična. Vsako uro namreč določimo like v stripu, ki jih dijaki naglas preberejo. Po branju je zmeraj sledila razprava o tem, kaj je bilo v stripu narobe in kaj prav. Skoraj vedno so znali priti do vseh rešitev. Velikokrat se je med njimi razvila prava razprava. Dijaki so se v dogajanje v stripu znali dobro preslikati, saj jih večina v okviru izobraževanja opravlja prakso v velikih kuhinjah. S pomočjo stripa so si dijaki tudi lažje zapolnili učno snov in jo na prihodnjih urah preko zgodbe znali tudi ponoviti, kar jim je prišlo prav tudi pri spraševanju. Strip so nekateri dijaki tako sprejeli, da ga z veseljem prebirajo še doma. Z branjem stripa smo krepili tudi samozavest, zmanjševali strah pred nastopom pred razredom in krepili samozavest.

Preko stripa so se dijaki programa NPI naučili:

- Salmonela dobro raste pri sobni temperaturi – to imenujemo nevarno območje, kar vidite na sliki 1.



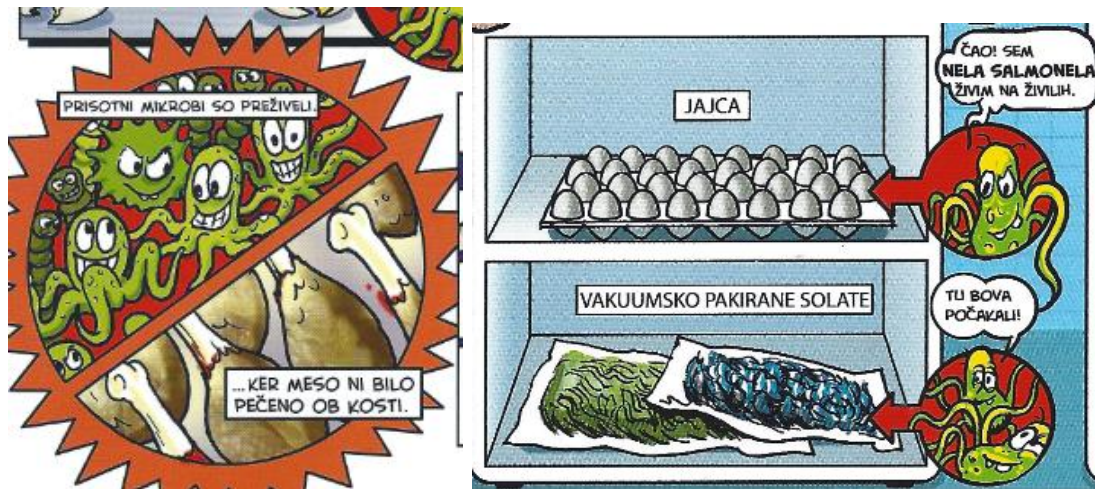
Slika 1: Nevarno območje

- Čista kuhinja je nezanimiva za škodljivce in mikroorganizme, kar vidite na sliki 2.



Slika 2: Čista kuhinja

- Živi predvsem v mesu (najraje v perutnini) in jajcih, kar vidite na sliki 3.



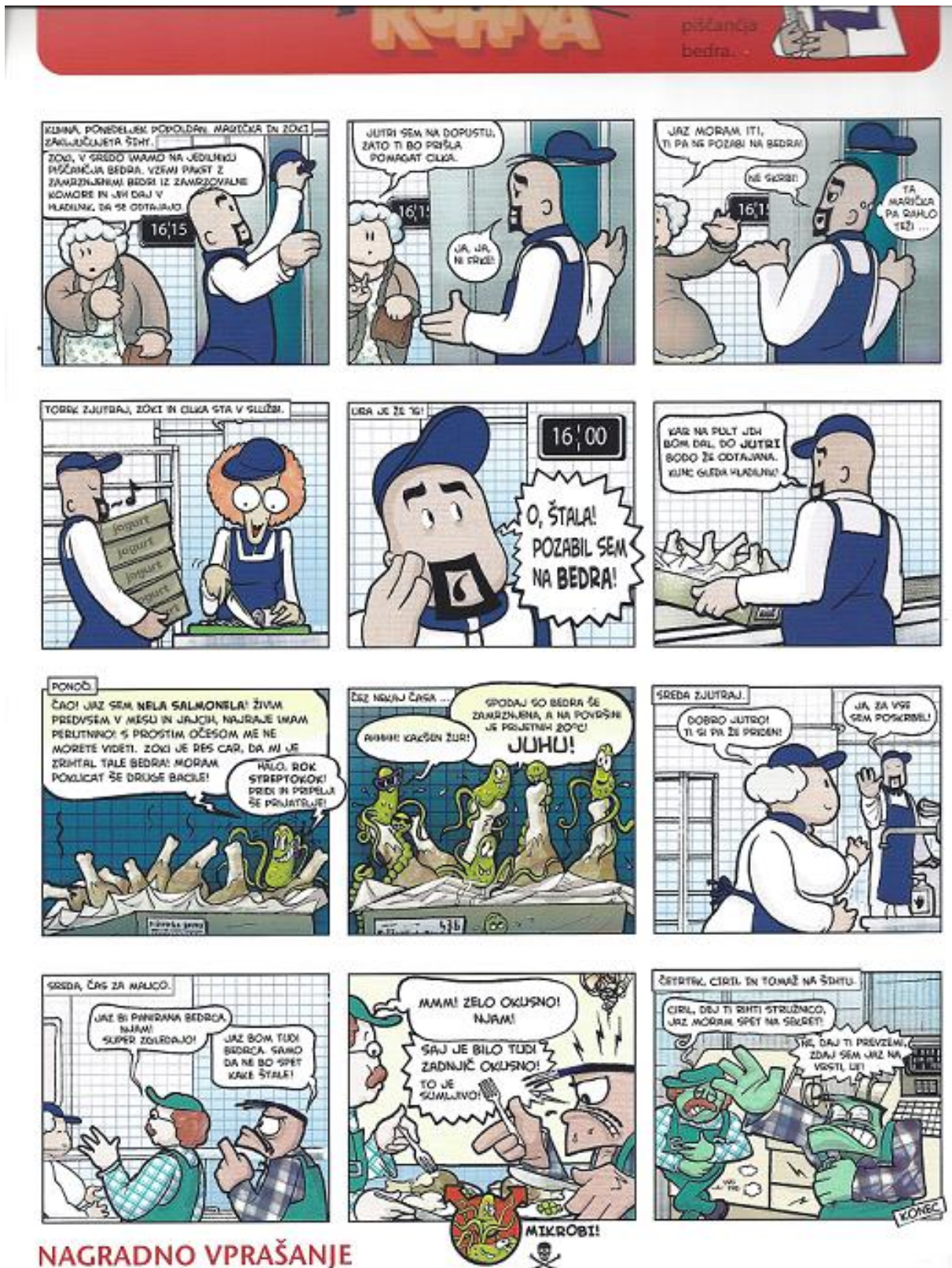
Slika 3: Meso in perutnina

- Zastrupitve s salmonelo se kažejo kot bolečine v trebuhu, bruhanje, driska, vročina, kar vidite na sliki 4.



Slika 4: Zastrupitve

Na sliki 5 pa lahko vidite primer celotnega stripa.



NAGRADNO VPRAŠANJE

Preberite strip. S sodelavci se pogovorite in ugotovite, kakšno napako je naredil kuharski pomočnik Zoki. Bodite pozorni na podrobnosti!

Pravilni odgovor napišite na priloženi papir in pošljite na sedež podjetja s pripisom KUHNA. Z malo sreče lahko zadenete lepo nagrado!

Slika 5: Primer celotnega stripa

6. Sklep

Poučevanje s pomočjo stripa se je v NPI programu izkazalo za zelo uspešno. Na našem zavodu takšno poučevanje izvajam le v razredih, kjer ni gluhih in naglušnih otrok, saj je pri njih razumevanje besedila še posebej oteženo in prezahtevno. Dijaki se učnih ur, pri katerih se učimo s pomočjo stripa, zelo veselijo. Stripe zelo radi prebirajo tudi doma. Zgodbo, zaplet in rešitve stripa poznajo tudi po več kot enem letu branja v šoli. Takšno učenje dijake motivira in ustvarja spodbudno učno okolje, kjer je pomnjenje učinkovitejše. V šolskem prostoru bi morali spodbujati nastajanje učnih gradiv v obliki stripa, saj so dobro motivacijsko sredstvo za dijake.

7. Viri in literatura

- Holmes, G. L. (2015). *Cognitive impairment in epilepsy: the role of network abnormalities*. *Epileptic disorders : international epilepsy journal with videotape*, 17(2), 101–116.
- Horjak, C. (2010). *Stripe nujno v tovarne in pisarne*. Ljubljana: Tedx Ljubljana.
- Nagode, A. in Bregar Golobič, K. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo : primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih : andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kuks, J. B. M. in Snoek, J. W. (2018). *Textbook of clinical neurology*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marinč, D., Vališer, A., Barborič, K. in Potočnik Dajčman, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* Pridobljeno s: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Opara, B. in Košir, S. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Uresničevanje vzgojnoizobraževalnih programov s prilagajanjem izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: priročnik*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B. in Kermauner, A. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- van Rijckevorsel, K. (2006). Cognitive problems related to epilepsy syndromes, especially malignant epilepsies. *Seizure: European Journal of Epilepsy*, 15(4), 227–234 .
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

Kratka predstavitev avtorja

Jurij Bizjak je učitelj strokovno-teoretičnih predmetov na zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Je magister inženir prehrane in magister inženir živilstva. Po končani maturi je uspešno končal tudi poklicni tečaj za gostinskega in ekonomskega tehnika. Opravi je dodatno pedagoško andragoško izobraževanje na Filozofski fakulteti v Ljubljani ter specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo z otroki z govornimi, jezikovnimi in komunikacijskimi ovirami na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Pridobljeno znanje vnaša v prakso in išče sodobne in inovativne pristope pri poučevanju oseb s posebnimi potrebami.

Življenje in delo na podružnični šoli pred epidemijo in med njo

Life and Work on an Affiliated School before and during the Epidemic

Tina Jerkič

Osnovna šola Dob
tina.jerkic@os-dob.si

Povzetek

V Sloveniji je mreža šol zelo razvejana. K razvejanosti te mreže so pripomogle osnovne šole skupaj s številnimi podružničnimi šolami. V Sloveniji je skupno 771 osnovnih šol, od tega je 315 podružničnih šol. Rečemo jim lahko tudi podeželske šole, saj so se pri nas pojavljale že vse od začetka obveznega šolanja. Način dela in življenja na podružničnih šolah se razlikujeta od dela in življenja na matični šoli. Prilagojena sta dinamiki okolja, v katerem šola stoji, večja je povezanost z okoliško skupnostjo, večja je povezanost med učenci različnih starostnih skupin kot tudi med učitelji in starši učencev. S prihodom epidemije pa se je vse to spremenilo. Spremenil se je način dela, način podajanja snovi, pojavile so se stiske zaradi neznanja uporabe IKT opreme, pojavile so se osebne stiske učencev, stres, spremenili so se odnosi med učenci, odnosi med učitelji in učenci ter njihovimi starši. Šolstvo se je znašlo pred novimi izzivi. Pred izzivi, ki jih do tedaj ni poznalo. Pred izzivi, ki so bili vsem velika neznanka. Spremembe, nove ideje in znanja so bili pot do rešitev in do novih spoznanj.

Ključne besede: delo na daljavo, epidemija, IKT, izziv, komunikacija, podružnična šola, poučevanje, odnosi, spremembe.

Abstract

Slovenian network of schools is widely spread as it consists of 771 primary schools, including 315 affiliated schools, which can also be called countryside schools as they have been on the school map since compulsory education had been introduced in 19. century.

There are many differences in teaching-learning processes between primary and affiliated school. Most obvious difference is the level of how closely intertwined are affiliated schools into local community and activities. The connection is not only institutional but also personal as students, parents and teachers work more closely together. The relationships are agile and constantly adapting to dynamics and challenges of local environment. The epidemic severely affected work methods, processes and relationships. Digital channels have replaced personal contact causing distress on multiple levels. Issues due to lack of digital and technological know-how, lack of computer equipment, lack of perception of nonverbal communication, lack of peer contacts, difficulties to motivate and maintain quality relationships and transfer of quality information's between teacher-student, teacher-parent, teacher-teacher, student-student.

Schooling has been faced with many unknown new challenges that had never been detected before. We all strive to ensure those challenges are met with new ideas, solutions and approaches to gain new knowledge.

Keywords: affiliated school, challenge, communication, epidemic, ICT (information (and) communication(s) technology), relations, remote work, teaching.

1. Uvod

Z uvedbo obveznega šolanja v času Marije Terezije so se začele ustanavljati številne šole. Šolstvo se je skozi čas počasi razvijalo, širilo in spreminjalo. Da bi bilo šolanje dostopno večini prebivalcev, tudi ljudem na podeželju, so se pojavile manjše podružnične šole. Rekli so jim tudi nižje organizirane šole. Služile so izobraževanju otrok, ki so živeli na podeželju in so bili preveč oddaljeni od mestne šole, da bi jo lahko obiskovali. Za nižje organizirane šole je bilo značilno, da jih je obiskovalo veliko število otrok in da je bila opremljenost takih šol slaba. Ravno zaradi tega pouk ni potekal preveč kakovostno in šola kot ustanova kot tudi samo šolanje ni ustrezalo vsem potrebam izobraževanja. To so bile šole, ki niso bile preveč spoštovane. Skozi čas so te šole izgubile samostojnost in sledilo je preimenovanje v podružnične šole (Jelen, 2010). Začele so delovati pod vodstvom matične šole, bile so strokovno vodene in usmerjane. Tako so lažje in hitreje sledile razvoju izobraževanja in napredku.

2. Podružnične šole

Podružnične šole so se torej ohranile vse do danes. Mnoge med njimi so bile skozi čas ukinjene. Ohranile so se le tiste šole, ki so sledile razvoju in napredku, in tiste šole, kjer so učitelji uspešno dokazali, da je znanje, pridobljeno na teh šolah, enakovredno znanju učencev večjih šol (Cverlin, 2011). V vsem tem času se je izboljšala strokovna usposobljenost učiteljev kot tudi didaktična in materialna opremljenost šol. Podružnične šole ležijo pretežno na podeželju. V njih poteka pouk od prvega do petega razreda, obstajajo pa tudi take s polno devetletko.

Vzgojno-izobraževalni proces in pogoji dela na podružnični šoli so posebni. Posebni so predvsem takrat, ko govorimo o kombiniranem pouku. To je način dela, ko pouk za več razredov poteka v eni učilnici. Učitelj, ki poučuje kombinirani pouk, mora obvladati organizacijo, biti mora fleksibilen, dobro pripravljen, racionalno mora porabiti čas v razredu, ki ga vedno primanjkuje, opozarja v imenu Društva učiteljev podružničnih šol Ivica Šemrov. Dodaja, da mora enako pozornost namenjati vsem programskim razredom (Šemrov, 2011, 1997).

Učenci, ki obiskujejo kombinirani pouk, so po besedah Fani Nolimal z Zavoda RS za šolstvo bolj samostojni od drugih vrstnikov, imajo boljšo koncentracijo pri pouku in izkazujejo večjo odgovornost (Nolimal, Beuermann, Kovačič, Rogelj in Kramarič, 2001). "Zaradi manjšega števila učencev je pouk v vsakem posameznem dnevu bolj prilagojen vsakemu posamezniku v skupini, kar prispeva k usvajanju znanj in spretnosti, ki je prilagojeno trenutnim učenčevim zmožnostim," dodaja (Drole, 2008).

Položaj podružničnih šol je večinoma odvisen od odnosa matične šole, lokalne skupnosti in ustanovitelja, pravi Ivica Šemrov. Poleg tega je po njenem mnenju pomembno tudi to, kako se podružnična šola prilagaja spreminjajočim se potrebam prebivalstva na podeželju – ali ima predšolsko vzgojo, jutranje varstvo, podaljšano bivanje. Kakovost dela in vpetost ter dobri odnosi z lokalnimi skupnostmi in matičnimi šolami so se po njenih besedah v zadnjih letih močno izboljšali (Drole, 2008). Pomembno vlogo pri skrbi za ohranjanje in razvoj podružnične šole, za enakost in pravičnost v izobraževanju, za enakopravnost med podružnico in matično šolo ima njen vodja. Vodja podružnične šole lahko oblikuje vizijo svoje podružnične šole in v njej predstavi kakovostno vzgojno-izobraževalno delo na podružnični šoli ter prednosti majhnih šol. Poleg tega mora vodja biti »glasen«, strmeti mora k izboljševanju delovnih razmer, dobro mora sodelovati z matično šolo in s krajevno ter lokalno skupnostjo. Pomembna je njegova skrb za zagotavljanje enakosti in pravičnosti v izobraževanju in hkrati za raznolikost in kakovost

dela na podružnici (Jelen, 2010). Ključno pri uspešnem delovanju podružnične šole pa je tudi sodelovanje s starši, odpiranje šole navzven in predstavljanje ter umeščanje v okolje.

2.1. Življenje in delo na podružnični šoli pred epidemijo

Razvoj podeželja in preseljevanje ljudi iz mesta na vas je pripomoglo k ohranjanju podružničnih šol. Tako je bilo tudi na naši šoli. Pred časom jo je prizadel padec rodnosti, zato je število otrok na šoli močno upadlo. Prihod ljudi iz mest, obnavljanje starih domov in zidanje novih je povzročilo naraščanje števila otrok. Podeželje se je tako spremenilo v prostor, kjer ljudje želijo vzgajati svoje otroke. Gre za okolje, ki nudi varnost in kvaliteto življenja. Temu primerno pa mora biti opremljena tudi podružnična šola z visoko usposobljenim učiteljskim kadrom.

Majhni oddelki in majhen učiteljski zbor dajejo naši šoli občutek domačnosti, zaupanja, varnosti in prijateljstva med mlajšimi in starejšimi učenci. Zaradi samega načina dela in medsebojnih odnosov opazamo, da je nivo pridobljenega znanja izredno visok, poleg tega pa učenci razvijajo tudi ostale veščine pomembne za življenje; imajo večjo samozavest, pridobijo računalniška znanja za predstavitev projektov, znajo nastopati, imajo boljše komunikacijske sposobnosti, imajo večjo empatijo do drugačnih, spoznajo različne oblike dela (učenje z gibom, s plesom, frontalno, skupisko, projektno obliko dela, mednarodni projekti ...), nastopajo na javnih prireditvah lokalnega ter občinskega značaja in ohranjajo kulturno dediščino našega okolja (Jelen, 1999, 2002).

Pri povezovanju učencev in šole z lokalno skupnostjo imajo veliko vlogo tudi starši otrok. Dobro medsebojno razumevanje in povezovanje omogoča šoli izpeljavo številnih interesnih dejavnosti, pomaga pri organizaciji in izpeljavi dnevov dejavnosti, učenci sodelujejo na številnih delavnicah in prireditvah. Starši so vez med šolo in okoljem (Jelen, 2010). Starši so vez med učitelji in učenci. Starši so vez med matično in podružnično šolo. S pomočjo medsebojnega dialoga in medsebojne pomoči učenci podružnične šole sodelujejo z učenci matične šole. Sodelujejo pri izpeljavi številnih skupnih projektov, pri dnevih dejavnosti, pri razširjenih in nadstandardnih programih.

Na podružnični šoli smo vrsto let gradili na vseh teh elementih. Gradili smo šolo prijazno učencem, prizadevali smo si za dobro počutje vseh učencev na šoli, za njihovo vključitev v šolsko skupnost, za enakost med učenci, skrbeli smo za celosten razvoj učenčeve osebnosti, za oblikovanje pozitivne samopodobe vsakega učenca, za sprejemanje drugačnosti, nudili smo jim pedagoško toplino, korektno odnose, občutek sprejetosti in spoštovanja. Vse to smo dosegli s sodobnim načinom dela, z nenehnim izpopolnjevanjem in izobraževanjem, s specifičnimi metodami dela in poučevanja ter seveda s korektnim medsebojnim povezovanjem z lokalno skupnostjo in s starši.

Nato je leta 2020 prišla epidemija in z njo velike spremembe na naši šoli. Spremenil se je način podajanja snovi, spremenili so se medsebojni odnosi, vse manj je bilo sodelovanja in vse bolj so se pojavljale stiske otrok in njihovih staršev. Učitelji smo bili v stresu. Z dneva v dan smo se soočali z novimi zahtevami, nalogami in ovirami.

2.2 Šolanje na domu v preteklosti

Po navedbah de Laatove (de Laat, 2016) se je v preteklosti šolanje znotraj družinskega kroga razvilo kot posledica potrebe po preživetju. Pojavljalo se je pri plemiških in meščanskih družinah. Šolanje so sicer izvajali dvorni mojstri, inštruktorji ali domači učitelji, nadzorovali

pa so jih starši. V moderni obliki šolanje na domu najdlje poznajo v ZDA, kjer je tudi najbolj razširjeno. V Evropi velikih raziskav o šolanju na domu nimamo, saj se zelo malo staršev odloča za tak način izobraževanja (de Laat, 2016).

V Sloveniji Zakon o osnovnih šolah (2006) tako šolanje dovoljuje že od leta 1996, vendar se moramo zavedati, da je tokrat potekalo šolanje na domu zaradi izrednih razmer v državi in ga v taki obliki v Sloveniji še nismo izvajali.

2.3. Življenje in delo na podružnični šoli med epidemijo

V letu 2020 se je šolstvo prvič soočilo z epidemijo. Naenkrat smo se znašli v situaciji, ko si nihče ni predstavljal, da bo pouk potekal na daljavo. Že takoj na začetku so se pojavila številna vprašanja, dvomi in razmišljanja o takšnem načinu izobraževanja. Zavedali smo se, da niti učitelji niti učenci nimamo dovolj znanja in usposobljenosti za poučevanje na daljavo. V prvi fazi smo najprej morali zagotoviti dostop do interneta za vse učence in njihove družine, obenem pa jim priskrbeti tudi računalnike. Računalniško znanje otrok je bilo omejeno le na igranje igrice, medtem ko uporaba najrazličnejših delovnih orodij ni bila uspešna. Sodelovanje otrok je bilo tako odvisno od računalniškega znanja njihovih staršev in od učiteljic, ki so bile s starši vsakodnevno večkrat na vezi. Veliko oviro pri komunikaciji je predstavljala tudi nezmožnost branja z razumevanjem v prvi triadi, kar je delo še dodatno otežilo. Starši teh otrok so postali desna roka učiteljev in na svoja ramena prevzeli velik del šolanja, čeprav za to niso imeli ustreznih izkušenj. A dejstvo je, da brez njih dela od doma ne bi mogli tako uspešno izpeljati. K sreči so imeli učenci doma vse učbenike in delovne zvezke, kar je vsaj na začetku delo nekoliko olajšalo. Učnih listov se nismo posluževali, saj je bila težava v tiskanju le teh. Šolski timi so si pomagali med seboj kot tudi učitelji znotraj aktiva. Delo smo si porazdelili, se tako razbremenili, v veliko pomoč pa so nam bile tudi številne spletne strani z didaktičnimi nalogami.

Skrbela nas je motivacija in pripravljenost otrok za tako delo. Zavedali smo se, da klasično podajanje snovi in obravnavanje le te iz učbenika, otrok ne bo prikovalo pred računalnike. Zato je pouk v prvem in drugem razredu temeljil predvsem na podajanju in razlagi učne snovi s pomočjo slikovnega materiala in različnih didaktičnih iger. Za ohranjanje motivacije pri nekoliko starejših učencih pa smo uporabljali inovativne načine razlage snovi. Pri vsem tem je bilo potrebno upoštevati to, da so bili ti načini primerno izbrani, jasni in razumljivi. Seveda pa nismo smeli pozabiti na povratne informacije učencev, ki so se kazale v obliki medsebojne diskusije in v posredovanju domačih nalog. Preverjanje in ocenjevanje znanja je potekalo šele po povratku v šolo.

Po dveh mesecih šolanja na daljavo smo se ponovno vrnili nazaj v šolske klopi. Ugotovili smo, da so pri učencih nastale velike razlike v znanju in razumevanju učne snovi. Nivo znanja je močno padel. Učenje je bilo le površinsko, premalo je bilo ponavljanja in utrjevanja snovi. Mnogi izmed njih so vse za šolo naredili že v začetku tedna, potem pa so le čakali na nadaljna navodila. Zmanjšal se je nivo medsebojne komunikacije, medsebojne pomoči in medsebojnega razumevanja. Otroci so postali apatični in vseskozi so želeli biti v centru pozornosti. Pojavil se je strah pri nastopih pred celim razredom, govor je bil otežen in zelo hitro so bili zadovoljni z narejeno in oddano nalogo. Tudi komunikacija s starši in z lokalno skupnostjo je bila zaradi danih razmer okrnjena. Vse to, kar bi morala podružnična šola predstavljati, vse, kar je v preteklosti že predstavljala, vse, kar smo gradili toliko let, je bilo na enkrat porušeno. Pomembno je, da se tega zavedamo in da s skupnimi močmi zremo v prihodnost in si postavljamo nove izzive in nove cilje.

3. Zaključek

V kolikor pogledamo na trenutno situacijo v državi, vidimo, da se je celotna vlada bolj osredotočila na kaotično zdravstveno stanje v državi, kot na dolgoročne posledice, ki jih bo ta epidemija pustila na otrocih in ljudeh. Dane razmere še povečujejo socialne razlike in poglobljajo stisko posameznika.

V začetku epidemije smo se vsi zaposleni soočali z novimi izzivi. Z izzivi so se spopadali tudi učenci in njihovi starši. V kratkem času smo se vsi morali veliko novega naučiti, v kar smo vlagali veliko energije in truda. Delovali smo v kolektivnem duhu, pri tem pa razvijali še druge vrednote: strpnost, razumevanje, vestnost, natančnost in odgovornost. Kljub vsemu vloženemu trudu, odlično opravljenemu delu, pa se je izkazalo, da šola na daljavo ne more nadomestiti dela v razredu. Izkazalo se je, da je neposreden stik med učiteljem in učenci še kako potreben. Sprotno reševanje problemov, dodatna razlaga snovi, navezanost na sošolce, medsebojna interakcija – vse to in še več je potrebno za celostni razvoj posameznikove osebnosti. Vse to oblikuje posameznika in ga pripravlja na nadaljnje življenje. Podružnična šola je z vsemi svojimi vrednotami in načinom dela primeren kraj za zdrav razvoj otrok. Omogoča jim soočanje z novimi izzivi, zastavljanje novih ciljev in premagovanje ovir na življenjski poti.

4. Literatura

- Cverlin, T. (2011). Podružnične osnovne šole s kombiniranimi oddelki; diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Maribor
- De Laat, G. M. (2016). Izobraževanje na domu v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 67(4), 46–62.
- Drole, P. (2008). Podružnične šole prinašajo mnoge prednosti. Pridobljeno s <https://www.dnevnik.si/328540>
- Jelen, N. (1999). Modeli povezovanja podružnične šole z matično šoloin okoljem kot primer zagotavljanja kakovostnega izobraževanja. Inovacijski projekt Zavoda Republike za šolstvo, Ljubljana
- Jelen, N. (2002), Podružnične šole na slovenskem, Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
- Jelen, N. (2010). Izzivi videnja za raznolikost, Zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju, Portorož
- Nolimal, F., Beuermann, D., Kovačič, V., Rogelj, M., Kramarič, M., (2001), Kombiniran pouk včeraj, danes, jutri; didaktični priročnik, Zavod Repunlike Slovenije za šolstvo
- Šemrov, I. (1998) Podružnične šole v sistemu osnovnih šol, Vzgoja in izobraževanje : revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela. ISSN 0350-5065. - Letn. 29, št. 3 (1998), str. 42-46
- Šemrov, I. (1997) Podružnične šole v sistemu osnovnih šol; diplomsko delo, Prdagoška fakulteta v Ljubjani
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, 200

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 na Podružnični šoli Krtina.

Hibridni pouk v 3. razredu

Hybrid Lessons in 3rd Grade

Igorcho Angelov

OŠ Hinka Smrekarja
igorcho.angelov@guest.arnes.si

Povzetek

Spremljanje inovativnih učnih pristopov za popestritev učnega procesa na naši šoli in v 3. razredu so privedli do potrebe, da se učitelj dodatno izobražuje in raziskuje na področju hibridnega poučevanja. Ob pomoči in podpori vodstva naše šole ter z aktivnim sodelovanjem učencev smo uspešno uvedli hibridni pouk v učni proces učenja na daljavo.

V prispevku opisujemo, kako smo načrtovali učno delo na daljavo na hibriden način in kaj smo dosegli. Predstavljamo primer poteka učnega procesa in izvajanje celotnega učnega dela ob uporabi različnih tehničnih pripomočkov, s katerimi smo dosegel večjo učinkovitost pouka. V veliko pomoč so nam bili interaktivni učbeniki in delovni zvezki Založbe Rokus Klett, brez katerih bi bil učitelj sam primoran diferencirati učni proces na razredni stopnji. V teoretičnem delu predstavljamo značilnosti in učinkovitost hibridnega pouka s poudarkom na pomembnosti za izvajanje učinkovitega učnega procesa. Predstavljamo tudi model za pripravo učnega dela s pomočjo hibridnega pouka z nasveti za boljšo organizacijo ter aplikacije in tehnologijo, ki smo jo uporabljali pri hibridnem poučevanju z načrtovanjem in organizacijo učnega dela na daljavo za 3.a razred.

Ključne besede: hibridni pouk, IKT pripomočki, socialna klima, sodelovanje.

Abstract

Monitoring innovative learning approaches to diversify the learning process at our school and in 3rd grade has led to the need for additional education and research in the field of hybrid teaching. With the help and support of the management of our school and with the active participation of students, we successfully introduced hybrid teaching in the distance learning process.

In this paper, we are describing how we planned distance learning work in a hybrid way and what we achieved. We are presenting an example of the course of the learning process and the implementation of the entire learning work using various technical aids, with which we achieved greater efficiency of teaching. We must also emphasize that the interactive textbooks and workbooks of the Rokus Klett Publishing House were of great help to us, without which the teacher would be forced to differentiate the learning process at the grade level. In the theoretical part, we present the characteristics and effectiveness of hybrid teaching with an emphasis on the importance of implementing an effective learning. We are also presenting a model for preparing learning work with the help of hybrid lessons with tips for better organization and applications and technology that we used in hybrid teaching with planning and organization of distance learning for 3rd grade.

Key words: cooperation, hybrid teaching, ICT tools, social climate.

1. Uvod

Glede na to, da so bili učenci 3. a razreda tudi v tem šolskem letu podvrženi šestkratnem delu na daljavo zaradi bližnjega stika z okuženo osebo s Covid-19 smo skupaj z vodstvom iskali najboljšo rešitev, kako bi čimbolj učinkovito izvedli učno delo na daljavo. S tem namenom sem se samoiniciativno vključil v izobraževanja, ki so jih ponudili v podjetju SIO. Tudi sam sem potem iskal rešitve in se samostojno izobraževal. V veliko pomoč mi je bila tudi računalničarka na naši šoli, s katero sva preizkušala različne aplikacije in IKT opreme.

Vsak začetek pomeni zame iskanje nove poti. Vsako šolsko leto na začetku naredim funkcionalno in učno analizo učencev, katere bom poučeval v tekočem šolskem letu. Tudi letos sem jo opravil. To je bil moj glavni, temeljni cilj z razlogom, da poiščem različne učne pristope s katerimi bi učencem pomagal v primeru, če pride do učnega dela na daljavo.

Učenci 3. a razreda so bili v tem šolskem letu pogostokrat v stiku z okuženo osebo. Iz tega razloga sem začel uporabljati različne učne strategije in IKT opreme, s katero sem učencem, ki so se izobraževali na daljavo, na čimbolj nazoren in razumljiv način približal učni proces. Izvajal sem hibridni pouk.

Razlog za izvajanje hibridnega pouka je bil ta, da so bili učenci 3. a razreda v podaljšanem bivanju razdeljeni v dva oddelka, kjer so se združevali z drugimi učenci in tako večkrat prišli v stik z okuženo osebo. Iz tega razloga so morali v karanteno in v ponovno izvajanje učnega dela na daljavo. Z namenom, da bi izboljšal psihosocialno stanje pri učencih in vplival na učinkovit učni proces, sem se odločil, da poskusim z izvajanjem hibridnega pouka.

V prispevku predstavljamo hibridno poučevanje z učenci 3. razreda na OŠ Hinka Smrekarja Ljubljana. Predstavljamo IKT opremo s katero so se učenci vključili v učni proces in njihovo aktivno sodelovanje.

Cilj je bil učence vključiti v učni proces na čim bolj učinkovit način, ob tem pa zmanjšati primanjkljaje na učnem področju pri učencih, katere se je s pomočjo funkcionalne in učne analize zasledilo.

2. Hibridni pouk

Hibridni učni model je pred pandemijo že obstajal. Nekatere Univerze (San Francisco State University in The Ohio State University) so že od nekdaj uporabljale učenje na daljavo tako, da je učencem omogočilo, da nekaj časa preživijo v učilnici, nekaj časa pa se učijo doma ali na lokaciji, ki je primerna za učenje. Za izvajanje učnega dela na daljavo so uporabljali programsko opremo za videokonference, da so se lahko virtualno povezali s svojim razredom ali skupino.

Hibridno učenje olajša tudi določanje števila učencev v razredu in jih hkrati povezuje na drugačen način, v drugačnem okolju (Mersive technologies inc, 2022).

Hibridno poučevanje ima veliko prednosti in slabosti. Omogoča fleksibilnost in izbiro različnih pedagoških strategij, ki najbolje delujejo v osebni in spletni okolju. Poleg tega omogoča še več spontanosti, takojšnje povratne informacije, refleksije, kritično razmišljanje, spominjanje in konceptualizacijo. Na splošno je bilo ugotovljeno, da ima hibridno okolje potencial za povečanje učnih rezultatov učencev (Dzizban, Hartman in Moskal, 2004).

Učenje po hibridnem načinu predstavlja poučevanje iz oči v oči in spletno poučevanje. Poteka tako, da imamo polovico učencev v razredu, polovico učencev pa na spletu. Sam učni pristop pa na videz izgleda in se sliši zelo enostavno, vendar brez dobrega načrtovanja ne gre.

Glede na edinstvene priložnosti, ki jih sam način ponuja, je potrebno previdno pristopiti k poučevanju na takšen način. Zelo pomembno je, da se moramo prepričati, da zmoremo, da imamo jasne poglede in cilje, ki bi jih lahko uresničili s takšnim poučevanjem. Zelo je pomembno, da se zavedamo, da je učno delo uravnoteženo in zajema obe strani (tako učence v razredu, kot tudi učence na daljavo) (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020).

Večkrat zasledimo mešanje različnih terminov s katerimi se izražajo strokovni delavci in široka javnost. Zato v prispevku razložim, še kaj zavzema širok spekter izvajanja spletnega učnega procesa in poučevanja.

Poučevanje face to face predstavlja 100% tradicionalnega poučevanja v razredih. IKT oprema se uporablja samo za izboljšanja ali popestritev učnega procesa (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020).

Poučevanje po načinu spletno izboljšanje, uvajanje oz. mešano poučevanje (Web-Enhanced/Blended) se izvaja v razredu s tem, da se IKT oprema uporablja kot pripomoček pri dejavnosti, podajanje učnih vsebin ali za ocenjevanje učencev.

Hibridno poučevanje ali spletno poučevanje in poučevanje iz oči v oči sta integrirana, s precejšnjo količino poučevanja v razredu in vključevanja dejavnosti z učenci, ki se šolajo na daljavo (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020).

Znak vsakega dobrega hibridnega poučevanja predstavlja brežhibno povezovanje spletnih in osebnih dejavnosti. Takšen učni pristop predstavlja premišljeno osredotočenost s strani strokovnega delavca in učenca. Potrebno je, da strokovni delavec učno snov predstavi na zanimiv in primeren način glede na učenčevo starost. To pa seveda še ne pomeni, da mora biti vsak pouk zabava, ampak mora biti privlačen, da bi lahko pritegnili in motivirali učence za učenje. Načine za hibridni pouk izbere strokovni delavec (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020).

Poučevanje na spletu (online) poteka v celoti na spletnih platformi, ki jo izberejo strokovni delavci. Celoten pouk, navodila, interakcija in dejavnosti potekajo preko aplikacije, ki so jo izbrali. Poteka lahko z vključevanjem osebne orientacije ali z nadzorom (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020).

Poleg besede hibrid v tujih revijah lahko zasledimo tudi besedo hyflex. Kaj to pomeni? Ali obstaja kakšna razlika? Velikokrat učitelji rečemo, da delamo v dobro učencev, vendar se postavlja vprašanje, ali je to res. Hyflex učenje na daljavo pomeni učenje z neomejenim časom. Lahko se učiš iz postelje, lahko se učiš med malico in podobno. Pomembno pri tem učenju je le to, da imajo učenci na dosegu videoposnetke učnega dela oz. učnega procesa. Vemo, da je osnovna šola obvezna in da jo morajo učenci redno obiskovati, vendar v primerih, ki jih je pripeljala pandemija zaradi SarsCov-19 nam takšen način dela omogoča, da učencem ponudimo največ kar je v dani situaciji možno. To pomeni, da se naša predavanja pa tudi celotni potek učnega procesa snema in se učencem, ki se šolajo doma omogoči ogled. Vsekakor ima takšen način poučevanja tudi slabo stran, učitelji smo namreč javno izpostavljeni. Menim pa, da kritična refleksija celotnega učnega procesa ne sme pripeljati do nezadovoljstva pri strokovnih delavcih, ampak motivacijo za boljšo prihodnost (Mersive technologies inc, 2022).

Ravno hibridni učni način je novost za naš izobraževalni sistem, saj ga strokovni delavci navajamo in je zapisan tudi v modelih in priporočilih Zavoda RS za šolstvo in Ministrstva za izobraževanja. Kot je tudi v teh modelih zapisano je pomembno, da se izpostavi način izobraževanja na daljavo, ki je odvisen od tehnologije, e-storitev in e-vsebin, ki so dostopne posameznemu učitelju ter učencu (MIZŠ in ZRSŠ, 2020).

Po modelu pouk na daljavo zavzema pet dejavnikov od katerih je odvisen učni proces. Ti dejavniki so učitelj, vsebina, učenec, didaktika, učno okolje – tehnologija.

Vsi ti morajo biti povezani, da bi lahko hibridni pouk čim bolj učinkovito stekel in se izvajal.

Zelo pomembno je tudi to, da je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport zagotovilo veliko inovativne tehnološke opreme s katero je tehnično podkrepil učni proces, tako za učno delo na daljavo, kot tudi za delo v razredu (MIZŠ in ZRSS, 2020).

Hibridno poučevanje lahko poteka po več različnih korakih. Med njimi naštevamo naslednje (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020):

1) Virtualno srečanje z učenci in skupinsko sodelovalno učno delo

Pri tem načinu je dobro, da učitelj racionalno izkoristi čas in opravi projektno delo po virtualnih sobah ali z njegovim aktivnim vodenjem. Sodelovalno delo je smiselno, saj so učenci vključeni v reševanje problemov, sami načrtujejo in uporabljajo svoje učenje v koristno smer, pravzaprav so aktivno vključeni.

2) Ustvariti potrebo po znanju

Pomembno je, da učitelji ustvarijo učinkovito učno okolje preko katerega bodo učenci aktivno delali in sodelovali.

3) Razmisliti in postaviti cilje

Učenci se morajo pri tem koraku zavedati, kaj se učijo in skupaj z učiteljem ugotoviti ali so uspeli usvojiti zastavljene standarde. Strokovni delavci pa morajo razmišljati o učenju in tako postaviti specifične, merljive, dosegljive, ustrezne in časovne omejitve. Učence morajo vključiti, kot agente učnega procesa in ne kot pasivne poslušalce. Vse aktivnosti in dejavnosti morajo biti dobro premišljene in tudi prilagojene za doseganje zastavljenih ciljev.

4) Razlikovanje poučevanja po spletu

Ne glede na to, ali gre za razširitev učnega dela ali delo za razjasnitev napačne predstave je lahko hibridno učenje bolj dragoceno za učence, če je ciljno usmerjeno. Učenci se ne ukvarjajo z nezanimivim in napornim delom, temveč so osredotočeni na individualizirano učenje na daljavo in v celoti sledijo učnemu procesu ter v celoti sodelujejo.

5) Uporaba orodja za mobilno učenje

S pomočjo hibridnega učenja učence aktiviramo, da znajo samostojno ali z našo pomoč poiskati različne aplikacije, ki bi jim pomagale pri učnem delu in bi jih tudi samostojno v prihodnje uporabljali in nam jih predstavili.

Ko smo vse pripravili začnemo načrtovati učno delo. Pred tem se moramo prepričati ali imamo dovolj časa, da izboljšamo, načrtujemo in ustvarimo učne vsebine. Za načrtovanje in ustvarjanje hibridnega časa potrebujemo veliko več časa, kot za tradicionalni pouk, saj je v veliki meri potrebno iskati različne učne pristope in zanimivosti, s katerimi bi pritegnili učenčevo motivacijo (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020).

Hibridno poučevanje mora potekati skozi šest faz, in sicer (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020):

1. **Spoznavanje posameznega predmeta.** Vsak predmet ima opis predmeta, splošne cilje in operativne cilje, ki predstavljajo celotno sliko predmeta, od tega zakaj obstaja do tega, kaj se morajo učenci naučiti.
2. **Načrtovanje vsebin in ocen.** Pri vsakem predmetu moramo določiti vsebine ter katere glavne cilje bodo učenci pridobili in katere cilje bodo usvojili ter katere standarde znanja bomo ocenili.
3. **Ustvarjanje načrt.** Ko smo seznanjeni s tem, kakšne cilje želimo usvojiti in jih oceniti, začnemo razmišljati, kako bomo učence vključili in kako bodo prišli do konca oz. do usvajanja znanja ter usvajanja zastavljenih ciljev. Zato je pomembno, da se naredi grafikon, tabelo ali kaj podobnega ter da se vpiše, kaj je potrebno realizirati, katere vire in dejavnosti nameravamo zagotoviti na učni poti in kaj pričakujemo.
4. **Načrtovanje dejavnosti.** V tej fazi je potrebno določiti dejavnosti, ki bodo učinkovite za učence, ki se šolajo na daljavo in učence, ki so doma. Zelo pomembno je, da pri hibridnem poučevanju ohranimo skupinsko kohezijo, medsebojno sodelovanje in podporo z vseh strani, refleksiven diskurz o opravljeni nalogi, širše sodelovanje v razpravah, kritično analizo, samostojno učenje in prakso, samoocenjevalne kvize s povratnimi informacijami ter samostojno pripravljanje različnih vsebin.
5. **Ustvarjanje in pripravo učnih vsebin.** Razvoj vseh učnih vsebin in prikaz le teh predstavlja zelo pomembno fazo. Strokovni delavec mora zelo premišljeno ustvariti in oblikovati učno gradivo, da bo le učinkovito za vse. V tej fazi raziskujemo, iščemo vire, pišemo in pripravljamo dejavnosti in poskušamo čim bolj racionalno izkoristiti naš potencial.
6. **Zagotavljanje kakovosti.** Pri tej fazi moramo že imeti oblikovan učni proces. Učno gradivo mora biti pripravljeno in učenci morajo biti seznanjeni z vsemi prednostmi in slabosti učnega procesa. Pomembno je tudi to, da celoten proces pregledajo še sodelavci, prijatelji, sošolci, ki imajo izkušnje na tem področju, da nam svetujejo, kako smo bili uspešni.

Da bi bili uspešni izvajalci hibridnega pouka je potrebno poučevati s srcem in znanjem. Moramo vedeti, da celoten proces poteka bolj gladko, če ga načrtujemo, gradimo in izvajamo tako, kot smo si ga zastavili.

Za ta namen predstavljamo nasvete strokovnjakov in sicer (Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, 2020):

- 1) Pomirite se.
- 2) Osredotočite se na dizajn in ne na tehnologijo.
- 3) Uporabljajte sredstva, ki so že znana in na voljo.
- 4) Ne delajte sami.
- 5) Upravljajte in poslušajte mnenja vaših učencev.
- 6) Malenkosti štejejo!

3. IKT oprema

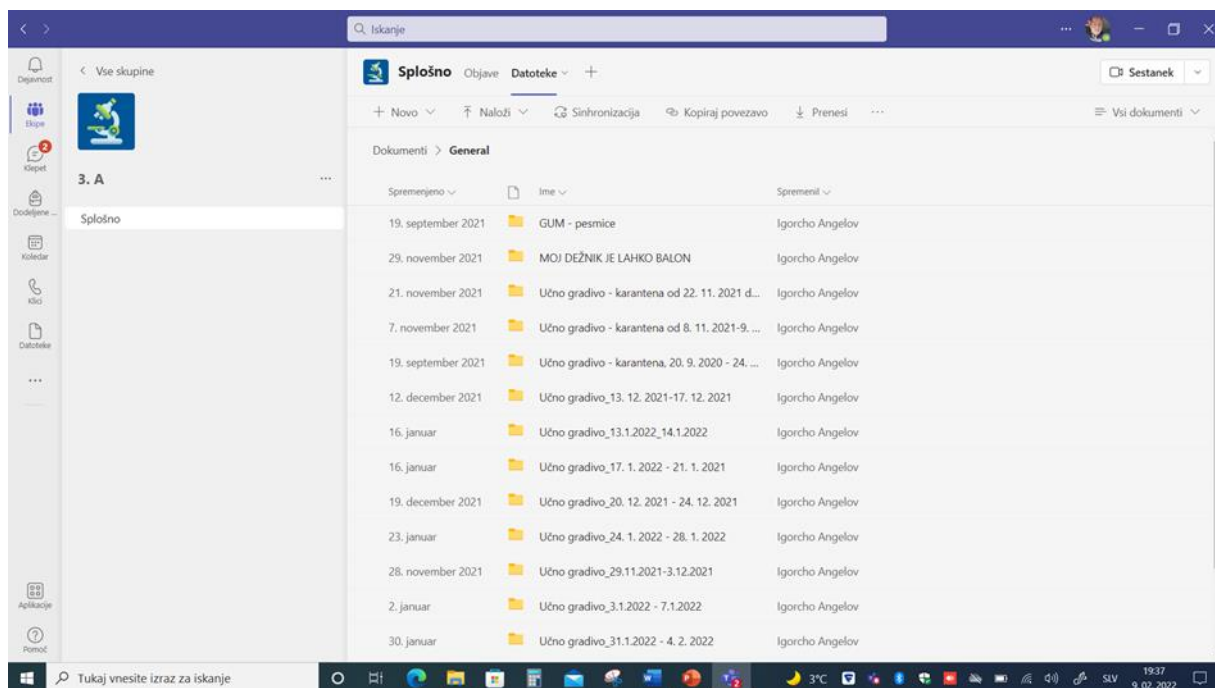
Izvajanje hibridnega pouka pri malih nadobudnejših, naših učencih ne bi potekel učinkovito, če ne bi uporabljal tudi učinkovite tehnologije. Za čimvečjo učinkovitost izvajanja učnega dela na daljavo je v veliki meri doprineslo vodstvo z nabavo IKT opreme po potrebah učiteljev.

Nabavili smo nove stacionarne računalnike, prenosnike Lenovo, grafične tablice, vrtljive kamere za 360 stopinj in interaktivne table ter interaktivne zaslone (Slika 1).



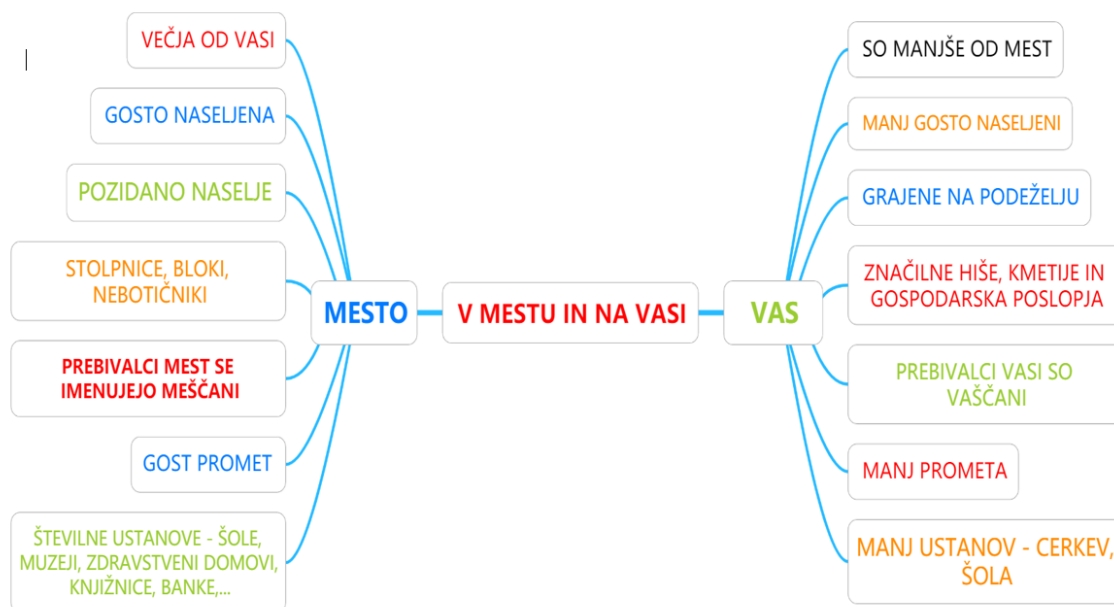
Slika 1. IKT za izvajanje hibridnega pouka

Za lažjo komunikacijo in medsebojno sodelovanje ter deljenje učnega gradiva smo uporabljali aplikacijo MS Teams, kar je razvidno iz slike 2.



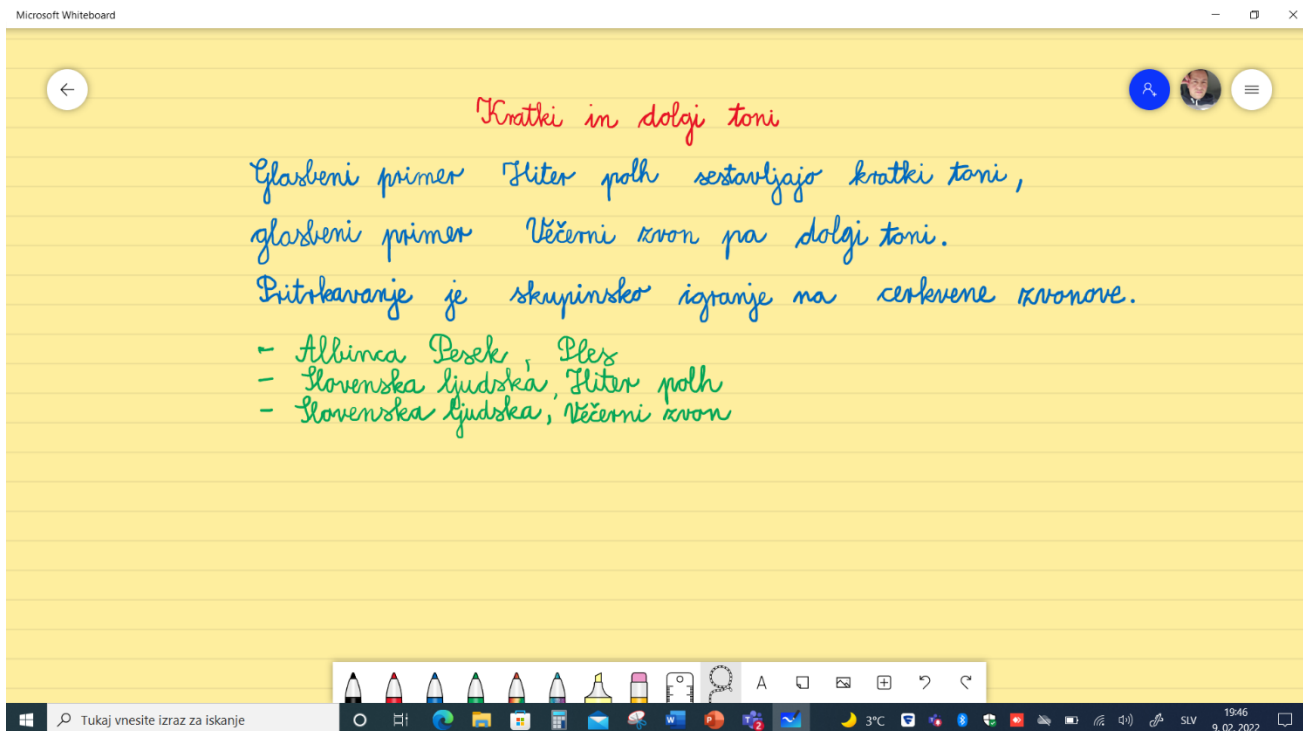
Slika 2. Učno gradivo po mapah in datumih

Pri skupinski izdelavi miselnega vzorca smo uporabljali aplikaciji MindLine ali XMind, prikazano na sliki 3.



Slika 3. Miselni vzorec izdelan v MindLine

S kombinacije grafične tablice (slika 4) znamke Wcom Intuos in belo tablo Microsoft Whiteboard smo si pomagali tako, da so učenci videli poteze zapisa pisanih črk in števil, saj so učenci imeli velik učni primanjkljaj na področju zapisovanja. Poleg tega je bilo to v pomoč učencem, ki imajo primanjkljaj na posameznem področju učenja (učenci priseljenci, učenci z specifičnimi učnimi težavami).



Slika 4. Zapis z grafično tablico in uporaba belo tablo Microsoft Whiteboard

Za učinkovito interaktivno delo pri hibridnem skupinskem delu nam je v veliki meri pomagala vrtljiva kamera znamka Sandberg (Slika 5 in 6). Učenci so ves čas sledili učitelju, videli svoje sošolce in sodelovali. Ostali učenci so pa videli sošolce na interaktivni tabli.

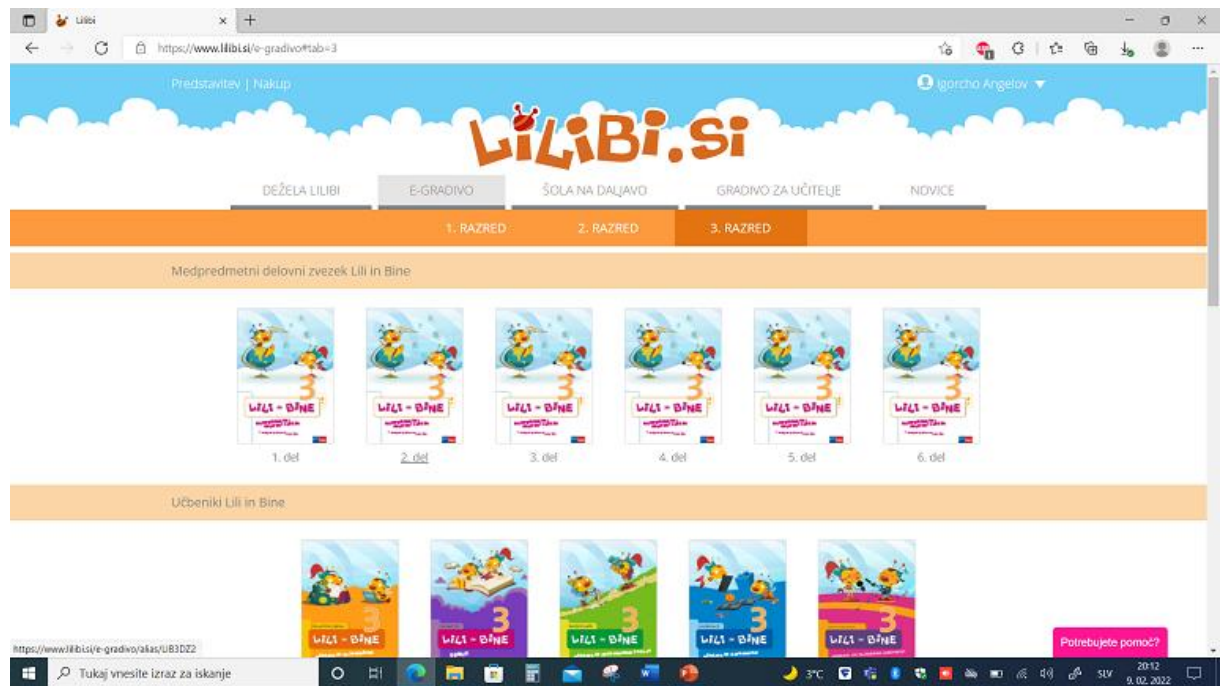


Slika 5. Razstavljena kamera Sandberg



Slika 6. Sestavljena kamera Sandberg

Za interaktivno delo smo uporabljali interaktivne učbenike, delovne zvezke in portal Lilibi.si (Slika 7).



Slika 7. Portal Lilibi.si

4. Primer učnega procesa s hibridnim poukom

Hibridni pouk v 3. a razredu je potekal skozi več faz. Prva faza je bila izobraževanje in raziskovanje na področju hibridnega učenja in poučevanja. Izobraževanje je potekalo na več različnih izobraževalnih kanalih, ki jih organizirajo organizacije v državi.

Druga faza je bila iskanje, preizkušnja in izbor različnih aplikacij s katerimi smo delali. V našem primeru smo uporabljali aplikacijo MS Teams za sodelovanje in videokonference, za nalaganje učnega gradiva po mapah. Uporabljali smo zgoraj omejene aplikacije Microsoft Whitebord, MindLine, XMine, Microsoft Office (Excel, Word, Power point).

Tretja faza je bila priprava učnega gradiva v power pointu. V to fazo je najprej sledil izbor učnih vsebin, izbor operativnih ciljev, ki smo jih načrtovali in jih poskušali realizirati ter nato izbor načinov ocenjevanja.

Pri celotnem izboru smo se ravnali po učnem načrtu in učnih gradivih Založbe Rokus Klet, Lili in Bine, Novi prijatelji. Vse skupaj smo večkrat pregledali ter naredili raziskavo. Za pripravo in boljšo preglednost smo uporabljali ppt predlogo, ki smo jo potem nadgrajevali z interaktivnimi zaslonskimi vajami iz učbenikov in delovnih zvezkov.

Četrta faza je bila predstavitev učnega dela učencem in vodstvu ter realizacija.

Peta faza pa je bil začetek učenja po modelu, ki smo ga izdelali. V šesti fazi pa smo opravili refleksijo naučenega s pomočjo interaktivnih vaj, ki jih ponuja portal Lilibi.

V nadaljevanju predstavljamo še pripravljen primer za izvedbo hibridnega pouka na daljavo pripravljen v ppt.

Pripravljen učno gradivo je bilo naloženo tudi v aplikaciji MS Teams, kjer so ga učenci imeli na voljo dlje časa, da so se lahko tudi samostojno učili in si ogledali naloge, ki jih niso uspeli rešiti med poukom.

Zelo pomembno je bilo, da so učenci istočasno s pomočjo interaktivne table sledili učnemu delu tudi na njihovih zaslonih.

Sreda, 24. 11. 2021

Igorcho Angelov, razrednik 3. A

SLJ

Prebrali bomo besedilo v DZ, str. 70 In rešili naloge na str. 70 in 71.

ZOB ALI ZOP?

1. Kdo je avtor besedila? ...

2. Kje se zgodba odvija? ...

3. Kako se imenuje glavni junak? ...

4. Kako se imenuje glavna junakinja? ...

5. Kako se imenuje glavni antagonist? ...

6. Kako se imenuje glavna antagonistka? ...

7. Kako se imenuje glavni protagonist? ...

8. Kako se imenuje glavna protagonistka? ...

ZOB ALI ZOP?

Prebrali bomo besedilo v DZ, str. 70 In rešili naloge na str. 70 in 71.

1. Kdo je avtor besedila? ...

2. Kje se zgodba odvija? ...

3. Kako se imenuje glavni junak? ...

4. Kako se imenuje glavna junakinja? ...

5. Kako se imenuje glavni antagonist? ...

6. Kako se imenuje glavna antagonistka? ...

7. Kako se imenuje glavni protagonist? ...

8. Kako se imenuje glavna protagonistka? ...

Domača naloga

Prepiši v zvezek za slovenščino. Naslov: **P ali B?**

Vstavi **p** ali **b**.

Bolje vra...ec v roki kot golo...na strehi. Poznam veliko Mozartovih sklad...Si že pripravila nahr...tnik za jutrišnji izlet? Nogometaši se morajo paziti poškod...Vrstni red smučark je določil žre...Kdor rad bere knjige, je knjigolju...Pri...or je v kuhinjskem predalu.

Teta je kupila šolske potre...ščine. Simonin mož je velik redolju..., njegova delavnica je kot iz škatlice. Si videl prete...na dvorišču? Gi...anica je moja najljubša slaščica. Stresla je dro...tine s prta. S čolnom so se vozili po ri...niku. Ne maram zahr...tnežev.

Geometrijska telesa

POJMI:

OGLATA TELES: imajo vse ploskve ravne

OKROGLA TELES: imajo vsaj eno krivo ploskev

MEJNA PLOSKEV

OGLIŠČE

ROB

KOCKA

- 6 MEJNIH PLOSKEV V OBLIKI KVADRATA
- 12 ENAKIH ROBOV
- 8 OGLIŠČ
- OGLATO TELO

KVADER

- 6 PLOSKEV V OBLIKI PRAVOKOTNIKA ALI KVADRATA
- 12 ROBOV
- 8 OGLIŠČ
- OGLATO TELO

KROGLA

- KRIVA PLOSKEV
- 0 ROBOV
- 0 OGLIŠČ
- OKROGLO TELO

VALJ

- 3 MEJNE PLOSKEV (2 RAVNI V OBLIKI KROGA, 1 KRIVA)
- 2 KRIVA ROBOVA
- 0 OGLIŠČ
- OKROGLO TELO



Slike od 8 do 17: PPT prezentacija (Sreda, 24. 12. 2021)

5. Zaključek

Hibridni pouk je učinkovit učni pristop, ki se bo verjetno tudi v prihodnje večkrat uporabljal, vendar menim, da je to začasen učni pristop s katerim bomo poskušali začasno reševati učne vsebine, projekte ali podobno.

Prednosti tega modela se kažejo v tem, da so vsi učenci aktivno vključeni v proces, da se med seboj vidijo, sodelujejo in izmenjujejo znanja, mnenja in izkušnje. Učinkovito se učijo skupinsko, tako kot v tradicionalnem načinu pouka s tem, da morajo del vsebine predelati individualno.

Slabosti hibridnega modela se kažejo pri tem, da strokovnim delavcem vzame veliko več časa za učinkovito pripravo, jih bolj izpostavi v širši javnosti ter zavzame velik spekter fleksibilnosti.

Poleg teh slabosti so se pri učencih 1. in 2. triade pokazale tudi kot slabost to, da učenci 1. in 2. triade potrebujejo konstantni nadzor s strani odrasle osebe, da bi lahko učence usmerjali in jim pomagali pri tehničnih pripomočkih, saj so še premajhni, da bi samostojno delali. Izkazalo se je tudi to, da učenci hitreje izgubijo motivacijo, kot v razredu.

Skleпам, da je učno delo po hibridnem učnem pristopu poučevanja učinkovito, če so vsi sodelujoči udeleženci aktivno vključeni. Pomembno je, da se pred izvajanjem hibridnega pouka vsi udeleženci vključijo v različna formalna izobraževanja na šoli in zunaj nje. Strokovni delavci morajo staršem predstaviti učni pristop tako, kot ga sami vidijo. Potrebno jim je razložiti celoten potek učnega procesa in jih tudi pripraviti v tolikšni meri, da bodo učencem znali pomagati.

Ugotovili smo tudi, da strokovni delavci ne morejo učence sproti nadzorovati pri njihovem učnem delu in jih tudi popravljati, opozarjati, usmerjati in motivirati za učno delo. Sodelovanje s starši po elektronski pošti je zelo učinkovit način. Pregled učnega dela-domače naloge, ki jih starši pošiljajo za posameznega učenca po e-pošti ali v aplikaciji MS Teams je priporočljivo, vendar tudi to predstavlja slabost, saj strokovnemu delavcu vzame še dodaten čas.

Skleпам, da se bo takšen način poučevanja lahko uveljavil samo za učence višjih razredov.

Ugotavljam, da smo s pomočjo opisane izvedbe hibridnega pouka učinkovito izpeljali učno delo, učenci so bili za delo motivirani ter so uspešno opravili vse naloge.

6. Literatura

- Dzizban, C. D., Hartman, J. L., in Moskal, P. D. (2004). *Blended Learning (Research Bulletin 7)*. Boulder, CO: *EDUCAUSE Center for Applied Research*. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/284688507_Blended_learning_enters_the_mainstream.
- Iowa State University, Center for Excellence in Learning and Teaching, (2020). *Introduction to Hybrid Teaching. Learning Technologies*. Pridobljeno s spleta <https://www.codlearningtech.org/PDF/hybridteachingworkbook.pdf>.
- Mersive technologies inc, (2022). *What is a Hybrid Classroom? Why Hybrid Learning is Here to Stay*. Pridobljeno s <https://www.mersive.com/blog/thought-leadership/why-hybrid-learning-is-here-to-stay/>.
- Miller, Andrew, (2015). *Blended Learning: Strategies for Engagement*. Edutopia. Pridobljeno s <https://www.edutopia.org/blog/blended-learning-engagement-strategies-andrew-miller>.
- MIZŠ in ZRSŠ, (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19. Modeli in priporočila*. Ljubljana : MIZŠ : ZRSŠ. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf
- Skibba, Karen and Ndon, Udem (2006). *Using a Hybrid Instructional Model in Teaching and Learning, Adult Education Research Conference*. Pridobljeno s <https://newprairiepress.org/aerc/2006/roundtables/14/>.

Kratka predstavitev

Mag. Igorcho Angelov je dipl. profesor razrednega pouka. Pedagoško fakulteto je končal na oddelku za razredni pouk pri Univerzi Ciril in Metodi Skopje, Pedagoška fakulteta Goce Delčev v Štipu. Magisterij znanosti je končal na Univerzi v Ljubljani, na Ekonomski fakulteti. Pred dvema leti je na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti končal tudi izpopolnjevanja za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in čustveno vedenjskih težav. Trenutno študira na doktorskem študiju za zgodnje učenje na Univerzi na Primorskem Pedagoška fakulteta. Zaposlen je in poučuje na OŠ Hinka Smrekarja v Ljubljani v 3. a razredu in naravoslovje v 6. razredu. Glede nato, da prihaja iz Republike Severne Makedonije je najprej začel raziskovati na področju poučevanja učencev priseljencev in uporabe didaktičnih pripomočkov, ki učencem pomagajo pri učnem delu, saj kot pravi, da najbolj razume s kakšnimi težavami se soočajo. Kasneje je svoje raziskovalno delo usmeril na področje medpredmetnega povezovanja. Učne vsebine vseh predmetov medpredmetno povezuje z različnimi projekti. Del njegove raziskovalne poti zavzema tudi bralno-zapisovalno področje.

V zadnjih dveh šolskih letih, v času Covid-a 19 je raziskoval na področju dela na daljavo z učenci. Pri tem je raziskoval in iskal inovativne programe, aplikacije in pdb., s katerimi bi učencem pomagal pri učenju pri delu na daljavo. Formativno spremljanje je bilo tudi delček tega, da je začel raziskovati v tej smeri. Najprej nakup knjig s strani ZRSŠ, potem pa še izobraževanja in nato iskanje literature, s katero je najprej pomagal sebi in posledično tudi učencem. To je bila tudi pobuda, da v učni proces vključi elemente formativnega spremljanja in formativnega ocenjevanja pri nekaterih predmetih in posameznih učnih vsebinah.

III
KNOWLEDGE ASSESSMENT
VREDNOTENJE ZNANJA



Spoznavanje spretnosti – ključ prihodnosti

Revealing Skills – Key to the Future

Dragana Vučković

*Ljudska univerza Murska Sobota
nacilija@gmail.com*

Povzetek

Izobraževanje odraslih je posebna veja oz. podsistem izobraževalnega sistema, v katerem se vse obveznosti prilagajajo odraslim posameznikom. Zaradi vse večjih družbenih potreb po ugotavljanju temeljnih in poklicnih kompetenc odraslih posameznikov, kot tudi njihovih pomanjkljivosti, se nenehno pojavlja potreba po prilagodljivih, a vendar zanesljivih metodah in inštrumentih, ki tovrstne meritve v kvalitativnem smislu omogočajo. Spletni vprašalnik za ocenjevanje spretnosti odraslih (SVOS) je pripomoček, ki podaja takojšnje in zanesljive podatke o stanju spretnosti vsakega posameznika. Nastal je kot neposredna posledica ene najboljšežnejših mednarodnih raziskav o kompetencah odraslih – raziskave PIAAC. Dosežki slovenskih udeležencev so opozorilni – približno 1 od 4 odraslih v Sloveniji ima vse tri merjene spretnosti na nižjih ravneh oz. slovenski rezultati so v največji meri pod povprečjem OECD. SVOS je sestavljen iz kratkega vprašalnika o posameznikovem družbenem ozadju ter iz kognitivnega (besedilne, bralne, matematične kompetence in spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih) in nekognitivnega modula (uporaba spretnosti pri delu in v domačem okolju, zdravje in osebna blaginja, poklicni interesi in namere). Rezultat raziskave zajema opisno poročilo, z opredeljenimi prednostmi posameznika in priložnostmi za izboljšanje, število točk, dosežene ravni spretnosti, povzetek za vsak posamezni modul in primerjalne podatke za lažje uvrščanje doseženih rezultatov in primerjavo z nacionalnimi in mednarodnimi rezultati. Vsebuje tudi poudarke na potencialne ali manj razvita področja posameznika, kar orodje naredi za več kot ustrezni pripomoček za učence, dijake in študente, enako kot za vse posameznike, ki se odločajo o morebitni spremembi svoje poklicne poti ali nadaljevanja izobraževanja.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, merjenje spretnosti, neformalno izobraževanje, PIAAC, priložnostno učenje, SVOS, temeljne kompetence.

Abstract

Adult education represents a specific branch or a subsystem of the educational system in which all obligations are adjusted to adult individuals. Due to the increasing need of society to identify the fundamental and professional competences of adults, as well as their shortcomings, a constant need for flexible, yet reliable methods and instruments occurs. They make such measurements possible, in qualitative terms. The Online Adult Skills Assessment Questionnaire (SVOS) is a tool that provides instant and reliable data on the state of each individual's skills. It was created as a direct result of one of the most comprehensive international survey of adult skills – the PIAAC survey. The achievements of Slovenian participants are alarming – about 1 in 4 adults in Slovenia has all three measured skills at lower levels and Slovenian results are mostly below the OECD average. SVOS consists of a short questionnaire on an individual's social background, as well as cognitive (literacy, reading, mathematical and problem-solving in technologically rich environments skills) and a noncognitive module (use of skills at work and domestic environment, health and personal well-being, professional interests and intentions). The results of the survey include a descriptive report with the individual's advantages and opportunities for improvement, the number of achieved points, the achieved skills levels, a summary for each module and comparative data in order to classify achieved results and compare them with national

and international results. It also includes emphasis on the potentials or less developed areas of the individual, which makes it than an appropriate tool for pupils and students, as well as for all individuals who are deciding about possible changes in their careers or continuing education.

Keywords: adult education, basic competences, informal learning, non-formal education, PIAAC, skills measurement, SVOS.

1. Uvod – izobraževanje odraslih in vrednotenje znanja

Izobraževanje odraslih je posebna veja izobraževalnega sistema, v kateri se vse obveznosti prilagajajo odraslim posameznikom in njihovim potrebam. Pojem »izobraževanje odraslih« zajema izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje vseh odraslih posameznikov ne glede na njihovo motivacijo (osebnostni razvoj, nadaljevanje izobraževanja ali vključitev na trg dela). Dejavnosti na področju izobraževanja odraslih imajo zelo širok in pester razpon – od svetovalne dejavnosti, ki zajema vključevanje posameznikov v osnovno šolo za odrasle, nadaljevanje izobraževanja, javnoveljavne programe za odrasle, neformalne izobraževalne programe, ugotavljanje in dokumentiranje znanj, spretnosti in veščin, pridobljenih v neformalnem ali priložnostnem (informalnem) učenju na podlagi dokumentacije, in vključevanje v samostojno učenje, pa vse do raziskovalno-razvojnih in drugih dejavnosti (Izobraževanje odraslih, 2022).

Lengrand (1970) je v svojem poročilu Uvod v vseživljenjsko učenje poudaril, da živimo v hitro se spreminjajoči družbi, kar je posledica pospešenega razvoja tehnologije, demografske ekspanzije in pogostih političnih sprememb. Posledično prihaja do vse večjega megljenja in, na koncu, celo brisanja meja med različnimi življenjskimi obdobji posameznika, kar vse bolj izpostavlja pomembnost ideje o vseživljenjskem učenju in odpiranju različnih izobraževalnih možnosti tudi v odrasli dobi (Vilič Klenovšek idr., 2013). V preteklosti se je pri večini posameznikov prehod med izobraževalnim sistemom in trgom dela dogajal le enkrat (po zaključenem šolanju), z občasnim poklicnim usposabljanjem. Danes se to dogaja večkrat in je postalo sestavni del življenja vsakega posameznika. Tehtanje opcij in sprejemanje odločitev za reševanje vprašanja »kaj zdaj« zahtevata ustrezne in točne informacije o možnostih ter strokovni nasvet (»A memorandum on lifelong learning«, 2000).

Vse pogosteje se srečujemo z besedami »kompetence«, »temeljne kompetence«, »spretnosti«, »vrednotenje znanja« in vse bolj nujno je, da se natančno opredeli njihov pomen. Znanje predstavlja skupek vseh že uveljavljenih dejstev, podatkov, konceptov, zamisli in teorij, ki podpirajo razumevanje določenega področja ali teme. Spretnost pomeni sposobnost in zmožnost izvajanja postopkov ter uporabe obstoječega znanja za doseganje rezultatov. Odnosi opisujejo pripravljenost in miselnost posameznika za delovanje ali odzivanje na zamisli, osebe ali okoliščine. Kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ki omogočajo boljše uspešnost in učinkovitost posameznika, pri čemer so temeljne (ključne) kompetence tiste, ki jih vsak posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, uspešno življenje v mirnih družbah, trajnosten in zdrav način življenja ter aktivno državljanstvo. Referenčni okvir določa osem temeljnih kompetenc – pismenost, večjezičnost, matematično, naravoslovno, tehniško in inženirsko kompetenco, digitalno kompetenco, osebno, družbeno in učno kompetenco, državljansko kompetenco, podjetniško kompetenco ter kulturno zavest in izražanje. Razvijajo se v okviru vseživljenjskega učenja, s formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem v vseh okoljih in so vse enako pomembne, saj vsaka od njih prispeva k uspešnemu življenju v družbi (»Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje«, 2018).

Iz vse večje potrebe današnje družbe, da se ugotovijo in izmerijo pomanjkljivosti v temeljnih kompetencah posameznikov, se posledično pojavlja potreba po prilagodljivih, vendar zanesljivih metodah in inštrumentih, ki bi meritev teh podatkov omogočali. Dolgoročno napovedovanje potreb po kadrih izrecno zahteva obstoj takšnih inštrumentov oz. orodij, saj leta omogočajo načrtovanje, ki temelji na dejanskih podatkih in se prilagaja potrebam konkretnih posameznikov (Ažman, Jenko in Sulič, 2012).

Spletni vprašalnik za ocenjevanje spretnosti odraslih (SVOS) je pripomoček, ki ustreza vsem opisanim potrebam ter podaja takojšnje in zanesljive podatke o stanju spretnosti vsakega posameznika. SVOS je nastal kot direktna posledica ene najboljšežnejših mednarodnih raziskav o kompetencah odraslih – raziskave PIAAC.

2. Mednarodna raziskava o kompetencah odraslih – PIAAC

Raziskava PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) je največja do zdaj izpeljana mednarodna raziskava o stanju in uporabi kompetenc odraslih posameznikov med 16. in 65. letom starosti. Potekala je pod okriljem OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), v okviru uresničevanja Strategije o kompetencah za delo iz leta 2012 (OECD Skills Strategy). Vodil jo je mednarodni konzorcij PIAAC, sestavljen iz osmih različnih mednarodnih organizacij, koordinirala pa jo je služba za testiranje v izobraževanju iz Princetona, ZDA (ETS – Education Testing Service).

Cilj celotne raziskave je bil neposredno merjenje razvitosti kompetenc in spretnosti oz. ugotavljanje, katere od temeljnih kompetenc odrasli uporabljajo v vsakdanjem življenju ter kako uspešni so pri tem. Poudarek je bil na bralnih in matematičnih kompetencah, sposobnostih reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih ter uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT). Zbrani so podatki o uporabi spretnosti pri delu in v vsakdanjem življenju, s čemer raziskava prikazuje trenutno raven spretnosti in kompetenc, stopnjo izkoriščenosti potenciala sposobnosti delavcev s strani delodajalcev, smer nadaljnjega razvoja sposobnosti ter merila uspešnosti izobraževalnega sistema, v navezavi na potrebe trga dela. Internacionalizacija raziskave omogoča primerjavo spretnosti in kompetenc med različnimi državami (Program za mednarodno ocenjevanje spretnosti, 2022).

Slovenija se je vključila v drugi krog raziskave (2012–2016), ki je bila umeščena v projekt Evropskih socialnih skladov (ESS) Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih (2013–2015), kar sta finančno podprla ESS ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). Raziskavo PIAAC v Sloveniji je izvajal konzorcij ustanov – Andragoški center Slovenije (ACS), kot vodilni partner, Statistični Urad Slovenije, Fakulteta za družbene vede, Filozofska fakulteta – Oddelek za pedagogiko in andragogiko ter Ekonomska fakulteta. V Sloveniji sta izpeljani dve raziskavi, in sicer pilotna in glavna raziskava PIAAC v letih 2013 in 2014, v katerih je sodelovalo več kot 6.500 odraslih, izbranih po naključnem vzorcu, v starostni skupini med 16. in 65. letom. V celotni mednarodni raziskavi pa je bilo vključenih več kot 200.000 odraslih.

Spretnosti, ki so predstavljale osrednji del raziskave, so:

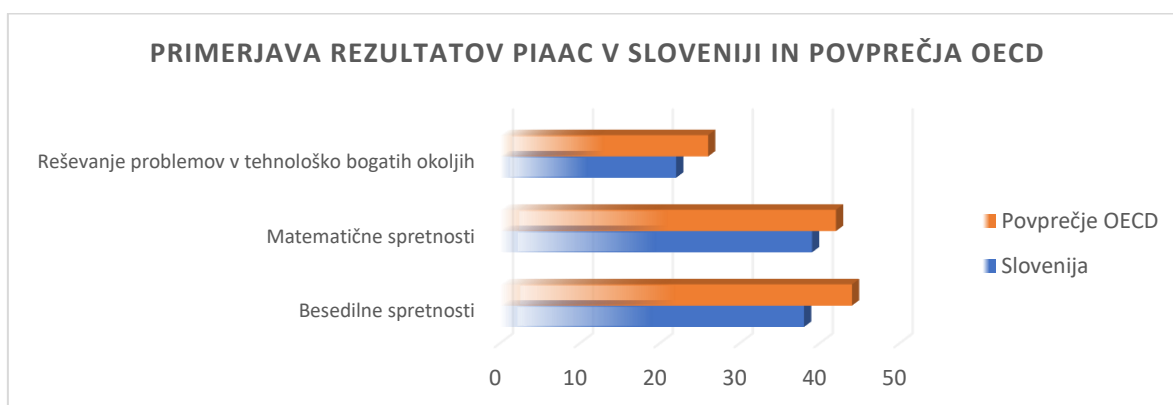
- besedilne spretnosti – zmožnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih besedil,
- matematične spretnosti – zmožnost uporabe, interpretacije in posredovanja matematičnih informacij ter zamisli,

- reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih – zmožnost iskanja, izbire, vrednotenja in uporabe informacij, z uporabo računalnika, za reševanje problemov.

Pomembno je izpostaviti, da raziskava ni ocenjevala znanja, temveč je merila spretnosti uporabe določenega znanja oz. je merila spretnosti za obdelavo informacij, saj so spretnosti merljivi del kompetenc za obdelavo informacij. Določena raven spretnosti pove, kako uspešen je posameznik pri procesiranju informacij oz. kako uspešno lahko dostopa, razume, se odziva, analizira in uporablja informacije, ki so tiskane ali se pojavljajo na zaslonu.

Rezultati raziskave so pokazali, da 14,6 % vseh odraslih, vključenih v celotno raziskavo, nima nobenih izkušenj z računalniki oz. nima osnovnih računalniških znanj. V Sloveniji je takih 18,4 %. Povprečno 1 od 10 odraslih, vključenih v celotno raziskavo, ni želel reševati nalog na računalniku. V Sloveniji je takih 1 od 16 odraslih.

Slovenski dosežki so zaskrbljujoči – približno 1 od 4 odraslih ima vse tri merjene spretnosti na nižjih ravneh, kar je opazno nižje od povprečja OECD (graf 1).



Graf 1: Delež odraslih od 16. do 65. leta starosti glede na delež odraslih, ki so dosegli višje ravni spretnosti (3. in 4./5.)

Ugotovljeno je, da v Sloveniji na delovnem mestu pišemo več, kot je povprečje OECD, manj pa beremo ali rešujemo bolj kompleksne probleme. Matematiko in IKT uporabljamo pogosteje, vendar smo pod povprečjem OECD pri njihovi ustvarjalni uporabi. Pri uporabi IKT na delovnem mestu je Slovenija v vrhu (2. mesto), a je pri reševanju kompleksnih problemov pri dnu (26. mesto). Po uporabi priložnostnega učenja je Slovenija na šestem mestu, za razliko od avtonomije pri oblikovanju dela (23. mesto).

V Sloveniji je v naključnem vzorcu ugotovljeno, da je odstotek brezposelnih z visokimi rezultati (24,2 %) veliko manjši od odstotka brezposelnih z nizkimi rezultati (41,9 %). 67,7 % vseh testiranih, ki so imeli visoko stopnjo besedilnih spretnosti, je zaposlenih, medtem ko je med posamezniki z nizko stopnjo (1. ali manj) pri besedilnih spretnostih 50,1 % zaposlenih.

Rezultati PIAAC uvrščajo Slovenijo med povprečje po rabi spretnosti na delovnem mestu, medtem ko so spretnosti mladih delavcev in nižje izobraženih razmeroma malo uporabljene (Javh, 2016).

3. Spletni vprašalnik Ocenjevanje spretnosti (SVOS)

Posledica raziskave PIAAC je potreba, da se razvije orodje, ki bi omogočalo vpogled v spretnosti vsakega posameznika ter primerjanje posameznikovih rezultatov tako na nacionalni kot na mednarodni ravni.

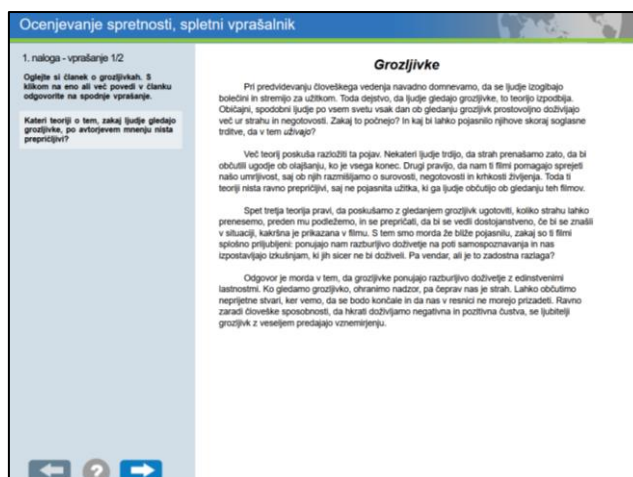
Education & Skills Online Assessment je inštrument, ki predstavlja skupni projekt OECD in Evropske komisije, nastal pa je neposredno na podlagi metodologije raziskave PIAAC. SVOS predstavlja njegovo slovensko različico, ki jo je ACS v letih 2017 in 2018 prilagodil ter prevedel v slovenski jezik.

Inštrument SVOS se uvaja v okviru razvojnega projekta ESS Strokovna podpora pridobivanja temeljnih in poklicnih kompetenc 2016–2022 in je standardiziran inštrument za individualno ocenjevanje spretnosti, ki omogoča posamezniku pridobitev vpogleda v stanje njegovih spretnosti. Razvoj in implementacijo SVOS-a v Sloveniji je podprlo MIZŠ v okviru nacionalnega razvojnega projekta, kar pomeni, da je orodje brezplačno in na voljo vsem zainteresiranim posameznikom do konca leta 2022 (»Predstavitve spletnega instrumenta SVOS«, 2019).

SVOS je predvsem diagnostični inštrument, sestavljen iz kratkega vprašalnika o posameznikovem družbenem ozadju ter iz kognitivnega in nekognitivnega modula.

Kratki vprašalnik o družbenem ozadju predstavlja uvod v reševanje SVOS-a, pomaga pri določanju demografskih značilnosti, družbenega in jezikovnega ozadja, izobrazbe in zaposlitvenega statusa posameznika. Nujno potreben je za pravilno tolmačenje in prikaz rezultatov. Za reševanje je predvidenih 5 minut.

Vstopne besedilne in matematične naloge so sestavljene iz šestih kratkih nalog, ki jih posameznik reši pred začetkom ocenjevanja. Od njegove uspešnosti pri reševanju teh nalog je odvisen potek nadaljnjega ocenjevanja, saj je SVOS prilagodljiv inštrument, ki izbira naloge glede na uspešnost posameznika pri vstopnih nalogah (slika 1).



Slika 1: Primer vstopnih nalog na kognitivnem modulu

Kognitivni modul zajema 4 temeljne spretnosti:

- Besedilne spretnosti obsegajo kombinacijo spretnosti dekodiranja, razumevanja in interpretacije zapisanih besedil, ne zajemajo pa tvorjenja besedila (pisanja) in govornega sporazumevanja. V primeru slabih rezultatov pri vstopnih nalogah se ocenjujejo le bralne spretnosti (sposobnost izločanja bistva iz besedila),

- matematične spretnosti merijo spretnost uporabe matematike pri reševanju realnih izzivov. Obsegajo področja količin in števil, velikosti in oblik, vzorcev, odnosov in sprememb, podatkov in verjetnosti. V primeru matematičnih problemov, ki so izraženi z besedilom, je uspešnost odvisna tudi od obvladovanja besedilnih spretnosti,
- spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih, ki se nanašajo na zmožnost uporabe tehnologije pri reševanju problemov in opravljanju zahtevnih nalog. Merita se strategija reševanja dane naloge ter uporaba tehnologij in aplikacij.

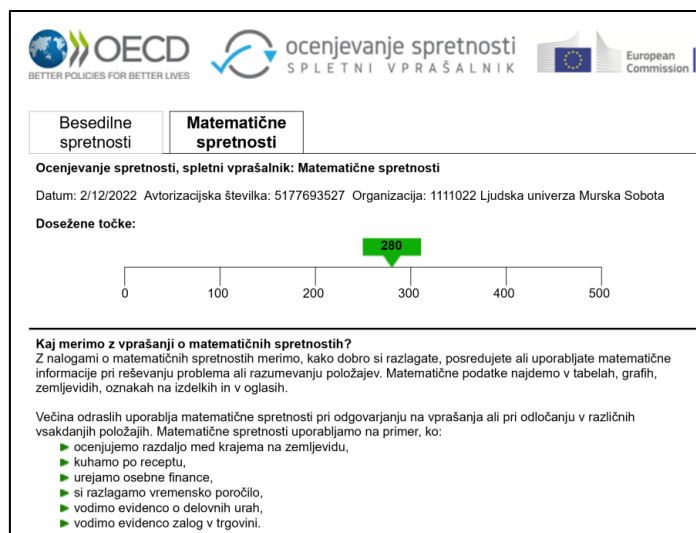
Kognitivni modul predstavlja osrednji del celotnega preizkusa, predvidoma se rešuje 95 minut. Obstajata dve možni težavnostni stopnji nalog, vsaka je sestavljena iz treh nivojev sklopov nalog v okviru kognitivnega modula (najlažji, srednje zahtevnosti in najtežji sklop na prvi stopnji ali nizka, srednja in visoka raven na drugi stopnji). Izbira ustreznega sklopa za vsakega posameznika je določena na podlagi odgovorov na kratki vprašalnik na začetku SVOS-a ter glede na rezultate šestih temeljnih nalog na začetku kognitivnega modula.

Za nekognitivni modul je predviden čas reševanja 25 minut in vsebuje tri vprašalnike:

- vprašalnik o uporabi spretnosti, v katerem posameznik poda samooceno posameznih spretnosti, ki jih uporablja v vsakdanjem življenju in mu omogočajo spopadanje z izzivi v vsakdanjem življenju ter pri delu,
- vprašalnik o zdravju in osebni blaginji, ki ocenjuje tako zadovoljstvo z življenjem kot tudi prijetne in neprijetne občutke,
- vprašalnik o poklicnih interesih in namerah, ki ponuja možnost ocene nagnjenosti k izbiri različnih poklicev ter pripravljenosti za izobraževanje in iskanje novih zaposlitvenih priložnosti.

Celoten preizkus predvidoma traja 115 minut, zaradi česar je zelo pomembno, da si posameznik vzame dovolj časa v mirnem prostoru, saj bodo le tako rezultati zanesljivi in realni. Poročilo o lastnih spretnostih je posamezniku dostopno takoj po zaključenem reševanju SVOS-a, v obliki števila točk za vsaki posamezni del. Lestvice za merjenje dosežkov so večstopenjske, z razponom točk od 0 do 500. Uvrstitev pri dnu lestvice pomeni, da je približno 50 % nalog pravilno rešenih, medtem ko uvrstitev pri vrhu lestvice pomeni, da so naloge večinoma pravilno rešene. Za povprečne rezultate velja, da je posameznik pravilno rešil približno 67 % nalog.

Poročilo zajema opisno poročilo, v katerem se opredeljujejo prednosti posameznika in priložnosti za izboljšanje, število točk, dosežene ravni spretnosti ter povzetek za vsak posamezni modul. Sestavni del poročila so še primerjalni podatki za lažje uvrščanje doseženih rezultatov in primerjavo z nacionalnimi in mednarodnimi rezultati za skupino, ki ji posameznik po demografskih merilih pripada, samoocena in uvid v razvitost spretnosti posameznika (slika 2).



Slika 2: Primer poročila za matematične spretnosti

SVOS je edini standardizirani pripomoček za merjenje temeljnih spretnosti odraslih v Sloveniji. Njegova standardiziranost pomeni tudi to, da je to zahteven pripomoček, ki podaja realne rezultate samo, če z njim ravnaajo primerno usposobljeni strokovnjaki – koordinatorji.

4. Zaključek – uporabnost SVOS-a

Poročilo SVOS-a vsebuje poudarke potencialov in opozorila na manj razvita področja posameznika, kar ga naredi za več kot ustrezeni pripomoček za učence, dijake in študente, enako kot za vse posameznike, ki se odločajo o morebitni spremembi svoje poklicne poti ali nadaljevanja izobraževanja. Rezultati posameznih individualnih ocenjevanj se lahko uporabljajo tudi pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti izobraževanja za dvig kompetenc odraslih v različnih organizacijah (Spoznav spretnosti – zaglej nove priložnosti, 2022).

Podjetja imajo lahko koristi od anonimnih rezultatov svojih zaposlenih, saj se lahko na podlagi teh podatkov ugotovijo potenciali obstoječih človeških virov, bolj se lahko izkoristijo obstoječe spretnosti zaposlenih, na podlagi katerih se lahko pripravi ustrezen načrt razvoja človeških virov, ki sledi razvojnim potrebam podjetja, enako kot obstoječim potencialom svojih zaposlenih.

Različne izobraževalne ustanove lahko na podlagi rezultatov uspešneje prilagajajo učne programe dejanskim potrebam vsakega posameznika, ponudijo bolj natančne in kakovostne storitve svetovanja za izobraževanje in načrtovanje poklicne kariere, v soglasju z njegovimi potrebami, željami ali ovirami. SVOS ponuja orodje za kakovostno analizo in odpira priložnost, da se tudi z nižje usposobljenimi (in s tem povezano, težje zaposljivimi) začne bolj poglobljeno delati.

Zavod za zaposlovanje lahko posameznikom uspešneje svetuje pri izbiri poklica, kariernem svetovanju in osebnostnem razvoju, celo lažje realno oceni razlike med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela, saj je možno analizirati spretnosti izbranih skupin, ki so na voljo, in doseči boljše ujemanje s potrebami trga dela. To je še posebej pomembno pri nas, saj ima Slovenija »starajočo se družbo« in delovno silo, ki bo nosilec vseh dejavnosti veliko dlje, kot je to bil primer v preteklosti. Sistematično načrtovanje poklicnih poti posameznika postaja vse

bolj pomembno, saj je posameznik podvržen daljšemu času na trgu dela in posledično ohranitvi zaposlitve.

Tradicionalno izobraževanje (šolanje) včasih ne utegne slediti hitremu napredku tehnologije in posledično hitrim spremembam potreb na trgu dela. Ta razkorak je vse bolj opazen, saj mlajše generacije odraščajo v svetu, kjer ni nič zagotovljeno ali samoumevno in je spreminjanje in dopolnjevanje kariernega razvoja tudi večkrat v aktivnem življenju postalo popolnoma normalno. Tradicionalen način šolanja je znan po tem, da dokaj omejuje možnosti spreminjanja karierne poti. Kot alternativa, ki rešuje tovrstne težave, se izpostavlja in vse bolj priznava vseživljenjsko učenje ter vrednotenje priložnostno in neformalno pridobljenih znanj (Marentič, Kuničič Krapež, Mlinar, Vilič Klenovšek in Žnidarič, 2017). Za kakovostno svetovanje glede izbire ali spremembe karierne poti je pomembno poznavanje realne slike stanja posameznikovih spretnosti, talentov in pomanjkljivosti. Na podlagi teh ugotovitev se lahko pripravljajo učinkoviti načrti karierne poti, ki bodo posameznikom resnično v pomoč. SVOS s svojo poglobljeno analizo stanja in ravni temeljnih kompetenc posameznika podaja posamezniku nujne informacije za kakovosten premislek in poglobljeno samovrednotenje (»Predstavitev spletnega instrumenta SVOS«, 2019).

5. Literatura

- Ažman, T., Jenko, G. in Sulič, T. (2012). *Ugotavljanje, vrednotenje in razvijanje kompetence načrtovanja kariere*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European communities. Pridobljeno z <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
- Izobraževanje odraslih* (2022). Pridobljeno z <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/izobrazevanje-odraslih/>
- Javh, Petra (2016). *Raziskava spretnosti odraslih: metodologija in rezultati – na kratko*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno s http://piaac.acs.si/mediji/publikacije/Metodologija_rezultati_PIAAC_kratko
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: Unesco.
- Marentič, U., Kuničič Krapež, B., Mlinar, V., Vilič Klenovšek, T. in Žnidarič, H. (2017). *Vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega učenja – strateške in zakonske podlage ter mednarodna primerjava*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Predstavitev spletnega instrumenta SVOS* (2019). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (PIAAC)* (2022). Pridobljeno z <http://piaac.acs.si/index.php>
- Spoznaj spretnosti – zaglej nove priložnosti* (2022). Pridobljeno z <https://pismenost.acs.si/svos/>
- Uradni list Evropske unije (2018). *Priporočilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Bruselj: Svet Evropske unije
- Vilič Klenovšek, T., Pavlič, U., Mlinar, V., Svetina, M., dr. Ažman, T., mag. Hrovatič, D. idr. (2013). *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kratka predstavitev avtorja

Dragana Vučković je profesorica matematike in računalništva, zaposlena kot organizatorica izobraževanja odraslih na Ljudski univerzi Murska Sobota. Poučuje matematiko na Osnovni šoli za odrasle, sodeluje pri projektih Pridobivanje temeljnih in poklicnih kompetenc 2018–2022 in Svetovanje 2016–2022, aktivno dela kot svetovalka v okviru Javne mreže in je koordinatorica lokalne točke SVOS za Mursko Soboto. Največji izziv ji je širjenje zavesti o pomembnosti vseživljenjskega izobraževanja in veliko naporov vlaga v prepričevanje posameznikov, da za izobraževanje in izboljševanje lastnih zmožnosti nikoli ni prepozno.

Zavedati se neznanja je že prvi korak k znanju

Being Aware of Ignorance is the First Step towards Knowledge

Lea Frice

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

Povzetek

V času poučevanja na daljavo smo učitelji iskali načine, kako hitro in učinkovito formativno preveriti znanje dijakov. Povratna informacija o tem, ali je način podajanja snovi prek spletnega okolja res učinkovit, je sprožil nove oblike formativnega preverjanja. Sprotna ocena znanja je bila med poučevanjem na daljavo še toliko pomembnejša, saj nam je dala povratno informacijo o tem, ali poteka pouk v pravi smeri oziroma na pravilen način. Prispevek govori o načinu formativnega spremljanja znanja dijakov z uporabo aplikacij Microsoft Forms in Padlet ter o možnosti uporabe omenjenih aplikacij pri klasičnem pouku.

Ključne besede: delo na daljavo, formativno preverjanje znanja, kviz, Microsoft Forms, Padlet.

Abstract

During the time of distance teaching the teachers were trying to find a fast and efficient way to formatively test the knowledge of students. The feedback about the efficiency of online teaching triggered new forms of formative assessment. Regular assessment of knowledge during the distance teaching was crucial since it gave feedback on whether the lessons were going in right direction or in the right way. The article discusses the way of formative assessment of students with the usage of Microsoft Forms and Padlet applications and about the possibility of usage of the mentioned applications in classic way of teaching.

Keywords: distance teaching, formative assessment of teaching, quiz, Microsoft Forms, Padlet.

1. Uvod

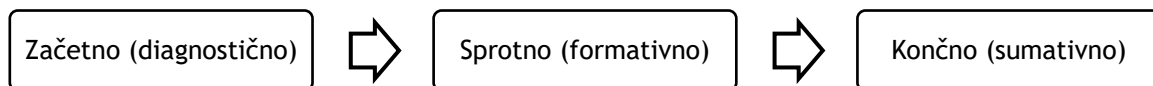
Že več kot dve tisočletji nazaj se je eden najpomembnejših grških filozofov Sokrat dobro zavedal svoje nevednosti, ko je dejal: »Vem, da nič ne vem.« S tem je želel povedati, kako se zaveda, da ima v primerjavi z ostalim prebivalstvom veliko znanja, a hkrati svet v sebi skriva toliko novosti, ki jih mora še raziskati. Zato je pomembno, da pridemo do trenutka, ko se človek zave svojega neznanja, saj to v njem sproži proces novega spoznavanja.

In podobna zgodba se skriva pri poučevanju. Ko se dijak začne zavedati neznanja, se pri njem sproži prvi korak k pridobivanju znanja. V tem procesu pa največkrat ravno učitelji odigramo ključno vlogo. Pomembno je dijake usmeriti, da bodo pri sebi prišli do realne ocene znanja, ki jim bo podala nadaljnje smernice, kaj vse morajo v procesu poučevanja še narediti, da bodo dosegli zastavljene cilje. Hkrati pa učitelji dobimo povratno informacijo o trenutnem znanju dijakov in se na podlagi tega odločimo, ali bomo obravnavali novo snov ali pa bomo še nekaj časa raje namenili utrjevanju pravkar predelane snovi.

Namen članka je predstaviti načine, kako lahko učitelji v času poučevanja na daljavo preverjajo formativno znane dijakov in njihovo delo od doma.

2. Formativno preverjanje znanja

Glede na to, kdaj v učnem procesu vrednotimo znanje dijakov, razlikujemo med tremi vrstami preverjanja in ocenjevanja znanja. Poznamo začetno (diagnostično), sprotno (formativno) in končno (sumativno) preverjanje oz. ocenjevanje.



Slika 1: Vrste preverjanja znanja glede na mesto preverjanja v učnem procesu

Za formativno preverjanje je značilno, da poteka med samim učnim procesom. Glavni namen tega preverjanja je zbiranje in podajanje informacij za čim učinkovitejše usmerjanje pouka in učenja. Dijak lahko na ta način preveri svoje razumevanje snovi, učitelj pa vidi, kje mora ponoviti razlago, nameniti še več časa vajam ...

Formativno preverjanje lahko poteka na različne načine. Znanje lahko preverimo z le nekaj ustnimi ali pisnimi vprašanji. Težava pri tem pa je, da težko ustno vprašamo vse dijake oz. pri pisnem preverjanju vsakega dijaka posebej porabimo kar nekaj časa za pregled nalog. Da bi učitelj prišel do hitre ocene trenutnega znanja dijakov, so učinkovita preverjanja v obliki kvizov, s katerimi zelo hitro dobimo povratno informacijo o trenutnem znanju učencev. Nalog nam ni potrebno ročno pregledovati. Sama aplikacija dijakom prikaže njihove trenutne dosežke v znanju, učitelji pa takoj vidimo, kolikšen delež dijakov ima zadostno znanje in kje moramo dodatno utrditi snov.

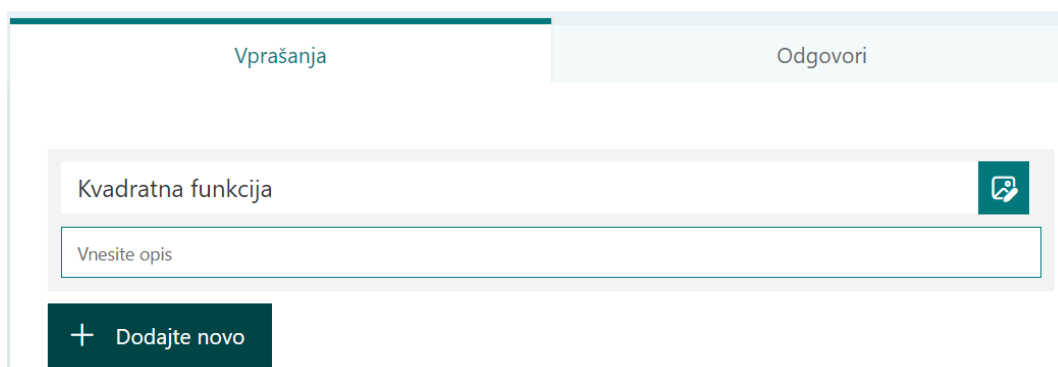
Med poučevanjem na daljavo smo za preverjanje znanja v obliki kvizov najpogosteje uporabljali aplikacijo Microsoft Forms, ki se je pokazala kot zelo uporabna.

3. Microsoft Forms in kvizi za formativno preverjanje znanja

Najhitrejši način, kako preverimo formativno znanje dijakov, je uporaba kvizov. Kadar testi vsebujejo naloge esejskega tipa oz. proste odgovore, je računalniško popravljane testov hitro onemogočeno. V izogib temu lahko s spletnim orodjem Microsoft Forms sestavimo preverjanje z nalogami izbirnega tipa, kar pomeni, da dijaku ponudimo več možnih odgovorov, on pa mora izbrati pravega. Za uporabo orodja Microsoft Forms učitelji potrebujemo šolsko preverilnico.

Kot primer dobre prakse uporabe tega orodja pri matematiki lahko navedemo preverjanje osnovnega znanja iz geometrije, ko lahko s pomočjo sestavljenega kviza pri dijakih hitro preverimo osnovno poznavanje geometrijskih pojmov, ki so jih spoznavali v osnovni šoli. Tako dobimo hitro povratno informacijo o tem, ali je potrebno ponoviti pojme kot so višina in težiščnica trikotnika, kaj je središče trikotniku očrtane/včrtane krožnice, kaj je središčni in kaj obodni kot ...

Izdelava kviza je dokaj enostavna. Na začetku izberemo možnost Nov preizkus znanja, ki se nahaja levo zgoraj. Nato poimenujemo preizkus znanja. Če želimo, lahko dodamo tudi opis oz. navodila za izpolnjevanje kviza.

The image shows a screenshot of the Microsoft Forms interface. At the top, there are two tabs: 'Vprašanja' (Questions) and 'Odgovori' (Answers). Below the tabs, there is a question card with the title 'Kvadratna funkcija' and a small icon of a document with a pencil. Underneath the title is a text input field with the placeholder text 'Vnesite opis'. At the bottom left of the question card is a dark green button with a white plus sign and the text '+ Dodajte novo'.

Slika 2: Poimenovanje novega preizkusa znanja

S klikom na gumb Dodajte novo izberemo tip vprašanja. V primeru kviza z izbirnimi odgovori izberemo možnost Izbira.

The image shows a horizontal bar with several question type options. From left to right: a dark green button with a white plus sign, a radio button selected next to the text 'Izbira', a text box with a 'T' icon and the text 'Besedilo', a thumbs-up icon with the text 'Ocena', a calendar icon with the text 'Datum', and a downward-pointing chevron icon.

Slika 3: Izbira željenega tipa vprašanja

Nato se odpre pogovorno okno, v katerem napišemo vprašanje in možne odgovore. Za več možnih odgovorov kliknemo gumb Dodaj možnost. Ne pozabimo označiti pravega odgovora in koliko točk naj ta prinese.

Slika 4: Sestavljanje vprašanja in odgovorov

S klikom na gumb Dodajte novo lahko dodamo poljubno število vprašanj, a pazimo, da ne bomo prekoračili časovnega okvirja, namenjenega reševanju preverjanja.

Ko ustvarimo preizkus znanja, ga delimo z ostalimi, ti pa ga lahko izpolnijo kar v spletnem brskalniku. Učitelji lahko tudi omejimo čas reševanja. 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.

Microsoft Forms se je pokazal kot primerno spletno orodje za preverjanje znanja, saj omogoča dokaj hitro izdelavo kviza, dijaki pa za reševanje potrebujejo zgolj povezavo, ki deluje tudi na mobilnem telefonu. Seveda se pojavi vprašanje objektivnosti. Če želimo to orodje (Microsoft Forms) uporabljati za ocenjevanje znanja na daljavo, moramo biti previdni, saj so pomisleki o tem, ali so dijaki res samostojno oziroma sami reševali preverjanje znanja, povsem na mestu.

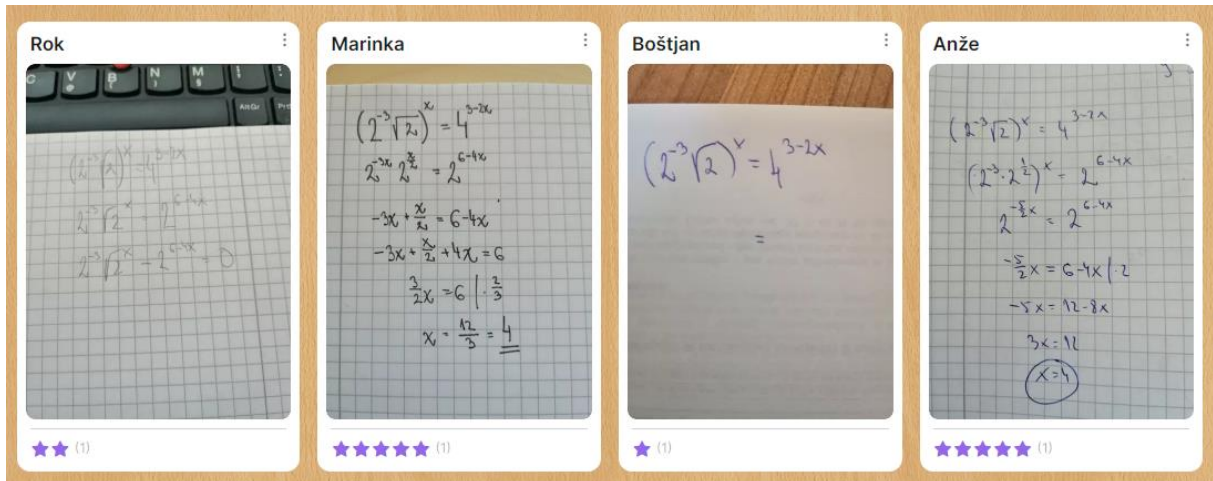
4. Virtualna oglasna deska Padlet

Drugi, nič manj pogost način, ki smo ga uporabili za formativno preverjanje znanja dijakov, pa je spletno orodje Padlet. Padlet je aplikacija, ki na zelo enostaven način omogoča skupno rabo velike spletne table, na katero lahko pišemo ali delimo slike oz. posnetke z drugimi.

Storitev deluje tako, da učitelj ustvari zid oz. tablo, potem pa povezavo posreduje učencem oz. dijakom. Za uporabo spletne table je potrebna spletna povezava. Glavna prednost uporabe spletne table Padlet je ta, da lahko vse, kar ustvarjamo, vidijo vsi, ki pri tem sodelujejo.

Aplikacijo Padlet smo pri poučevanju matematike na daljavo najpogosteje uporabljali za preverjanje postopkovnega reševanja nalog. Tako smo dobili hiter vpogled, koliko dijakov zna zastavljeno nalogo rešiti v celoti in koliko dijakov ima z reševanjem naloge težavo. Dijakom smo dali v reševanje krajšo nalogo in jih časovno omejili. Po poteku časa smo jim poslali

povezavo do spletne table, kamor je moral vsak dijak oddati sliko naloge s svojim postopkom reševanja. Nato smo učitelji naloge na hitro pregledali in dijakom podali povratno informacijo na način, da smo jih ocenili z zvezdicami od 1 do 5. Ker vsi vidijo vse postopke, si lahko dijak s težavami pri dijaku s petimi zvezdicami pogleda pravilen postopek reševanja zastavljene naloge. Slika 5 prikazuje del spletne table, ki smo jo uporabili v ta namen.



Slika 5: Oddane naloge na spletni tabli Padlet

V času poučevanja na daljavo lahko učitelji Padlet uporabljamo tudi za pregled sprotnega dela dijakov. Ob koncu učne ure, ki jo izvedemo prek videokonference, dijakom posredujemo povezavo do spletne table, na katero morajo prilepiti zapiske snovi, ki smo jo pravkar obravnavali. Tako dobimo hiter vpogled v to, koliko dijakov nam sledi oz. koliko jih dejansko sodeluje. Na podoben način lahko t. i. virtualno oglasno desko uporabljamo za pregled domačih nalog.

Padlet lahko uporabimo tudi pri klasičnem načinu poučevanja v šoli, kadar dijaki rešujejo učne liste z vajami za utrjevanje snovi. Ker smo se učitelji v času pandemije zaradi upoštevanja higienskih ukrepov kar najmanj gibali po učilnici, da smo vzdrževali varnostno razdaljo, se je kot zelo dobrodošla pokazala možnost, da dijak rešen učni list poslika in ga odda na spletno tablo.

Aplikacijo lahko uporabimo tudi pri razrednih urah, ko želimo učitelji zbrati čim več mnenj dijakov. Zelo uporabna je za delo v skupinah, diskusije, načrtovanje dogodkov itd. Vsi dijaki lahko hkrati ustvarjajo in imajo vpogled v to, kar naredijo ostali.

5. Zaključek

Šolanje na daljavo nas je prisililo k temu, da smo se naučili ne le veliko novega, ampak tudi uporabnega. Kljub različnim vrzelim v tem načinu poučevanja se je predstavljeni način preverjanja znanja v dani situaciji pokazal kot dober in ga bomo lahko uporabljali tudi v bodoče. Že sestavljeni kvizi predstavljajo lepo zakladnico gradiva, ki ga lahko uporabim tudi kasneje. Pripravljene kvize lahko uporabimo tudi takrat, ko pouk ne bo potekal samo na daljavo. Odlični so za hitro formativno 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.

Tudi dijakom je bil takšen način formativnega preverjanja znanja zanimiv, saj je drugačen od klasičnega načina preverjanja znanja, ki se v večini primerov izvaja na listu papirja. Pri načinu preverjanja znanja v obliki kvizov je dijakom všeč, da dobijo takojšno oceno znanja in vpogled v to kaj so delali narobe. Manjše težave so se pojavile pri dijakih sprednjega poklicnega izobraževanja, kateri niso toliko vešč v uporabi računalnika.

Rešitve, ki smo jih našli in uporabljali v času poučevanja na daljavo, ne bodo utonile v pozabo in jih bomo s pridom izkoriščali tudi v prihodnje.

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/>, 21. december 2021.
- Frice, L. (2021). Microsoft Forms in kviz Kvadratna funkcija. Pridobljeno s https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?auth_pvr=OrgId&auth_upn=lea.frice%40sc-nm.si&lang=sl-SI&origin=OfficeDotCom&route=Start#FormId=uLz8gIa9I0aink6ZPdhmc4o38UbTN4VLoC8b_gEbLtBUMEY3S1dFQTRSvvVOWkRTTEJFWIVCRjBOUi4u, 21. december 2021.
- Frice, L. (2021). Virtualna oglasna deska Padlet. Pridobljeno s <https://padlet.com/leafrice/ccsyi3ck0retwva1>, 23. december 2021.
- Lebar, M.: Elektronsko preverjanje znanja, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2010.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C.: Preverjanje in ocenjevanje znanja za uspešnejši študij, Ljubljana: Center za pedagoško izobrazevanje Filozofske fakultete, 2002.

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.

Vrednotenje znanja po izobraževanju na daljavo

Evaluation of Knowledge after Distance Education

Polona Bedenik

Osnovna šola Lovrenc na Pohorju
polona.bedenik@oslovrenc.si

Povzetek

V času zaprtja šol smo se v šolskem prostoru znašli pred novo in težko preizkušnjo. Bili smo primorani spremeniti svoje učne navade in navade učencev ter se znajti na povsem nov in nam neznan način. Učno delo se je iz učilnic preselilo v domove, pred računalniške ekrane. Učenci so prejeli snov na povsem drugačen način, kot so bili vajeni. V prvem vzgojno izobraževalnem obdobju smo učence morali najprej naučiti dela z računalnikom, pri čemer so jim v veliki meri pomagali njihovi starši. Učitelji, ki smo poučevali najmlajše učence, smo se odločili, da snov podajamo večinoma v obliki video posnetih navodil. Učenci so jih dobro sprejeli, kar so nam tudi sporočili. Po sprejemanju novih snovi, smo poskušali naučeno tudi preveriti. Največkrat smo to naredili v obliki kvizov in pogovorov prek video srečanj. Bilo nam je svetovano, da pridobljenega znanja ne ocenjujemo v času zaprtja šol in to prestavimo na čas, ko se vrnemo v šolo. Veliko časa smo zato namenili ponavljanju in preverjanju znanja. Tudi pri tem smo našli vedno nove načine, ki bi učence motivirali za delo in jih pritegnili ter olajšali učenje. Ob ponovni vrnitvi v šolo smo lahko ponovno začeli z ocenjevanjem znanja. Pri ocenjevanju znanja je treba upoštevati načela za preverjanje in ocenjevanje. Odločili smo se, da pridobljeno znanje ocenimo medpredmetno, kar pomeni, da smo v enem ocenjevanju združili več predmetov in jih sočasno ocenili. V prispevku bomo ta način ocenjevanja podrobno predstavili.

Ključne besede: ocenjevanje, ponavljanje, preverjanje, učenje na daljavo, vrednotenje, znanje.

Abstract

At the time of the school closure, we found ourselves facing a new and difficult test in the school space. We were forced to change our learning habits and the habits of the students and find ourselves in a completely new and unfamiliar way. Teaching work has moved from classrooms to homes, in front of computer screens. The students received the materials in a completely different way than they were used to. In the first educational period, we first had to teach students to work with a computer, with the help of their parents. Teachers who taught the youngest students decided to give the materials mostly in the form of video-recorded instructions. They were well received by the students, which we were also told. After acquiring new learning materials, we also tried to check what we had learned. We managed it by doing quizzes and video chats most of the time. We were advised not to evaluate the acquired knowledge at the time of school closure and to postpone it to the time we return to school. We therefore spent a lot of time repeating and testing our knowledge. We have always found new ways to motivate students to work, to attract and facilitate their learning. When we returned to school, we were able to begin with the assessment again. The principles of assessment and evaluation must be taken into account when assessing knowledge. We decided to evaluate the acquired knowledge interdisciplinary, which means that we combined several subjects in one assessment and assessed them simultaneously. In this contribution we will present this method of assessment in detail.

Keywords: assessment, repetition, verification, distance learning, evaluation, knowledge.

1. Uvod

Izobraževanje na daljavo je v času zaprtja šol postavilo pred novo preizkušnjo tako učence kot učitelje. Bili smo primorani spremeniti svoje učne navade in navade učencev in se znajti na povsem nov in nam neznan način. Učno delo se je iz učilnic preselilo v domove, pred računalniške ekrane. Učenci so prejeli snov na povsem drugačen način, kot so bili vajeni. V prvem vzgojno izobraževalnem obdobju smo učence morali najprej naučiti dela z računalnikom, pri čemer so jim v veliki meri pomagali njihovi starši. Učitelji, ki smo poučevali najmlajše učence, smo se odločili, da snov podajamo večinoma v obliki video posnetih navodil. Učenci so jih dobro sprejeli, kar so nam tudi sporočili. Po sprejemanju novih snovi smo poskušali naučeno tudi preveriti. Največkrat smo to naredili v obliki kvizov in pogovorov prek video srečanj. Bilo nam je svetovano, da pridobljenega znanja ne ocenjujemo v času zaprtja šol in to prestavimo na čas, ko se vrnemo v šolo. Veliko časa smo zato namenili ponavljanju in preverjanju znanja. Tudi pri tem smo našli vedno nove načine, ki bi učence motivirali za delo in jih pritegnili ter olajšali učenje. Ob ponovni vrnitvi v šolo smo se odločili, da pridobljeno znanje ocenimo medpredmetno, kar pomeni, da smo v enem ocenjevanju združili več predmetov in jih sočasno ocenili. V prispevku bomo ta način ocenjevanja podrobno predstavili.

2. Opredelitev vrednotenja, preverjanja in ocenjevanja znanja

V izobraževanju se pojavijo pojmi, kot so vrednotenje, preverjanje in ocenjevanje znanja. Med seboj so povezani in predstavljajo pomemben del izobraževalnega procesa. Ob razmahu izobraževanja na daljavo so v ospredje prišle tudi tako imenovane e-kompetence, ki so potrebne za delo, učenje in poučevanje v digitalno tehnološko razvitem svetu. Te e-kompetence so poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT, zmožnost komunikacije in sodelovanje na daljavo, zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja in vrednotenja podatkov in informacij, varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe in objave informacij, izdelava, ustvarjanje in objava e-gradiv ter zmožnost načrtovanja, izdelave in evalvacije pouka (učnja in poučevanja) z uporabo IKT (Kreuh in Brečko, 2011).

2.1 Vrednotenje znanja

Ivanuš-Grmek in Javornik (2011) v knjigi *Osnove didaktike vrednotenja oziroma evalvacije* opredeljujeta kot sistematično zbiranje podatkov o kakovosti in poteku nekega procesa. To vrednotenje oziroma evalvacija je lahko zunanja, notranja ali pa služi za samovrednotenje poteka procesa. Vrednotimo z namenom izboljšanja nekega procesa.

2.2 Preverjanje znanja

Preverjanje je sestavni del vsakega učnega procesa. Definiramo ga kot sistematično, načrtno pridobivanje podatkov o doseganju zastavljenih učnih ciljev. Preverjanje temelji na obnavljanju učne snovi, ki se jih je študent v učnem procesu naučil (Ivanuš-Grmek in Javornik, 2011).

2.3 Ocenjevanje znanja

Ocenjevanje je zadnja stopnja učnega procesa, pri katerem pridobljeno znanje ovrednotimo z opisno ali številčno oceno. Velikokrat je ocenjevanje povezano s preverjanjem in utrjevanjem

znanja, vendar velja za samostojno stopnjo učnega procesa. Ocenjevanje velikokrat poimenujemo tudi kot sumativno (končno) preverjanje znanja, saj s številčno oceno po vnaprej določenih kriterijih ocenjujemo učne dosežke (Tomič, 1999).

3. Izobraževanje na daljavo

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij (Encyclopedia Britannica). Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjen od učenca« (po Burns, 2011, str. 9). Pri izobraževanju na daljavo je tehnološka podpora celostno in načrtno integrirana v vse prvine vzgojno-izobraževalnega procesa, vpeta je tako v pedagoško kot administrativno podporo ter učno gradivo, kar omogoča izvajanje učnega procesa ob fizični ločenosti učitelja in učenca (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2020). (Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji, 2020)

Prvič smo se z izobraževanjem na daljavo srečali v prvem valu epidemije covid-19, spomladi 2020. Učitelji in učenci so bili primorani spremeniti način dela, podajanja in sprejemanja učne snovi. Z učenci in njihovimi starši smo se dogovorili za podajanje učne snovi s pomočjo napisanih navodil, poslanih po elektronski pošti. Srečevali smo se tudi na video sestankih. Učenci so pri delu na daljavo dobro sodelovali in vzorno opravljali naloge, ki smo jih od njih zahtevali.

V naslednjem valu epidemije covid-19, jeseni 2020, smo bili na delo na daljavo že boljše pripravljene. V poletnih mesecih smo na šoli načrtovali delo tako, da smo upoštevali možnost zaprtja šol in prehod izobraževanja na daljavo. Pripravili smo natančne protokole in z začetkom pouka pripravili tudi učence na ta način dela. Posebno pozornost smo namenili izobraževanju staršev in učencev za delo v spletnem okolju MS Teams.

3.1 Priprava učencev na izobraževanje na daljavo

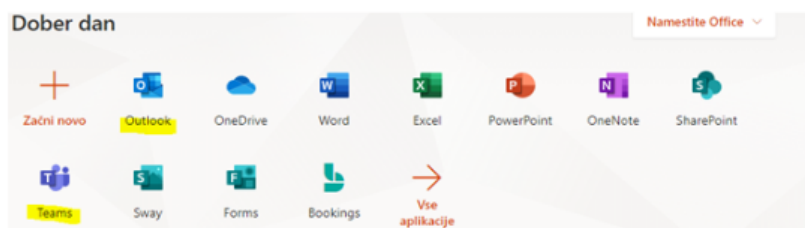
Na razredni stopnji prvi stik z učenci vzpostavimo prek staršev, in sicer s pomočjo že vzpostavljenih komunikacijskih kanalov (npr. razrednih spletnih učilnic, e pošte staršev ...). Vloga staršev v začetni fazi je, da poskrbijo za prenos navodil učencu.

Starše učencev smo s tem načinom dela seznanili že na prvem roditeljskem sestanku, v mesecu septembru, in jim podrobno razložili potek dela. Vsak učenec je nato prejel svoj elektronski naslov, s katerim je lahko dostopal do spletnega okolja MS Teams. Poslali smo jim tudi pisna navodila za uporabo. Z učenci smo si pri pouku ogledali, kako izgleda in kako poteka delo v Teamsu. Nato smo postopno začeli z uvajanjem in jim dajali tedenske domače naloge, ki smo jih naložili v spletno učilnico. Tako so počasi spoznavali delo prek računalnika in bili pripravljene za primer izobraževanja na daljavo. Na sliki 1 je prikazan primer napisanih pravil in navodil uporabe Teamsa za učence.

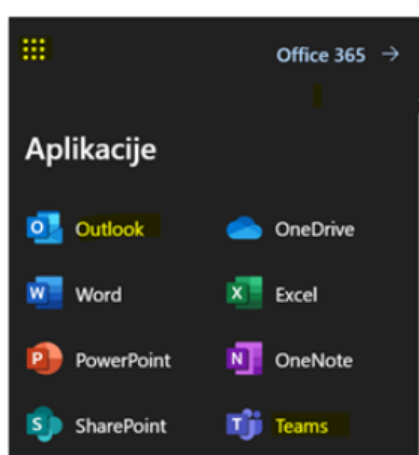
PRAVILA IN NAVODILA UPORABE TEAMSA ZA UČENCE

KAKO DOSTOPAM DO TEAMSA?

1. Najprej obišeš spletno stran naše šole: <https://www.oslovrenc.si/>.
2. Preveriš nove informacije na naslovni spletni strani.
3. Nato odpreš zavihek OSTALO: <https://www.oslovrenc.si/ostalo/>.
4. Klikneš na **OFFICE 365**.
5. Vpišeš se s podatki: ime.priimek@oslovrenc.si (ime in priimek zamenjate z vašimi dejanskimi podatki). Geslo ste dobili pri razredničarki oz. pri učitelju Andreju.
6. Po vpisu poiščete med aplikacijami Teams oz. Outlook – označeno z rumeno.



7. Če pridete naravnost v Outlook potem stisnete v levem zgornjem kotu 9 pikic (na sliki označeno z rumeno) in poiščete Teams:



Slika 1: Primer napisanih navodil

3.2 Priprava navodil učencem

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.

Navodila najmlajšim učencem naj bodo takšna, da jih zmore učenec sam sprejeti in razumeti (piktogrami, videonavodila itd.). Pri oblikovanju navodil je treba upoštevati različne možnosti učencev in njihovo domače učno okolje, ki omogoča tudi avtentično učenje, naravno učenje in učenje vseživljenjskih znanj in veščin. Navodila za učne dejavnosti učenca naj bodo povezana s cilji pouka in se lahko nanašajo tudi na vsebine, ki jih ponuja RTV. Priporoča se prenos navodil za dejavnosti, ki ne zahtevajo tiskanja gradiv.

Navodila učencem od 1. do 3. razreda naj bodo smiselna, konkretna in jasna; naj povezujejo več predmetnih področij in naj se nanašajo na razvijanje temeljnih znanj in veščin učencev. (Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo, 2020)

3.3 Komunikacija in sodelovanje

Na razredni stopnji je pomemben stalen dnevni stik učitelja z učenci in ohranjanje le tega. Učitelj naj tudi z učenci, ki so šele v fazi učenja branja in pisanja, vzpostavi stik v živo (npr. jutranji videoposnetek z video-navodili, prek spletnih strani, spletnih učilnic, uporabe e-pošte, videokonference). (Podpora učiteljem za izobraževanje na daljavo, 2020)

Z učenci smo se srečevali vsako jutro ob istem času. Pregledali smo dnevni potek dela, preverili opravljene naloge, odgovorili na morebitna vprašanja in dileme ter opravili del učne ure. Nato so učenci delo v večini opravili samostojno ali ob pomoči staršev. Po potrebi so nas učenci lahko poklicali, za dodatne razlage in vprašanja.

3.4 Vrednotenje in ocenjevanje znanja

Ocenjevanje znanja je že v običajnih razmerah ena od najbolj občutljivih učnih dejavnosti, še toliko bolj pa to velja za čas, ko izobraževanje poteka na daljavo in v okoliščinah, ki pomembno vplivajo na organizacijsko in didaktično kakovost pouka.

Pri ocenjevanju znanja naj učitelji sledijo normativnim določilom Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

Ker pri izobraževanju na daljavo učenci in učitelji delujejo v različnih okoliščinah, v katerih poteka izkazovanje znanja učencev, je potreben temeljit razmislek o tem, kako je mogoče oceniti učenčevo razumevanje in obvladovanje učnih vsebin z vprašanji in nalogami, ki ne terjajo le preproste reprodukcije oz. priklica informacij iz spomina. (Izobraževanje v posebnih razmerah, priporočila za ocenjevanje znanja v osnovnih šolah, 2020)

Vrednotenje in ocenjevanje znanja smo po premisleku prihranili za čas, ko smo se vrnil nazaj v šole. Preden smo se odločili za ocenjevanje, smo pregledali nabor temeljnih ciljev in označili tiste cilje, ki smo jih že realizirali. Poiskali smo tiste cilje, ki smo jih lahko realizirali na daljavo in kar so bili zmožni učenci samostojno narediti. Prav tako smo se odločili, kaj lahko prenesemo v naslednje leto.

Na podlagi priporočil in starostne stopnje učencev smo se odločili, da izvedemo ocenjevanje medpredmetno. Izdelali smo načrt ocenjevanja, ki je opredeljeval predmete, teme, standarde znanja in kriterije ocenjevanja. Določili smo tudi časovni okvir, v katerem smo pridobili vse potrebne ocene.

Na sliki 2 je prikazan primer načrta medpredmetnega ocenjevanja.

PREDMET	TEMA	STADNARDI ZNANJA	KRITERIJI OCENJEVANJA
SPO	Plakat na temo ZDRAVJE	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> ✓ razume pomen zdravja za človeka in načine ohranjanja zdravja, ✓ ve, da moramo grajeno okolje vzdrževati in varovati naravno okolje, ✓ ve, kako lahko sam prispeva k urejenemu videzu okolice, ✓ zna ustrezno ravnati z odpadki, ✓ pozna nekatere onesnaževalce voda, zraka in tal v svoji okolici, ✓ svoje delo predstavi in poroča. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> ✓ pravilno, natančno, podrobno opiše pomen zdravja za človeka, ✓ navede načine vzdrževanja in varovanja naravnega okolja, ✓ našteje načine, kako ureja okolico, ✓ pravilno, natančno navede ustrezno ravnanje z odpadki, ✓ pravilno našteje nekatere onesnaževalce voda, zraka in tal v svoji okolici, ✓ samostojno, natančno, podrobno predstavi svoje delo.
SLJ	Zapis povedi z malimi tiskanimi/pisanimi črkami	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> ✓ piše s tiskanimi/pisanimi črkami kratka besedila, ✓ tvori razumljiva besedila, ✓ pisava je čitljiva, ✓ ima razvito jezikovno in slogovno zmožnost (poimenovalno, skladijsko, pravorečno, pravopisno, slogovno). 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> ✓ pravilno, natančno, estetsko piše s tiskanimi ali pisanimi črkami kratka besedila, ✓ pravilno tvori razumljiva besedila, ✓ pisava je čitljiva, estetska, črke pravilne, ✓ tvori smiselno besedilo, ✓ pravilno uporablja rabo velike začetnice, ✓ tvori smiselne in razumljive povedi.
LUM	Risanje, slikanje, oblikovanje	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> ✓ se spontano, doživeto in igrivo likovno izraža, ✓ samostojno reši likovne naloge na ploskvi in v prostoru, ✓ v likovni izdelek vnaša podrobnosti. 	Učenec: <ul style="list-style-type: none"> ✓ se spontano, doživeto in igrivo likovno izraža, ✓ samostojno reši likovne naloge na ploskvi in v prostoru, ✓ v likovni izdelek vnaša podrobnosti.

Slika 2: Primer načrta medpredmetnega ocenjevanja

3. Zaključek

V zaključku prispevka ugotavljamo, da nam je, kljub težki situaciji, uspelo dobro in kvalitetno opraviti vse obveznosti v zvezi z izobraževanjem na daljavo. Učence smo na nov način dela dobro pripravili in jih predhodno izobrazili. Uspelo nam je, da smo z različnimi metodami dela uspeli ohraniti motivacijo in željo po učenju pri učencih. V veliko pomoč so nam bili tudi njihovi starši, brez katerih najmlajši učenci ne bi zmogli opraviti učnih obveznosti.

Ugotavljamo, da so učenci način dela na daljavo sicer dobro sprejeli, vendar imajo mnogo raje delo v učilnici, kjer imajo osebni stik s sošolci in se lahko med seboj družijo. Menimo, da smo na morebitno ponovno zaprtje šole dobro pripravljene.

6. Literatura

- Burns, M. (2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Washington, DC: Education Development Center, Inc.
- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). E-izobraževanje za digitalno družbo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/eizobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>

- Ivanuš-Grmek, M., Javornik, M. K. (2011). Osnove didaktike. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Kreuh, N., Brečko, B. (2011). Izhodišča standarda: e-kompetentni učitelji, ravnatelji in računalnikar. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/esolstvo%E2%80%93standard.pdf>
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M., ... Musek Lešnik, K. (2020). Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf
- Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2020). Izobraževanje v posebnih razmerah, priporočila za ocenjevanje znanja v osnovnih šolah. Pridobljeno s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/na%20daljavo/osnovna%20sola/2020-11-05-priporocila_ocenjevanje-os-1.pdf
- 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/>

Kratka predstavitev avtorja

Polona Bedenik je diplomirala leta 2005, na Pedagoški fakulteti, smer Razredni pouk in pridobila naziv profesorica razrednega pouka. Jeseni 2005 se je zaposlila na Osnovni šoli Toneta Čufarja Maribor, kjer je bila zaposlena tri leta. Nato se je leta 2008 zaposlila na Osnovni šoli Lovrenc na Pohorju, kjer poučuje še danes. Večino časa je poučevala v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju, predvsem prvem in drugem razredu. Izobraževanje na daljavo je izkusila tako s prvošolci, kot tudi z drugošolci, kar je bil zanjo poseben izziv.

Povratna informacija kot korak k uspešnemu učenju in poučevanju

Feedback as a Step to Successful Learning and Teaching

Tomaž Repenšek

Osnovna šola Karla Destovnika - Kajuha Šoštanj
tomaz.repensek@os-sostanj.si

Povzetek

S prispevkom želimo prikazati aktiven in uspešen model povratne informacije, ki jo lahko ima ocenjevanje, to je dolžnost do učenja in do ocenjevanja obenem. Že vrsto let sistematično in analitično obdelujemo podatke pridobljene na podlagi pisnega ocenjevanja znanja učencev in lahko iz priloženega primera dokažemo, da če učitelj ustvari razumljivo povratno informacijo in jo zna prenesti na učenca in starše, se rezultati pisnih ocen učencev izboljšajo. V prikaz in analizo rezultatov pisnega ocenjevanja znanja je vključenih 13 učencev (7 učenek in 6 učencev), ki jih poučujemo od šestega razreda dalje. S pomočjo preglednic in grafov bomo prikazali rezultate uspešnosti povratne informacije. Do cilja biti uspešen lahko vodi več poti, zagotovo pa je prava tista, na kateri posameznik skozi izkušnje in mišljenje prihaja do odgovornega ravnanja do sebe in svoje prihodnosti.

Ključne besede: analiza, ocenjevanje znanja, povratna informacija, učenec.

Abstract

With this paper, we want to show an active and successful model of feedback that assessment can have, this is the duty to learn and to evaluate at the same time. For many years we have been systematically and analytically processing data obtained on the basis of written assessment of students' knowledge and we can prove from the attached example that if a teacher creates understandable feedback and knows how to pass it on to students and parents, the results of written assessments of students improve. The presentation and analysis of the results of the written assessment of knowledge includes 13 students (7 girls and 6 boys), whom we have been teaching since the sixth grade. We will show performance feedback results with the help of tables and graphs. To the goal of being successful leads several paths, but the right one is the one in which the individual, through experience and thinking, comes to act responsibly towards himself and his future.

Key words: analysis, feedback, knowledge assessment, student.

1. Uvod

Vrednotenje ali evalvacija pomeni sistematično zbiranje podatkov o kakovosti nekega procesa ali produkta, običajno z namenom, da sprejmemo odločitve, ki vodijo k njegovemu izboljšanju. V šoli npr. vrednotimo učenčevo znanje. Sestavini vrednotenja znanja oz. učnih rezultatov v šolskem sistemu sta tudi preverjanje in ocenjevanje znanja.

Preverjanje znanja je sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, v kolikšni meri učenec v fazi učenja dosega učne cilje in pričakovane rezultate oz. standarde znanj. Učitelj preverja znanje učenca pred obravnavo novih učnih vsebin, med njo in ob njenem koncu. Pri ocenjevanju znanja presojava in vrednotimo izkazano znanja posameznih učencev in jih po pravilniku o preverjanju in ocenjevanju v OŠ zapišemo v obliki ocen od 1 do 5. Pri ocenjevanju gre za merjenje, s katerim skušamo določiti, koliko se je posamezni učenec približal postavljenim učnim ciljem oz. pričakovanim rezultatom/standardom znanj.

Merimo tako količino kot kakovost znanja. Znanje učitelj oceni, ko je bila učna snov posredovana v celoti in so bile v učnem procesu realizirane vse etape učnega procesa (uvajanje, obravnava, urjenje/vadenje, ponavljanje in preverjanje) (Žakelj, 2012).

2. Načrtovanje

Pri pripravi pisnega preskusa je pogoj mrežni diagram. V njem določimo cilje, vsebine, taksonomske stopnje, standarde znanj. Pri določanju ciljev si pomagamo z učnim načrtom, letno pripravo, s tematsko in sprotno pripravo, upoštevamo pristope izvajanja pouka v razredu. Na podlagi taksonomske lestvice in standardov znanj razvrstimo točke glede na razumevanje, znanje in tvorbo.

Okvirno razmerje med načrtovanimi standardi je:

- razumevanje 50–65 % točk
- znanje 25–30 % točk
- tvorba 6–20 % točk

V nadaljevanju vam bomo prikazali rezultate modela analize pisnega ocenjevanja znanja (preglednica 2) istih učencih od 6. do 8. razreda, pri kateri se tako učenec kot učitelj in posredno tudi starši nenehno učimo in potrjujemo, da ta model prinaša vzgojno-učni napredek posameznika. Hkrati ta model vzpodbuja kritično mišljenje učitelja in učenca, da analizirata in samovrednotita svoj učni napredek tako na ravni posameznika kot na spol (fantje–dekleta) in na oddelek.

Analitičen evalvacijski pristop pri pisnem ocenjevanju znanja dokazuje, da ta model deluje.

2.1 Načrtovanje pisne razčlembe

Strukturiranje navodil in nalog načrtujemo s pomočjo mrežnega diagrama (preglednica 1).

Preglednica 1: Mrežni diagram – PISNA RAZČLEMBE NUB, 8. razred

Naloga	Standardi/cilji	Taksonomska zahtevnost	Točke	Opombe (gl. exel preglednico oz. analizo testa)
1.	Učenec bere in razume izbrano besedilo. Povzame temo besedila.	Uporaba (razumevanje)	1	
2.	Bere in razume izbrano besedilo.	Uporaba (razumevanje)	1	
3.	Strukturirano povzame bistvene podatke in logična razmerja med njimi.	Uporaba (razumevanje)	2	
4.	Povzame temeljno jezikoslovno znanje o danem jezikovnem pojmu.	Znanje/prepoznavanje Uporaba (razumevanje)	0,5 0,5	
5.	Bere in razume izbrano besedilo.	Uporaba (razumevanje)	3	
6.	Besedam določi oblikovne lastnosti; pri tem uporablja obravnavane jezikoslovne izraze. Pozna, razume določen jezikoslovni izraz v besedilu (npr. glagol, dovršnik, nedovršnik).	Znanje/prepoznavanje Uporaba (razumevanje)	1,5 1,5	
7.	Razume, uporablja in ponazori jezikoslovne izraze: glagolski vid, nedovršnik, dovršnik.	Znanje Uporaba (razumevanje)	2 2	
8.	Pozna jezikoslovne izraze v besedilu, npr. nedoločnik, namenilnik utemelji z navajanjem funkcijskih in oblikovnih lastnosti neosebni glagolskih oblik.	Uporaba (razumevanje)	2	
9.	Pozna in uporablja jezikoslovne izraze v besedilu, npr. glagolski naklon.	Uporaba (razumevanje)	2	
10.	Besedam določi oblikovne lastnosti; pri tem uporablja obravnavane jezikoslovne izraze.	Znanje Uporaba (razumevanje)	3,5 0,5	

	Pozna, razume določen jezikoslovni izraz v besedilu (npr. glagol).			
11.	Pretvori premi govor v odvisnega.	Uporaba (razumevanje)	1	
12.	Pravilno uporablja ločila in veliko začetnico v premem govoru (s spremnim stavkom pred dobesednim navedkom ali za njim).	Uporaba (razumevanje)	1	
13.	V besedilu prepozna pravopisne napake in neustreznosti in jih odpravi.	Uporaba (razumevanje)	2	
14.	Piše obravnavano besedilno vrsto. Pri tem tvori smiselno, razumljivo, ustrezno, učinkovito in pravilno besedilo.	Znanje Razumevanje Tvorba	2 2 2	

S pomočjo mrežnega diagrama (preglednica 1) ugotavljamo, v kakšni meri smo vključili načrtovane standarde znanja in taksonomske stopnje.

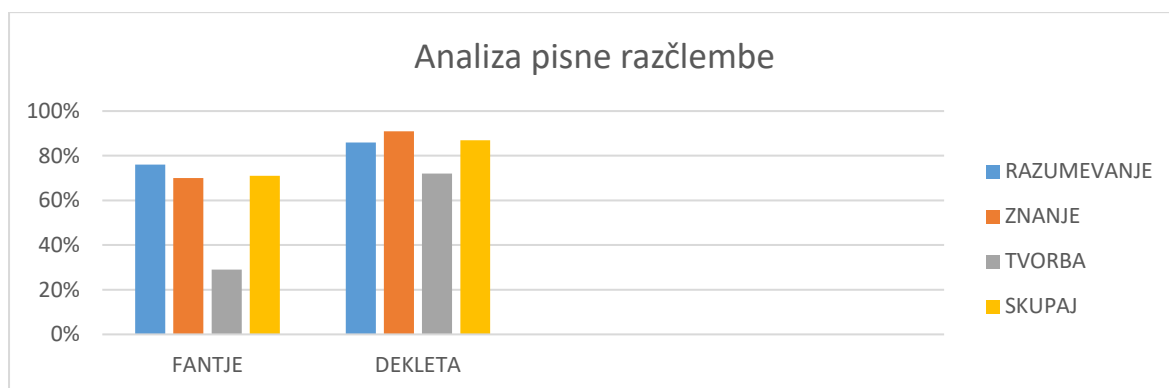
Uporaba (razumevanje): 21,5 = 65 %

Znanje: 9,5 = 29 %

Tvorba: 2 = 6 %

SKUPAJ: 33 = 100 %

2.2 Grafični prikaz analize pisne razčlembe



Graf 1: Prikaz dosežkov glede na spol in dosežene standarde znanj

Preglednica 2 analitično prikazuje uspešnost doseganja standardov tako za posamezno nalogo v testu kot tudi uspešnost doseženih taksonomskih stopenj (razumevanje, znanje, tvorba).

Graf 1 dodatno prikazuje uspešnost rezultata glede na spol in dosežene taksonomske stopnje.

S pomočjo preglednice 2 učitelj pripravi pisno razčlembo tako, da ob možnih točkah pri posamezni nalogi zapiše še odstotek povprečne uspešnosti. Učitelj ob vsaki nalogi tako ponovno opozori na napake in v sodelovanju z učenci poišče pravo rešitev. Pri nalogah, kjer so učenci uspešni, jih učitelj pohvali. Učenci šele po skupni analizi dobijo svoj test in morajo samostojno odpraviti napake.

2.3 Primer projicirane analize s pomočjo pisne razčlembe jezika.

ANALIZA PISNE RAZČLEMBE JEZIKA (8. razred)

RAZUMEVANJE	ZNANJE	TVORBA	SKUPAJ	OCENA
21,5 T (65 %)	9,5 T (29 %)	2 T (6 %)	33 T	
17,6 T	7,8 T	1,1 T	26,5 T	3,7
82 %	82 %	53 %	80 %	
fantje: 76 %	70 %	29 %	71 %	
dekleta: 86 %	91 %	72 %	87 %	

92–100 %	30,5–33	odl (5)
80–91 %	26,5–30	pdb (4)
63–79 %	21–26	db (3)
47–62 %	15,5–20,5	zd (2)
0–46 %	0–15	nzd (1)

1. O čem predvsem govori besedilo? Obkroži.

- a) O lepotah Grenlandije.
- b) O legi Grenlandije.
- c) O vremenskih spremembah na Grenlandiji.
- č) O potovanju čez Grenlandijo.

1 R/100%

2. Katere podatke si izvedel v besedilu o Stanetu Klemencu? Obkroži.

- a) O življenju Staneta Klemenca.
- b) O navadah Staneta Klemenca.

- c) O lastnostih Staneta Klemenca.
- č) O zanimivi temi iz življenja Staneta Klemenca.

1 R/94%

2.4 Odprava napak v standardih znanja

Učenci samostojno odpravljajo napake na svojem testu, v pomoč pa jim je tudi učitelj in učenci, ki so pisali odlično. Učitelj pri popravi spremlja, kako uspešno so učenci sledili analizi in dodatnim razlagam pri nalogah.

3. Povratna informacija kot korak k »uspešnemu učenju in poučevanju«

V empiričnem rezultatu so zajeti učenci, ki jih učimo od 6. razreda dalje, tj. od šol. l. 2019/20. Danes so to učenci 8. razreda.

V analizo rezultatov pisnega ocenjevanja znanja je vključenih 7 učenk in 6 učencev, skupaj torej 13. Ostalih učencev, ki jih ne učimo vsa tri leta, nismo vključili v prikazano analizo napredka, čeprav je tudi pri njih opažen napredek.

Pred vsakim pisnim ocenjevanjem znanja je bilo izvedeno formativno preverjanje in tudi pisno preverjanje pred testom, pri čemer so učenci vedno dobili nazaj povratno informacijo o svojem znanju.

Particijalni dosežki, npr. razumevanje, znanje, tvorba, učencu dajo povratno informacijo o njegovi uspešnosti na posameznem taksonomskem nivoju. S to povratno informacijo učenec dobi potrditev, v katerem segmentu je uspešen, nadpovprečen, v katerem segmentu je povprečen oz. peša in mora to učno vrzel odpravljati. Z vsakim pisnim ocenjevanjem znanja lahko učenec pri sebi spremlja napredek in si prilagaja strategije učenja, ki ga vodijo do uspeha.

Tudi učitelju so ti podatki v veliko pomoč pri načrtovanju učnih ur in oblikah ter metodah poučevanja. Če želi učitelj izboljšati učne dosežke, mora nameniti pozornost tistim taksonomskim stopnjam, ki učencem predstavlja največ težav. Učna uspešnost je rezultat sodelovanja med učencem in učiteljem, tudi staršem, doseženi kazalniki pa to potrjujejo.

V grafih 5 in 6 bomo prikazali, da so učenci skozi takšen način vrednotenja pisnega ocenjevanja znanja skozi leta napredovali, postajali so vse bolj uspešni. Zavedali so se svojih močnih in šibkih področij znanja, pri tem prilagajali strategijo učenja in odpravljali pomanjkljivosti.

Interpretacija kazalnikov temelji na taksonomiji nalog, npr. razumevanje, znanje, tvorba.

Interpretacija dosežkov je:

- individualna (vsakemu učencu povemo, kakšen je njegov posamezni rezultat glede na spol in skupino)
- po spolu (gre za pozitivno spodbujanje konkurenčnosti med spoloma znotraj skupine, to deluje motivacijsko; v nekaterih skupinah so fantje že premagali dekleta)
- povprečje na oddelek oz. skupino (učenec lahko svoj rezultat primerja s povprečnim rezultatom svojega oddelka ali skupine)

- po oddelkih oz. skupinah (nekateri učiteljice v aktivu so se tudi pridružile tovrstnemu vrednotenju pisnega ocenjevanja, zato lahko rezultate tudi primerjamo med oddelki oz. skupinami)

3.1 Šolsko leto 2019/20 (6. razred)

Preglednica 3 prikazuje povprečni rezultat dveh pisnih razčlemb NUB v šol. l. 2019/20, rezultati so grafično prikazani tudi v grafu 2.

7 učenk (obarvano marelično)

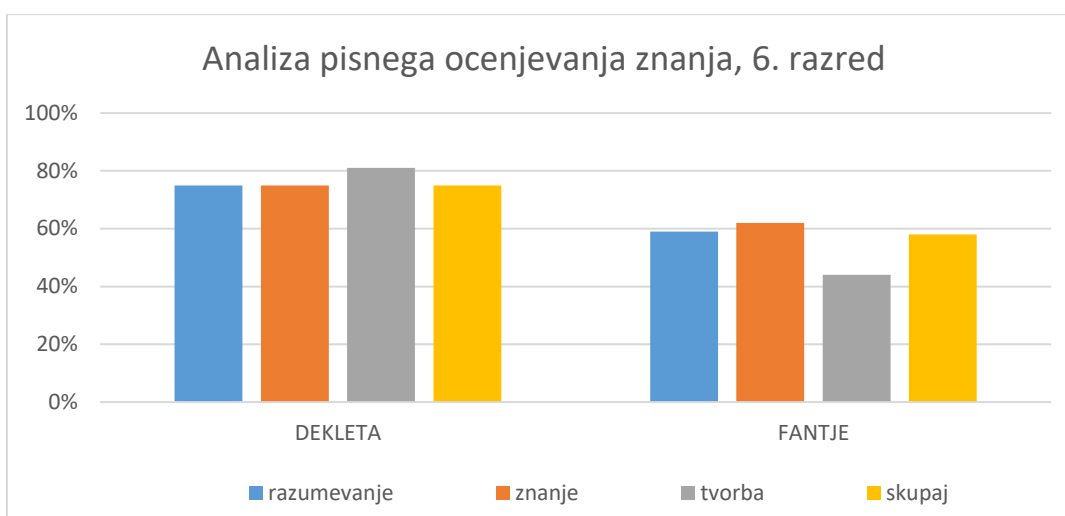
6 učencev (obarvano modro)

3.1.1 Povprečni rezultati pisnega ocenjevanja znanja

učenec	RAZUMEVANJE	ZNANJE	TVORBA	SKUPAJ
	65 %	24 %	11 %	100 %
A. Č.	81 %	65 %	67 %	75 %
G. G.	74 %	96 %	100 %	82 %
M. H.	36 %	15 %	33 %	31 %
L. J.	68 %	73 %	83 %	71 %
A. N.	94 %	100 %	100 %	96 %
N. O.	88 %	100 %	100 %	92 %
N. M.	72 %	58 %	67 %	68 %
P. R.	61 %	65 %	83 %	65 %
A. L.	72 %	81 %	50 %	72 %
M. M.	51 %	54 %	33 %	50 %
J. P.	78 %	100 %	83 %	84 %
N. S.	76 %	77 %	67 %	75 %
M. S.	44 %	46 %	17 %	24 %
L. U.	29 %	12 %	17 %	24 %
DEKLETA	75 %	75 %	81 %	75 %
FANTJE	59 %	62 %	44 %	58 %

Preglednica 3: Povprečni rezultati dveh pisnih razčlemb besedila

3.1.2 Grafični prikaz analize pisne razčlemb



Graf 2: Povprečni rezultati glede na spol in standarde znanja

3.2 Šolsko leto 2020/21 (7. razred)

Preglednica 4 prikazuje povprečni rezultat dveh pisnih razčlemb NUB v šol. l. 2020/21, rezultati so tudi prikazani v grafu 3.

7 učenk (obarvano marelično)

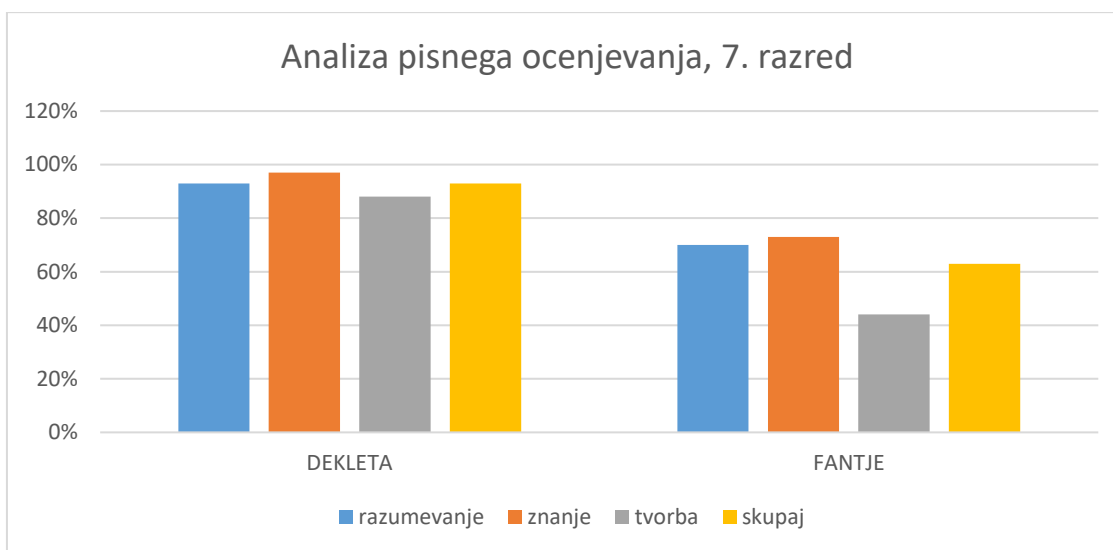
6 učencev (obarvano modro)

3.2.1 Povprečni rezultati pisnega ocenjevanja znanja

učenec	RAZUMEVANJE	ZNANJE	TVORBA	SKUPAJ
	52 %	28 %	20 %	100 %
A. Č.	96 %	92 %	100 %	97 %
G. G.	93 %	100 %	88 %	94 %
M. H.	87 %	83 %	59 %	80 %
L. J.	87 %	100 %	94 %	92 %
A. N.	98 %	100 %	88 %	97 %
N. O.	98 %	100 %	88 %	97 %
N. M.	72 %	100 %	94 %	93 %
P. R.	98 %	100 %	94 %	92 %
A. L.	80 %	75 %	41 %	71 %
M. M.	62 %	71 %	12 %	55 %
J. P.	84 %	92 %	94 %	88 %
N. S.	96 %	92 %	94 %	94 %
M. S.	60 %	33 %	12 %	43 %
L. U.	36 %	17 %	12 %	26 %
DEKLETA	93 %	97 %	88 %	93 %
FANTJE	70 %	73 %	44 %	63 %

Preglednica 4: Povprečni rezultati dveh pisnih razčlemb besedila

3.2.2 Grafični prikaz analize pisne razčlemb



Graf 3: Povprečni rezultati glede na spol in standarde znanja

3.3 Šolsko leto 2021/22 (8. razred)

Preglednica 5 prikazuje povprečni rezultat dveh pisnih razčlemb NUB v šol. l. 2020/21, rezultati so tudi prikazani v grafu 4.

7 učenk (obarvano marelično)

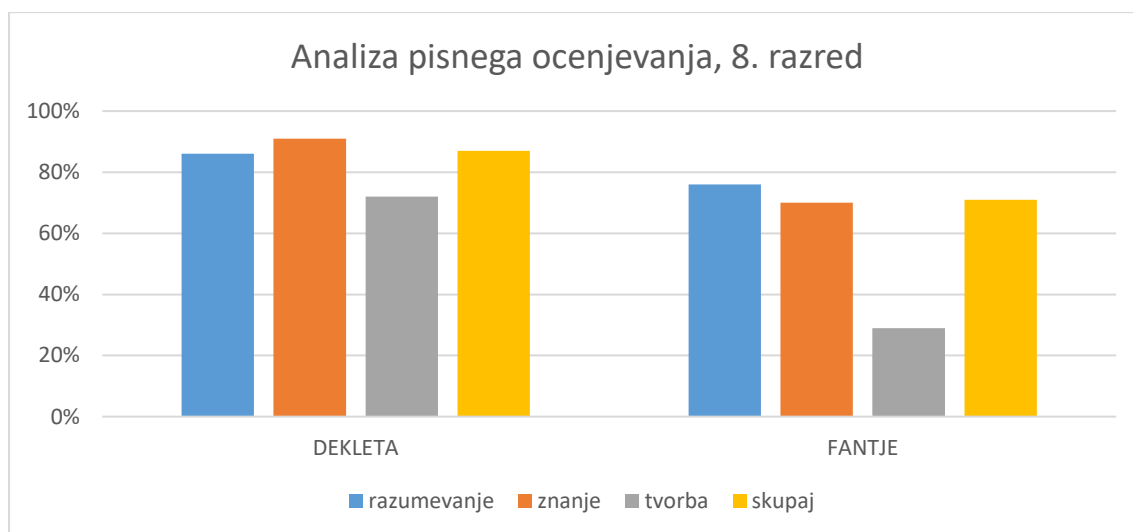
6 učencev (obarvano modro)

3.3.1 Povprečni rezultati pisnega ocenjevanja znanja

učenec	RAZUMEVANJE	ZNANJE	TVORBA	SKUPAJ
	65 %	29 %	6 %	100 %
A. Č.	88 %	95 %	50 %	88 %
G. G.	98 %	100 %	100 %	98 %
M. H.	91 %	79 %	100 %	88 %
L. J.	77 %	95 %	0 %	77 %
A. N.	98 %	95 %	100 %	97 %
N. O.	93 %	100 %	100 %	95 %
N. M.	86 %	95 %	100 %	89 %
P. R.	84 %	89 %	100 %	86 %
A. L.	79 %	89 %	50 %	80 %
M. M.	81 %	63 %	0 %	71 %
J. P.	79 %	100 %	50 %	83 %
N. S.	98 %	95 %	100 %	97 %
M. S.	86 %	58 %	0 %	73 %
L. U.	58 %	42 %	0 %	50 %
DEKLETA	86 %	91 %	72 %	87 %
FANTJE	76 %	70 %	29 %	71 %

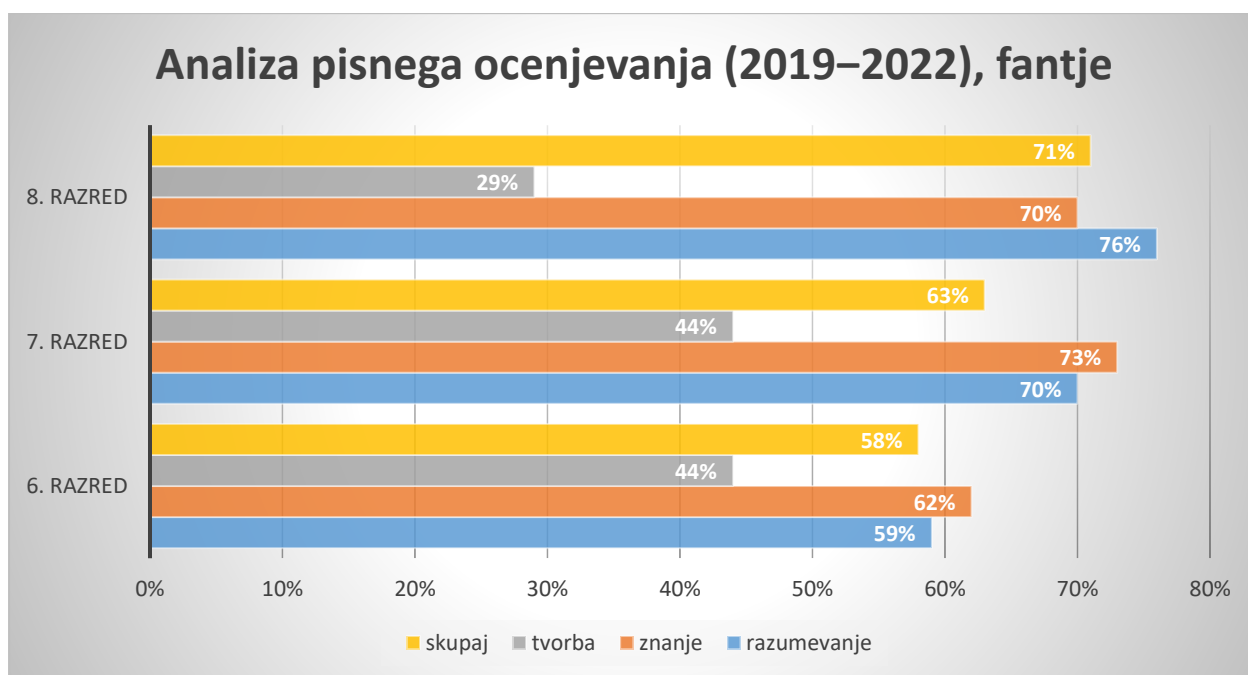
Preglednica 5: Povprečni rezultati dveh pisnih razčlemb besedila

3.3.2 Grafični prikaz analize pisne razčlemb



Graf 4: Povprečni rezultati glede na spol in standarde znanj

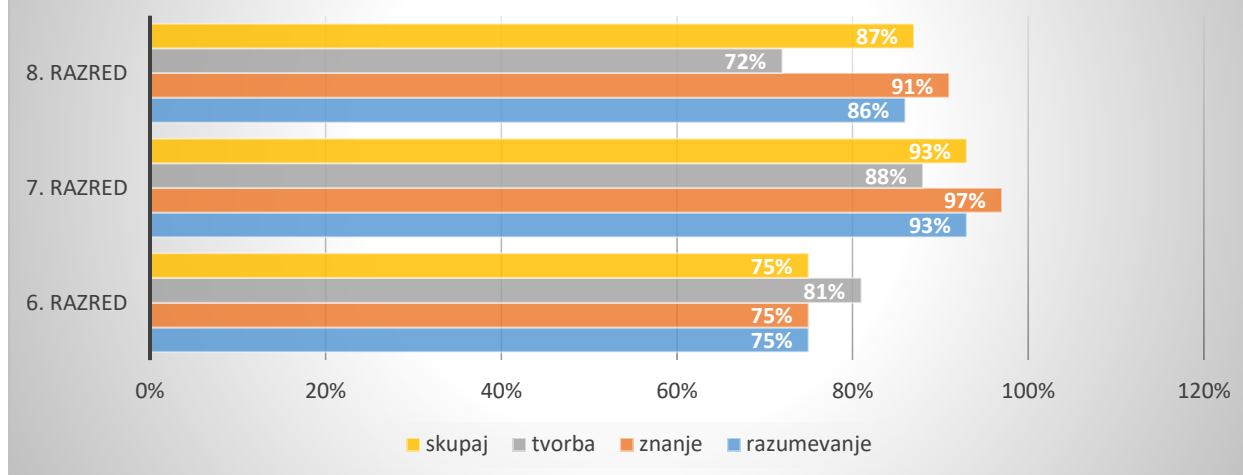
3.4 Grafična prikaza učnega napredka skozi triletje



Graf 5: Povprečni učni napredek fantov v obdobju 2019–2022

Iz grafa 5 je razvidno, da so fantje skoraj v vseh segmentih znanj (razumevanje, znanje) skozi triletje napredovali, le tvorba je tisti najopaznejši šibki del, ki najbolj odstopa. Napredek pri izboljšanju tega standarda z leti pada.

Analiza pisnega ocenjevanja (2019–2022), dekleta



Graf 6: Povprečni učni napredek deklet v obdobju 2019–2022

Iz grafa 6 je razvidno, da so dekleta skozi triletna napredovala, njihovo dosežki (razumevanje, znanje, tvorba) so zelo izenačeni in medsebojno odstopajo v majhnem odstotku, kar pomeni, da razvijajo vse nivoje znanj.

3.3. Oblike formativnega preverjanja, spremljanja ali vrednotenja znanja

Wiliam po Nyquistu govori o različnih oblikah oz. vrstah formativnega preverjanja in poda različne vrste vrednotenja (Wiliam, 2011, povz. po Možina, 2018, str. 4):

- **le skromne povratne informacije:** učenci, dobijo le informacije o ocenah, kar pogosto imenujejo »poznavanje rezultatov«;
- **le povratne informacije:** učenci izvedo oceno skupaj z jasnimi cilji, ki naj bi jih dosegli ali pravilnimi odgovori na vprašanja iz testa, kar se pogosto imenuje »poznavanje pravih rezultatov«;
- **skromno formativno preverjanje:** učenci dobijo informacije o pravih rezultatih, ki jim je dodana tudi razlaga;
- **srednje dobro formativno preverjanje:** učenci dobijo informacije o pravih rezultatih, razlago in nekaj specifičnih navodil za izboljšanje dosežkov;
- **učinkovito formativno preverjanje:** učenci dobijo informacije o pravih rezultatih, razlago in nekaj navodil za posebne dejavnosti, ki naj bi jih izvedli za izboljšanje dosežkov.

Našo povratno informacijo pisnega ocenjevanja/preverjanja znanja bi lahko po tej klasifikaciji utemeljili kot učinkovito vrednotenje, saj:

- analitično opiše dosežek učenca glede na razumevanje, znanje, tvorbo
- usmerjena je na doseganje zastavljenih ciljev posameznika in učitelja

- opisi dosežkov so oštevilčeni v skupni analizi v glavi testa učenca in podani z opisno ustno razlago
- ocenjevanje je objektivno in transparentno glede na UN (mrežni plan)
- oblika povratne informacije in ocenjevanja je stalna in omogoča učencu, učitelju, specialnemu pedagogu, staršu spremljati napredek
- učenca opozori na njegova močna in šibka področja (razumevanje, znanje, tvorba)
- učenca spodbudi k prizadevanju za izboljšanje in mu nakaže, kaj izboljšati in način, kako izboljšati
- dokazuje, da se učni napredek učenca izboljšuje

3.5. Sodelovanje s starši

Predstavljajte si, da je vzgojno-izobraževalni proces vozilo, kompleksni sistem različnih elementov, katerih namen je, da so med seboj povezani in delujejo z namenom za skupen cilj, in to je, da se vozilo uspešno premika. Za uspešnost premikanja je v sodobni družbi postalo sodelovanje med učitelji in starši pomemben del učiteljevega poklica, ki v preteklosti ni imel take vloge in ni bistveno vplivalo na klimo šole, učiteljevo delo in uspeh učenca. Kakovostno medsebojno sodelovanje med učitelji in starši pomembno prispeva k zagotavljanju čim optimalnejšega izobraževanja otrok (Hornby, 2000).

S predstavljeno metodo pisnega ocenjevanja znanja in analize povratne informacije se vzpostavlja zaupanje med učiteljem in staršem. Starši jo razumejo in jo prepoznajo kot kakovostno, saj prinaša vpogled v otrokov napredek. Diagnosticirana povratna informacija odpira jasnejše pristope k strategijam učenja, k oblikam sodelovanja z drugimi in s sabo in omogoča mišljenje, ki je ciljno usmerjeno v zelene kompetence posameznika.

Uspešnost pa je v sodobnosti postala standard, ki se ne meri le v gospodarstvu, ampak je prisotna tudi na področju VIZ. Delovna uspešnost učitelja je leta 2020 postala znova merilo, za katerega učitelj po oceni ravnatelja prejme tudi plačilo.

4. Zaključek



Slika 1: Koraki napredka oz. pot k uspešnosti

Povratna informacija izboljša učenje, če se nanaša na konkretno delo ali izdelek učenca in če je med učiteljevim komentarjem in učenčevim delom jasna povezava; je informativna, zmanjša možnost nesporazumov in utrdi učenje. Odpira se vprašanje, kako takšno povratno informacijo izraziti, in vprašanje racionalnosti izrabe učiteljevega in učenčevega časa za pisanje in branje pisnih komentarjev (ustnih, kadar gre za pogovor). Pretirano dolgi komentarji, na primer, niso koristni, če učenca vodijo tako, da mu ni treba samostojno razmišljati. Ne glede na vse pa velja, da sta kakovost povratne informacije in način, kako jo uporabimo, bolj pomembna od pogostnosti. Raziskave namreč ugotavljajo, da je takojšnja povratna informacija najbolj koristna v začetni fazi učenja, ko so cilji učenca še nedosegljivi. Povratna informacija, ki jo učenec dobi kasneje, pa je koristnejša v fazi učenja, ko učenec nalogo že zmore. Učiteljeva povratna informacija je učinkovitejša, kadar spodbuja učenčevo refleksijo in samovrednotenje lastnih dosežkov. (Eržen, 2012)

Uspešno ocenjevanje je vsota poučevanja, formativnega preverjanja, načrtovanja ocenjevanja, izvedbe ocenjevanja in učiteljevih jasnih povratnih informacij o napredku učenca. Učitelj pri prikazanem modelu podajanja povratnih informacij ne izpostavlja osebnost učenca, ampak je povratna informacija vezana izključno na izdelek.

Izkušnje potrjujejo, da učenci razumejo dodano vrednost takšnega ocenjevanja, saj se njihovi individualni dosežki izboljšujejo. To pa je dokaz, da tako učitelj kot učenec odgovorno opravljata svoje dolžnosti, katerih rezultat vodi do spoznanja in zadovoljstva, da delaš, se učiš učinkovito in dobro.

Slika 1 prikazuje univerzalne korake, ki veljajo za vse subjekte v VIZ, in so smerokaz, kako lahko pridemo uspešno do cilja. Ključna je odgovornost, ki nas vodi uspešno do cilja. Prezemanje odgovornosti za vse, kar rečemo in naredimo, je močan dejavnik za doseganje uspeha v šoli« (Prgić, 2014).

Učenec in učitelj se počutita dobro, ko usvojita dober rezultat, in vesta, kako sta prišla do uspeha. Ali ni to najvišja zavest o samospoznanju?

5. Viri in literatura

- Eržen, V. (2012). *Ocenjevanje in učenje: splošni trendi*. V: Amalija Žakelj, Marjeta Borstner. (ur.). Razvijanje in vrednotenje znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 48–54.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Cassell.
- Prgić, J. (2014). *Na poti k odličnosti*. Vodič za uvajanje 8 krogov odličnosti v šoli. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Zgonc Možina, A. (2018). *Analiza in vrednotenje spletnih orodij za sprotno preverjanje znanja*. Magistrsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žakelj, A. (2012). *Od preverjanja do ocenjevanja znanja*. V: Amalija Žakelj, Marjeta Borstner. (ur.). Razvijanje in vrednotenje znanja. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 41–48.

Kratka predstavitev avtorja

Tomaž Repenšek se je rodil 10. 10. 1980 v Slovenj Gradcu. Po končani srednji šoli se je vpisal na Filozofsko fakulteto v Maribor, smer SLJ in FIL. Diplomiral je leta 2005 in se zaposlil na OŠ kot učitelj slovenščine. Ves čas se je izobraževal na različnih pedagoških področjih, 2014 je opravil tudi šolo za ravnatelje, že vrsto let pa sodeluje kot pomočnik glavnega ocenjevalca pri NPZ.

Uporaba kviza pri ocenjevanju znanja

Using the Quiz to Assess Knowledge

Igor Sitar

Šolski center Nova Gorica
igor.sitar@scng.si

Povzetek

V času pouka na daljavo se je marsikateri učitelj ukvarjal z vprašanjem, kako izvesti ocenjevanje znanja, ki bi bilo primerljivo ocenjevanju pri pouku v šoli. Pisno ocenjevanje, kot se običajno izvaja v okolju šole, pri pouku na daljavo ni izvedljivo, saj ustreznega nadzora ni možno zagotoviti. Tako se pojavi vprašanje objektivnosti ocenjevanja oziroma kako jo zagotoviti pri pouku na daljavo. Objektivnost ocenjevanja sem skušal zagotoviti z načinom, ki bi bil v čim bolj enakovreden pisnemu ocenjevanju v šoli; ki bi v čim manjši meri dopuščal uporabo literature, zapiskov, izmenjavo informacij med dijaki in drugih nedovoljenih načinov oziroma pomagal. Kot najustreznejša se mi je zdela uporaba kviza, ki je sestavni del Arnesove spletne učilnice. Uporaba kviza se je, ob upoštevanju določenih pravil, izkazala kot dokaj ustrezna rešitev oziroma rešitev, ki lahko dokaj dobro nadomešča pisno ocenjevanje tako pri pouku na daljavo kot tudi pri pouku v šolskem okolju.

Ključne besede: kviz, ocenjevanje, pisni test, pouk na daljavo, vrednotenje znanja.

Abstract

During distance learning, many teachers were concerned with the question of how to conduct a knowledge assessment that would be comparable to the assessment in school lessons. Written assessment, as is usually done in a school environment, is not feasible in distance learning, as adequate supervision cannot be ensured. This raises the question of the objectivity of assessment or how to ensure it in distance learning. We tried to ensure the objectivity of assessment in a way that would be as equivalent as possible to written assessment in school; which would allow the least possible use of literature, notes, exchange of information between students and other illegal ways or help. We found the use of the quiz, which is an integral part of Arnes' online classroom, to be the most appropriate. The use of the quiz, taking into account certain rules, proved to be a fairly appropriate solution or a solution that can fairly well replace written assessment in both distance and school lessons.

Keywords: assessment, distance learning, knowledge evaluation, quiz, written test.

1. Uvod

Objektivno vrednotenje znanja dijakov nikakor ni enostavno, kar se je še pokazalo pri poučevanju na daljavo (Jagodić 2021). Ne glede na to je ves čas potrebno v procesih ocenjevanja znanja stremeti k čim večji objektivnosti oziroma ugotavljanju dejanskega znanja (Jakara 2000). Uresničitev navedenih ciljev pripomore k zagotavljanju kakovosti v postopkih ocenjevanja znanja in tudi v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu.

Pri pisnem ocenjevanju skušamo učitelji objektivnost zagotoviti z individualnim reševanjem vprašanj oziroma onemogočanjem sodelovanja med dijaki ter preprečevanjem

uporabe nedovoljenih pripomočkov. Običajno se upoštevanje pravil zagotavlja z osebnim nadzorom.

Ko poteka pouk v šoli, teh pogojev ni težko zagotoviti. V času pouka na daljavo, pa to ni več enostavno, oziroma je v določeni meri nemogoče. Tako smo bili v času šolanja na daljavo postavljeni pred zahtevno nalogo, kako naj v tej novi situaciji zagotovimo objektivno ocenjevanje znanja, primerljivo ocenjevanju pri pouku v šoli. V osnovi smo se odločali med dvema možnostima:

- ocene pridobiti samo z ustnim ocenjevanjem;
- izdelati način, po katerem bo možno ocenjevanje, primerljivo pisnemu ocenjevanju pri običajnem pouku.

Kot najbolj relevantno se je sicer v času izobraževanja na daljavo pokazalo ustno ocenjevanje (Rupnik, Slivar, Zupanc, Deutsch,, Ivanuš Grme, Mithans idr. 2020). Ker pa se nam zdi tudi pisno ocenjevanje pomembno, smo se odločili poiskati način, ki bi bil primerljiv in uporaben pri pouku na daljavo.

2. Zakaj uporaba kviza

Izdelati metodo, ki bi omogočila dovolj objektivno pisno ocenjevanje znanja tudi pri pouku na daljavo nam je predstavljalo svojevrsten izziv. Po razmisleku smo se odločili za uporabo Arnesove spletne učilnice, ki temelji na spletnem sistemu Moodle in omogoča digitalno učno okolje tako za učitelje kot učence. Med ostalimi orodji ponuja tudi orodje za izdelavo kviza. Za uporabo kviza smo se odločili iz več razlogov:

- Arnesovo spletno učilnico v določeni meri dijaki že uporabljajo pri običajnem pouku in jim okolje ni tuje;
- kviz v Arnesovi spletni učilnici ponuja zelo širok nabor različnih tipov vprašanj;
- kviz se lahko izvaja z uporabo varnega brskalnika;
- kviz omogoča različne možnosti pri vrednotenju, primerjanju in shranjevanju rezultatov;
- kviz je možno povezati z redovalnico, ki je sestavni del spletne učilnice; na ta način dobimo nove možnosti shranjevanja, urejanja in obdelave,
- kviz se kot način ocenjevanja uporablja tudi pri ocenjevanju študentov na fakultetah (Bregar, Zgajster & Radovan 2020).

Pri učenju na daljavo je edini možen viden stik z dijaki preko video povezave. Ker video povezava ne omogoča dobrega nadzora, smo poskušali objektivnost ocenjevanja zagotoviti z orodji, ki so na voljo v okviru kviza. Predvsem smo se osredotočili na čim večje zmanjšanje možnost uporabe nedovoljenega gradiva (zapiski, učbenik, izvlečki ...). To smo skušali omejiti na tri načine:

- vse teoretično gradivo je v spletni učilnici, zato smo v času ocenjevanja uporabili možnost preprečitve dostopa do snovi;
- omejili smo čas pisanja in tako preprečili, da bi dijaki imeli čas za brskanje po lastnih zapiskih, kopijah;
- medsebojno izmenjavo podatkov preko SMS sporočil smo otežili tako, da je bil vrstni red vprašanj in možnih odgovorov pri različnih dijakih različen.

Kviz za ocenjevanje je obsegal petnajst vprašanj, običajen čas reševanja pa je bil med deset in petnajst minutami, odvisno od težavnosti vprašanj.

Za krajši čas reševanja smo se v osnovi odločili iz naslednjih razlogov:

- dijaki morajo biti med reševanjem zelo skoncentrirani in jim s podaljšanjem časa koncentracija upada;
- krajši čas omogoča izvedbo dveh kvizov v eni šolski uri, kar je lahko dobrodošlo pri številčnejših oddelkih.

Natančnejši čas reševanja kviza za ocenjevanje smo določili na podlagi doseženih rezultatov in časa, ki so ga dijaki potrebovali za reševanje vadbenega kviza.

3. Priprava vprašanj

Pri sestavljanju vprašanj smo upoštevali naslednja načela:

- vprašanje ne sme zahtevati preveč časa za odgovor;
- vprašanje ne sme biti preširoko zastavljeno; odgovor mora zajeti ozek, točno določen del snovi;
- vprašanje mora biti tako zastavljeno, da dijak s pravilnim odgovorom dokazuje predvsem razumevanje snovi in v čim manjši meri »učenje na pamet«.

Prvo načelo je pomembno zaradi tega, ker smo čas reševanja kviza omejili na deset do petnajst minut. Povprečen čas, ki ga mora imeti dijak na razpolago za posamezno vprašanje, mora dopustiti, da lahko dijak vprašanje prebere ter da ima dovolj časa za kratek razmislek in odločitev o pravilnem odgovoru. Po drugi strani pa razpoložljiv čas dijaku ne sme dopuščati iskanja odgovora iz drugih, »nedovoljenih« virov. Pri kvizu s petnajstimi vprašanji je imel dijak za vsako vprašanje na voljo štirideset do šestdeset sekund. V tem času je moral dijak vprašanje prebrati, pregledati vse možne odgovore ter se odločiti za pravilen odgovor ali pravilne odgovore.

Z upoštevanjem drugega načela smo skušali zmanjšati učinek pomoči, ki jo ima dijak pri iskanju pravilnega odgovora. Pri vsakem vprašanju so možni odgovori že podani, kar olajša iskanje pravilnega odgovora. Dijak samo izbira samo med že podanimi odgovori.

Tretje načelo se nam zdi pomembno zato, ker dijake odvrča od učenja na pamet in jih sili k razumevanju snovi. Če dijak pri ocenjevanju znanja lahko dokazuje logično povezovanje in razumevanje snovi, ni tako pomembno, kako oziroma kje se ocenjevanje izvaja, v šoli ali na daljavo.

Kviz dopušča tudi negativno točkovanje, kar pomeni, da se lahko nepravilni odgovori točkujejo z minus točkami. Te možnosti smo se posluževali predvsem pri vprašanjih, kjer smo dopustili označitev več možnih odgovorov in ne samo enega. Pri teh tipih vprašanj bi dijak z označitvijo vseh odgovorov, ki so na razpolago, označil tudi pravilni odgovor in tako pravilno odgovoril na vprašanje. Da bi to preprečili, smo pravilne odgovore točkovali pozitivno, nepravilne pa negativno in to tako, da je bila vsota točk vseh možnih odgovorov vedno enaka nič točk. V primeru da dijak označi vse odgovore, mu to prinese nič točk.

4. Potek ocenjevanja s pomočjo kviza

Ocenjevanje s pomočjo kviza smo uporabili pri strokovno teoretičnem predmetu v srednjem strokovnem izobraževanju (SSI) in pri dveh strokovno teoretičnih predmetih v srednjem poklicnem izobraževanju (SPI). V srednjem strokovnem izobraževanju smo ocenjevanje izvajali v tretjem letniku, v srednjem poklicnem izobraževanju pa v prvem in v drugem letniku. Na ta način smo pridobili izkušnje pri različni starosti dijakov in na različnih ravneh izobraževanja.

Pred posameznim ocenjevanjem smo dijakom omogočili vadbo z vadbenim kvizom. Vadbeni kviz je zajemal vsa možna vprašanja, ki bi se lahko pojavila v kvizu za ocenjevanje. Omogočal je neomejeno število poskusov. Vsak poskus je vseboval deset naključno izbranih vprašanj iz celotnega nabora vprašanj. Na ta način je imel posamezen dijak možnost odgovoriti na vsa možna vprašanja, ki bi se lahko pojavila v kvizu za ocenjevanje in tudi pridobiti pravilne odgovore.

Dijaki so lahko kviz reševali preko telefon ali preko računalnika. Pri pouku na daljavo so se običajno odločili za reševanje preko računalnika, ker so telefon uporabili za video povezavo. Za vsakega dijaka s posebnimi potrebami smo sestavili ločen kviz, v katerem smo upoštevali priporočila glede ocenjevanja.

Dijaki so imeli možnost vpogleda v rezultate takoj po zaključku kviza. Preverili so lahko:

- doseženo število vseh točk (v odstotkih);
- število doseženih točk pri posameznem vprašanju;
- pravilen odgovor za posamezno vprašanje.

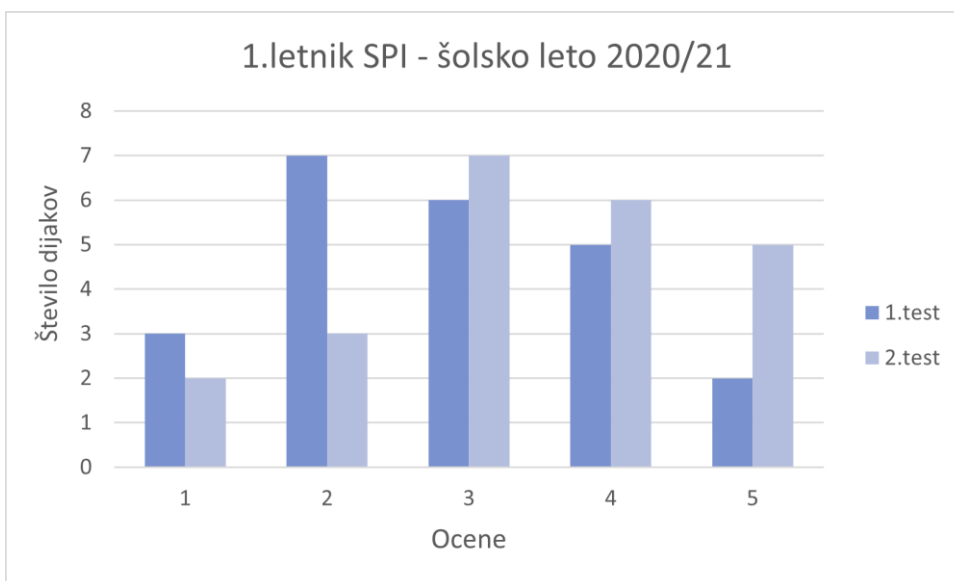
Za pregled kviza in oddajo morebitnih pripomb na rešitve so dijaki običajno imeli na voljo teden dni časa. Po izteku tega časa smo dostop do kviza onemogočili in dijake seznanili s pridobljenimi ocenami.

5. Rezultati ocenjevanj

Prvi sklop ocenjevanj z uporabo kviza sem izvedel v času pouka na daljavo in sicer:

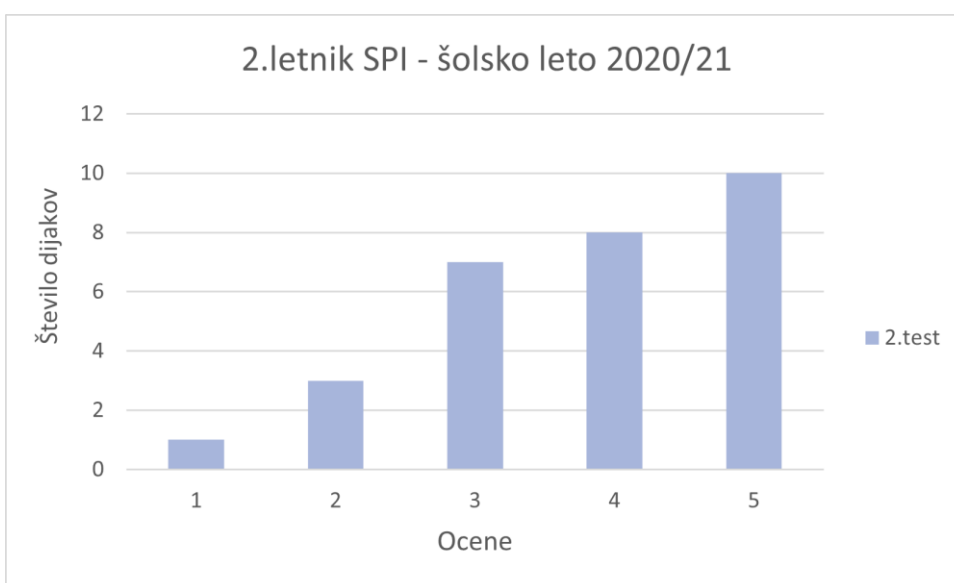
- z dijaki prvega letnika nivoja SPI (dve ocenjevanji);
- z dijaki drugega letnika nivoja SPI (eno ocenjevanje);
- z dijaki tretjega letnika nivoja SSI (tri ocenjevanja).

Po zaključku prvega sklopa ocenjevanj smo z analiziranjem pridobljenih ocen skušali najprej ugotoviti, koliko je ocenjevanje z uporabo kviza primerljivo s klasičnim načinom pisnega ocenjevanja. Rezultati ocenjevanja v obliki porazdelitve ocen so prikazani na grafu 1. Pri obeh ocenjevanjih v prvem letniku so bile ocene dokaj normalno porazdeljene. Pri drugem testu se je porazdelitev pomaknila rahlo proti boljšim ocenam. Tudi povprečje ocen je bilo normalno; pri prvem testu 2,8 in pri drugem testu 3,5. Glede na rezultate smo sklepali, da je ocenjevanje z uporabo kviza primerljivo klasičnemu ocenjevanju.



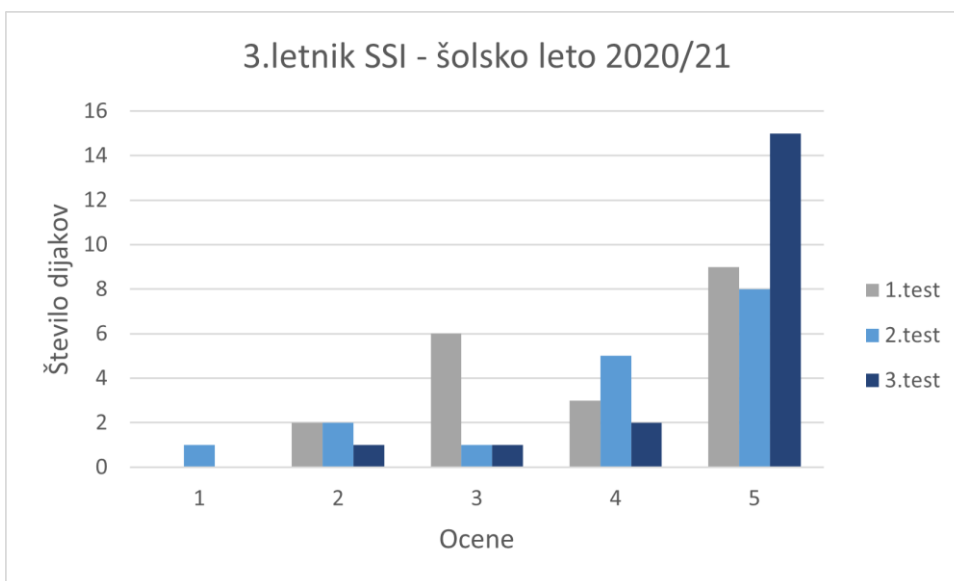
Graf 1: Rezultati pri ocenjevanju na daljavo v prvem letniku SPI.

Drugačna slika se je pokazala pri ocenjevanju v drugem letniku SPI. Porazdelitev ocen je prikazana na grafu 2. Jasno se vidi, da je nagnjena v prid višjim ocenam. To dokazuje tudi povprečje ocen, ki je znašalo 3,8.



Graf 2: Rezultati pri ocenjevanju na daljavo v drugem letniku SPI.

Še bolj izrazit pomik proti višjim ocenam se je pokazal pri ocenjevanju v tretjem letniku SSI. Graf 3 prikazuje porazdelitev ocen treh zaporednih ocenjevanj. Že prvi test je imel povprečje ocen 4,0. Drugi test je imel malo višje povprečje, natančneje 4,1, tretji test pa je imel že povprečje 4,6. Jasno se je pokazalo, da v tem oddelku ocenjevanje z uporabo kviza ne odraža dejanskega nivoja znanja.



Graf 3: rezultati pri ocenjevanju na daljavo v tretjem letniku SSI.

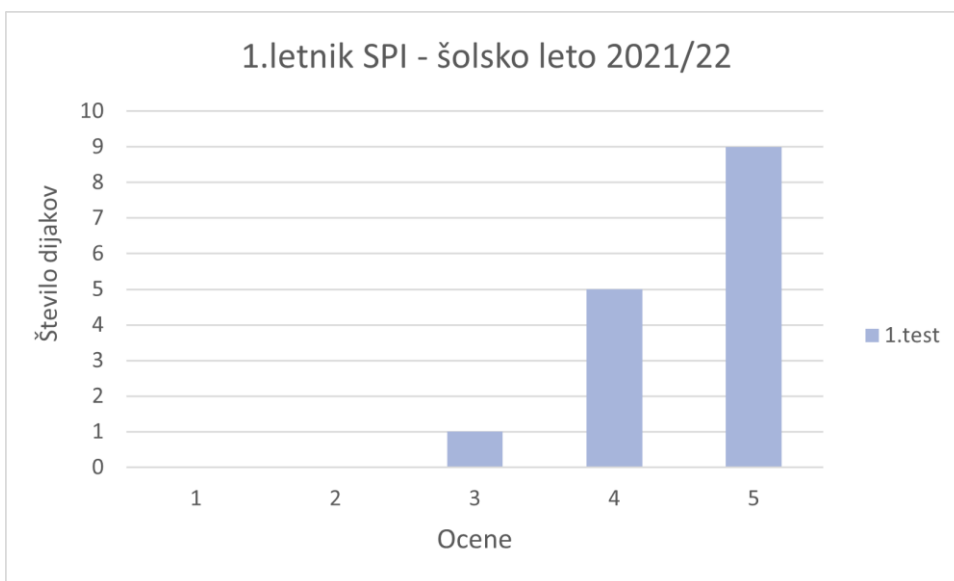
Glede na pridobljene rezultate nas je zanimalo, kaj je lahko vzrok toliko višjim povprečnim ocenam drugega letnika SPI in predvsem tretjega letnika SSI. Težavnost testov je bila pri vseh treh oddelkih dokaj enaka. Vsi trije predmeti so strokovno teoretični. Testi niso vsebovali računskih nalog. Učna snov je v določeni meri zahtevala razumevanje in logično povezovanje postopkov.

Skozi pogovore z dijaki se je kot najverjetnejši vzrok za visoko povprečje ocen pokazalo večje sodelovanje med dijaki. Dijaki so preko vadbenega kviza imeli možnost spoznati vprašanja, ki so bila tudi v kvizu za ocenjevanje. Ob zaključku posameznega poizkusa so imeli vpogled v rešitve vprašanj končanega poizkusa. Tako so lahko pridobili pravilne odgovore. Z medsebojno izmenjavo različnih vprašanj in pravilnih odgovorov so pridobili večino vprašanj in odgovorov, ki bi se lahko pojavila pri ocenjevanju. Višina ocene je bila na ta način v veliki meri odvisna količine truda, ki so ga vložili v reševanje vadbenega kviza, v medsebojno izmenjavo informacij in v učenje pravilnih odgovorov. V prvem letniku je bila prisotna večja medsebojna tekmovalnost in posledično manjša medsebojna izmenjava rešitev vprašanj. Posledično je to pomenilo večjo odvisnost od lastnega znanja in sposobnosti. V prvem letniku smo v času šolanja od doma tudi zaznavali večji upad interesa za delo oziroma učenje kot pri višjih letnikih. Ta upad smo ocenili kot dodaten vzrok za nižje povprečje pri ocenjevanju.

Drugi sklop ocenjevanj z uporabo kviza smo izvedli v naslednjem šolskem letu, ko je pouk potekal v šoli in sicer:

- z dijaki prvega letnika nivoja SPI (eno ocenjevanje);
- z dijaki drugega letnika nivoja SPI (eno ocenjevanje);
- z dijaki tretjega letnika nivoja SSI (dve ocenjevanji).

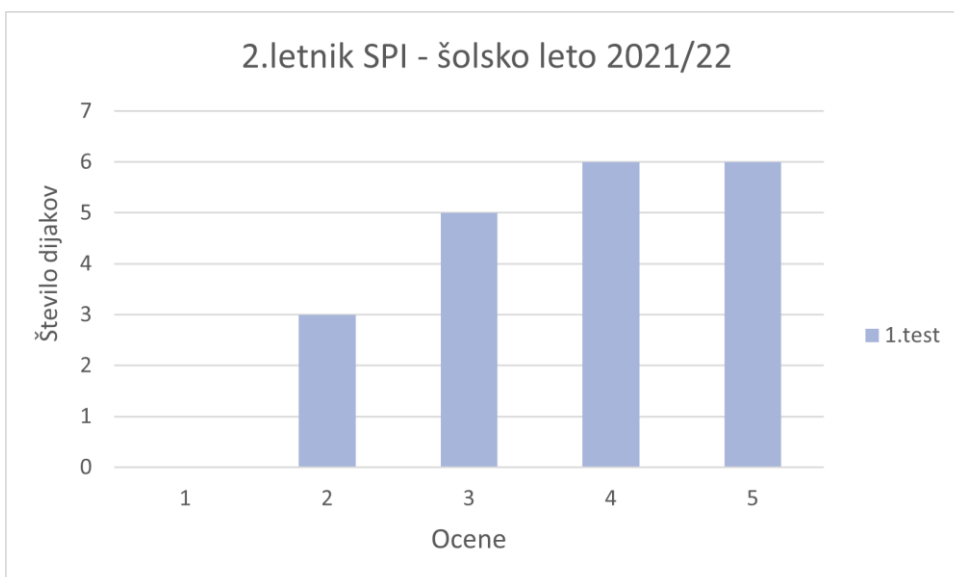
V drugem sklopu ocenjevanj so imeli dijaki prvega in drugega letnika programa SPI enake pogoje kot v prvem sklopu. Glavna razlika je bila v tem, da so kviz reševali v šoli. Velika razlika v rezultatih, glede na rezultate v času šolanja na daljavo, se je pokazala predvsem pri prvem letniku; povprečna ocena se je iz 2,8 (1.test) oziroma 3,5 (2.test) v času pouka na daljavo dvignila na 4,5 pri ocenjevanju v šoli. Porazdelitev ocen je prikazana na grafu 4.



Graf 4: rezultati pri ocenjevanju v šoli v prvem letniku SPI.

Tako visok dvig v glavnem pripisujemo večji motivaciji za reševanje vadbenega kviza pri dijakih tega oddelka napram dijakom v lanskem oddelku. Dvajset dijakov tega oddelka je rešilo preko stotridaset vadbenih kvizov, kar v povprečju pomeni med sedem in osem kvizov na dijaka. K večji motivaciji je po našem mnenju v veliki meri prispevalo dejstvo, da je pouk ponovno potekal v šoli.

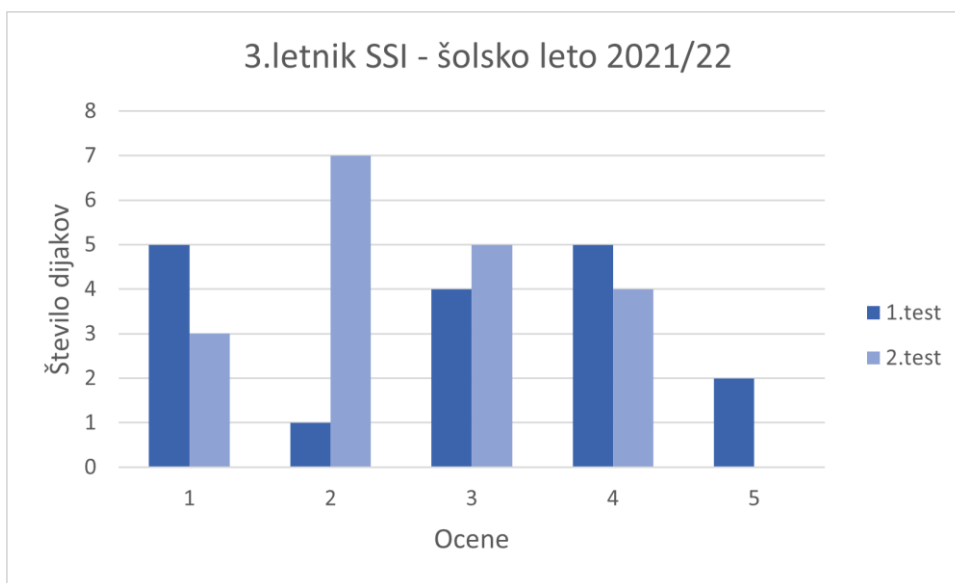
Pri dijakih drugega letnika večjih razlik pri primerjavi rezultatov ocenjevanja v času pouka na daljavo in pri pouku v šoli ni bilo. Iz porazdelitve ocen, prikazane na grafu 5 je razvidno, da napram porazdelitvi ocen v času šolanja na daljavo ni bilo negativnih ocen in da je bilo tudi manj najvišjih ocen. To je rezultiralo v enakem povprečju ocen (3,8).



Graf 5: rezultati pri ocenjevanju v šoli v drugem letniku SPI.

Pri ocenjevanju dijakov tretjega letnika programa SSI smo se odločili, da ne bodo imeli na voljo vadbeni kviz. Kot pomoč pri ponavljanju smo sestavili vprašanja, ki pa niso imela rešenih

odgovorov. Namen teh vprašanj je bil, da dijake usmerijo k ponovitvi pomembnejših delov snovi. Porazdelitev ocen obeh ocenjevanj je prikazana na grafu 6.



Graf 6: rezultati pri ocenjevanju v šoli v tretjem letniku SSI.

Ker dijaki niso imeli vpogleda v vprašanja, so bile ocene porazdeljene bolj enakomerno, tako pri prvem kot pri drugem ocenjevanju. Povprečna ocena prvega ocenjevanja je 2,9, kar predstavlja normalno povprečje. Drugo ocenjevanje ima povprečno oceno nižjo (2,5) predvsem na račun manjšega števila visokih ocen, ima pa po drugi strani manjše število negativnih ocen. Tako lahko zaključimo, da je tudi pri drugem ocenjevanju porazdelitev ocen dokaj enakomerna.

6. Zaključek

Kviz kot pripomoček za učenje oziroma ponavljanje snovi se je izkazal kot zelo uporaben. Dijaki so ga lepo sprejeli. Učenje s pomočjo kviza jim je veliko bliže kot branje tekstovnih in slikovnih razlag. Da jim tak način učenja bolj ustreza, so na eni strani pokazali s samo uporabo vadbenega kviza (številom ponovitev), po drugi strani pa tudi skozi medsebojne pogovore.

Tudi kot način ocenjevanja znanja so kviz dijaki dobro sprejeli oziroma so izrazili željo, da bi veliko raje uporabljali takšen način ocenjevanja kot ocenjevanje s pisnimi testi. Razlogov, da je dijakom ta način ocenjevanja prijaznejši, je več:

- vprašanja so zelo ozko usmerjena, specifična in so zato odgovori kratki;
- odgovorov dijakom ni potrebno pisati, ampak samo izberejo pravega;
- rezultati ocenjevanja so dostopni takoj po zaključku;
- za vsako vprašanje je rešitev vidna takoj po zaključku testa, tako je napake možno takoj preveriti;
- reševanje je zelo enostavno in hitro,
- in nenazadnje, učenje s pomočjo kviza je lažje in zabavnejše.

Navsezadnje je ena izmed pomembnih funkcij preverjanja in ocenjevanja tudi motiviranje in spodbujanje učenja. Za dijake ocene niso le informacija o dosežkih, temveč tudi o lastnih zmožnostih. Tako postane ocena eden izmed dejavnikov samopotrjevanja in oblikovanja pozitivne samopodobe (Bregar, Zgajmajster & Radovan 2020).

Kaj pa dileme oziroma slabosti takšnega načina ocenjevanja? Kot glavna slabost se je pri nekaterih ocenjevanjih pokazalo nerealno visoko povprečje ocen. Glavni vzrok smo videli v možnosti učenja pravih odgovorov s pomočjo vadbenega kviza. To možnost so dijaki izkoriščali, ali z medsebojno pomočjo ali pa na račun velikega številom ponavljanj oziroma učenja »na pamet«.

Posledično se je pojavilo vprašanje, ali se kviz lahko uporablja kot način ocenjevanja znanja. Menimo da lahko, če se kviz uporablja na ustrezen način. Uporaba kviza na ustrezen način po našem mnenju pomeni naslednje:

- vprašanja ne smejo dopuščati širše zastavljenih odgovorov, ampak konkretne kratke odgovore;
- vprašanja naj zahtevajo v čim večji meri razumevanje in ne učenja »na pamet«;
- število vprašanj mora biti dobro usklajeno s časom za reševanje; to pomeni, da lahko v času, ki je na voljo, večina dijakov reši kviz v celoti;
- če dijakom damo možnost vadbenega kviza, moramo v kvizu za ocenjevanje uporabiti vprašanja, ki niso v vadbenem kvizu, oziroma vprašanja, katera dijaki niso imeli možnost reševati.

Na koncu se bomo dotaknili še vpliva uporabe kviza na delo učiteljev. Sestava vprašanj zahteva kar veliko vložene truda in časa. Se pa vloženo delo hitro obrestuje, saj pri vsakem ocenjevanju prihranimo veliko časa, ki smo ga prej potrebovali za pregled testov. Ker imajo dijaki podroben vpogled v rezultate, odpade tudi večina pojasnjevanja o pravilnosti ali nepravilnosti odgovorov. Kviz je tudi del spletne učilnice. Tako lahko ocene kvizov vodimo v redovalnici, ki je tudi del spletne učilnice in nam ponuja veliko dodatnih možnosti. Preko poročil nam spletna učilnica nudi celosten vpogled v dejavnosti posameznega dijaka (obiske oziroma izvedene dejavnosti, rezultate kvizov, domačih nalog ...).

Glede na dosedanje izkušnje lahko rečemo, da je uporaba kviza pozitivna tako za dijake kot tudi za učitelje. Res pa je, da ni za vse predmete enako primerna. O uporabnosti pri svojem predmetu ali predmetih se bo vsak učitelj odločal sam.

7. Literatura

- Bregar, L., Zgajmajster, M. in Radovan, M. (2020). Splošni vidiki preverjanja in ocenjevanja dr. Lea Bregar (ur.), *E-izobraževanje za digitalno družbo* (str. 123–124). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jagodic, N. (2021). *Ocenjevanje znanja v času prvega vala epidemije Covid-19* (Magistrsko delo, Filozofska fakulteta). Pridobljeno s <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=130556>
- Jakara, V. (2000). *Kakovost v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja*. Pridobljeno s <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/6869/6561>
- Jakovljević, M., Ivanc, B., Lebar, C., Levec, T., Levičnik, G., Habjanič, D. (2020). *Poučevanje in študij na daljavo v času Covid-19*. Pridobljeno s https://www.zf.uni-lj.si/images/kakovost/UL_ZF_Poro%C4%8Dilo_pou%C4%8Devanje_in_%C5%A1tudij_na_daljavo_v_%C4%8Dasu_COVID-19_2.9.2020.pdf

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš Grmek, M., Mithans, M. idr. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji*. Pridobljeno s https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Igor Sitar je po izobrazbi diplomirani inženir elektrotehnike. Zaposlen je na Šolskem centru Nova Gorica kot učitelj strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka. S poučevanjem se ukvarja peto leto. Pred tem je slabih dvajset let delal na področju telekomunikacij in skoraj deset let na področju elektro energetike.

Preverjanje računanja z ulomki s kvizom Kahoot!

Checking Fractions with the Kahoot! Quiz

Lidija Podpečan

*Osnovna šola Juršinci
lidija.podpecan@osjursinci.si*

Povzetek

Pri pouku matematike je zelo pomembno sprotno preverjanje znanja, saj se vsebine nadgrajujejo in povezujejo. Pri delu je potrebno uporabljati različne metode dela in vedno znova iskati takšne, ki so učencem zanimive in zabavne. V prispevku je predstavljeno preverjanje znanja računanja z ulomki s kvizom Kahoot!. Platforma Kahoot! omogoča uporabo že pripravljenih kvizov in ustvarjanje lastnih kvizov. Izdelava lastnih kvizov je zelo preprosta in tako omogoča, da hitro ustvarimo orodje, s katerim lahko na drugačen način preverimo zanje. Kviz lahko uporabljamo v šoli ali pri pouku na daljavo.

Ključne besede: delo na daljavo, kviz Kahoot!, preverjanje znanja.

Abstract

In mathematics it is very important to check the knowledge on an ongoing basis, as the contents are upgraded and related. You need to use a variety of working methods and always look for something that is interesting and fun for your pupils. This paper presents the Kahoot! quiz to test your knowledge of fractions. Kahoot Platform allows you to use ready-made quizzes and you can also create your own quizzes. Creating your own quizzes is very easy and you can quickly create a tool to test your skills and knowledge in a different way. The quiz can be used at school or at distance learning.

Keywords: assessment, distance learning, Kahoot! quiz.

1. Uvod

Preverjanje znanja je zelo pomemben proces pri pouku, saj da učencu in učitelju povratno informacijo o njegovem delu. Pri matematiki največkrat preverjamo znanje pisno ali ustno, zato je zelo dobrodošlo, če poiščemo kakšno novo, drugačno možnost za preverjanje znanja, saj naredimo s tem pouk drugačen in učencem bolj privlačen.

»Preverjanje in ocenjevanje znanja imata velik pomen pri pouku matematike, saj prek njiju učenec spoznava, kaj zna, kaj mu povzroča težave in ugotavlja, kako težave odpraviti. S tem učenec napreduje in dosega zmožnosti opravljanja miselno vse bolj kompleksnih nalog. Vendar pa imata poleg tega preverjanje in ocenjevanje še višji namen, saj ne spremljata samo napredka učenca, ampak celotni vzgojno-izobraževalni sistem. S preverjanji in vrednotenji dela v razredu se krepi in izboljšuje poučevanje in šolska klima.« (Koprivšek, 2014, str. 4)

Smiselno je, da v pouk in proces izobraževanja vključujemo aktivnosti podprte z uporabo IKT, saj uporaba aplikacij pripomore k usvajanju in doseganju zastavljenih učnih ciljev in standardov znanja. Sam pouk pa je z uporabo le-teh pestrejši, zanimivejši in pri učencih poveča motivacijo za učenje matematike in matematičnih konceptov. (Golčman, 2021)

Malanšek (2018) ugotavlja, da je pametni mobilni telefon (PMT) lahko ob pravilni rabi izvrsten didaktični pripomoček. Občasna uporaba le-teh pri pouku je koristna. Večina mobilne telefone sicer uporablja za iskanje spletno dostopnih virov, zanimiva pa je uporaba PMT pri formativnem preverjanju znanja s pomočjo različnih spletnih kvizov.

V prispevku je predstavljeno preverjanje znanja računanja z ulomki v sedmem razredu s kvizom Kahoot!. Izdelava lastnega kviza je s tem orodjem zelo preprosta, tako da lahko tak kviz zelo hitro ustvarimo in tako preverimo točno tiste cilje, ki smo jih želeli. Tak kviz lahko uporabimo v razredu ali pri pouku na daljavo. Po končani igri lahko v statistiki pogledamo, kako so posamezni učenci reševali naloge, kje so delali napake in katere naloge so bile najtežje.

2. Preverjanje znanja s kvizom Kahoot!

2.1 Preverjanje znanja

»Preverjanje znanja je sistematično, načrtno zbiranje podatkov o tem, v kakšni meri učenec v fazi učenja dosega učne cilje in pričakovane rezultate oz. standarde znanj. Učitelj preverja učenca pred obravnavo novih učnih vsebin, med njo in ob njenem koncu.« (Žakelj in Borštner, 2021, str. 32)

Poleg že uveljavljenih oblik preverjanja znanja (npr. pisne naloge, ustno spraševanje) lahko uporabljamo tudi druge oblike ugotavljanja znanja: konkretne miselne aktivnosti, predstavitev seminarских ali projektnih nalog, statistične in matematične raziskave, spremljanje domačih nalog ali vodenje mape učenca – portfolio. (Učni načrt za matematiko v osnovni šoli, str. 79)

Preverjanje znanja je pomembno tako za učitelja kakor tudi za učenca. Učitelj s preverjanjem znanja prejme povratno informacijo o tem, kako dobro je določeno učno snov predstavil, in mu daje osnovo za nadaljnje načrtovanje učnega procesa, učencu pa povratno informacijo o njegovem znanju.

2.2 Platforma Kahoot!

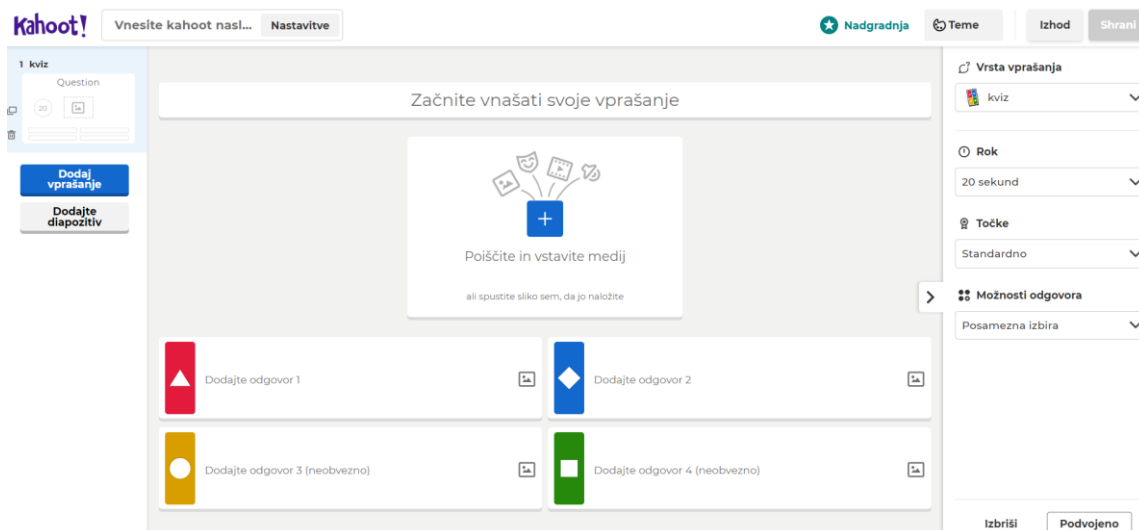
Kastelic (2022) ugotavlja, da je Kahoot izobraževalna platforma, ki stoji »na plečih igričarske osnove«. Najbolj prepoznavni del so vsekakor kvizi, ki so v pomoč tako učiteljem kot učencem. Ta norveški izdelek je že leta 2017 zabeležil milijardo uporabnikov, ki so se lahko udeleževali raznolikih izobraževanj, tečajev in drugih izobraževalnih dogodkov.

Za izdelavo kviza v platformi Kahoot se je na spletni strani <https://kahoot.com/> potrebno registrirati, za kar je potreben elektronski naslov. Ko si registriran uporabnik, lahko uporabljaš brezplačno različico, možno pa je izbrati tudi plačljive pakete, ki ponujajo več že pripravljenih aktivnosti in še več različnih možnosti uporabe. Sama uporabljam brezplačno različico, saj ta ponuja izdelavo kviza in uporabo nekaterih že pripravljenih brezplačnih kvizov.

2.3 Izdelava kviza v Kahoot!-u

Izdelava kviza Kahoot! je zelo preprosta. Sama sem najprej izbrala naloge, ki sem jih želela preveriti pri učencih, nato pa sem se lotila izdelave kviza.

Za izdelavo novega kviza kliknemo na gumb *Ustvari* in odpre se novo okno, kjer ustvarimo svoj kviz.



Slika 1: Okno, v katerem ustvarjamo kviz (lasten vir)

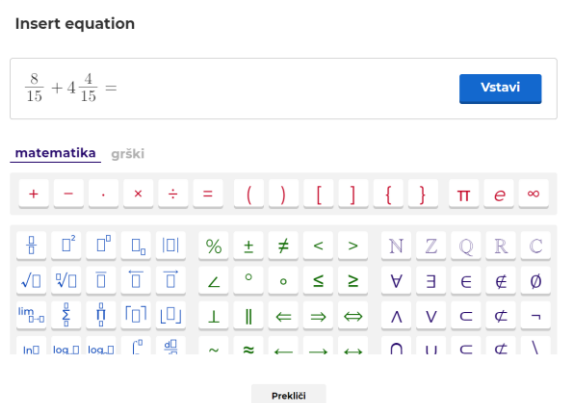
Na Sliki 1 je prikazano okno, v katerem ustvarjamo kviz. Kviz poimenujemo tako, da v polje *Vnesite Kahoot* vpišemo naslov našega kviza, nato pa v osrednjem oknu ustvarimo vprašanje za učence.

Na desni strani (Slika 1) se nam ponujajo naslednje možnosti:

- Vrsta vprašanja, kjer lahko v brezplačni različici izbiramo med dvema možnostma. Prva možna izbira je kviz, pri katerem ponudimo učencu štiri možne odgovore. Druga možnost je pravilno/napačno, kjer učenec izbira med odgovoroma pravilno ali napačno.
- Rok: tukaj lahko izbiramo čas, v katerem morajo učenci oddati odgovor na vprašanje. Izberemo lahko različne časovne omejitve: najkrajša omejitev je 5 sekund, najdaljša pa 4 minute.
- Točke: tukaj lahko izbiramo različne možnosti točkovanja igre.

Ko vpišemo vprašanje, vnesemo še odgovore na vprašanje in obkljukamo pravičen odgovor.

Kahoot! ponuja zapise matematičnih formul in simbolov, kar je tudi zelo preprosto za uporabo. Nabor matematičnih formul in simbolov je prikazan na Sliki 2.

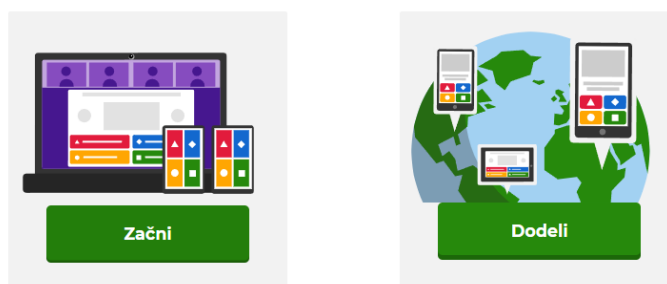


Slika 2: Matematične formule in simboli (lasten vir)

Če želimo dodati novo vprašanje, kliknemo na gumb *Dodaj vprašanje*. Ko ustvarimo vsa vprašanja, ki jih želimo imeti v kvizu, kliknemo na gumb *Shrani*. Tako smo ustvarili kviz, ki ga lahko začnemo uporabljati.

Ustvarjen kviz najdemo v zavihku knjižnica. Pri posameznem kvizu, ki ga imamo v knjižnici, lahko izberemo gumb *Uredi* in tako se urejanje kviza spet omogoči. To možnost uporabimo, če želimo kviz popraviti, mu dodati ali odstraniti kakšno vprašanje. Če želimo kviz uporabiti, pa kliknemo na gumb *Igraj*. Po kliku na gumb *Igraj* se nam pojavi okno, ki je prikazano na Sliki 3.

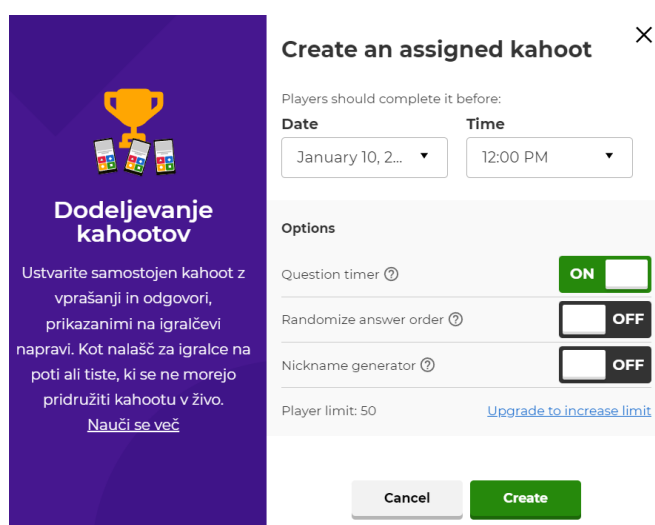
Choose a way to play this kahoot



Slika 3: Možnosti igranja igre (lasten vir)

Če smo v razredu in želimo kviz uporabiti takoj, kliknemo gumb *Začni*. Pojavi se novo okno, v katerem lahko izbiramo še dodatne nastavitve izvedbe kviza. Jaz izberem kar privzete nastavitve in klasičen način. Ko to izberemo, se ustvari pin številka, ki jo učenci vpišejo v svoje telefone, nato si izberejo še svoj vzdevek ali ime in se prijavijo v kviz. Po prijavi vseh učencev kliknemo na gumb *Začni* in na zaslonu se pojavi prvo vprašanje.

Če pa želimo kviz uporabiti za pouk na daljavo, kliknemo na gumb *Dodeli*. Odpre se nam novo okno (Slika 4).



Slika 4: Okno, v katerem izberemo nastavitve za dodelitev povezave (lasten vir)

V tem oknu izberemo rok, do kdaj morajo učenci kviz opraviti, možne pa so še dodatne nastavitve, ki jih lahko izberemo: izklop omejitve časa za posamezno vprašanje, naključni vrstni red odgovorov, generator vzdevkov ... Nato kliknemo na gumb *Create* in tako ustvarimo kviz, ki ga lahko uporabimo tako, da kopiramo naslov URL in ga pošljemo učencem po mailu ali pa povezavo objavimo v spletni učilnici.

2.4 Izvedba preverjanja znanja v razredu

Ko smo z učenci sedmega razreda predelali vse štiri računske operacije z ulomki, smo izvedli preverjanje znanja s kvizom Kahoot!. Učenci so se razdelili v pare, vsak par pa je imel svoj mobilni telefon, s katerim je v brskalniku odprli spletno stran <https://kahoot.it/>. Učenci so v okno, ki se jim je pojavilo na telefonu, vpisali pin številko igre, ki so jo videli na tabli. Vsak par si je izbral svoj vzdevek in ko so bili vsi učenci prijavljeni, smo pričeli z izvedbo igre.

Pred izvedbo kviza smo se dogovorili za pravila igranja, ki so jih morali učenci upoštevati. Ker smo preverjali znanje računanja z ulomki, kjer je potrebno ulomke razširiti na skupni imenovalac, rezultate pa okrajšati in spremeniti v celi del, so morali vsi učenci vse primere prepisati v zvezek in jih rešiti. Šele, ko sta oba učenca v paru imela izračunan račun v zvezku, sta lahko oddala svoj odgovor na telefonu.

Učenci so bili zelo motivirani, zagnani pri vsaki nalogi in pri nobenem primeru ni bil problem zapisati računa v zvezek. Učenca, ki sta bila skupaj v paru, sta si pri delu zelo pomagala in se vzpodbujala, da bi bila čim bolj hitra. V razredu je bilo slišati naslednje: »Daj, greva, piši, hitro!«, »Joj, kako je že to? Skupni imenovalac. Dajva, koliko je?«

Kviz je bil sestavljen iz 19 nalog, ki so jih učenci opravili v 37 minutah. Po vsakem vprašanju se je na tabli izpisal vrstni red tekmovalcev, kar je učence zelo vzpodbudilo k še večji tekmovalnosti.

Po končani igri nam aplikacija omogoča, da pogledamo poročilo igre. V povzetku poročila vidimo, koliko tekmovalcev je igro igralo, koliko je bilo vprašanj in kako dolgo je igra trajala. Za vsakega posameznega igralca vidimo mesto, ki ga je dosegel, odstotek pravih odgovorov, število neodgovorjenih vprašanj in končno število točk. Za vsakega posameznega igralca lahko pogledamo njegove odgovore na posamezna vprašanja. Za vsako vprašanje pa tudi vidimo, koliko odstotkov igralcev je pravilno odgovorilo.

Po končani igri smo skupaj z učenci pogledali statistiko. Še enkrat smo pogledali naloge, pri katerih so delali največ napak, in se pogovorili, na kaj morajo biti v takšnih primerih pozorni in kako morajo pravilno reševati takšne naloge.

2.5 Izvedba preverjanja znanja na daljavo

V tednu, ko smo preverjali znanje računanja z ulomki, smo imeli en razred v karanteni. Ti učenci so se en teden šolali na daljavo. Na naši šoli uporabljamo za delo na daljavo Arnesove spletne učilnice, zato sem tem učencem prav tako pripravila isto igro Kahoot! za preverjanje računanja z ulomki. Učencem sem v spletno učilnico objavila povezavo, s katero so se prijavili v igro in jo odigrali. Kako ustvarimo povezavo, je že opisano na koncu podpoglavja 2.3. Učenci so imeli navodila, da prav tako vsak račun zapišejo v zvezek in te zapiske pokažejo, ko se vrnejo v šolo.

Pri delu na daljavo imamo velikokrat težave, da učenci ne delajo nalog, ki bi jih morali. Še bolj izrazito je to v tednu, ko so učenci v karanteni, saj gre za krajši čas dela na daljavo. Sama sem se odločila, da tem učencem ponudim ta kviz za delo od doma, tako bi bilo delo drugačno kot po navadi in mogoče bolj zanimivo. Žal se je izkazalo, da nekateri učenci tega kviza niso niti odprli. V poročilu kviza pa se je tudi videlo, da so se nekateri učenci prijavili, odgovorili samo na prva štiri vprašanja ali na pet vprašanj in zaključili z delom.

Nekateri učenci pa so seveda svojo nalogo odlično opravili, na vsa vprašanja odgovorili in kviz v celoti izpeljali. Večina teh učencev je imela vse odgovore pravilne. Ko so prišli v šolo, so imeli te primere rešene v zvezku, povedali pa so, da jim je bilo takšno delo všeč, ampak so pogrešali to, da bi s sošolci istočasno reševali kviz in bi jim tako bila igra še bolj zanimiva.

Tudi s temi učenci smo po vrnitvi v šolo skupaj pogledali statistiko in se pogovorili o napakah, ki so jih delali.

3. Zaključek

Izkazalo se je, da je Kahoot! zelo uporabno in enostavno orodje za popestritev ur matematike. Za izdelavo svojih lastnih kvizov ni potrebno veliko računalniškega znanja, saj je platforma zelo dobro dodelana, tudi zapisovanje matematičnih obrazcev in računov je enostavno in hitro. Pri sami izvedbi kviza v razredu je potrebno paziti, da niso manj uspešni učenci preveč negativno izpostavljeni. Dobrodošlo je delo v parih, pri čemer pa morajo biti pari ustrezno izbrani. Izkazalo se je tudi kot dobro orodje za preverjanje dela na daljavo, saj dobimo natančen pregled dejavnosti učencev po posameznih nalogah.

4. Literatura

- Golčman, N. (2021). *Uspešna raba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri poučevanju matematike* (Magistrsko delo). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=149729>
- Kastelic, Ž. (4. 1. 2022). *Kaj je aplikacija Kahoot?*. Nadlani.si. Pridobljeno s <https://www.nadlani.si/multimedija/kaj-je-aplikacija-kahoot/>
- Koprivšek, N. (2014). *Načini ugotavljanja znanja pri pouku matematike* (Magistrsko delo). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=63660>
- Malanšek, M. (2018). *Uporaba mobilnih telefonov pri pouku naravoslovnih predmetov* (Magistrsko delo). Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor. Pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=126734>
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Žakelj, A. in Borstner, M. (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja* (Elektronski vir). Ljubljana: ZRSŠ. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/razvijanje-vrednotenje-znanja-2012.pdf>

Kratka predstavitev avtorja

Lidija Podpečan je profesorica matematike, zaposlena na Osnovni šoli Juršinci kot učiteljica matematike. Pri svojem delu išče nove izzive ter možnosti za nadaljnji razvoj.

Formativno spremljanje v šolski knjižnici

Formative Assessment in School Library

Mateja Karneža

OŠ Voličina

mateja.karneza@guest.arnes.si

Povzetek

Šolska knjižnica predstavlja prostor, kjer se učenci dobro počutijo. Vanjo postavljajo knjige, računalnike, igrače in knjižničarko. V knjižnici niso obremenjeni z ocenami in lahko najdejo prostor, kjer se umirijo ter poiščejo, kar jim je všeč. Učitelji in knjižničarji želijo ustvariti okolje, v katerem bodo učenci vedoželjni in radovedni, bodo vedeli, čemu se učijo in kdaj bodo uspešni. Prav to je namen razvojne naloge Ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja, ki vpeljuje elemente formativnega spremljanja v povezavi s knjižnično informacijskimi znanji v prostor šolske knjižnice. V okviru naloge učenci prepoznajo knjižnico kot prostor, kjer najdejo različne vire – knjižne, serijske in spletne, znajo z njimi rokovati in jih ustrezno navesti. Ob tem upoštevajo kriterije uspešnosti, dobijo in dajejo povratne informacije in na podlagi le-teh vrednotijo izdelke/dokaze. Razvojna naloga je predstavljala izziv in je spodbudila, da so se v delo v šolske knjižnice vpeljali elementi formativnega spremljanja. Učenci ugotovijo, kaj je namen šolske knjižnice – postati samostojni uporabnik šolske knjižnice in njenih virov, do česar jih pripelje dobra povratna informacija.

Ključne besede: delo z viri, formativno spremljanje, knjižnično informacijska znanja, medpredmetno povezovanje, šolska knjižnica, učna okolja

Abstract

A school library is a place where students feel good. They connect the place with books, computers, toys and a librarian. In the library they are not burdened with grades and can find a place to relax and find something they like. Teachers and librarians wish to create the environment in which the students will be curious and eager to learn, where they will know why they are studying and when they will be successful. This is exactly the purpose of the development thesis *Creating learning environments of the 21st century*, which introduces the elements of formative assessment in connection to library information skills into the space of a school library. Students recognize the library as a space where various sources are found – books, series, web; students can use them and cite them correctly. Here they adhere to criteria of success, get and give feedback, and based on that evaluate products/proofs. This development thesis represented a challenge and encouraged the introduction of formative assessment elements into the work of the school library. Students recognize the purpose of a school library – becoming independent users of the school library and its sources. They get to this point with the help of good feedback.

Keywords: cross-curricular connection, formative assessment, learning environment, library information skills, school library, work with sources.

1. Uvod

Biti učitelj ni le poklic, ampak je tudi poslanstvo. Ko sem pred leti na organiziranih tematskih konferencah na šoli prvič poslušala o korakih formativnega spremljanja, sem bila prepričana, da je vse to v sklopu mojega pouka neizvedljivo. Sčasoma sem pri posameznih urah pričela vpeljevati posamezne elemente in ugotovila, da se da in da sem marsikaterega od elementov formativnega spremljanja pri poučevanju že uporabljala, vendar ga nisem tako poimenovala. Z leti so moje ure pri slovenščini prepletene s formativnim spremljanjem in tako sem bila postavljena pred izziv, da vpeljem formativno spremljanje še v knjižnico, saj poučujem slovenščino in vodim šolsko knjižnico. Kot naročeno, nam je svetovalka za knjižnično dejavnost, ga. Romana Fekonja, poslala vabilo, da bi se pridružili razvojni nalogi ZRSS Ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja, ki vključuje formativno spremljanje. Kot prednost vpeljevanja formativnega spremljanja v prostor šolske knjižnice vidim v tem, da učenci niso obremenjeni s številčnimi ocenami, saj knjižnično informacijska znanja niso ocenjena, so pa nujno potreben vezni člen v vzgojno-izobraževalnem procesu. Formativno spremljanje v sklopu razvojne naloge načrtno vpeljujem v 1. VIO, učenci so vključeni v nalogo že drugo šolsko leto. S formativnim spremljanjem smo pričeli v 2. in nadaljujemo v 3. razredu.

2. Formativno spremljanje

Formativno spremljanje je v zadnjih letih (od leta 2018) na naši šoli stalnica na tematskih konferencah, izobraževanjih in je del naših letnih, urnih priprav ter na koncu kot najpomembnejše del poučevanja.

Formativno spremljanje je v procesu poučevanja dolgotrajen proces, ki ga je potrebno ponotranjiti. Elemente morata ponotranjiti tako učitelj kot učenec, šele nato se lahko nadejamo uspeha.

William (2013) opisuje formativno spremljanje kot »most med učenjem in poučevanjem«, pri čemer izpostavlja ključne strategije:

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij (tudi od učenca k učitelju), ki učenca premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.

Holcar Brunauer in Kregar (2019) navajata osnovne namige in ideje za učinkovito učenje s formativnim spremljanjem:

- vzdušje v razredu je miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno;
- učitelj se zavzema za dobre odnose, medsebojno spoštovanje in mu je mar za učence;
- slike in sporočila na stenah učilnice spodbujajo mišljenje, radovednost in čudenje;
- plakati s kriteriji uspešnosti, nameni učenja in dokazi visijo na stenah učilnice;
- različna didaktična orodja (npr. majhne bele table, semaforji, IKT-tehnologija, vstopni in izstopni lističi ...) omogočajo vključevanje vseh učencev;
- pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja učenci ne dvigujejo rok;

- vsak učenec ve, da je lahko kadar koli povabljen k razmisleku in odgovoru na zastavljeno vprašanje;
- učitelj na odgovor učenca počaka vsaj nekaj sekund;
- učitelj uporabi vse odgovore, pravilne in napačne, za razvijanje razumevanja učencev;
- mize v razredu so postavljene tako, da se učenci lahko med seboj pogovarjajo in učijo drug od drugega.

Pri načrtovanju formativnega spremljanja v knjižnici sem si pomagala s plakatom Šola 21. stoletja, ki je bil priloga revije Vzgoja in izobraževanje, letnik L, št. 2/3, 2019. Osredotočila sem se na to, da:

- sem učencem nudila prijetno okolje: v knjižnici se dobro počutim, vanjo prihajam rad, prevzemam odgovornost, vem, da zmorem in si upam;
- so učenci lahko načrtovali, soustvarjali, iskali nove, zanimive zamisli, iskali izzive in se trudili;
- so učenci razmišljali, kaj lahko naredijo, kako naj kaj uporabijo, zakaj se učijo in kdaj bodo uspešni,
- so učenci znali prisluhniti drug drugemu, da so upoštevali drug drugega in sprejeli predloge, ki so jim bili ponujeni;
- so bili učenci med učenjem radovedni in postavljali vprašanja ter pokazali svoje znanje.

Kot učiteljica/knjižničarka sem skrbela, da:

- sem učencem omogočala medvrstniško sodelovanje;
- sem učencem prisluhnila in jih slišala,
- sem gojila partnerski odnos z učenci;
- so učenci gradili svoje znanje na razumevanju in izkušnjah;
- sem vključevala vse učence, da sooblikujejo učni proces;
- sem se kot učiteljica/knjižničarka počutila dobro;
- se učim in profesionalno rastem.

Peršolja (2020) ugotavlja, če so otroci v šoli in okolju zadovoljni, veseli, optimistični, to ne pomeni, da se na svoji poti ne soočajo s frustracijami in nezadovoljstvom. Z vsem tem se srečujemo vsi, a razlika je v tem, da se s težavami soočajo ob podpori usposobljenih odraslih, ki smo jim zgled. V spodbudnem in podpornem okolju se naučijo soočanja z izzivi ter strategijami njihovega učinkovitega reševanja. Opolnomočijo se za življenje in za radoživo prihodnost. Vsak učenec in vsak človek je lahko uspešen.

3. Ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja

Cilj poučevanja vsakega učitelja je znanje pri učencu. Koraki oziroma strategije, ki se jih učitelji v procesu poučevanja poslužujemo, so različni. Od začetkov mojega poučevanja se je marsikaj spremenilo. Spremenile so se strategije poučevanja, učni načrti, IKT-tehnologija in nenazadnje tudi jaz kot učiteljica in knjižničarka.

Crosnoe, Johnson in Elder (2004) navajajo, da je za dobro klimo v razredu je pomembno, da imajo učenci občutek, da jih učitelj upošteva, da z njimi vzpostavi močno, čustveno povezavo. Dobri odnosi prispevajo k razvoju spodbudne učne skupnosti. Hatti in Timberly (2007) pa poudarjata, da je povratna informacija z ustreznimi napotki zelo pomembna, saj v razredu spremeni učenje.

Razvojna naloga Ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja je prinesla po izobraževanjih o formativnem spremljanju v moje delo v knjižnici izziv. Najprej sem si postavila vprašanje, ali se da v knjižnici v okviru knjižnično informacijskih znanj prikazati vse elemente formativnega spremljanja: namene učenje, kriterije uspešnosti, dokaze, povratno informacijo in vrednotenje (učiteljevo in medvrstniško). Ob spodbudi svetovalke za knjižnično dejavnost na ZRSS, ge. Romane Fekonja, sem ugotovila, da se da in se spoprijela z izzivom ter se pridružila prej omenjeni razvojni nalogi na področju knjižničarstva.

V razvojni nalogi se poleg vseh elementov formativnega spremljanja osredotočamo na oblikovanje kriterijev uspešnosti. Osrednji namen usklajevanja kriterijev za vrednotenje izdelkov učencev je izboljševanje nadaljnjega učenja in poučevanja, pri čemer igra ključno vlogo poglobljen strokovni pogovor med učitelji o izdelkih učencev in o tem, kako je potekal učni proces, v katerem so ti izdelki nastali.

Učitelji usklajujejo kriterije za vrednotenje izdelkov učencev z namenom:

- izboljšati kakovost učnih dosežkov in motivacijo učencev za učenje,
- primerjati, usklajevati in določati kriterije za vrednotenje izdelkov učencev,
- z raznolikimi dokazi o učenju spremljati napredek učenca pri doseganju standardov znanja/učnih dosežkov,
- učencem zagotoviti aktivno vlogo pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja,
- izboljšati kakovost odnosov med učenci ter med učiteljem in učenci,
- zagotoviti miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno ter socialno vključujoče učno okolje,
- širiti spoznanja o formativnem spremljanju med udeležence v kolektivih.

3.1 Moja šolska knjižnica

Ciljna skupina razvojne naloge so bili učenci rojeni 2013, letošnji tretješolci oziroma lanski drugošolci, ko sem pričela vpeljevati elemente formativnega spremljanja v delo šolske knjižnice. Žal je naloga sovpadala z obdobjem šolanja na daljavo zaradi koronavirusa, zato sem prvo nalogo izpeljala preko spletne učilnice Moodle, v katero sem naložila posnetek, na katerem so bila razložena navodila.


Ura je bila načrtovana medpredmetno. Z učiteljico Simono Čuček, ki je poučevala v 2. razredu, sva se dogovorili, da bova povezali likovno umetnost in knjižnično informacijska znanja. Tema ure je bila Moja šolska knjižnica. Učenci so obiskovali šolsko knjižnico v 1. razredu, v 2. razredu pa sem jih pred šolanjem na daljavo z naborom knjig tedensko obiskovala v učilnici zaradi mehurčkov in koronavirusa, zato v knjižnico niso prihajali. V tej uri sem jih želela spomniti na to, kaj je knjižnica in kaj jim ponuja oz. kaj je namen knjižnice. Učenci so te podatke že poznali, vendar so jih v času šolanja na daljavo lahko še ponovili na podlagi naloženega posnetka <https://www.youtube.com/watch?v=-Wt0x27BARw>. Z učiteljico sva jim

na podlagi ogleda posnetka naložili samostojno nalogo (slika 1). Učenci so morali narisati risbo z likovnim motivom šolske knjižnice, v kateri se dobro počutijo.

ŠOLSKA KNJIŽNICA OŠ VOLIČINA

NALOGA

1. RAZMISLITE O TEM, KAKŠNA JE NAŠA KNJIŽNICA, KAJ VSE JE V NJEJ IN KAJ LAHKO V NJEJ POČNEMO. KAKO SE POČUTITE V KNJIŽNICI?
2. LIKOVNA UMETNOST BO DANES POVEZANA S KNJIŽNICO. LIKOVNI MOTIV VEŠEGA UTVARJANJA BO ŠOLSKA KNJIŽNICA, V KATERI SE DOBRO POČUTITE.



OŠ VOLIČINA, IZUŽIŠČNO INFORMACIJSKA ZNANJA, MATEJA KARBEŽA

Slika 1: Navodila za samostojno nalogo

Učenci so svoje izdelke (dokaze po formativnem spremljanju) fotografirali in naložili v spletno učilnico. Dokaze sem zbrala in jih uredila v powerpoint, ki smo si ga preko videokonference skupaj pogledali. Ob pregledovanju njihovih risb smo ustno opisali, kaj vidimo na teh risbah. Ugotovili smo, da:

- se na vseh risbah pojavljajo knjige na knjižnih policah,
- se pojavijo računalniki (za knjižničarko in učence),
- se pojavijo uporabniki (učenci) in knjižničarka,
- se pojavi igralni kotiček.



Slika 2: Šolska knjižnica

Risbe (sliki 2 in 3) predstavljajo knjižnico, v kateri se dobro počutijo. Skupaj smo ugotovili, da je na risbah prikazana šolska knjižnica, kakršno na šoli imamo z izjemo igralnega kotička, ki se pojavi na risbah pogosto, vendar ga na žalost v knjižnici nimamo zaradi prostorske stiske. Učenci so povedali, da jim je naša šolska knjižnica všeč, saj imamo veliko knjig, pred in po pouku lahko uporabljajo računalnike, želeli pa bi si tudi igralni kotiček, kakor ga poznajo iz splošne knjižnice v Lenartu.



Slika 3: Šolska knjižnica

3.2 Delo z viri

Razvojna naloga se nadaljuje tudi v šolskem letu 2021/22 z isto generacijo otrok, tretješolci. Z učiteljico, ki jih uči, sva razmišljali, kako bi povezali knjižnično informacijska znanja, elemente formativnega spremljanja in njihov redni pouk. Predlagala sem delo z viri, učiteljica pa predstavitev rastlin iz različnih življenjskih okoljih pri spoznavanju okolja. Delo je bilo zastavljeno medpredmetno. V 2 urah knjižnično informacijskih znanj sem si zastavila cilje:

- spoznavanje različnih virov (knjižni viri, serijske publikacije in spletni viri),
- rokovanje z različnimi viri in
- navajanje virov.

Na začetku prve ure sem pri učencih preverila predznanje in učence vprašala, kje najdemo podatke/informacije, kadar jih potrebujemo. Večina učencev je takoj navedla splet in knjige, revij (serijskih publikacij) pa med njihovimi odgovori ni bilo. V naslednjem koraku sem jih spomnila še na revije in jim povedala, da so knjige, splet in revije – viri, s pomočjo katerih pridemo do podatkov, ki jih potrebujemo.

Nato me je zanimajo, kako pridemo do teh virov. Učenci so povedali, da si knjige lahko izposodimo v šolski knjižnici ali splošni knjižnici, jih poiščemo doma med domačimi knjigami, knjige in revije pa lahko tudi kupimo. Če želimo podatke poiskati na spletu, jih poiščemo s pomočjo Googla, so dejali. Ugotovila sem, da učenci dobro vedo, kako priti do različnih virov.

Poleg spoznavanja različnih vrst virov sem želela v tej uri učence še poučiti, da je potrebno ob uporabi vira, le-tega tudi navesti. Otroke sem želela po načelih formativnega poučevanja pripeljati do tega, da bi sami ugotovili, da je potrebno vire navesti, saj niso sami tega napisali. Kot primer sem jim navedla naš šolski časopis Šolarček. Vprašala sem jih, ali je bil v časopisu že kdaj objavljen njihov izdelek oz. prispevek, in jih nato še vprašala, ali bi se lahko pod njihov prispevek podpisal kdor koli. Učenci so povedali, da to ne bi bilo prav, če bi se pod njihov prispevek podpisal nekdo drug. Skupaj smo ugotovili, da če nekaj prepíšemo iz knjige, revije in spleta, je potrebno navesti, kdo je to napisal.

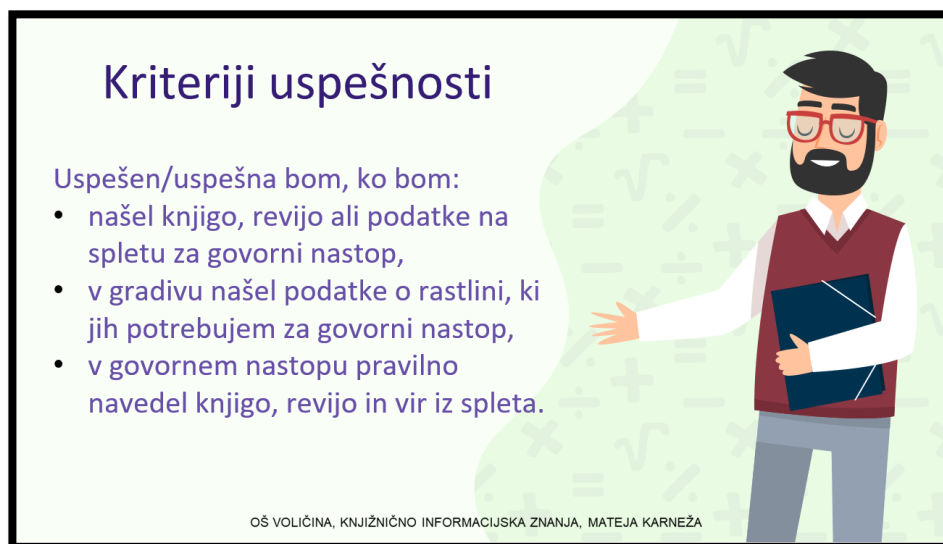
Učencem sem nato na primerih pokazala, kako navajamo:

- knjige,
- revije,
- spletne vire.

Ura je bila zastavljena medpredmetno, saj so s pomočjo različnih virov učenci pri spoznavanju okolja pripravili predstavitev rastlin iz različnih življenjskih okolij v obliki govornega nastopa, zato sem v šolski knjižnici pripravila ustrezno število knjižnih virov in revij, da so lahko učenci gradivo pregledovali v skupinah. Ker nisem imela dovolj knjižnega gradiva, sem si ga izposodila tudi v splošni knjižnici.

V drugi šolski uri se je začelo delo učencev po skupinah. Z učiteljico sva jim najprej razdelili knjige in revije, da so jih pregledali in prelistali. Nekateri so zelo hitro našli rastlino, ki bi jo želeli predstaviti.

Pred samostojnim delom smo skupaj izdelali še kriterije uspešnosti za delo z viri, ki sem jih ob nastajanju napisala na powerpoint, učiteljica pa jih je kasneje dodala h kriterijem, ki jih je imela pri ocenjevanju govornega nastopa.

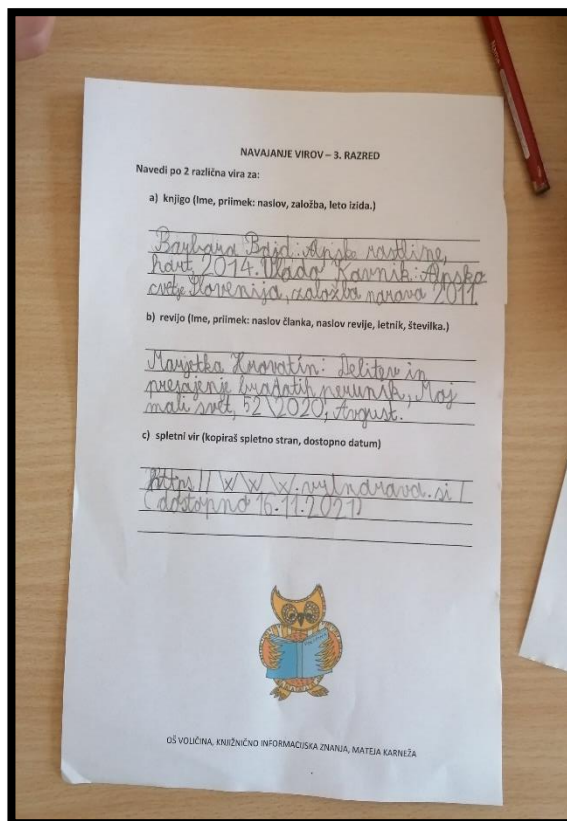


Slika 4: *Kriteriji uspešnosti*

Učenci so po pregledu različnih virov - knjig in revij ter brskanju po spletu v skupinah (slika 5) za vajo rešili učni list in se preizkusili v navajanju virov (slika 6). Vse učne liste sem pregledala in podala povratne informacije, na podlagi katerih so učenci svoje navajanje popravili ali dopolnili.



Slika 5: Delo z viri



Slika 6: Učni list – Navajanje virov

Delo za predstavitev se je na podlagi zastavljenih kriterij nadaljevalo v učilnici in doma. Nastali so plakati z navedenimi viri, ki so jih učenci medvrstniško vrednotili na pripravljenih obrazcih (slika 7).



Slika 7: Obrazec za medvrstniško vrednotenje

4. Zaključek

Razvojna naloga Ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja je v knjižnico vnesla izziv vpeljevanja elementov formativnega spremljanja, ki zame ni bilo novost, saj sem ga vpeljala že v svoje ure poučevanja slovenščine, vendar sem s postopnimi koraki le-tega vpeljala tudi v knjižnico. Vedno bolj zagovarjam, da morajo učenci vedeti, zakaj se učijo in čemu bo služilo njihovo

znanje. Učenci so skozi razvojno nalogo ugotovili, čemu služi knjižnica, kaj jim ponuja, katere vire lahko uporabljajo in predvsem kako jih lahko uporabijo. Učenci so spoznali, da jim knjižnica ponuja različne vire informacij/podatkov, ki jih lahko pri svojem delu uporabijo. Pri tem je pomembno, da vedo, da vire lahko uporabljamo pri svojih predstavitvah, vendar jih morajo pri tem tudi ustrezno navesti. Na podlagi skupaj zastavljenih kriterijev so pokazali večino medvrstniškega vrednotenja svoji starosti primerno. Z napredkom učencev pri knjižnično informacijskem znanju sem zadovoljna, saj so učenci pokazali, da znajo rokovati z različnimi vrstami virov in jih tudi ustrezno navesti. Formativno spremljanje v knjižnici omogoča razvoj samostojnega uporabnika knjižnice.

5. Literatura

- Crosnoe, R., Johnson, M., Elder, G. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *American Sociology of Education*, 77(1), 60-81. Pridobljeno s Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and ...<https://www.hsredesign.org>
- Hattie, J., Timberly, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Education Research*, 77(1), 81-112. Pridobljeno s <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=335998>
- Holcar Brunauer, A., Kregar, S. (2019). Glas učenca na pot. *Vzgoja in izobraževanje*, L(2-3), 6-8.
- Holcar Brunauer, A., Kregar, S. (2019). Glas učenca in formativno spremljanje. *Vzgoja in izobraževanje*, L(2-3), 9-14.
- Kolar, M., Krnel, D., Velkavrh, A. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>
- Peršolja, M. (2020). *Formativno spremljanje v praksi*. Domžale: Mateja Peršolja.
- Sušec, Z., Žumer, F. (2005). *Knjižnično informacijska znanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- William, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. Prispevek predstavljen *O naravi učenja*. Prispevek pridobljen s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RCUDJLZQ>

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Karneža je diplomirala leta 2002 in je po izobrazbi profesorica slovenščine, leta 2007 je opravila študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva za knjižničarje v OŠ in SŠ. Slovenščino poučuje v 7., 8. in 9. razredu, nudi pomoč učencem z DSP in vodi šolsko knjižnico. Poleg poučevanja in dela v šolski knjižnici je koordinatorka bralne značke in mentorica šolskega parlamenta ter šolske skupnosti.

IV

**CHALLENGES IN MATH, SCIENCE AND
SUSTAINABLE DEVELOPMENT TEACHING**

**IZZIVI PRI POUČEVANJU MATEMATIKE,
NARAVOSLOVJA IN TRAJNOSTNEGA RAZVOJA**



Mapa dosežkov kot model kakovostnega motiviranja in celostnega spremljanja dijaka pri pouku matematike

Achievement Folder as a Model of High-Quality Motivation and Integrated Assessment in Mathematics Lessons

Melita Prezelj

*Gimnazija Jurija Vege Idrija
melita.prezelj@gimidrija.si*

Povzetek

Delo na daljavo, ki nas je z danes na jutri postavilo pred nove izzive poučevanja, je nepričakovano izpostavilo (nov) pomen mape dosežkov. Le-ta je na podlagi dolgoletnih pedagoških izkušenj oblikovana kot pomoč učitelju pri celostnem ocenjevanju dijaka in je postala del meril ocenjevanja pri pouku matematike na Gimnaziji in srednji šoli Rudolfa Maistra Kamnik. Mapa vsebuje več kategorij, v njej se znanje, uspehi, trud, sodelovanje, socialni čut in ustvarjanje dijakov vrednotijo s točkami, te pa se pretvorijo v ocene, enakovredne ostalim pisnim in ustnim ocenam. Mapa pokriva celoten spekter dijakov, saj nagrajuje tako trud kot tudi učne in ustvarjalne uspehe. Namen mape je osmisliti in nagraditi ogromne napore in trud, po drugi strani pa tudi veselje, ki ga dijaki vlagajo v matematiko. V širšem smislu pa mapa spodbuja razvoj celovite osebnosti, ki je pripravljena za vseživljenjsko učenje. Mapa dosežkov je zastavljena tako, da se bo lahko razvijala, nadgrajevala, posodabljala, dobivala vedno nove razsežnosti in tudi nove vloge, vzporedno z negotovimi in nepredvidljivimi časi, ki nas nedvomno čakajo.

Ključne besede: celostni razvoj, mapa dosežkov, motivacija, učenje učenja, vrednotenje, vseživljenjsko učenje.

Abstract

Working from home has, all of a sudden, presented us with new teaching challenges and unexpectedly highlighted the (new) importance of the achievement folder, which has been developed on the basis of many years of my teaching experience as an aid to the teacher in the holistic assessment of a student. It has become a part of the assessment criteria for mathematics at the Rudolf Maister Kamnik Grammar School and Secondary School. The folder contains several categories where students' knowledge, performance, effort, cooperation, social sense and creativity are evaluated with points. These points are converted into grades equivalent to other written and oral assessments. The folder covers the whole spectrum of students, rewarding effort as well as learning and creative achievement. The aim of the folder is to make visible and to reward the enormous effort and on the other hand, the joy that students put into mathematics. In a broader sense, the folder promotes the development of a well-rounded personality, ready for lifelong learning. The achievement folder is designed to evolve, to be upgraded, to be updated, to take on new dimensions and new roles, in parallel with uncertain and unpredictable times, which undoubtedly await us.

Keywords: achievement folder, assessment, integrated development, learning for learning, lifelong learning, motivation.

1. Uvod

»Dobro usposobljeni učitelji za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oz. strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško-psihološko znanje. Ta znanja se med seboj tesno povezujejo. Še tako dobro obvladovanje stroke brez kompetenc za vodenje in podporo učencem in upoštevanje njihovih individualnih razlik ne more pripeljati do uspeha, prav tako pa ne samo pedagoško-psihološko znanje brez ustreznega poznavanja stroke in ustreznega odnosa do učencev. Učiteljski poklic je izjemno kompleksen poklic, v katerem se obe področji neločljivo prepletata.« (Peklaj, 2009, str. 14)

Učitelju, ki svoj poklic opravlja kot poslanstvo, vedno velik izziv predstavljajo didaktične poti, po katerih, kljub vedno novim okoliščinam poučevanja, uspešno vodi dijake k pridobivanju kakovostnega znanja. Temeljni cilj poučevanja matematike pa ni le razvijati matematično kompetenco, ampak tudi pomagati dijaku pri oblikovanju kompleksne, razgledane, čuteče osebnosti.

Izzivi današnjega časa učitelja še zlasti postavljajo pred že znane, a vse pomembnejše naloge, in sicer motivirati dijake v domačem okolju (pouk na daljavo) za redno in poglobljeno opravljanje šolskih obveznosti, jih spodbuditi k samostojnemu raziskovanju in reševanju problemov in jih obvarovati pred pretiranim individualizmom, h kateremu se ob podpori sodobne tehnologije vse pogosteje zatekajo, opaziti je namreč vse več odtujenosti od razredne in širše skupnosti in v skrajnem primeru tudi od samega sebe.

»V učenca usmerjeno poučevanje zahteva, da je tudi učenec odgovoren za svoje učenje, vedenje in udeležbo. Na drugi strani pa je odgovornost učitelja, ki se nenehno prepleta z odgovornostjo učencev. Vsak mora prevzeti svoj delež odgovornosti in sicer glede na položaj v vzgojno-izobraževalnem procesu.« (Peklaj, 2009, str. 25) Oba, učitelj in učenec, se morata prilagoditi novim razmeram, ena od temeljnih zelo pomembnih učiteljevih nalog pa je razvijati učenje učenja kot eno pomembnejših orodij za doseganje kvalitetnega znanja.

2. Mapa dosežkov

»Vsak učitelj se bolj ali manj zaveda, kako pomembna je motivacija za uspešno učenje. Za uspeh pri učenju ni pomembno le, da se znamo učiti, ampak tudi, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih, tudi zahtevnejših učnih ciljev in pri tem vztrajati. Vrsta in stopnja motivacije določata temeljitost učenja ter kakovost doseženih rezultatov – ali bo šlo za trajno, uporabno, poglobljeno znanje ali pa ne.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 184)

Mapa dosežkov je zrasla iz dolgoletnih izkušenj dela z dijaki ob preizkušanju različnih praks in načinov nagrajevanja njihovega dela, uspehov in izpolnjevanja obveznosti. V mapi dosežkov, ki je bila oblikovana s pomočjo kolegov matematikov in ob njihovi podpori, učitelji matematike vrednotimo dosežke in »presežke« dijakov, ki se nanašajo na šolske in tudi obšolske dejavnosti, ki jih vodi aktiv matematikov. Dijake ocenjujemo in spremljamo celostno. Poleg rednega dela, udeležbe na višjem nivoju in tekmovanjih s točkami vrednotimo tudi njihov čut za sošolce ter odnos do predmeta in splošen doprinos k pouku matematike. Število točk, ki jih v šolskem letu zberejo, je enako oceni (ali več ocenam), ki se (jih) na željo dijaka vpiše v redovalnico. Vsaka ocena iz mape dosežkov pa je enakovredna preostalim pisnim in ustnim ocenam.

Pri oblikovanju mape je bilo vodilo ključno načelo motivacije – »Dijaki so bolj motivirani za učenje, ko zaznajo dosledno usklajenost med določenimi dejanji in dosežki«. (Dumont, 2013, str. 89) Različna področja vrednotenja v mapi poskušajo pokriti čim širši spekter morebitnih dijakovih aktivnosti, izkazanih interesov in uspehov ter napredka pri učenju, delu in ostalih dejavnosti (slika 1). Glavni motivacijski cilj pa je bil, da dijak s pomočjo mape kot zunanje motivacije postopoma razvije notranjo motivacijo in postane motiviran za vseživljenjsko učenje.

Mapa uspehov, dosežkov in presežkov pri predmetu MATEMATIKA
GSŠRM Kamnik

Matematika izprečiže ne samo raznico, ampak tudi
 skrivajne lepote – univercialno in dosegljivo, razno,
 prelepe lepote, ki pripeljejo do... raziskave;
 kako, grozno nepopolnoma prepoznati, kako,
 kako, kako lepote le nepopolnoma prepoznati

Stevico, Russell

Matematik: _____

Za avto matematiško pripravilo: Melita Prezelj, prof. matematika

Matič	Priprava, izvedba, odličnost, dragi... (počasne točke)	Doseženi točke	Danes	Moje nastojanje/ sfera matematič
Tudi nepopolnoma...	Data primanja (3)			
Čisto neresnični...	Slovensko pristanja (4)			
Čisto neresnični...	Brnate pristanja (2 ali 3)			
Učenci brez...	Vključevanje priprave in konstruktivno sodelovanje (največ 3)			
Čisto neresnični...	Dodatek točke na testih: naloga iz 100% slovenske naloge na strokovni (največ 5)	I		
Čisto neresnični...		II		
Čisto neresnični...		III		
Čisto neresnični...		IV		
Čisto neresnični...		V		
Čisto neresnični...		Vista		
Čisto neresnični...	Domače naloge (največ 3)			

Za avto matematiško pripravilo: Melita Prezelj, prof. matematika

Priprava na reševanje...
 Reševanje...
 Priprava na reševanje...
 Reševanje...
 Priprava na reševanje...
 Reševanje...

Priprava na reševanje...	Reševanje...	Priprava na reševanje...	Reševanje...

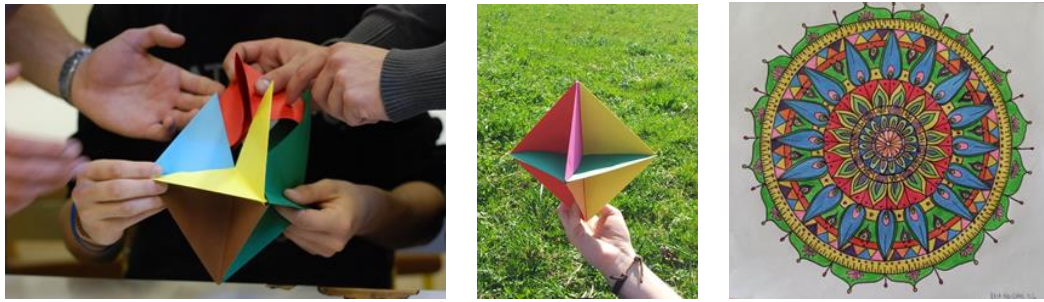
Za avto matematiško pripravilo: Melita Prezelj, prof. matematika

Slika 1: Naslovnica in vsebina mape dosežkov

2.1 Mapa dosežkov kot razvojna pot od zunanje k notranji motivaciji

»Učitelja marsikaj omejuje pri spodbujanju notranje motivacije (šola je obvezna, učni načrt predpisan, poudarek je na ocenah ..., vendar lahko vseeno marsikaj stori, da poveča zanimivost pouka ter zavzetost učencev in njihovo zadovoljstvo z učenjem...» (Marentič Požarnik, 2000, str. 192).

Mapa je oblikovana tako, da vsebuje vse pomembne komponente za spodbujanje notranje motivacije. Učencem omogoči izbrati različna področja, naloge in dejavnosti, pri katerih se lahko izkaže (domače naloge, obiskovanje višjega nivoja, risanje mandal, tekmovanja ...), izbira zanimive, raznolike, nepričakovane dejavnosti (origami in mandale pri pouku geometrije (slika2), tehnike pomnjenja ...). Učenci dobijo sprotno in konkretno povratno informacijo o uspešnosti (domače naloge v spletni učilnici). Svoje izdelke, na katere so ponosni, lahko tudi pokažejo oz. razstavijo (razstava mandal in origamijev v šolski avli, v učilnici, razstava origamijev na informativnem dnevu in v šolski avli), teme, ki se jim zdijo zanimive in pomembne, predstavijo svojim sošolcem in učitelju (kratke predstavitve, ki se navezujejo na učno snov, priprava kratkih razlag in dokazov ...). Učitelj pa svoja pozitivna pričakovanja do učencev izrazi z vnaprej danimi pozitivnimi točkami, na primer za domače naloge.



Slika 2: Origami in risanje mandal pri pouku matematike

2.2 Mapa dosežkov kot skupek ciljev in dosežkov

Kobal Grum in Musek opredeljujeta cilj kot eno od treh glavnih prvin motivacije. Ta je lahko pozitiven ali negativen. Pozitiven motivacijski cilj nas privlači, zato svoje vedenje usmerjamo k doseganju tega cilja. (Kobal Grum, Musek, 2009)

Po Barici Marentič Požarnik so jasni učni cilji, zlasti če si jih zastavimo sami ali nam jih zna na primeren način približati učitelj, pomemben vir motivacije. (Marentič Požarnik, 2000) Predstavljeni morajo biti konkretno, privlačno in kot cilji, ki jih je s primernim naporom mogoče doseči. Pomembno je razlikovati med cilji, usmerjenimi v dosežke (npr. pri matematiki bom dosegel prav dobro oceno, na tekmovanju bom osvojil priznanje), in med cilji, usmerjenimi v učenje ali v obvladovanje (konzultacija – želim bolje razumeti snov, višji nivo – želim nadgraditi svoje znanje matematike, domače naloge – s sprotnim delom gradim trdno bazo matematičnega znanja). Jasno je, da cilji obvladovanja vodijo do kakovostnejšega in vztrajnejšega učenja kot cilji, usmerjeni v dosežke, zato jim v mapi dosežkov dajemo večji pomen.

Točke, ki se pretvorijo v oceno, imajo kot zunanja spodbuda vlogo privlačnostne motivacije (dobiti zeleno/lepo oceno) in obenem tudi vlogo potisne motivacije, ker posameznika odvrča od zunanjih dogodkov, v katerih tvega neugodno izkušnjo (pogostejše ustno preverjanje znanja, če ne dela domačih nalog, slaba ocena pri pisnem preverjanju znanja, obvestilo staršem, da ne dela domačih nalog ...). (Kobal Grum, Musek, 2009)

Točke, pretvorjene v oceno, so zagotovo pozitiven motivacijski cilj in pokazatelj kvalitetnega znanja, obvladovanje veščin in strategij učenja pa bo dijakom koristilo v višjih letnikih in pri študiju.

2.3 Mapa dosežkov kot načrtovanje in učenje učenja

Eno od pomembnejših vrednotenih področij je domače delo, ki je bistvenega pomena, da dijak lahko sledi pouku, sproti utrjuje osnove in redno izpolnjuje obveznosti. Merili točkovanja za naloge sta pravočasnost oddaje ter kvaliteta domačih nalog. V šolskem letu lahko dijak dobi za domače naloge do 3 točke (slika 3). S tem se ga spodbuja ne le k rednemu delu, ampak tudi k načrtovanju svojih obveznosti. Zgolj inteligentnost in nadarjenost namreč nista dovolj za napredek v šoli, potrebne so še dobre učne in delovne navade, ki ne pripomorejo le k osnovnemu dojetanju in razumevanju snovi, ampak predvsem k predelovanju, pripravi in uskladičenju znanja, ki je bilo učencem posredovano pri pouku. (Keller, 2000)

<p><i>Vsak velik uspeh je zmaga vztrajnosti.</i></p> <p><i>Sigmund <u>Gratt</u></i></p>	<p>Domače naloge (največ 3)</p>			
---	---------------------------------	--	--	--

Slika 3: Točkovanje domačih nalog

Z nagradnimi točkami motiviran dijak bo pravočasno naredil domačo nalogo, naslednjo uro bo tako lažje sledil pouku, bo bolj osredinjen in samozavesten in s tem bolj zavzet pri učenju. Na koncu bo z manj frustracijami in padci dosegel svoj cilj – bodisi pozitivno oceno bodisi oceno, ki mu bo zagotovila vpis na določeno fakulteto, ali pa znanje samo.

Če pa dijak, ki je na koncu leta neuspešen, tudi v mapi dosežkov nima točk za domače naloge, uspeh lahko pripiše premajhnemu trudu, kar pri njem ne izzove občutka, da je izgubil nadzor. To ga obvaruje pred negativnimi čustvi (npr. sem nesposoben ...), saj je premajhen trud nekaj, na kar lahko vpliva in kar lahko nadzira. (Dumont, 2013) Negativna čustva namreč odvrčajo od učenja, saj zbujejo sram, jezo, razočaranje, obup. (Dumont, 2013) Raziskave kažejo, da se občutki sramu in nezadovoljstva precej zmanjšajo, če ima učenec neke sprejemljive razloge za svoj neuspeh (nimam točk in nimam lepe ocene, ker nisem delal sproti ...). Ob domačih nalogah dijak spoznava sebe kot učenca, vzpostavlja in vzdržuje svojo motivacijo za učenje, uči se uravnati čustva v procesu učenja, razvija sposobnost uravnavanja koncentracije za učenje, sprejema odgovornost za učenje.

2.4 Mapa dosežkov kot spodbuda za nadarjene dijake

»Nadarjen učenec je zelo bister, ustvarjalen in talentiran. Njegovo delo je originalno, izjemno napredno za njegovo starost in potencialno trajne vrednosti. Ima kombinacijo treh osnovnih značilnosti: nadpovprečnih splošnih sposobnosti, visoke ravni ustvarjalnosti in visoke predanosti nalogi.« (Ažman, 2008, str.20)

Svojo nadarjenost lahko naši dijaki odkrivajo in razvijajo na urah višjega nivoja, ki potekajo od prvega do četrtega letnika, kjer se srečajo z netipskimi nalogami, z nestandardnimi načini reševanja, s tem razvijajo nove strategije, nove načine spopadanja z matematičnimi izzivi in iščejo izvirne poti do rešitev. Nestrukturiranih in fleksibilnih nalog se ne ustrašijo, radi imajo nove pristope in elemente presenečenja. Pogosto so notranje bolj motivirani, bolj neodvisni od učitelja, potrebujejo predvsem spodbudno okolje, ki je dinamično, ni ujeto v rutino in daje veliko priložnosti in možnosti za razvoj in nabiranje mentalne kondicije.

Ker že sama tedenska prisotnost in aktivno enourno spopadanje z matematičnimi orehi stalno izziva in krepi dijakove matematične in abstraktne kompetence ter širi njegova matematična znanja tudi izven okvirov učnega načrta, prisotnost vrednotimo z največ 3 točkami (3 točke – prisotnost nad 90% , 2 točki – prisotnost nad 80 % , 1 točka – prisotnost nad 70%), kot je prikazano na sliki 4.

<p>Učenje brez razmišljanja je neplodno; razmišljanje brez učenja je nevarno.</p> <p><i>Konfucij</i></p>	<p>VN/konzultacije: prisotnost in konstruktivno sodelovanje (največ 3)</p>			
--	--	--	--	--

Slika 4: Točkovanje prisotnosti na višjem nivoju (gimnazijci) in na konzultacijah (strokovna šola)

Ena naloga iz vsebin, obravnavanih na urah višjega nivoja, je tudi dodatna naloga v vsakem rednem testu, tako lahko z njimi spet zbira točke. Dodatne točke imajo dve vlogi: z njimi si dijak lahko zviša oceno testa, če pa se ocena testa z dodatnimi točkami ne zviša ali ni potrebe po tem (dijak je pisal 5), se zbrane točke prištejejo k vsoti vseh drugih zbranih točk. Pri petih testih letno lahko iz dodatnih nalog zbere 5 točk, kar prinese oceno 5 (slika 5).

<p>Um je ogenj, ki ga je treba podpihovati, ne posoda, ki jo je treba napolniti.</p> <p><i>Plutarh</i></p>	<p>Dodatne točke na testih: naloge iz VN/dodatne naloge na strokovni (največ 5)</p>	I.			
		II.			
		III.			
		IV.			
		V.			
		Vsota			

Slika 5: Točkovanje dodatne naloge pri rednem testu

Posebej nadarjeni dijaki se radi udeležujejo raznih tekmovanj, njihovi uspehi so tudi pretvorjeni v točke (slika 6).

Misel	Priznanje, dosežek, aktivnost, drugo ... (možne točke)	Dosežene točke	Datum	Podpis mentorja/ učitelja matematike
<p>Tudi najmodrejši um se mora še česa naučiti.</p> <p><i>George Santayana</i></p>	Zlato priznanje (5)			
	Srebrno priznanje (4)			
	Bronasto priznanje (2 ali 3)			

Slika 6: Točkovanje uspehov na tekmovanjih

2.5 Mapa dosežkov kot motivacija osebnostne rasti dijaka

Mapa pomaga tudi učitelju spoznavati dijaka čim bolj celostno, ga motivirati za več področij in spodbuditi več vidikov njegovega razvoja. Dijaku pa pomaga pri razvoju delovne in mentalne kondicije, ga spodbuja k iskanju uspešnih strategij učenja, preizkušanju na raznih področjih, razvijanju raznih talentov in zanimanj. Med avtorji, ki zagovarjajo pomen motivacije rasti, sta tudi Abraham Maslow in Carl Rogers. (Kobal Grum, Musek, 2009)

Omenjeni koncept zagovarja idejo, da je človek motiviran za doseganje svojih najvišjih potencialov.

Mapa je zasnovana tako, da s svojo širino, ki ni dokončno definirana (slika 7 in slika 8), poskuša dijake pripeljati do točke, ko »vsak postane vseživljenjski učenec, ki se hoče in zna učiti sam«. (Ažman, 2008, str.12)

Dijak hkrati razvija socialne spretnosti (pomoč sošolcem pri domači nalogi, učenju ...), komunikacijske spretnosti (pripravi predstavitev neke teme, izpelje dokaz trditve, formulo, predstavi pouk matematike na informativnem dnevu ...), sposobnost razumevanja vplivov okolja na proces učenja in vrednotenje znanja ter svojo moč in možnost vplivanja na okolje, sposobnost razumevanja vplivov družbe (šolstvo, gospodarstvo, politika) na učenje in izobraževanje. Dijak spoznava značilnosti dobrega učnega okolja ter oblikuje svoj učni prostor, razvije sposobnost kompleksnega mišljenja, veččin procesiranja informacij ter miselnih navad in razvija učne strategije. Razmišlja tudi o načrtovanju svojega dela, spremlja in vrednoti svoje učenje in napredovanje, razloži proces učenja pri sebi, razume zahteve učitelja in njegovo vlogo.

Slika 7: Izpolnjena mapa dosežkov – primer 1

Slika 8: Izpolnjena mapa dosežkov – primer 2

2.6 Mapa dosežkov v obdobju dela na daljavo

Ko se je čez noč zgodilo delo na daljavo in smo bili tako učitelji kot dijaki povsem nepričakovano soočeni z novimi okoliščinami pridobivanja ocene in s tem povezanimi izzivi, matematiki nismo imeli nobenih težav. Rešitev je bila ocena iz mape dosežkov, ki je že imela svoje mesto v šolskih merilih ocenjevanja in tudi v zavesti dijakov. Vsak učitelj je lahko iz definiranih kategorij brez težav sestavil vsaj eno oceno.

Posebej nam je bila v pomoč zadnja kategorija iz mape (slika 9), ki vsakemu učitelju omogoča dovolj avtonomije, da glede na svoj stil poučevanja vrednoti še druge aspekte dijakove osebnosti in delovanja pri pouku ali izven pouka, tiste, ki se njemu zdijo pomembni in so skladni z njegovim videnjem napredka in doprinosu k pouku in razredni skupnosti.

<p><i>Pridite do roba, je rekel.</i></p> <p><i>Rekli so: Strah nas je.</i></p> <p><i>Pridite do roba, je rekel.</i></p> <p><i>Prišli so.</i></p> <p><i>Potisnil jih je.</i></p> <p><i>In so vzleteli.</i></p> <p><i>Guillaume Apollinaire</i></p>	<p>Razno – prosta izbira učitelja: sodelovanje pri pouku, pomoč sošolcem, sodelovanje na informativnih dnevih, delovni zvezek s projektnih dni, seminarske naloge ... (največ 3)</p>				
---	--	--	--	--	--

Slika 9: Točkovanje proste izbire učitelja

3. Zaključek

Po več letih poučevanja in vrednotenja dela, truda in razvoja dijakov skozi mapo dosežkov ugotavljamo, da je le-ta izpolnila vsa pričakovanja ter doživela pozitiven sprejem pri večini dijakov, ki so mapo povsem ponotranjili. Tudi Peklaj (2009) navaja, kako pomembno je, da v procesu razvoja osebnosti učenci postanejo lastniki svojega učenja in da jim učitelj vseskozi pomaga razvijati občutek lastne sposobnosti. Kot eno glavnih učiteljevih nalog pa posebej poudarja pomen zagotavljanja ustreznih pogojev za učenje, in sicer oblikovanje ustrezne klime in kulture šole. Z mapo dosežkov nam je to zagotovo uspelo.

Kot ugotavljajo tudi v spletnem članku Motivacija za učenje, velik delež dijakov namreč sčasoma začne povezovati trdo delo in doseganje cilja z zadovoljstvom. Ker si je »v nasprotju z inteligentnostjo mogoče učne in delovne navade privzgojiti in trenirati« (Keller, 2000, str. 7), zbrane točke predstavljajo povsem realen in dijakom dosegljiv cilj. Zato na naloge in izzive začnejo gledati kot na priložnosti, za katere so nagrajeni. S tem se njihova motivacija poveča in vseskozi ostaja na višjem nivoju, prav tako se poveča tudi njihova pripravljenost za »žrtvovanje« (učenje in domače delo), ker imajo pred očmi nagrado, ki jih čaka po vloženem trudu.

Eden pomembnejših stranskih učinkov nagradnih ocen je tudi ta, da te ocene lahko v nekem sprejemljivem deležu kompenzirajo učenčeve intelektualne primanjkljaje (v povprečju ta ocena predstavlja 15 % – 20 % vseh ocen pri povprečni populaciji), korigirajo morebitna ponesrečena ocenjevanja znanja in tudi občasna previsoka pričakovanja in merila učiteljev. Pri posebej nadarjenih dijakih število ocen (petic) iz mape dosežkov lahko doseže tudi 50 % ocen ali več. Tem dijakom pa ocene iz mape povečujejo njihovo zanimanje za matematiko in veselje do nje. Veliko mojih dijakov se je odločilo za študij matematike in ga tudi uspešno končalo.

4. Viri in literatura

- Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dumont, H. idr. (2013). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Keller, G. (2000). *Boljša motivacija – uspešnejše učenje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o..
- Kobal Grum, D., Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, C. idr. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno – izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- <https://motiviran.si/motivacija-za-ucenje/> (Dostop 10. 1. 2022.)

Kratka predstavitev avtorice

Melita Prezelj je po izobrazbi profesorica matematike. Matematiko poučuje na Gimnaziji Jurija Vege Idrija, pred tem pa je 23 let poučevala na Gimnaziji in srednji šoli Rudolfa Maistra v Kamniku. Kot široka osebnost z zanimanjem za mnogo različnih področij je vsa leta poučevanja na kamniški gimnaziji poglobljeno in intenzivno delala z vsemi dijaki, jim omogočala širok spekter delovanja in učenja. Dijake je poučevala matematiko, z njimi je vadila jogo, z večjo skupino dijakov raziskovala učinke joge na mladostnika, organizirala tedne origamija in mandal, v sklopu katerih je pripravljala tudi razstave, učila tehnike pomnjenja, bila mentorica dijakom, ki so osvajali prva mesta, zlate plakete in pokale na tekmovanjih iz logike, razvedrilne matematike, matematike in memoriade ter tudi pri Gibanju znanost mladini. Kot večna raziskovalka življenja, katerega del je tudi delo z radovednimi mladostniki, jim je vsa leta svojega poučevanja želela preko matematike približati različne vidike življenja.

Gibanje kot oblika poučevanja matematike

Movement as a Form of Teaching Mathematics

Natalija Ornik Kramberger

OŠ Voličina
natalija.ornik@gmail.com

Povzetek

Prispevek opisuje primere, kako lahko matematiko predstavimo skozi gibanje v vseh fazah pouka. V uvodnem delu je opredeljen pomen gibanja in njegov vpliv na celostni razvoj otrok. V osrednjem delu so prikazane praktične gibalne dejavnosti, s katerimi učiteljica vodi učence in jim omogoča, da tako spoznavajo matematične pojme, spretnosti, razvijajo matematično izražanje ter obenem naredijo veliko koristnega za svoje zdravje in razvoj. Opazi se, da z veččutnim učenjem obogatimo učne vsebine, učenci se na tak način radi učijo, saj je motivacija večja in izkušnje trajnejše.

Ključne besede: aktivne oblike poučevanja, gibanje, motivacija, matematika.

Abstract

The abstract describes examples of how mathematics can be presented through movement in all phases of teaching. The introductory part defines the importance of movement and its impact on the holistic development of children. The central part presents practical movement activities with which the teacher guides students and enables them to learn mathematical concepts, skills, develop mathematical expression and at the same time do many good things for their health and development. We noticed that we enrich learning contents with multi-sensory learning; students like to learn in this way, because the motivation is higher and the experience is more lasting.

Keywords: active forms of teaching, mathematics, motivation, movement.

1. Uvod

Gibanje je osnovna potreba vsakega človeka, spremlja nas vse življenje. Je eno izmed najpomembnejših področij v otrokovem razvoju. Sodobno življenje gibanju otrok ni najbolj naklonjeno. Komunikacija med otroki zunaj šolskih klopi je danes v veliki meri omejena na klepetanje preko spleta, igranje računalniških iger in gledanje televizije. Danes so se otroci prisiljeni gibati samo toliko, kolikor to od njih zahteva šola. Raznolika fizična aktivnost je gotovo osnova za zdrav razvoj in učenje.

Raziskave dokazujejo povezave med gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo. Dodajanje gibalne aktivnosti v pouk izboljša šolsko uspešnost otroka, kar se kaže tako pri ocenah kakor tudi pri rezultatih na standardiziranih testih (Zurc, 2008).

Z ustreznimi gibalnimi dejavnostmi si otrok razvija gibalne in funkcionalne, poleg tega pa tudi spoznavne, socialne in čustvene sposobnosti. Šolsko obdobje je čas velikih telesnih in duševnih sprememb. Zato je pomembno, da se starši in učitelji zavedajo pomena in dajejo priložnosti za razvijanje zdravega življenjskega sloga od mladih nog dalje. Otroku z gibanjem

ob reševanju nalog razvija svojo domišljijo, ustvarjalnost in iznajdljivost ter tako na prijeten način izraža svoje počutje in čustva (Pešak, 2013).

Z gibanjem se namreč razvijajo določene kognitivne sposobnosti (npr. inteligentnost, analitični in sintetični pristop pri reševanju problemov) in osebnostne značilnosti (npr. koncentracija, telesna kondicija oziroma časovni obseg zmožnosti za učenje, delovne navade, sprejemanje omejitev, odrekanje, rednost), ki imajo velik vpliv na učno uspešnost (Zurc, 2008).

Ker je gibanje otrokova primarna potreba in ker večina otrok rada sodeluje v gibalnih igrarh oz. dejavnostih, se je porodila ideja, da bi gibanje lahko večkrat vključili v pouk matematike.

Pri pouku matematike spodbujamo pri učencih spoznavanje osnovnih matematičnih pojmov in struktur, razvijamo različne oblike mišljenja in miselne procese, sposobnosti za ustvarjalnost, formalna znanja in spretnosti. Učencem omogočamo, da spoznajo praktično uporabnost in smiselnost matematike. Pri matematiki se ne ukvarjamo samo s kognitivnim področjem učenčeve osebnosti, ampak tudi z afektivnim in psihomotoričnim, saj je bistveni razlog za poučevanje in učenje matematike njena pomembnost pri razvoju celovite osebnosti učenca (Žakelj idr., 2011).

2. Gibanje pri matematiki

Učenje matematike je za marsikoga neprijetno, mu predstavlja trd oreh. Za učence lahko predstavlja celo neprijetno, zastrašujočo in skrivnostno disciplino (Lokar, 2016).

Učna motivacija je tako lahko zelo velik problem pri pouku matematike. Hkrati se učitelji zavedamo, da so postale generacije, ki sedaj obiskujejo šolo, zelo zahtevne kar se tiče motivacije za šolsko delo in učenje.

Pomembno je razlikovati med motivacijskim procesom, ki deluje v učencu, ki se uči, in se imenuje motivacija, ter med motivacijskimi spodbudami, ki jih povzroča motivacijski proces in jih pogosto sproži učitelj (Čok, 1999).

Učitelj ima gotovo vpliv na motivacijo učencev, ima možnosti (in priložnosti) oblikovanja in spodbujanja učne motivacije pri učencih. Učna motivacija spreminja poučevanje v učenje (Razdevšek-Pučko, 2013).

Dodatno motivacijo in boljše razumevanje snovi lahko učitelj doseže s konkretnimi ponazorili, raznolikimi didaktičnimi pripomočki, izzivi, s primeri, ki osmišljajo matematične vsebine, z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo idr. Učenci spoznavajo matematiko najprej prek izkustva materialnega sveta, nato prek govornega jezika, ki generalizira to izkustvo, v naslednji fazi prek slike in prikazov ter šele nazadnje na simbolni in abstraktni ravni (Žakelj idr., 2011).

Pomembna naloga sodobne šole ni več le podajati znanje, ampak učencem predstaviti uspešne strategije za pridobivanje znanja, za iskanje, zbiranje in ovrednotenje informacij, ki so pomembne za razumevanje in reševanje problemov (Marentič Požarnik, 2000).

Učitelji matematike imamo zaradi specifičnosti predmeta pomembno in zahtevno nalogo, da z ustrežno motivacijo, osebnim odnosom, različnimi poučevalnimi pristopi poskrbimo, da učenci vzljubijo matematiko ali vsaj ne dobijo odpora do učenja matematike. Z vključevanjem gibalnih dejavnosti postane matematika bolj razumljiva, zabavna, pestra, nazorna in konkretna. Učenci so bolj motivirani za delo, če so aktivni člani pri pouku. Z gibanjem lahko prikažejo

različne matematične pojme, ki si jih bolje predstavljajo, lažje uporabijo v vsakdanjem življenju.

Krofličeva (1999) navaja, da je gibalno ponazarjanje učne snovi oblika ustvarjalnega pouka, ko učno snov obravnavamo, raziskujemo in ustvarjamo preko gibanja posameznih delov telesa.

Med gibalne dejavnosti pri pouku spadajo še gibalno didaktične igre, pantomima, sprostitvene dejavnosti (vizualizacija, masaže, joga idr.) idr.

V Evropi je le malo javnih šol, ki v svojih programih predvidevajo krajšo rekreacijo pred ali med poukom, gibalno dejavno učenje pa je tudi v slovenskih šolah prej izjema kot pravilo, izjema je npr. pedagogika Montessori (Zupančič Grašič, 2016).

Gibanje lahko pri matematiki vključimo v vseh fazah pouka: kot uvodno motivacijo, kot metodo za preverjanje predznanja, za razlago nove učne snovi ali za utrjevanje in ponavljanje ter preverjanje znanja. Z vključevanjem gibanja v pouk matematike želimo pouk nadgraditi, ga dopolniti in popestriti ter s tem otrokom pomagati najti najprimernejšo pot za doseganje in usvajanje matematičnih zakonitosti. Z gibanjem učenci poglobljajo svoja doživetja pri matematiki, saj so poleg vida, sluha in govora vključene še gibalne dejavnosti, ki omogočajo večje pomnjenje in boljše razumevanje učne snovi.

Z gibalnimi dejavnostmi postopoma spodbujamo hiperaktivne otroke, usmerjamo energijo nemirnih in agresivnih otrok v smeri ustvarjalnega vedenja, razvijamo sodelovalno učenje ter objektivno kritičnost (Kroflič, 1988).

3. Primeri gibalnih dejavnosti

V nadaljevanju bodo predstavljeni primeri vključevanja gibalnih dejavnosti v pouk matematike.

3.1 Matematična preproga

Je didaktični pripomoček, ki smo ga izdelali z učenci in omogoča učenje preko gibanja na bolj sproščen, zabaven način. Možnosti uporabe matematične preproge je več. Navedenih je nekaj predlogov, ki so bili preizkušeni v razredu:

- Računanje s sonožnimi skoki (Slika 1)

Otrok računa s sonožnimi skoki po posameznih številkah oz. znakih. Tovrstna vadba sledi zakonitostim visoko intervalne vadbe, saj se srčni utrip v kratkem času zviša do ciljnega območja srčnega utripa.



Slika 46: Računanje s sonožnimi skoki

- Računanje med sprehodom po preprogi (Slika 2)

Otrok računa med sprehajanjem po posameznih številkah oz. znakih, pri tem pa ohranja ravnotežje na eni nogi. Vaja zahteva koordinacijo obeh strani telesa, kar vodi do aktivacije tistih predelov možganov, ki skrbijo za pozornost.



Slika 47: Računanje med sprehodom

- Računanje z metanjem v tarčo (Slika 3)

Žogico smo oblepili s samolepilnim trakom z »ježki« in jo uporabljamo pri računanju kot metanje v tarčo. Za ta namen preprogo obesimo na steno oziroma tablo. Pri vaji učenci ob gibanju urijo še natančnost (ciljanje v tarčo), periferni vid in sledenje z očmi, kar je pomembno pri razvijanju bralnih spretnosti.



Slika 48: Tarča

Matematično preprogo uporabljamo predvsem v 6. in 7. razredu, pri ponavljanju poštevanke, pri računanju na pamet in tudi kot motivacijo pri dopolnilnem pouku ali delu z otroki s posebnimi potrebami. Uporabna je pri iskanju večkratnikov in deliteljev naravnih števil ali iskanju zaporedja števil, sploh pa na razredni stopnji. Preprogo vključimo v začetku učnih ur v obliki nekaj minutne ponovitve (npr. avtomatizacija poštevanke), prav tako v fazi razlage nove učne snovi (npr. iskanje večkratnikov naravnih števil), velikokrat pa pri utrjevanju ali ponavljanju znanja. Učenci so na izdelek zelo ponosni, zlasti, ker je uporaben in ga imajo možnost sami preizkusiti in tako na manj vsiljiv in drugačen način pridobivati nova ali ponoviti že usvojena znanja.

3.2 Številski trak

Pri svojem delu opažamo, da imajo učenci slabo razvite številske predstave, ki so velikokrat vzrok učnih težav pri matematiki. Z različnimi učnimi pripomočki, ki dobijo še posebno vrednost, če jih učenci izdelajo sami, jim lahko pomagamo. S tem jih učimo procesnih znanj in vpeljujemo aktivne oblike poučevanja in učenja.

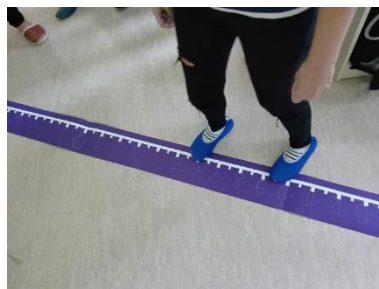
Po izkušnjah sodeč, imajo učenci vsako leto precej težav pri prehodu iz množice naravnih v množico celih števil, še posebej pa pri računanju s celimi števili. Z namenom, da bi učenci lažje razumeli relacije med celimi števili, učenci izdelajo večji številski trak oz. model številske premice (Slika 4 in Slika 5) za »sprehajanje« po številih. Številski trak uporabljamo kot pomoč pri zapomnitvi, zapisu (upodobitvi) in štetju števil, določanju velikostnih odnosov med števili (npr. urejanje števil od najmanjšega do največjega ali obratno, primerjava dveh števil), zapisu zaporedij, iskanju predhodnika in naslednika danega števila, računanju sprememb količin (npr. določanje sprememb glede na podano začetno ali končno vrednost) ter računanju s števili.

Po številskem traku učenci hodijo po določenih pravilih oz. navodilih, ki jih postavi učitelj ali učenci drug drugemu. Primeri navodil:

- *Postavi se na 6. Prehodi 9 korakov v levo. Kam prideš?*
- *Žaba skače po številski premici. Ustavila se je na številki -14 in skočila na številko 5. Kolikšno spremembo je naredila?*
- *Kolikšna je bila zjutraj temperatura zraka, če je le-ta po ohladitvi za 4°C znašala 6°C?*
- *Postavi se na -12, prištevaj po 3 in se tako »sprehodi« po premici.*
- *Postavi se na število, ki leži na sredini med -5 in +3.*
- *Postavi se na število -6 in nadaljuj zaporedje števil v množici negativnih celih števil v smeri naraščanja.*
- *Katera (pozitivna/negativna) cela števila so manjša od 10?*
- *Postavi se na nasprotno/absolutno vrednost števila $-(-6)$.*
- *Za katera cela števila velja $|z| < 6$?*
- *Katero število se od svoje nasprotne vrednosti razlikuje za 9?*
- *Katero negativno celo število je najbližje številu $-4\frac{2}{3}$?*
- *Izračunaj: $+11 - 16 =$.*
- *Ipd.*



Slika 49: Večji številski trak



Slika 50: Premikanje po premici po navodilu

3.3 Igra DAN - NOČ

Pred vsako novo različico znane igre natančno opredelimo pravila igre. Če je trditev (npr. $-6 \cdot 7 = 42$ ali npr. vrednost številskega izraza $25 + 31 =$ je manjša od 50), ki jo pove učitelj ali učenec pravilna, STOJIMO, če je nepravilna, POČEPNEMO (Slika 6). Učenec, ki se zmoti, razmisli in pove pravilni rezultat.



Slika 51: Igra DAN-NOČ

3.4 Zaporedje na dlaneh

Gibalno igro, poimenovano Zaporedje na dlaneh, v razredu izvedemo velikokrat, saj zanjo ne potrebujemo nobenega pripomočka in je hitro izvedljiva. Učenci delajo v paru, postavijo se drug proti drugemu z dlanmi obrnjenimi navzgor. Učenca v paru tvorita zaporedje po danem pravilu, npr. večkratniki števila, soda ali liha števila, idr., tako, da se izmenično udarjata po dlaneh in izgovarjata tvorjeno zaporedje (Slika 7).



Slika 52: Zaporedje na dlaneh

3.5 Simetrija v snegu

Pri obravnavi učenega sklopa o transformacijah se z učenci odpravimo v naravo in iščemo simetrične oblike predmetov, odsevov v vodi ali pa jih naredimo sami v snegu (Slika 8). Tudi s pregibanjem in izrezovanjem papirja lahko izdelamo zanimive simetrične oblike. Učenci praktično in na bolj sproščen način ugotavljajo lastnosti zrcaljenja.



Slika 53: Simetrija v snegu

3.6 Diagonale večkotnika

Pravilo računanja števila diagonal večkotnika praktično izvedemo s podajanjem žogice v različno številčnih skupinah učencev (Slika 9). Učenci z medsebojnim podajanjem žoge nesosednjim sošolcem ali sošolkam ugotavljajo število podaj za različne večkotnike in ga nato posplošijo za n -kotnik ter tako ugotovijo obrazec za računanje števila diagonal poljubnega večkotnika.



Slika 54: Podajanje žogice za ugotavljanje števila diagonal večkotnika

3.7 Prikaz kota

Pri obravnavi kotov imamo učitelji več možnosti izhajati iz otrokovih izkušenj in znanje razširiti s praktičnimi dejavnostmi. Velikost kotov predstavimo z odpiranjem vrat za različno velike kote, kar konkretno prikažemo s pomočjo lepljenja traku po tleh (Slika 10). To je odličen način, da si učenci lažje vizualizirajo velikosti kotov.



Slika 55: Prikaz velikosti kotov

Poimenovanje vrst kotov nadgradimo s prikazovanjem le-teh s pomočjo telesa oz. položaja rok (Slika 11). Nekateri učenci si imena kotov težje zapomnijo, na tak način jih v začetku ure ponovimo tako, da en učenec pred tablo pokaže vrsto kota, pozove sošolca ali sošolko, da ga poimenuje, vsi učenci pa ga prikažejo z rokami. Na spletu lahko hitro najdemo tudi glasbeno podporo prikazovanju kotov, da je učencem še bolj zanimivo.



Slika 56: Prikaz vrste kotov z rokami

3.8 Osnovni geometrijski pojmi in odnosi

Osnovne geometrijske pojme in odnose med njimi lahko učenci prikažejo kar s svojimi telesi (Slika 12 in Slika 13). Učencem je dejavnost izjemno zanimiva.



Slika 57: Prikaz sečnic s telesi



Slika 58: Prikaz vzporednic

4. Zaključek

Namen prispevka je z nekaj predlogi spodbuditi gibanje pri pouku, saj otroci postajajo vse bolj sedeča bitja.

Matematika običajno ni med najbolj priljubljenimi predmeti v šoli, zato se v razredu trudimo narediti vsebine čimbolj zanimive ter jih na nazoren način približamo učencem, da lahko svoje znanje nadgrajujejo. Posredovanje nekaterih učnih vsebin preko gibanja ponuja bolj razgiban in aktiven pouk, saj morajo vsi učenci pri tem sodelovati na celosten način, preko uma in telesa. Tovrsten način dela kaže pozitiven vpliv na učence, saj so bolj sproščeni, večkrat nimajo niti občutka, da se učijo, so bolj motivirani za delo, snov si lažje zapomnijo oz. prikličejo podatke in pojme. Hkrati naloge od njih zahtevajo sodelovanje in prilagajanje, kar pomeni, da se dogajajo tudi premiki na socialnem področju, prav tako na področju ustvarjalnosti. Nemalokrat učenci sami predlagajo rešitve ali podajo ideje za izvedbo aktivnosti.

Nedvomno je, da je v višjih razredih osnovne šole vnašanje takšnih dejavnosti v pouk težje izvedljivo, saj je časa pogostokrat premalo zaradi natrpanega učnega načrta. Gibanje pri pouku, četudi samo kot uvodna ali vmesna minuta za razgibanje, je odlična priložnost, da pouk popestrimo, nadgradimo in učence vključimo v pouk kot aktivne udeležence in soustvarjalce učnega procesa. Pri tem moramo učitelji kot organizatorji dela v učilnici skrbeti, da gibalne aktivnosti ne prerastejo v igro, torej poskrbimo, da realiziramo zastavljene učne cilje.

5. Literatura

- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje tujih jezikov v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana in Koper: Pedagoška fakulteta in ZRS RS.
- Kroflič, B. (1988). Razvijanje ustvarjalnosti skozi gibalne dejavnosti na razredni stopnji. *Pedagoška obzorja*, št. 9 – 10, 41– 50.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka: učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lokar, N. (2016). *Bralna pismenost in učenje matematike* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Pešak, M. (2013). *Pomen gibanja in zdrave prehrane pri motoričnem razvoju otroka* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta. Maribor.
- Razdevšek-Pučko, C. (2013). *Vloga motivacije v učenju in poučevanju (v delovanju)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič Grašič, J. (2016). Starši so lahko otrokov najboljši prijatelj ali sovražnik. *Nedelo*, 4– 5. Pridobljeno s https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/Nedelo_gibanje-otroci.pdf
- Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.
- Žakelj, A., Röhler Prinčič, A., Perat, Z., Lipovec, A., Vršič, V., Repovž, B. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Ornik Kramberger je profesorica matematike in pedagogike, poučuje na osnovni šoli Voličina. Poleg poučevanja matematike opravlja delo svetovalne delavke v šoli za učence z učnimi težavami in posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter v vrtcu, ki spada k osnovni šoli. Za svoje učence si želi, da jim s svojim znanjem in izkušnjami pomaga pri usvajanju novih znanj ter spoznavanju človeških vrednot na sproščen, kreativen način, saj je tako učenje učinkovitejše.

Raba raznolikih didaktičnih pripomočkov pri razvijanju konceptualnega znanja decimalnih števil pri učencih s specifičnimi učnimi težavami

Use of Various Didactic Aids in Developing Conceptual Knowledge of Decimal Numbers in Students with Specific Learning Difficulties

Margaret Godec

*OŠ Janka Kersnika Brdo
margaret.godec@guest.arnes.si*

Povzetek

Konceptualno oziroma pojmovno razumevanje decimalnih števil je za učence življenjskega pomena, saj se z njimi srečujejo v vsakodnevni situacijah (rokovanje z denarjem, branje receptov, nakupovanje, pri odmerjanju različnih zdravil, branju temperature ...). V prispevku bomo predstavili umestitev učenja decimalnih števil v učni načrt programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izpostavili pomen dobro usvojenega konceptualnega znanja na področju decimalnih števil in različne didaktične pripomočke in igre, s katerimi lahko le-to dosežemo. Teoretične osnove in primeri dobre prakse, predstavljeni v prispevku, so lahko v pomoč učiteljem, izvajalcem učne ali dodatne strokovne pomoči ter specialnim in rehabilitacijskim pedagogom pri razvijanju konceptualnega znanja na področju decimalnih števil, ki ga učenci potrebujejo v svojem vsakdanjem življenju.

Ključne besede: decimalna števila, konceptualno znanje, specifične učne težave, učni pripomočki.

Abstract

Conceptual understanding of decimal numbers is of vital importance for students, as they encounter them in everyday situations (handling money, reading recipes, shopping, dosing various medicines, reading temperature ...). In this article, we will present the placement of decimal number learning in the curriculum with customized implementation and additional professional assistance, highlight the importance of well-acquired conceptual knowledge in the field of decimal numbers and various teaching aids and games that can help achieve this goal. Theoretical bases and examples of good teaching practices presented in this article, can be of great help to teachers, special needs teachers and other professionals in the field of special needs teaching in developing the conceptual knowledge of students in the field of decimal numbers that they need in their daily lives.

Key words: conceptual knowledge, decimal numbers, learning aids, specific learning difficulties.

1. Uvod

Obvladovanje decimalnih števil ni pomembno le za področje matematike, ampak vpliva tudi na učenčev uspeh pri biologiji, fiziki, kemiji, sociologiji, psihologiji in na mnogih drugih področjih. Prav tako vpliva na učenčevo uspešnost v kasnejšem življenju, izven šolskega sistema, pri poklicnem udejstvovanju, kjer so za opravljanje različnih poklicev potrebna znanja

s področja decimalnih števil, kot na primer pri farmaciji (odmerjanje količine zdravil) ... in v vsakdanjem življenju, kot na primer pri uporabi receptov v kuhinji (0,5l mleka, 1,5 kg moke ...), prav tako pa je znanje s področja decimalnih števil pomembno za razumevanje statističnih podatkov, ki nam jih dnevno posredujejo različni mediji (Lortie – Forgues, Tian in Siegler, 2015).

V nadaljevanju prispevka bomo predstavili pomen konceptualnega znanja na področju decimalnih števil in raznolike učne pripomočke, s katerimi le-tega razvijamo pri učencih s specifičnimi učnimi težavami pri urah dodatne strokovne pomoči.

2. Decimalna števila v učnem načrtu

Učenci se v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo z decimalnimi števili srečajo že v 2., 3., 4. in 5. razredu, kjer se uvede denarna enota za navajanje učencev na decimalni zapis. V tem obdobju učenci (Vršič, 2013):

- spoznajo denarne enote (evro, cent) in njihove vrednosti;
- berejo vrednosti, zapisane z enoimensko enoto (5 evrov) in v decimalnem zapisu (5,50 evrov);
- primerjajo in urejajo denarne vrednosti, zapisane z enoimensko enoto in v decimalnem zapisu;
- računajo z denarnimi vrednostmi;
- rešujejo matematične probleme z denarnimi enotami.

V 6. razredu pa se nato uvede decimalni zapis in z njimi povezane računske operacije (Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika, 2011).

Japelj Pavešič (2017) v svoji raziskavi, v kateri je analizirala rezultate znanja matematike med četrtošolci v Sloveniji in po svetu, ugotovi, da so države, ki sodelujejo v raziskavi TIMSS, zelo usklajene v svojih izobraževalnih ciljih, žal pa je Slovenija ena redkih držav, ki odstopa z učnim načrtom na področju decimalnih števil, saj jih v drugih državah uvajajo postopoma, a mnogo prej kot pri nas, tako da postopoma dodajajo decimalna mesta. Na začetku se učenci srečajo z znanimi zapisi decimalnih števil iz vsakdanjega življenja (na primer 0,5 l ali 1,5 kg) in s količinami denarja, zapisanimi z decimalnimi števili. Skoraj vse druge države nato učijo četrtošolce računanja z decimalnimi števili vsaj do dveh decimalnih mest natančno. Posebno zgodaj jih naučijo računanja z denarjem, ker učenci pri 10 ali 11 letih to nujno potrebujejo za svoje vsakdanje življenje. V več azijskih državah mora učenec znati računati z denarjem že ob vstopu v prvi razred, saj si mora vsak dan sam kupiti malico v enem od šolskih kioskov, medtem ko učitelji v Sloveniji poročajo o redki obravnavi decimalnih števil do tretjega razreda. Z odlašanjem učenja teh vsebin v nižjih razredih pa učenci ne dobijo znanj, ki jih potrebujejo za svoje vsakdanje življenje, v katerem potrebujejo najmanj računanje z denarjem (prav tam).

2.1 Pomen razvijanja konceptualnega znanja na področju decimalnih števil

Za obvladovanje katerega koli področja matematike je potrebno obvladovanje konceptualnega znanja ali pojmovnega znanja tega področja (Geary, 2004). Otroci s specifičnimi učnimi težavami imajo pogosto težave že pri usvajanju osnovnih matematičnih pojmov, zaradi česar se njihova kognitivna struktura ne razvija tako kot pri vrstnikih, zato mora

učitelj za te učence organizirati dejavnosti, ki omogočajo konstrukcijo različnih matematičnih pojmov (Kavkler, 2007).

Kay in Yeo (2005, v Vipavc, 2015) poudarita, da je matematika učni predmet, kjer se snov neprestano nadgrajuje, kar pomeni, da zahtevnejše vsebine temeljijo na osnovnih znanjih, ki jih je učenec usvojil v preteklosti. Ker se torej matematična znanja nadgrajujejo, je pomembno, kakšna so učenčeva osnovna znanja in kakšna je njihova uporaba v različnih situacijah. Praksa nam nenehno dokazuje, da je vsaka pomoč učencu v višjih razredih neučinkovita, če utrjujemo le tekočo snov, učenec pa ni usvojil osnovnih znanj (na primer učencu urjenje tehnike deljenja ne koristi, če ne zna dobro poštevanka in predhodnih računskih operacij) (Jelenc in Novljan, 2001).

2.2 Didaktični pripomočki pri poučevanju decimalnih števil

Obstajajo številni učni in tehnični pripomočki, ki so učencem s posebnimi potrebami tako v šoli, doma kot kasneje odraslim v službi v veliko pomoč. Vendar je raba pripomočkov in drugih prilagoditev odvisna od njihovih posebnih potreb, zato jih nekateri potrebujejo v vseh življenjskih obdobjih, drugi pa le določen čas (Kavkler, 2011). Zelo pomembno pa je, da učencu zagotovimo toliko pomoči in strukture, kot ju v danem trenutku potrebuje in da podpora glede na njegove potrebe ustrezno zmanjšujemo (Pulec Lah, 2008).

Ker bo učenec učinkoviteje razvil konceptualno znanje decimalnih števil, če bo učitelj v proces poučevanja vključil pristop KSA (od konkretne preko slikovne do abstraktne ravni), moramo v proces poučevanja vključiti rabo različnih učnih pripomočkov, ki jih Kavkler (2007) deli na:

- tridimenzionalne predmete, ki so na primer računalo, kroglice na vrvici, kocke, denar ... ;
- slikovne ponazoritve, ki so na primer slika prstov rok in nog, slikovna ilustracija življenjskih situacij ...;
- grafične ponazoritve, ki so na primer pušični diagrami, številski trak ali številska premica ...

Ko pri učencu razvijamo matematično znanje na področju decimalnih števil, lahko uporabimo (Kavkler, 2007; Vipavc, 2015) različne učne pripomočke, kot na primer prste, žepno računalo, številski trak oziroma številsko os, slikovno gradivo, stotični kvadrat, kartonček s poštevanko ali večkratniki, tabelo decimalnih števil, tabelo desetiških ulomkov, karo papir pri seštevanju/odštevanju/množenju/deljenju zaradi pravilnega podpisovanja ali kartonček za oporo z različnimi barvnimi ter grafičnimi oporami, na katerem so zapisani koraki postopkov reševanj, ki ga izdelata učenec sam z izrazi, ki jih razume. Uporaba teh pripomočkov je odvisna od posameznikove starosti in sposobnosti (Vipavc in Kavkler, 2015), pri čemer je pomembno, da učenec, če je le mogoče, pripomoček izdelata sam in s tem pokaže razumevanje pojma in matematičnega problema (Vipavc, 2015).

3. Razvijanje konceptualnega znanja na področju decimalnih števil z rabo raznolikih didaktičnih pripomočkov

Razvijanje konceptualnega znanja na področju decimalnih števil vedno temelji na rabi različnih opor, ponazoritev in različnih didaktičnih materialov. V priprave vedno vključujemo tudi učenčeve interese in močna področja ter vedno izhajamo iz življenjskih situacij učencev.

V nadaljevanju prispevka predstavljamo strategije razvijanja različnih področij konceptualnega znanja decimalnih števil, kjer vključujemo rabo različnih didaktičnih pripomočkov in iger.

3.1 Branje in predstavitev denarne vrednosti, primerjanje in urejanje denarnih vrednosti - razvijanje predstav o količinah z uporabo modelov denarja

Z učenci si ogledamo didaktični pripomoček »model denarja« (slika 1), ki ga bomo pri uri uporabili, in ga poimenujemo. Nato si ogledamo kartice, na katerih so zapisani znaki za velikostna razmerja, jih poimenujemo in razložimo njihov pomen.



Slika 1: Didaktični pripomoček »model denarja« (osebni arhiv)

Učenci igrajo igro v paru, imenovano »Nakupovanje«. V paru si učenca razdelita vlogi prodajalca in nakupovalca. Nakupovalec si med ponujenimi artikli (izrezanimi iz reklamnih časopisov) izbere dva artikla in pri vsakem posebej nastavi potreben znesek za njegov nakup. Prodajalec preveri, ali so nastavljeni zneski za posamezne artikle pravilni, in med artikle vstavi znak za ustrezno velikostno razmerje glede na cene izbranih artiklov (slika 2). Prodajalec ob tem še prebere posamezni znesek v evrih in kot decimalno število.

Vlogi v paru se nato zamenjata.

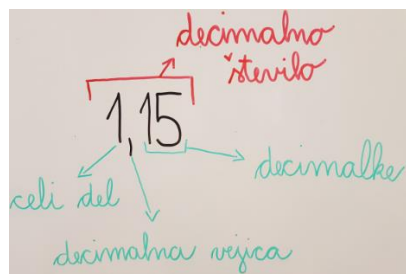


Slika 2: Igra v paru »Nakupovanje« z dvema artikloma (osebni arhiv)

Z vsebinami o denarnih enotah izhajajmo iz življenjskih izkušenj učencev in njihovega predznanja. Z izkustvenim načinom učenja učencem omogočimo, da si na podlagi lastnih izkušenj zgradijo znanje, in jih tako pripeljemo do razumevanja in uporabe pridobljenega znanja.

3.2 Zapis in branje decimalnih števil, usvojitev pojma mestnih vrednosti decimalnih števil

Zapis decimalnega števila in poimenovanje posameznih delov zapisanega števila (slika 3) – na tablo zapišemo decimalno število 1,15 in glasno poimenujemo posamezne dele števila, ki jih tudi zapišemo. Pri decimalni vejici poudarimo, da le-ta loči celi del od decimalnega dela.



Slika 3: Zapis decimalnega števila s poimenovanjem posameznih delov (osebni arhiv)

S pomočjo preglednice predstavimo mestne vrednosti decimalnega števila (slika 4) in povemo, da prva številka za decimalno vejico predstavlja desetine, druga stotine, tretja tisočine ...

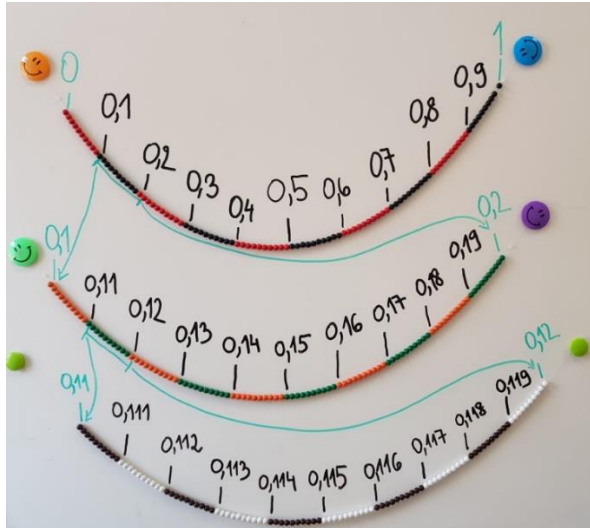
Dt	T	S	D	E	,	d	s	t	dt
DESET-TISOČICE	TISOČICE	STOTICE	DESETICE	EMICE	,	DESETINE	STOTINE	TISOČINE	DESET-TISOČINE
1	2	8	7	5	,	1	2	3	4

Slika 4: Preglednica mestnih vrednosti decimalnega števila (osebni arhiv)

Ko učenci obnovijo znanje mestnih vrednosti, preberemo zapisano decimalno število v preglednici: dvanajst tisoč osemsto petinsedemdeset celih tisoč dvesto štiriintrideset desetisočin (po zadnji decimalki). Učenci nato vadijo branje decimalnih števil, ki jih poljubno zapisujemo na tablo.

3.3 Ponazoritev decimalnih števil na številski vrstici

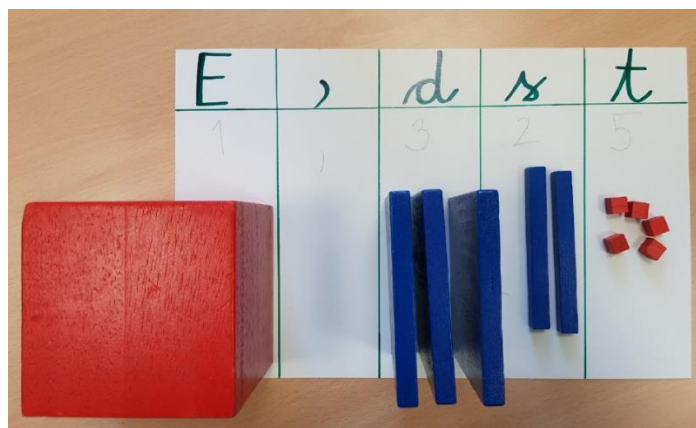
Decimalna števila konkretno ponazorimo na številski vrstici (slika 5) s poudarkom, da lahko vsak poudarjeni del ponazorimo še podrobneje (med decimalnima številoma 0,1 in 0,2 so decimalna števila 0,11, 0,12, 0,13 ... 0,19). Učenci izmenično na številski vrstici umeščajo različne vrednosti decimalnih števil.



Slika 5: Ponazoritev decimalnih števil na nizu kroglic (osebni arhiv)

3.4 Ponazoritev decimalnih števil s pomočjo Dienesovih kock

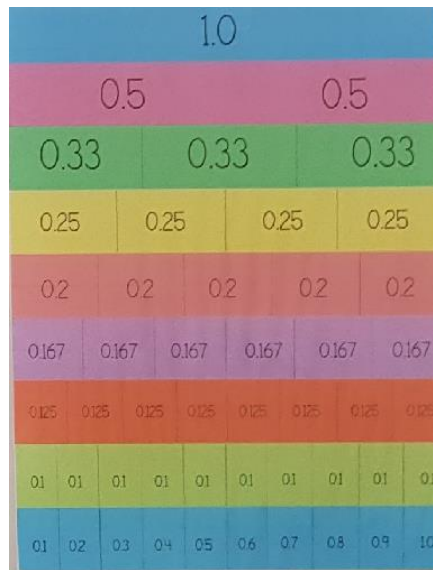
Učencem pripravimo list, na katerem so zapisane mestne vrednosti decimalnih števil. Učenec po nareku učitelja na delovni list ustrezno, glede na mestne vrednosti posameznih števk v decimalnem številu, zapiše decimalno število, ki ga nato ponazori s pomočjo Dienesovih kock (slika 6).



Slika 6: Ponazoritev decimalnega števila z Dienesovimi kockami (osebni arhiv)

3.5 Grafična ponazoritev decimalnih števil

Nadaljujemo z grafično reprezentacijo decimalnih števil, kjer učenci z opazovanjem ugotovijo, da se lahko vsak del celote razdeli na manjši del, pri čemer se vsako decimalno število razdeli na manjšo vrednost (slika 7). Vaja učencem omogoča tudi spoznanje, da večje število decimalk za decimalno vejico ne pomeni tudi večje decimalno število.



Slika 7: Grafična reprezentacija decimalnih števil
 (<https://www.freehomeschooldeals.com/free-decimal-teaching-resources/>)

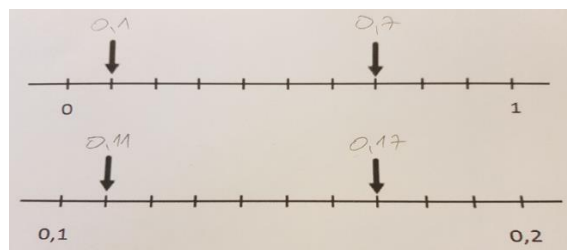
Za ponazoritev decimalnih števil lahko učenci uporabljajo tudi »Kocke z enakovrednimi decimalnimi števili« (slika 8).



Slika 59: Didaktični pripomoček »Kocke z enakovrednimi decimalnimi števili« (osebni arhiv)

3.6 Ponazoritev decimalnih števil na številski premici

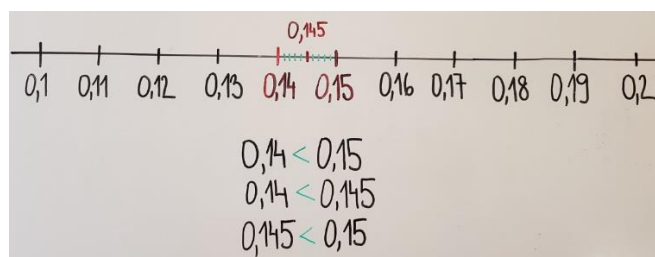
Po ponazarjanju decimalnih števil na številski vrstici, sledi ponazarjanje decimalnih števil na številski premici (slika 9).



Slika 60: Določanje iskanega decimalnega števila na številski premici (osebni arhiv)

3.7 Razvrščanje decimalnih števil po velikosti

Z učenci narišemo številsko premico, na katero umestimo decimalna števila 0,14; 0,145 in 0,15. Nato skupaj s pomočjo številске premice določimo velikostno razmerje med decimalnima številoma 0,14 in 0,145 ter med decimalnima številoma 0,145 in 0,15 (slika 10). S pomočjo ponazorila učenci ugotovijo, da število decimalk za decimalno vejico ne pomeni, da je to tudi največje število, ampak moramo upoštevati mestne vrednosti posameznih decimalk.



Slika 10: Številska premica in velikostno razmerje med decimalnima številoma (osebni arhiv)

Za urjenje urejanja decimalnih števil po velikosti lahko uporabimo tudi didaktično igro »Določi največje in najmanjše decimalno število«. Igra ima 5 krogov. V prvem in drugem krogu učenec vrže 4 kocke. Glede na točke, ki jih razbere s kock, sestavi največje in najmanjše decimalno število. Svoje rešitve zapiše v vnaprej pripravljeno tabelo (slika 11). V naslednjih krogih igro otežimo z dodajanjem števila igralnih kock, s pomočjo katerih učenec še vedno sestavlja štirimestno decimalno število.

		E	,	d	s	t
Prvi krog	Največje število	6	,	6	2	1
	Najmanjše število	1	,	2	6	6
Drugi krog	Največje število					
	Najmanjše število					
Tretji krog	Največje število					
	Najmanjše število					
Četrti krog	Največje število					
	Najmanjše število					
Peti krog	Največje število					
	Najmanjše število					

Slika 11: Igra »Določi največje in najmanjše decimalno število« (osebni arhiv)

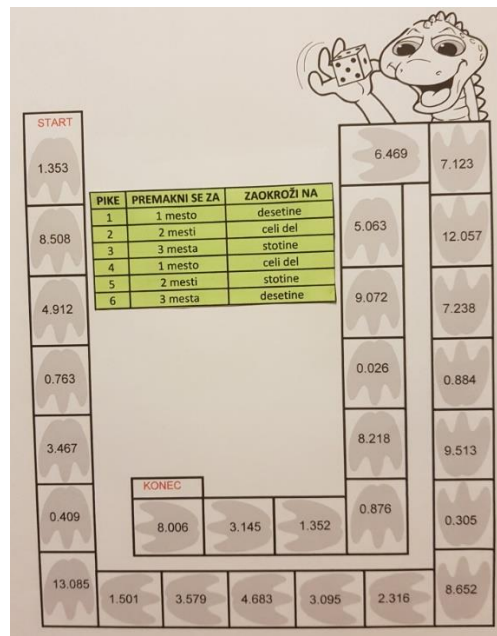
Učenci igrajo igro »Decimalni kozarček« (slika 12), s pomočjo katere utrjujejo urejanje decimalnih števil po velikosti. Igra poteka tako, da vsak učenec dobi svoj komplet kozarčkov, na katerih so zapisana različna števila in decimalna vejica. Z ogledovanjem kozarčkov učenci ugotovijo, da z vrtenjem le-teh sestavljajo različna decimalna števila. Učencem nato razložimo, da ima vsak izmed njih enak komplet kozarčkov z zapisanimi enakimi števkami. Njihova naloga je, da z vrtenjem posameznih kozarčkov sestavijo poljubno decimalno število. Ko vsi štirje učenci to naredijo, med seboj primerjajo nastala decimalna števila in jih razvrstijo po velikosti od najmanjšega do največjega.



Slika 12: Igra »Decimalni kozarček« (osebni arhiv)

3.8 Zaokroževanja decimalnih števil

Učenci za urjenje zaokroževanja decimalnih števil igrajo didaktična igro »Zaokroži in zmagaj« (slika 13). Igro učenci igrajo v paru. Ko učenec vrže kocko, razbere število pik na kocki, ki mu povedo, za koliko mest se premakne po igralni plošči in na koliko mest naj zaokroži decimalno število, zapisano na novem polju. V kolikor učenec pravilno zaokroži število, na polju lahko ostane, sicer se vrne na predhodno polje.



Slika 13: Igra »Zaokroži in zmagaj«

(<https://www.themailbox.com/magazines/math-game-skill-rounding-decimals/stompin-round-with-decimals>)

4. Zaključek

Učenci s specifičnimi učnimi težavami učinkoviteje urijo usvojeno znanje, če pri pridobivanju le-tega prehajamo s konkretne preko grafične na simbolno raven razlage. Pri poučevanju decimalnih števil lahko uporabimo različne pripomočke, kot so igralne kocke, didaktični denar, kocke z enakovrednimi decimalnimi števili, igralne karte, Dienesove kocke ... in predvsem številsko vrstico, ki smo jo po tem, ko so njeno rabo učenci usvojili, nadomestili s številsko premico.

Pomen rabe ustreznih učnih pripomočkov poudari tudi Vipavc (2015), ki pravi, da je pomembno, da učencu omogočimo uporabo ustreznih pripomočkov, saj mu s tem dovolimo, da pride do pravilne rešitve po njemu lastni metodi. S tem, ko nalogo učenec reši sam, pridobi samozavest, hkrati pa se poveča tudi njegova motivacija za delo. Učenje matematike mora učencu zagotoviti izziv in občutek uspeha (Vipavc in Kavkler, 2015) oziroma, kot pravi Sousa (v Kavkler, 2011), moramo spomin na neuspeh nadomestiti s spominom na možnost doseganja uspeha.

Čprav je obvladovanje decimalnih števil za učence s specifičnimi učnimi težavami zahtevno, lahko ob ustrezni podpori in z uporabo različnih konkretnih materialov dosežejo dobre rezultate.

5. Literatura

- Geary, D.C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 37(4), 4-15. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/8224516_Mathematics_and_Learning_Disabilities
- Japelj Pavešić, B. (2017). Poučevanje ulomkov in decimalnih števil na razredni stopnji v mednarodni perspektivi. *Razredni pouk*, 19(1), 11-19.
- Jelenc, D. in Novljan, E. (2001). *Učitelj svetuje staršem 1 – MATEMATIKA*. Radovljica : Didakta.
- Kavkler, M. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. V G. Reid, M. Kavkler, S.G. Viola, M. Košak Babuder in L. Magajna. *Učenci s specifičnimi učnimi težavami : skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 77-112). Ljubljana : Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder (ur.) in M. Velikonja (ur.). *Učenci z učnimi težavami : pomoč in podpora* (str. 8 - 42). Ljubljana : Pedagoška fakulteta.
- Lortie-Forgues, H., Tian, J. in Siegler, R. R. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult?. *Developmental Review*, 38 (2015), 201-221. Pridobljeno s: https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S0273229715000362/1-s2.0-S0273229715000362-main.pdf?_tid=c87016a8-9538-442b-be22-cc4d802b5e44&acdnat=1539632841_b0b170ffc584f60e263e241d35150a90
- Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev?. V M. Kavkler (idr.). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 95-142). Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf.
- Vipavc, J. (2015). Težave pri učenju matematike. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.). (2015). *Težave pri učenju matematike: strategije za izboljšanje razumevanja in učnih dosežkov učencev* (str. 45-111). Ljubljana : Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Vipavc, J. in Kavkler, M. (2015). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami pri matematiki. V M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.). *Težave pri učenju matematike: strategije za izboljšanje razumevanja in učnih dosežkov učencev* (str. 9-23). Ljubljana : Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Vršič, V. (2013). Denarne enote – razširitev didaktičnih priporočil. V M. Suban in S. Kmetič (ur.). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Matematika* (str. 63-70). Ljubljana : Zavod RS za šolstvo.

Literatura slikovnega gradiva

Slika 7 – Grafična reprezentacija decimalnih števil. Pridobljeno s <https://www.freehomeschooldeals.com/free-decimal-teaching-resources/>

Slika 13 – Igra »Zaokroži in zmagaj«. Pridobljeno s <https://www.themailbox.com/magazines/math-game-skill-rounding-decimals/stompin-round-with-decimals>

Kratka predstavitev avtorice

Margaret Godec se je po končanem študiju pedagogike in sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, zaposlila na OŠ Janka Kersnika Brdo kot izvajalka dodatne strokovne pomoči. Ker si je želela pridobiti dodatna znanja na področju dela z osebami s posebnimi potrebami, je dokončala tudi študij specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Zanimivo merjenje

Interesting Measurement

Andreja Jelovčan

Zavod sv. Stanislava
andreja.jelovcan@stanislav.si

Povzetek

Učenci se zelo radi učijo tako, da sploh ne opazijo. Najbolj so uspešni v aktivnostih, ki jih prepoznajo za svoje in v njih uživajo. Takrat se v njih prebudijo sposobnosti, ki jih niti sami ne poznajo. Kot učiteljica matematike poskušam nekaj časa nameniti temu, da v učencih prebudim željo po raziskovanju novega z uporabo matematičnega znanja. V prispevku bo predstavljenih nekaj primerov iz naravoslovnega tedna v 6. razredu, ki smo jih izvedli z učenci in so se izkazali za uspešne. To pomeni, da so učenci sodelovali z navdušenjem in na koncu dosegli cilj, ki je bil višji od pričakovanega.

Ključne besede: delo v skupinah, inovativnost, matematika, merjenje, pozitivna psihologija.

Abstract

Students like learning in a way they do not really realize it. They are most successful at the activities they enjoy and recognise as their own. Such activities stimulate students' abilities that they even do not know they have. As a mathematics teacher I try to dedicate some time to awake in students the wish to explore something new by using mathematical knowledge. In this article I will present some examples from the natural science week in the 6th grade of primary school that I have done with the students and that have turned out as successful. The students enjoyed while they participated and at the end they have reached a higher goal than expected.

Keywords: innovation, mathematics, measurement, positive psychology, work in groups.

1. Uvod

Učitelji današnjega časa se veliko ukvarjamo s pozitivnim pristopom, ker si želimo, da učencem predajamo širši spekter znanja, ki ga bodo znali povezati z njihovim življenjem, in da bodo v učenju znali najti smisel in pozitivne občutke. Tako raziskujemo, katere smeri poučevanja bi bile v današnjem času učinkovite, kako učence motivirati, kako jih naučiti dobrega sodelovanja, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti. Pri tem nam zelo pomagajo razna predavanja in poznavanja psihologije. Na spletni strani, kjer so posnetki dobrih predavanj, je zapisano: »Pozitivna psihologija raziskuje človekove vire in moči. Odkriva, kako človek razvija ustvarjalnost, pogum, zanos, upanje, pozitivna čustva, pozitivna prepričanja, duhovnost, optimizem ... V središču pozornosti pozitivne psihologije so svetle plati človekove osebnosti. Glavno vprašanje pozitivne psihologije je, kako prispevati h kakovosti posameznikovega življenja.« (Pozitivna psihologija, 2013). Tudi Kristjan Musek Lešnik razmišlja, »da je vse bolj prisotno razumevanje, ki šole vidi kot ustanove, katerih vloga sega onkraj utrjevanja učnih kompetenc tudi na področje celostnega razvoja pomembnih življenjskih veščin. Vse bolj jasno je, da je pomembna naloga in dolžnost šol ne le posredovanje

kakovostnih znanj, pač pa tudi spodbujanje razvoja veščin in moči, ki so temelj psihičnega blagostanja, zadovoljstva, sreče, optimizma.« (Musek Lešnik, 2017)

Tako smo razmišljali tudi na osnovni šoli, kjer smo v okviru naravoslovnega tedna združili vsebine matematike, fizike, kemije, biologije in geografije. Vključenega je bilo veliko praktičnega dela in dela po skupinah. Učenci so spoznavali celico, vulkane, prst in planete, v matematičnem delu pa so se naučili merjenja. Ta teden jim je bil zelo všeč, saj so imeli tudi sami občutek, da so se ogromno naučili. Predstaviti vam želim, kako so bile pripravljene krožne postaje pri matematiki, da bi tako spodbudila tudi vas, da bi učencem poskušali merjenje prikazati po tem modelu.

2. Matematični dan in merjenje

Na začetku so učenci dobili skupna navodila o merjenju. Potem so izvlekli sliko in se tako razporedili v skupine. Skupin je bilo 5 in vsaka je začela na svoji postaji. Po določenem času so se v smeri urinega kazalca skupine zamenjale.

2.1 Ocenjevanje količin

Pri prvi nalogi so se sprehodili po okolici šole in ocenjevali dolžino, širino in ploščino foruma, višino droga zastave na forumu, dolžino ograje okoli šole, število tlakovanih kock pri prehodu, čas odhoda domov, vrh cerkvenega zvonika v daljavi, hitrost kepe, obseg drevesa, ploščino oken v razredu, debelino lasu, ploščino lista pri drevesu, število iglic na smreki, hitrost vetra, temperaturo zraka, vrednost hrvaške kune, število izrečenih besed od jutra do tistega trenutka, volumen krvi, ki jo je srce prečrpalo od rojstva. Pri tej nalogi so morali prepoznati ustrezno mersko enoto in oceniti velikost merskega števila. Že prepoznavanje ustrezne merske enote je zanje velikokrat težka naloga. Za dolžino in širino si izberejo metre ali decimetre, s tem nimajo težav. Pri hitrosti kepe, debelini lasu, vrednosti hrvaške kune pa že začnejo razmišljati. Začnejo spraševati učitelja in pričakujejo odgovor. Ko pa jim še enkrat razložiš, da je pri tej nalogi pomembno njihovo razmišljanje in raziskovanje. Da ni pomembno, ali se zmotijo, ker bomo na koncu rezultate pregledali in jih komentirali. Da naj poskušajo prave merske enote najti s pomočjo vsakodnevnega znanja – na primer, za hitrost kepe naj se spomnijo na hitrost avtomobila. Potem pa začnejo razmišljati. V skupini so štirje učenci in si s svojimi idejami začnejo pomagati. Njihovi rezultati so navadno zelo dobri in vsak rezultat znajo argumentirati. In to je tisto, kar bi zelo rada naučila svoje učence. Da ne računajo samo brezglavo, ampak da si pridobijo občutek za merska števila in merske enote. Da znajo vsak trenutek opazovati svojo okolico in da o podatkih razmišljajo kritično.

2.2 Izdelovanje papirnatih ladjic

Pri drugi nalogi so izdelovali papirnate ladjice. Navodilo je bilo, da mora ladjica imeti čim večjo nosilnost. Vsi so dobili enake pripomočke: list A4, en meter lepilnega traku in kocke za obtežitev. Masa ene kocke je bila 6,25 g. Učenci so iz A4 lista izdelovali ladjice različnih oblik. Nekateri učenci so najprej pomislili na tako ladjico, kot so se jo iz A4 lista naučili izdelati v vrtcu (glej sliko 1).



Slika 1: Primer papirnate ladjice

Potem so ladjico položili v vodo in nanjo nalagali kocke. Ugotovili so, da na tako ladjico ne morejo naložiti veliko kock. Šele potem so začeli razmišljati:

- da bi lahko oblikovali drugačno ladjico,
- da oblika ladjice ni bila določena,
- da čim večja nosilnost pomeni, da lahko na ladjico naložijo čim več kock.

Tako so pri naslednjih skupinah začele nastajati ladjice, ki so imele čim večje dno, z videzom ladjice se pa niso ukvarjali več. In na take ladjice so res lahko naložili veliko kock. Nalogo so zaključili z računanjem z decimalnimi števili. Zmnožili so število kock in maso ene kocke.

Nalogo lahko razširimo še tako, da učenci primerjajo nosilnost svoje ladjice z nosilnostjo ladjice predhodne skupine. Izračun naredijo tako, da rezultata odštejejo in pokomentirajo razloge. Rezultate na koncu pretvarjajo iz gramov v dekagrame in kilograme.

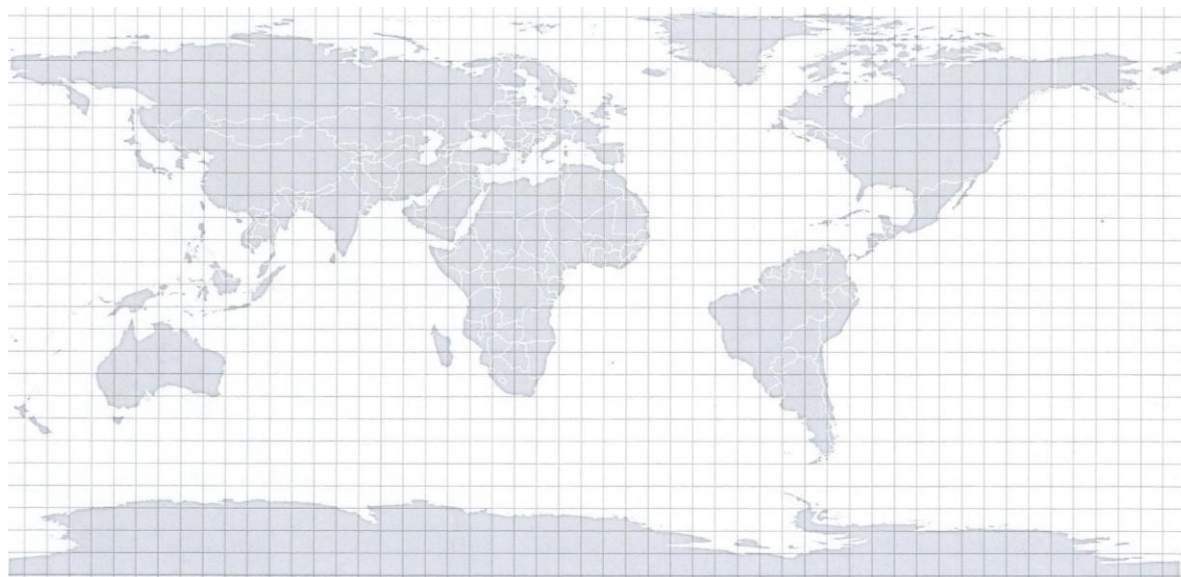
2.3 Računanje razmerja med morjem in kopnim

Pri tretji nalogi so računali razmerje med morjem in kopnim. Pripravljen so imeli zemljevid sveta na karirasti mreži s kvadrati s stranico 0,5 cm. Uporabili so lahko modro in rumeno barvico. Z modro barvo so barvali morje, z rumeno pa kopno. Njihova naloga je bila, da izračunajo razmerje. Sami so morali razmišljati, na kakšen način bi prišli do rezultata. Zemljevid je pravokotne oblike (*glej sliko 2*).

Prva možnost je, da najprej izračunajo, koliko je vseh kvadratkov. To pomeni, da preštejejo kvadratke za dolžino, preštejejo kvadratke za širino, ti dve števili pomnožijo in dobijo število kvadratkov za morje in kopno. Potem lahko preštejejo kvadratke za morje in z odštevanjem od skupnega števila kvadratkov dobijo število kvadratkov za kopno.

Druga možnost je, da preštejejo kvadratke za morje in preštejejo tudi kvadratke za kopno. Pri štetju kvadratkov pridejo do problema, da so nekateri kvadrati pobarvani pol z modro in pol z rumeno barvo ali tretjina z modro in dve tretjini z rumeno barvo ali ... V tem primeru spet razmišljajo, kako naj zdaj to preštejejo. Potem počasi ugotovijo, da si morajo take delne kvadratke posebej označiti in jih pri štetju združiti. Seveda pa je velika razlika, kako se tega problema lotijo v posameznih skupinah. Ene skupine take kvadratke združujejo na pamet in sproti štejejo. Napaka pri štetju, ki jo naredijo, se jim v tem primeru zdi zanemarljiva, kar je

zelo dobra ugotovitev. Pri 1400 kvadratih skupno ni noben problem, če se zmotijo za dvajset kvadratkov.



Slika 2: Zemljevid sveta na karirasti mreži

V šestem razredu matematično še ne poznajo razmerja, zato potrebujejo nekaj napotkov tudi v tej smeri. Ker je računsko razmerje enako deljenju, lahko do rezultata pridejo tudi na ta način. Torej, število kvadratkov za morje delijo s številom kvadratkov za kopno. Na koncu preverijo pravilnost njihovega izračuna na internetu ter zapišejo še opažanja in ugotovitve. Njihova opažanja so:

- Zemljevid je zrcalna slika pravega zemljevida po vertikali.
- Ker je Zemlja okrogla, naredimo že napako, ko uporabljamo zemljevid v dveh dimenzijah.
- Na zemljevid lahko zapišemo imena morij in kontinentov.
- Izračunamo lahko dejansko ploščino kopnega in morja na danem zemljevidu. Število kvadratkov za morje delimo s štiri in tako dobimo ploščino morja v kvadratnih centimetrih. Podobno naredimo za kopno.

2.4 Merjenje v razredu

Pri četrti nalogi so opazovali razred in razmišljali o ploščini tal in o prostornini razreda. Pripomoček je bil tračni meter. Z njim so izmerili dolžino in širino tal. Pri tem imajo učenci kar nekaj težav, saj niso vajeni samostojnega merjenja z metrom. Najprej potrebujejo pomoč pri uporabi tračnega metra – da merilnega traku ne potegnejo preveč ven in da ga ne spustijo kar nenadzorovano nazaj.

Ko merijo dolžino in širino, si med seboj pomagajo. Ker običajno meter ni zadosti dolg, morajo izmeriti dolžino in širino po delih in potem te delne meritve sešteti. Učijo se branja in zapisovanja merskih enot. Če zapišejo mersko število v metrih, uporabljajo decimalno vejico. Računske operacije, ki se pri tej nalogi uporabljajo, so seštevanje in množenje z decimalnimi števili.

Za izračun prostornine razreda naj bi ocenili višino učilnice. Ker prej izmerijo dolžino in širino, dobijo dober občutek za velikost enega, dveh ... metrov. Tako je tudi njihova ocena za višino zelo dobra – med dvema in tremi metri. Da svoj občutek za merjenje preverijo, lahko na koncu višino tudi izmerijo.

Naloga jih vodi naprej v razmišljanje. Izračunati morajo maso zraka v praznem razredu in jo primerjati s svojo maso. Učitelj si nalogo lahko zamisli na dva načina: prvi je, da jim poda maso 1 m^3 zraka (1,3 kg), drugi pa, da morajo maso zraka poiskati sami (na spletu – računalnik ali tablica ...). Do rezultata pridejo z množenjem decimalnih števil. Tako si verjetno prvič predstavljajo, da ima tudi zrak v razredu določeno težo, ki je približno 5-krat večja od njihove teže.

Nalogo lahko nadgradimo še naprej. Učenci lahko razmišljajo o gostoti zraka glede na različno temperaturo ali o tem, kakšna bi bila masa vode v razredu, če bi iz njega naredili bazen.

Ugotovitve na koncu četrte naloge:

- Pri merjenju s tračnim metrom je pomembno, da se naučijo v skupini sodelovati in da si med seboj dajejo jasna navodila, ki jih medsebojno poslušajo.
- Če želijo nalogo hitreje zaključiti, si morajo delo medsebojno deliti. Npr.: dva merita, eden računa. Na koncu si razložijo, kako so izpeljali svojo zadolžitev, kaj so se pri tem naučili in kaj so novega odkrili. Ker je tisto, kar so odkrili sami, zanje najbolj dragoceno učno spoznanje, ki jih bo spremljalo celo življenje in ga ne bodo pozabili.

2.5 Merjenje moči v rokah

Pri peti nalogi so preizkušali svojo moč. Pripomočki, ki so jih potrebovali, so šolski stol, tračni meter in merilec časa. Njihova naloga je bila, da v petdesetih sekundah čim večkrat dvignejo šolski stol. Težo šolskega stola lahko učitelj že napiše ali pa jo morajo določiti sami (v tem primeru bi potrebovali še tehtnico).

To nalogo imajo zelo radi, saj je merjenje moči posebej za fante še vedno zelo privlačna dejavnost. Tudi dekleta jim z veseljem sledijo in ne želijo zaostajati. Nalogo izvedejo tako, da za vsakega učenca v skupini izmerijo višino njegovega dviga. Pri tem si morajo sošolci med seboj pomagati. Ko učenec dviguje stol, en sošolec meri čas, drugi sošolec pa šteje dvige. Vsak izmed sošolcev v skupini ima različno višino dviga in različno število dvigov, zato mora pri tej nalogi vsak učenec sam izračunati svoj rezultat. Najprej morajo ugotoviti, kakšna je njihova pot dvigovanja. Izračun je tak, da množijo višino dviga z dva, potem pa rezultat pomnožijo še s številom dvigov. Tokrat rezultat najprej zapišejo v centimetrih. Ker pa pri nadaljevanju naloge izračunajo opravljeno delo, morajo pot dvigovanja pretvoriti v metre. Opravljeno delo je produkt teže stola in poti dvigovanja v metrih. Ker želimo, da učenci izračunajo moč – koliko dela zmorejo v eni sekundi, delijo opravljeno delo s petdesetimi sekundami, ker so toliko časa dvigovali stol. Rezultat je njihova moč v vatih (W).

Pri tej nalogi morajo učenci množiti in deliti z decimalnimi števili. Vsak mora računati individualno, zato je naloga časovno zahtevna. Ker pa je njihova radovednost velika, računajo brez težav. Vsi želijo izvedeti, kakšna je njihova moč.

Nadgradnja naloge je primerjava njihove moči z močjo gospodinjskih aparatov. Te podatke lahko poiščejo sami. Počakamo na njihove ideje, kako bi to izvedli. Običajno imajo veliko predlogov, izvedljivih in tudi neizvedljivih. Ker smo pri izvajanju naloge omejeni samo na

šolski prostor, sta najbolj aktualni dve možnosti: pomoč z Googlovim iskalnikom ali sprehod do gospodinjske učilnice. Moči nekaterih gospodinjskih aparatov so: mešalnik za biskvit - 400 W, palični mešalnik - 600 W, kruhomat – 1600 W, sesalec - 1000 W. Njihova izmerjena moč pa je običajno manj kot 50 W.

3. Zaključek

Na koncu matematičnega dneva merjenja skupaj pregledamo zapiske in se ponovno ustavimo ob vsaki nalogi. Eden iz skupine napiše rezultate na tablo, ker je tako lažje slediti. Rezultate pregledamo in jih komentiramo.

Učence želimo naučiti, da ponosno napišejo svoje izračune in celemu razredu predstavijo njihova opažanja. V njih želimo pregnati strah pred nepravilnim rezultatom. Za vsako nalogo potem tudi povemo zgornjo in spodnjo mejo za pričakovani rezultat. Če pa rezultat katere skupine zelo odstopa od pričakovanega, jih učimo, da skupaj iščemo razloge.

Učenci so po takem dnevu zelo zadovoljni in imajo občutek, da so se veliko naučili. Med reševanjem nalog in raziskovanjem občutijo polno angažiranost, prijetna čustva, veselje in pozitivne občutke medsebojnega sodelovanja (Kobal Grum, 2021). Moja želja pa je, da jim s tem načinom dela privzgojimo vztrajnost in pogum za širše razmišljanje. Da se ne sprašujejo, kakšen rezultat bi učitelj rad, ampak da si upajo uporabljati svojo glavo in pogledati izven začrtanih okvirjev (Marentič Požarnik, 2020). Želimo, da spoznajo, da jih tudi napačna rešitev veliko nauči, če potem iščejo razloge za napako, in da si takšno raziskovanje še veliko bolj zapomnijo (Marentič Požarnik, 2000). In želimo jih naučiti, da so v današnjih časih najbolj uspešni tisti podjetniki, ki jim problem ne predstavlja težave, ampak izziv in pogum za vztrajnost, da lahko postajajo pri svojem izdelku, ki ga ponujajo na trgu, vedno boljši.

7. Literatura

Kobal Grum, A. (2021). *Vem, hočem, čutim: kognitivno-motivacijski vidiki čustev* (str. 14).

Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2000). Metode reševanja problemov. *Psihologija učenja in pouka* (str. 78).

Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (2020). *Šola za znanje ali ocene. Pridobljeno 25. 1. 2022 s*

<https://www.metropolitan.si/kariera/barica-marentic-pozarnik-v-nasih-solah-smo-obsedeni-s-stevilcnimi-ocenami/>

Musek Lešnik, K. (2017). *Pozitivna psihologija in pozitivna edukacija. Pridobljeno 12. 1. 2022 s*

<https://www.abced.si/kaj-je-pozitivna-edukacija>

Pozitivna psihologija, Ljubljana (2013). Pridobljeno 12. 1. 2022 s

http://videolectures.net/pozitivnapsihologija_ljubljana/

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Jelovčan je diplomirala na Fakulteti za matematiko in fiziko v Ljubljani. Matematiko je učila na različnih šolah, srednjih in osnovnih. Zadnja leta je zaposlena v Zavodu sv. Stanislava v Ljubljani. Najprej je poučevala matematiko na Osnovni šoli Alojzija Šuštarja, sedaj pa uči dijake na Škofijski klasični gimnaziji.

Izzivi hibridnega poučevanja pri matematiki

Challenges of Hybrid Teaching in Mathematics

Andreja Plevnik

Osnovna šola Ivana Cankarja Vrhnika
aplev@11sola.si

Povzetek

Pouk na daljavo in delo v spletnih učilnicah je tudi za učence naše šole postal v zadnjem letu eden od načinov dela. Delo na daljavo kljub velikemu trudu vseh učiteljev ne more nadomestiti pouka v živo, v učilnici. Učitelji in strokovno vodstvo Osnovne šole Ivana Cankarja Vrhnika so ob pojavu nove okužbe v šestem razredu sprejeli izziv, da z učenci izpeljejo teden učenja na drugačen način, po hibridnem modelu. V prispevku je predstavljeno, kako je potekal teden učenja matematike v šestem razredu po hibridnem modelu. Učenje po hibridnem modelu pomeni, da pouk poteka kombinirano, za učence, ki so v razredu, v živo, za učence, ki so ostali doma v karanteni pa na daljavo preko videokonference, v istem prostoru, istočasno. Cilj je bil kvalitetno izpeljati pouk, v učni proces vključiti vse učence, uporabiti ustrezno sodobno tehnologijo in orodja, ki bodo učencem omogočila sledenje pouku in učenju, ter učence povezati med seboj. Namen prispevka je predstaviti primer iz prakse, ki bo v pomoč pri nadaljnjem pedagoškem delu. Zastavljeni cilji so bili doseženi. Opisana je končna analiza izpeljanega pouka, predlogi za izboljšave in ideje za naprej.

Ključne besede: decimalna števila, hibridni model, IKT, kombinirano učenje, matematika, motivacija spletne učilnice, učenje, učni proces.

Abstract

In the past year, online learning (remote teaching and independent students' learning on digital platforms) has become one of the ways of learning for the students of our school as well. Despite the great effort of all teachers, online learning cannot substitute for in-person learning in the classroom. With the latest incidence of Covid-19 infections among the students, the management and the teachers of the Elementary School Ivan Cankar Vrhnika accepted the challenge of conducting one week of online learning following a different model – a hybrid model – in the sixth grade. In the hybrid model the learning is combined: students who are at school attend class in person while at the same time students who are at home join the same class virtually by means of videoconferencing. The goals were to ensure the quality of learning, to include all students into the learning process, to use adequate contemporary technology and tools that enable students to take part in the learning process and to connect the students with each other. The aim of the article is to present a practical example that will serve as support in the future pedagogical work. The goals that had been set were achieved. The article discusses the final analysis of the hybrid learning that was conducted, suggestions for improvement and some ideas for the future.

Keywords: combined learning, decimal numbers, hybrid model, ICT, learning, learning process, mathematics, motivation, online platforms.

1. Uvod

Zaradi epidemije, ki jo je povzročil korona virus, skladno z navodili NIJZ in ministrstva za šolstvo so se pojavili novi izzivi poučevanja. Ker je del učencev prisotnih pri pouku v šoli, del učencev pa je doma v karanteni, so bile usmeritve, da vsem učencem omogočimo pouk istočasno. Izvedba učenja na ta način je možna po hibridnem modelu. Učenje po hibridnem modelu pomeni, da pouk poteka kombinirano, za učence, ki so v razredu, v živo, za učence, ki so ostali doma v karanteni pa na daljavo preko videokonference. Pojavlja se problematika, kako en sam učitelj lahko predava učencem v razredu, istočasno pa dela z učenci na daljavo. V prispevku je prikazan pouk matematike po hibridnem modelu. Namen je bil izpeljati kombiniran pouk tako, da bo čimbolj enakovreden pouku v živo. Cilj je, da se s pomočjo primera dobre prakse izboljša vzgojno-izobraževalni proces v primeru poučevanja po hibridnem modelu.



Slika 1: Izvedba pouka na daljavo glede na delež, izveden v živo/na daljavo (Kustec, 2020)

Hibridni model pomeni (slika 1), da pouk poteka kombinirano. Učencem, ki so covid-19 že preboleli ali so cepljeni, se omogoči pouk v šoli, za učence, ki so ostali doma v karanteni, pa istočasno poteka pouk na daljavo. Poučevanje poteka v živo in na daljavo, na daljavo preko videokonferenčnega sistema Arnes Zoom, vse pa poteka istočasno, v istem prostoru. Prednost hibridnega poučevanja je, da učenci, ki ostajajo doma, lahko spremljajo pouk v živo.

Da je učenje res kombinirano, se morajo tradicionalne vsebine, ki se izvajajo v učilnici, in spletne vsebine do določene mere prekrivati, morajo se dopolnjevati in podpirati. Dobro oblikovana kombinirana aktivnost združuje vse prednosti tradicionalnih aktivnosti v učilnici (konverzacija in interakcija) s prednostmi spletne učilnice (prostorska in časovna fleksibilnost). (Finance, 2021)

Pri hibridnem poučevanju je potrebno poudariti, da imamo dejansko dvojno poučevanje: poučevanje na daljavo in poučevanje v učilnici in le to poteka hkrati ter mora biti še medsebojno usklajeno tako, da so v poučevanje kar se da enakovredno vključeni oddaljeni učenci in učenci v učilnici. Omogočena mora biti tudi primerljiva interakcija med vsemi oddaljenimi učenci in učenci v učilnici, ne le med učiteljem in učenci. (Čufer, Vrtin, Knežević, Žerovnik, Rugelj, Harej, 2021)

2. Osrednji del

Na začetku šolskega leta je aktiv matematike sprejel sklep, da z učenci šestega razreda čimprej preveri in utrdi znanje osnovnih veščin uporabe IKT sredstev. Z učenci smo preverili gesla in uporabniška imena za dostop do spletne pošte in ponovili, kako poslati spletno pošto. Učence smo naučili, kako se prijaviti v Zoom, ki ga uporabljamo na naši šoli, če delo poteka na daljavo preko videokonferenc. Učenci so dobili ključe za dostop do spletne učilnice. Za nalogo so se morali v spletno učilnico prijaviti in pregledati, katera gradiva so v njej naložena. Pri naslednji uri matematike so šli učenci v računalniško učilnico in smo še enkrat skupaj pregledali spletno učilnico. Učence smo naučili, kako v spletno učilnico oddajo nalogo. Pri uri v računalniški učilnici nam je na pomoč priskočil računalničar. Posebno pozornost je bila namenjena učencem s posebnimi potrebami, zato sta bili v računalniški učilnici ves čas prisotni tudi učiteljici dodatne strokovne pomoči. Učenci so bili seznanjeni, kje v spletni učilnici dobijo navodila za delo od doma v primeru odsotnosti od pouka zaradi karantene ali bolezni. V spletni učilnici učitelji pripravljamo gradiva, ki so namenjena usvajanju novih vsebin, utrjevanju in preverjanju znanja. Učenci so osnovne veščine uporabe IKT sredstev večinoma hitro usvojili in bili pripravljeni, da bi v primeru ponovnega dela na daljavo lahko samostojno spremljali pouk.

2.1 Odločitev za sprejem izziva

Učenci šestega razreda, ki jih opišemo v prispevku, so v letošnjem šolskem zaradi okužbe v razredu že morali v karanteno in v tem času delali na daljavo. Ure matematike so potekale preko videokonferenčnega sistema Arnes Zoom. Določene naloge so učenci dobili tudi v spletnih učilnicah. Po potrditvi okužbe v mesecu decembru je to pomenilo, da bi morali vsi učenci s ponedeljkom v karanteno in ponovno delati na daljavo. V razredu je bilo pet učencev, ki so covid-19 že preboleli in učenka, ki je bila cepljena. Učiteljski zbor šestega razreda se je skupaj z vodstvom šole odločil, da sprejmejo izziv in učencem omogočijo teden učenja na drugačen način, po hibridnem modelu.

2.2 Načrtovanje pouka po hibridnem modelu

Pri prehodu v hibridno učno okolje morajo učitelji analizirati svoje učne načrte in oceniti, kaj je za učence najpomembnejše, da se učijo. Pri načrtovanju poučevanja ga lahko učitelji poenostavijo tako, da preučijo, kakšno stalno znanje morajo učenci pridobiti ob koncu pouka. (Hibridno učenje: novi model za budućnost učenja, 5) Sama oblika izvedbe hibridnega pouka je v dobršni meri odvisna od razpoložljivih tehničnih sredstev šol, s katerimi se zagotavlja takšen nov učni pristop. Hkratno vodenje fizičnega in virtualnega pouka zahteva več digitalnih naprav, kot jih imajo učitelji na voljo v učilnicah. (Finance, 2021) Učitelj mora preveriti vso tehnologijo, ki jo bo uporabil. Vsa gradiva mora imeti vnaprej pripravljena. Spremljati mora učence, ki so v razredu in hkrati učence, ki so pred ekrani, posebno pozornost mora nameniti tudi učencem s posebnimi potrebami, z upoštevanjem vseh njihovih prilagoditev. Učencem doma ne moremo omogočiti enakih pogojev kot v šoli. Učenci imajo doma različne pogoje za spremljanje pouka in na to učitelj ne more vplivati. Pri načrtovanju pouka matematike pouk poenostavimo tako, da premislimo, kakšna stalna znanja morajo učenci pridobiti ob koncu pouka. (Hibridno učenje: novi model za budućnost učenja, 5) Upoštevamo namen in cilje.

Premislimo, katera gradiva bomo delili z učenci, katere naloge in vaje bodo učenci reševali in kako bodo sodelovali pri pouku. Posebno pozornost namenimo tudi preverjanju in utrjevanju. V nadaljevanju bo opisano, kateri so bili glavni problemi, s katerimi smo se srečali, katera vprašanja smo si zastavljali, s čim smo bili omejeni, kako je potekal učni proces preko celega tedna, kaj smo vmes spremenili, dopolnili in izboljšali in do katerih spoznanj in zaključkov smo prišli.

Pred izpeljavo učnih ur smo si zastavili vprašanja:

- Kaj od sodobne tehnologije, ki je voljo na šoli, lahko uporabimo, da bodo vsi učenci lahko spremljali učni proces in se tudi učili?
- Kako in na kakšen način bomo vzpostavili stik z vsemi učenci in kako povezati učence, čeprav bodo fizično ločeni, med seboj?
- Ali je način dela, ki ga običajno uporabljamo pri pouku v razredu, ustrezen in primeren tudi pri kombiniranem učenju?
- Ali je bolj primeren način dela, ki ga izvajamo pri delu na daljavo?

V učilnici, v kateri ima pouk opisani šesti razred, sta nameščeni zelena tabla in smart tabla (slika 2).



Slika 2: Situacija v razredu (lasten vir)



Slika 3: Oprema, na voljo učitelju (lasten vir)

Pri pouku v razredu pri nastajanju tabelske slike običajno uporabljamo zeleno tablo. V primeru, da imamo na voljo tudi belo tablo, tabelska slika lahko nastaja tudi na beli tabli. Smart tablo uporabljamo, kadar preko projektorja z učenci pregledujemo rešitve domačih nalog ali vaj ali kadar z učenci delimo druga gradiva. Namesto smart table imamo lahko belo tablo ali projekcijsko platno.

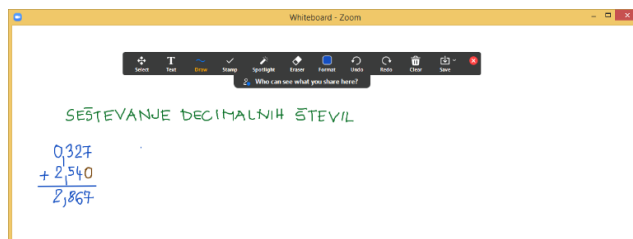
V času, ko so učenci delali na daljavo, so ure matematike potekale preko videokonferenc, preko aplikacije Zoom, ki jo uporablja naša šola. Pri delu na daljavo tabelsko sliko ustvarjamo tako, da z učenci delimo zaslon in z uporabo orodja Whiteboard ustvarimo virtualno tablo (slika 4). Za pisanje po e-tabli uporabljamo grafično tablico s pisalom. Od opreme smo imeli na voljo samo prenosni računalnik s kamero in grafično tablico (slika 3). Za delovanje grafične tablice je potrebno predhodno na računalnik namestiti gonilnike. Odločiti se je bilo treba, katero tablo v razredu izbrati. Težava, ki se pojavi pri kombiniranem poučevanju je, da učenci, ki so doma pred ekrani, ne bodo videli razločno, kaj je na zeleni tabli, ker kamera ne zajame cele table in je zato slika nejasna. Zato je bila logična izbira, da bo tabelska slika nastajala na

virtualni tabli. Da pa bodo vse delo na računalniku lahko spremljali tudi učenci, ki so v razredu, je potrebno povezati računalnik preko projektorja na smart tablo (slika 4).

Naslednja dilema, ki se nam zastavlja, je, ali zvočnik na računalniku omogoča, da nas bodo učenci, ki delajo na daljavo, slišali tudi, ko se premikamo po učilnici. Tudi tu so težave, ker nas učenci pred ekrani v primeru, da se oddaljimo od računalnika, ne slišijo že po enem metru. To pomeni, da mora učitelj sedeti pred računalnikom.

Pojavi pa se več pomislekov.

- Kakšen vpliv bo imelo to na učence v razredu?
- Ali bo učence v razredu motilo, da učitelj sedi pred računalnikom in slika nastaja na virtualni tabli? Kako bo potekala komunikacija med učenci v razredu, učiteljem in učenci na daljavo?
- Jih bo situacija motila?
- Bo motivacija za delo posledično manjša?



Slika 4: Nastajanje tabelske slike na virtualni tablici in projekcija na veliki smart tabli (lasten vir)

2.3 Izvedba pouka matematike po hibridnem modelu od ponedeljka do petka

Izpeljane so bile štiri učne ure matematike. Vsebina učnega sklopa so bila decimalna števila, učni enoti pa seštevanje in lastnosti seštevanja decimalnih števil ter odštevanje in lastnosti odštevanja decimalnih števil. Cilj je bil seštevati in odštevati z decimalnimi števili.

1. ura: Učna enota: seštevanje decimalnih števil in lastnosti seštevanja. Na začetku ure je učiteljica najprej pozdravila učence v razredu, nato pa se je prijavila v konferenco Arnes Zoom in učence, ki so ostali doma pred kamerami, povabila na srečanje v Zoom. V razredu je bilo 5 učencev, na daljavo pa se je prijavilo 21 učencev. Učence je učiteljica seznanila, da bodo današnja ura in ure v tem tednu potekale drugače, kot so vajeni, da bodo pri uri prisotni učenci, ki so prišli v šolo in tisti, ki so ostali doma pred ekrani. Povedala jim je, kako bo potekala ura, kaj se bodo v tej uri in v tem tednu naučili in učence v razredu seznanila, da bo tabelska slika nastajala na virtualni tabli in da bodo učenci, ki so v šoli, vse spremljali preko projektorja na smart tabli (slika 4 in slika 5). Učence pred kamerami je učiteljica povabila, da v primeru, da želijo kaj povedati, dvignejo rokico ali pa zapišejo v klepetalnico. Pouk je učiteljica peljala tako, da je večino časa sedela, tabelska slika je nastajala na virtualni tabli Whiteboard, preko projektorja pa so zapisanemu sledili učenci v razredu (slika 5). Učencev v razredu ni motilo, da je učiteljica pisala na virtualno tablo. Med učno uro je učiteljica opazila, da je imelo nekaj

učencev, ki so bili pred ekrani, slabo povezavo in jo občasno niso slišali. Zato je k tabelski sliki dopisala tudi nekaj navodil in razlage. Tabela slika, ki nastaja na ta način, se lahko tudi shrani in v primeru, da bi kakšen učenec manjkal, tudi naloži v spletno učilnico. Medtem, ko so učenci reševali naloge, se je učiteljica sprehodila po razredu in spremljala njihovo delo. Ko so učenci v razredu zastavljali vprašanja, jih učenci pred ekrani niso slišali. Medtem, ko so učenci v razredu, slišali učence pred kamero. Vsi smo se učili. Ob koncu ure so učenci povedali svoja mnenja. Največ učencev je motilo, da se med seboj ne vidijo. Cilj za naslednjo uro je bil učence povezati med seboj.



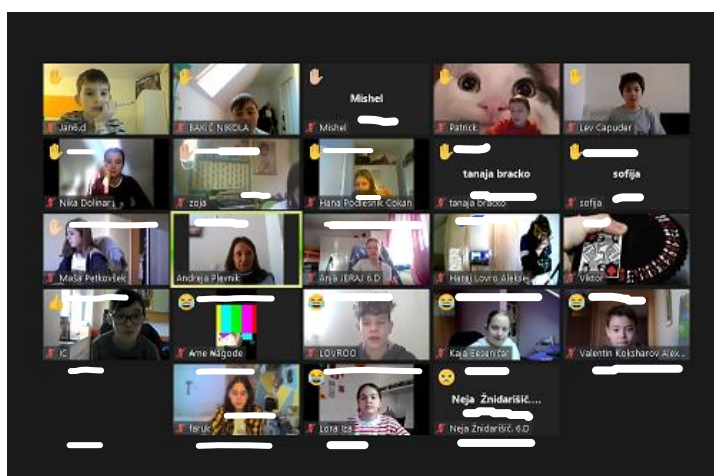
Slika 5: Situacija v razredu: učenci pri pouku spremljajo zapis na smart tabli (lasten vir)

2.ura: Učna enota: odštevanje decimalnih števil in lastnosti odštevanja. Pri pouku v razredu se nam je pridružila še ena učenka, ki je prvi dan, kljub temu da je bila cepljena, ostala doma. V razredu je bilo šest učencev, pred kamerami pa 20. Učiteljica je pozdravila učence v razredu in povabila učence pred kamerami v Zoom. Potem so učenci, ki so bili v razredu, na varni razdalji pristopili k računalniku in pozdravili učence, ki so bili doma pred kamerami. Učenci so se razveselili drug drugega. Pri uri je učiteljica več časa namenila preverjanju razumevanja, posebej pozorna je bila na učence s posebnimi potrebami v razredu in pred ekrani. Učenci so bili motivirani za delo. Med samostojnim reševanjem nalog je učiteljica del časa spremljala delo učencev v razredu, medtem so učenci pred ekrani zapisovali rezultate v »chat«. V nadaljevanju je preko delitve zaslona potekalo skupno preverjanje rešitve. Ob koncu ure so se učenci pozdravili.

3. in 4.ura: Učna enota: preverjanje in utrjevanje seštevanja in odštevanja decimalnih števil. Pri pouku v razredu je bilo 6 učencev, na daljavo pa 20 učencev. Učenci so reševali naloge v SDZ in z učnega lista, ki je bil naložen v spletni učilnici. Učenci v razredu so dobili učne liste, učenci, ki so bili pred ekrani, so si učni list lahko natisnili. Učni list je učiteljica odprla na računalniku in ga delila z učenci pred ekrani in v razredu. Pri reševanju nalog so izmenično sodelovali učenci pred kamerami in učenci iz razreda. Učenci so bili veliko bolj motivirani. Del ure je bilo namenjen tudi delu v skupinah. V dve skupini so bili razdeljeni učenci v razredu, učenci pred kamerami pa v skupine po sobicah, kar nam omogoča okno ali aplikacija Breakout rooms.

2.4 Analiza z učenci

Učenci so delali po hibridnem modelu en teden, od ponedeljka do petka. Ob koncu vsake učne ure so imeli učenci možnost povedati mnenje, kaj so pogrešali, kaj bi izboljšali, kaj bi spremenili in kaj jim je bilo všeč. Po prihodu vseh učencev nazaj v šolo je bila v ponedeljek z njimi opravljena analiza dela. Dobili so vprašanja, na katera so odgovarjali v pisni obliki. Vprašalnik je bil anonimen, lahko pa so se podpisali. Vprašanja so bila odprtega tipa, nanašala so se na razumevanje podane snovi, slišnost pred ekrani, možnost sodelovanja, povezanost s sošolci. Zapisali so, kaj so pogrešali, kaj bi izboljšali, kaj jim je bilo všeč in kaj jih je motilo. Učenci so odgovorili tudi na vprašanje, ali naredijo več, manj ali enako, če delajo na daljavo ali če so pri pouku v šoli. Učenci so zelo iskreno zapisali odgovore. Vsi odgovori so bili zelo dragoceni za naše nadaljnje načrtovanje dela.



Slika 6: Odzivi učencev na daljavo ob zaključku ur (nakazani z emoji) (lasten vir)

Najbolj pogosti odgovori učencev, ki so bili pri pouku v šoli so bili:

- Najbolj mi je bilo všeč, da nam je učiteljica dovolila, da smo preko računalnika pozdravili sošolce, ki so bili doma pred ekrani.
- V šoli mi je boljše, ker imam družbo in več naredim, kot doma.
- Ni me motilo, da je učiteljica pisala na belo tablo, vse se je lepo videlo.
- Sošolce, ki so bili doma pred ekranom, sem slišal.
- V šoli naredim več, ker ti učitelji »težijo«, da moraš delati, doma pa si bolj sproščen in te noben ne sili.
- V šoli mi je lažje, ker ti učitelji lažje razložijo.
- V šoli naredim več, ker delamo skupaj in sproti preverjamo rešitve.
- V šoli mi je boljše, ker imam sošolke, s katerimi se v odmoru pogovarjam.
- Če sem doma, skoraj nič ne naredim, pa velikokrat nam »šteka« internet.

Najbolj pogosti odgovori učencev, ki so bili doma, so bili:

- Všeč mi je bilo, da nismo delali sami, vse ure smo bili preko Zooma.
- Najbolj mi je bilo všeč, da nam je učiteljica dovolila, da smo preko računalnika pozdravili sošolce, ki so bili v pri pouku v šoli.

- Všeč mi je bilo, da je učiteljica dovolila sošolcem, ki so bili v šoli, da so nas pozdravili.
- Pohvalil bi učiteljico, da je večino časa, ko je razlagala novo snov, sedela pred računalnikom, saj sem jo tako lahko slišal.
- Če sem doma, mi je dobro, ker ne rabim maske in testiranja.
- Všeč mi je bilo, da je učiteljica pisala na belo tablo, ker se na zeleni ne bi nič videlo.
- Ni mi bilo všeč, da so nekateri lahko v šoli, ker potem bolje razumejo snov.
- Ni mi bilo všeč, da nisem slišal učiteljice, če je hodila po razredu, pa tudi sošolcev, ki so bili pri pouku, nisem slišal.
- Ni mi bilo všeč, ker nam velikokrat zamrzne Zoom in potem ne slišim razlage.
- Če sem pred ekranom, se težje skoncentriram, zdi se mi bolj naporno.
- Ko sem doma, mi je všeč, ker je veliko bolj mirno, pogrešam pa sošolce.
- Meni se zdi, da naredim približno enako. Drugače pa v šoli lažje razumem snov in razlago kot na daljavo.
- Spremenil bi, da bi kamera kazala celo učilnico, tudi sošolce, ker potem bi tudi učitelj lahko hodil po razredu in bi ga vsi videli.

3. Zaključek

Po tednu dni kombiniranega poučevanja matematike v šestem razredu ugotavljamo, da so bili cilji doseženi. Kljub omejenim možnostim je uporaba sodobne tehnologije, ki je bila učitelju na voljo, učencem omogočila, da so lahko vsi spremljali pouk in da so se učenci lahko posvetili učenju in usvojili pričakovana znanja. Čeprav so bili učenci fizično ločeni, so se med seboj povezali. Kombinirani pouk je za učitelja bolj naporen. Učitelj se mora na kombinirano poučevanje zelo dobro pripraviti. Vsa gradiva mora imeti vnaprej pripravljena. Preveriti mora vso tehnologijo, ki jo bo uporabil, pripraviti gradiva. Spremljati mora učence, ki so v razredu in hkrati učence, ki so pred ekrani, posebno pozornost mora nameniti tudi učencem s posebnimi potrebami z upoštevanjem vseh njihovih prilagoditev. Kamera na prenosnem računalniku zajema samo sliko neposredno pred računalnikom. Učitelj je zato prisiljen celoten čas predavanja sedeti neposredno pred računalnikom. Predlog za izboljšavo je nakup dodatne kamere, ki bi omogočila zajem vseh tabel v učilnici in dodatnega mikrofona, ki bi zajemal zvok celotne učilnice. Na ta način bi učitelj lahko predaval tudi pred tablo, učenci na daljavo bi poleg učitelja slišali tudi sošolce. Zavedati se moramo, da lahko vmes kakšna tehnologija tudi odpove, da imajo učenci lahko slabo povezavo. V takem primeru snov naložimo v spletno učilnico z navodili in razlago, lahko tudi zvočni posnetek in s tem učencem omogočimo, da do gradiv dostopajo v času, ko je povezava boljša. Ugotavljam, da bomo učitelji najboljše rezultate v trenutni situaciji dosegli s pravilno kombinacijo prednosti učenja v živo s prednostmi učenja na daljavo. Teden dela po hibridnem modelu je dragocena izkušnja za planiranje dela naprej, za iskanje novih rešitev, ki bi omogočile čimbolj kvalitetno poučevanje in učencem omogočale tudi socialni stik z vrstniki. Še vedno pa ostaja klasičen pouk v učilnici najkvalitetnejša oblika poučevanja.

4. Literatura

Cundrič, J. (2021). *Hibridno učenje: nadgradnja izobraževanja v letu 2021*. Pridobljeno s <https://www.nkt.si/post/hibridno-učenje-nadgradnja-izobraževanja-v-letu-2021.pdf>

Čufer, M., Vrtin, D., Kneževič, A., Žerovnik, A., Rugelj, J., Harej, J. (2021). *Oprema za hibridno poučevanje*. Pridobljeno s <https://resitve.sio.si/oprema-za-hibridno-poucevanje/>

Kustec, S., Logaj, Krek, M., Flogie, A., Truden Dobrin, P., dr. Ivanuš Grmek, M. V., (2020). *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid -19, Modeli in priporočila*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020. Pridobljeno https://www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf

Hibridno učenje: novi model za budućnost učenja. Pridobljeno s <https://education.microsoft.com/hr-hr/course/218c22a7/0-9.pdf>.

Tako bi jeseni lahko izgledal hibridni model poučevanja (2021). Pridobljeno s <https://pro.finance.si/PRPRO/8977866/>

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Plevnik je profesorica matematike in fizike na OŠ Ivana Cankarja Vrhnika. Na šoli poučuje matematiko, ima dolgoletne izkušnje, izziv ji je delo z nadarjenimi učenci, s katerimi se tedensko srečuje pri dodatnem pouku in logiki. Tudi sicer išče vedno nove poti in ideje, da je pouk dinamičen in zanimiv.

Medpredmetno povezovanje kemije z družboslovjem in jeziki v srednji šoli

Cross-Curricular Links Between Chemistry, Social Sciences and Languages in Grammar School

Gašper Pernek

Gimnazija Bežigrad
gasper.pernek@gimb.org

Povzetek

Medpredmetno povezovanje pri predmetu kemija navadno poteka z drugimi naravoslovnimi predmeti – fizika, biologija in matematika. Vendar se da kemijo medpredmetno povezati tudi z družboslovnimi predmeti in z jeziki. Ta članek govori o tem, kako se da kemijo poleg naravoslovnih predmetov povezati z angleščino, zgodovino, geografijo itd. Članek predstavlja izvedene medpredmetne povezave v različnih letnikih ter pri različnih predmetih programa splošne gimnazije. Medpredmetno povezovanje in timsko učenje sta odlični orodji, s katerima dijakom približamo učno snov na drugačen način, jih naučimo povezovati podano snov, hkrati pa lahko učitelji predstavimo snov z zornih kotov različnih strok. Prav tako nam učiteljem izvedba medpredmetnih povezav dovoljuje, da se lahko nekoliko odmaknemo od togosti učnih načrtov in s tem dijakom izboljšamo splošno izobrazbo in razgledanost. Omogoča tudi uvedbo drugih oblik dela, hkrati pa z izvedbo takšnih povezav lahko povečamo zanimanje dijakov za snov pri obeh predmetih.

Ključne besede: druge oblike dela, družboslovje, jeziki, kemija, medpredmetna povezava.

Abstract

When considering a cross-curricular approach in teaching Chemistry, we usually link it with other natural sciences such as Physics, Biology, and Mathematics. However, links can also be established between Chemistry, social sciences, and languages. The article examines not only the cross-curricular links between Chemistry and associated science subjects, but also between Chemistry, English, History, Geography, etc. It presents the accomplished cross-curricular lessons at various levels of education and within different disciplines as part of the ‘*splošna gimnazija*’ programme. Cross-curricular teaching and team learning are great tools for making the subject matter more appealing by teaching students how to build connections between subjects. It allows educators to present topics from different angles and enables them to move away from the rigid curricula – thus improving students’ general knowledge. They also empower the teacher to implement novel training techniques, thus increasing students’ thirst for knowledge in both subjects.

Keywords: alternative approaches, Chemistry, cross-curricular links, languages, social sciences.

1. Uvod

Medpredmetno povezovanje je lahko definirano na različne načine. Širec idr. ugotavljajo, da gre lahko za povezovanje predmetov iz uradnega predmetnika, lahko pa za medpodročno povezovanje, kjer se prepletajo cilji in vsebine različnih področij ter cilji in vsebine uradnih predmetov, prav tako pa tudi povezovanje z dodatnimi dejavnostmi. Pri medpredmetnem povezovanju kemije z drugimi predmeti je mogoče izvajati obe navedeni obliki medpredmetnega povezovanja. V Učnem načrtu za kemijo v gimnazijah (Bačnik idr. 2008) lahko najdemo predloge za medpredmetne povezave pri vsaki iz učnih enot, vendar se bolj kot ne ti predlogi omejujejo na povezovanje z naravoslovnimi predmeti. Izziv za učitelja pa je, da najde morebitne druge možnosti povezovanja tudi z manj očitnimi predmeti. Članek opisuje medpredmetne povezave, ki so bile izvedene med poukom kemije in angleščine, zgodovine, geografije in matematike, cilje teh medpredmetnih povezav ter način izvedbe. Medpredmetne povezave seveda služijo za povečanje motivacije dijakov, za izboljšanje razumevanja določenih tem, tematik ali celo pojmov, vendar je glavni, mnogokrat zanemarjen cilj tudi ta, da se dijakom bogati splošna izobrazba ter razgledanost, kar je danes manj cenjeno zaradi naravnosti izobraževalnega sistema po vertikalni.

2. Medpredmetne povezave

Medpredmetne povezave v zadnjem času zmeraj bolj pridobivajo na praktični veljavi pri izvajanju v šolah. V priručniku za učitelje z naslovom Medpredmetne in kurikularne povezave (Rutar Ilc, Pavlič Škerjanc, 2019) avtorici navajata, da so se medpredmetne povezave pričele z željo učiteljev po osmišljenju pouka in doseganju trajnejšega in kakovostnejšega znanja, le da so se medpredmetne povezave navadno izvajale le med učitelji, ki jih avtorici poimenujeta »sorodne duše«. Prav tako pa avtorici navedeta, da je nastopil čas, da se v ospredje postavi kurikularne povezave, ki so trajnejše, zajemajo več predmetov, trajajo dalj časa in namesto segmentov predmetov, povežejo kar učne načrte.

2.1. Kemija - angleščina



Angleščina nudi precej možnosti povezovanja s kemijo, čeprav na prvi pogled to ni tako očitno. Možnost izvedbe medpredmetnih povezav je v veliki meri odvisna od kreativnosti učiteljev. Učni načrt za angleščino v gimnazijah (Eržen idr. 2008) navaja, da je medpredmetno povezovanje angleščine z drugimi predmeti dijaka približuje realnim življenjskim okoliščinam. Vsekakor pa je možno takšne povezave izvajati na različne načine, z različnimi oblikami dela. V Tabeli 1 so navedene izvedene medpredmetne povezave z angleščino, način izvedbe in cilje.

Tabela 2: Medpredmetne povezave kemija-angleščina

Naslov medpredmetne povezave in letnik izvedbe	Vsebina medpredmetne povezave	Način izvedbe in cilji medpredmetne povezave
»How to die in the Victorian style?« (2. letnik)	Prednosti in slabosti razvoja v času industrijske revolucije – nevarnosti izumov, ki so ljudem lajšali življenje; nevarnosti kemikalij, ki so se takrat zaradi razvoja industrije pojavile v vsakodnevem življenju.	Medpredmetna povezava se je izvedla frontalno, s predstavitvijo, v angleškem jeziku. Dijaki so pred tem pri angleščini imeli že nekaj ur na temo viktorijanske dobe, z medpredmetno povezavo se je ta sklop zanje zaključil. Primarni cilj je bil povečati razgledanost dijakov, vpeljava novega besedišča, usvajanje nove terminologije, povezane z naravoslovjem v angleškem jeziku. Glavni poudarek pa je bil na razvijanju kritičnega mišljenja na primerih – »kako ima lahko neraziskana novost, ki olajša življenje, negativne posledice pri uporabi?«
»Is green energy really green?« (2. letnik)	Kratka predstavitev vrst »zelene« energije – vetrna, sončna, hidro-, jedrska; prednosti in slabosti vsake. Ura je potekala v sklopu teme »The Environment« pri pouku angleščine.	Medpredmetna povezava se je izvedla delno frontalno – predstavitev, večinsko pa v obliki debate oz. diskusije, v angleškem jeziku. Dijaki so tako bogatili besedišče, vadili izgovarjavo ter vadili večine nastopanja. Za izvedbo ure na tak način je potrebna predpriprava, kjer dijaki dobijo gradiva oziroma napotke za iskanje gradiv o zeleni energiji, da so lahko pripravljeni na debato oziroma diskusijo.
Bojni strupi v poeziji Wilfreda Owna (3. ali 4. letnik)	Predstavitev različnih vrst bojnih strupov in njihovega delovanja ter posledice uporabe, ki se pojavijo v pesmi <i>Dulce et decorum est</i> , ki opisuje dogajanje na Zahodni fronti med 1. svetovno vojno.	Medpredmetna povezava je primerna za 3. oz. 4. letnik gimnazije, saj je za izvedbo obvezno predznanje organske kemije. Učna ura se je izvedla pri pouku angleščine, med razlago poezije, izvedla se je frontalno, s ponazoritvijo reakcijskih shem reakcij bojnih strupov, ki so omenjeni v pesmi.

ARSENIC IN THE VICTORIAN ERA

- Arsenic compounds were used as pigments by painters, in clothing industry as a dye and in wallpaper production.
- Used by painters such as Monet, Van Gogh, Turner...

$$4\text{Cu}^{2+} \left[\begin{array}{c} \text{O}^- \text{---} \text{As} \text{---} \text{O} \text{---} \text{As} \text{---} \text{O}^- \\ | \qquad \quad | \\ \text{O} \qquad \quad \text{O} \\ | \qquad \quad | \\ \text{As} \qquad \quad \text{As} \\ | \qquad \quad | \\ \text{O}^- \qquad \quad \text{O}^- \end{array} \right]_2 \left[\begin{array}{c} \text{H}_3\text{C} \text{---} \text{C} \text{---} \text{O}^- \\ \quad \quad | \\ \quad \quad \text{O} \end{array} \right]_2$$

Paris green pigment formula

Slika 1: Primer drsnice iz medpredmetne povezave o viktorijancih

2.2. Kemija - geografija

Pri predmetu geografija je kar nekaj možnosti za medpredmetno povezovanje, saj sta kemija in okolje precej prepletena. V procesih v okolju je prisotno mnogo kemije, kar se lahko izkoristi za izvedbo medpredmetne povezave. Prav tako se lahko pri pouku geografije vplete kemijo tudi pri antropogenih vplivih na okolje – nafta in naftni derivati, sežig premoga, globalno segrevanje, kemija v atmosferi itd. V Tabeli 2 so navedene izvedene medpredmetne povezave z geografijo, način izvedbe in cilje.

Tabela 3: Medpredmetne povezave kemija - geografija

Naslov medpredmetne povezave in letnik izvedbe	Vsebina medpredmetne povezave	Način izvedbe in cilji medpredmetne povezave
Nastanek apnenca in kemijski vidik korozije v kraškem svetu. (1. letnik)	Pri uri geografije je bil predstavljen kemijski vidik nastanka apnenca – procesi pri nastajanju apnenca, razlogi za nastajanje apnenca, vpliv zunanjih pogojev na nastanek apnenca ter zgradba in fizikalne ter kemijske lastnosti apnenca. Prav tako so bili predstavljeni kemijski vidiki korozije pri nastanku kraških pojavov – reakcije, ki potekajo na in pod kraškim površjem, nastanek kapnikov, vrtač ...	Za izvedbo te medpredmetne povezave sta bili potrebni dve šolski uri, obe sta bili izvedeni timsko ob prisotnost in poučevanju obeh učiteljev hkrati. Dijaki so spoznali kemijsko ozadje procesov, ki potekajo v kraškem svetu, torej v njihovi neposredni bližini. Ob tem, da so utrjevali geografske pojme so hkrati povezovali kemijo in geografijo, vadili razmišljanje na vzročno-posledičnih primerih ter bogatili splošno izobrazbo. Pri izvedbi te medpredmetne povezave je prav tako možno tudi

		eksperimentalno delo, kjer dijaki preizkusijo kemijske lastnosti apnenca in/ali kalcijevega karbonata ter ga primerjajo z lastnostmi preostalih kamnin.
Vpliv uporabe nafte in naftnih derivatov na okolje v Severni Evropi. (3. letnik)	Nafta in naftni derivati – črpanje, predelava in uporaba nafte, vpliv sestave nafte na kemijske reakcije v okolju, nesreče, povezane z naftno industrijo ter odpravljanje posledic. Vpliv naftnih derivatov na morje in atmosfero, omemba atmosferske kemije in podnebnih sprememb.	Ura je bila izvedena frontalno, pri uri geografije v obliki timskega poučevanja. Dijaki so ponovili kemijske pojme v povezavi z dejanskimi dogodki in dejstvi pri uri geografije. Razvijali so kritično mišljenje in zavedanje o vplivu naftnih derivatov na okolje. Spoznali so nekatere atmosferske okoljske procese ter kemijske načine za spopadanje z naftnimi nesrečami.

Korozija

- Proces kemijskega preperevanja.
- Lahko se dogaja na površju ali pa pod površjem.
- Kamnina, ki je najbolj podvržena koroziji – apnenec, čigar večinska sestavina je kalcijev karbonat CaCO_3 .
- Kalcijev karbonat je zelo slabo topen v vodi.



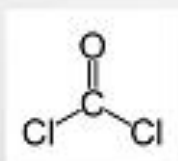

Slika 61: Primer drsnice iz medpredmetne povezave o kemijskem vidiku korozije

2.3. Kemija – zgodovina

Kemija in zgodovina sta zelo povezani vedi, zato je možnih precej medpredmetnih povezav, tako o zgodovini kemije, kot o vplivu kemije na razvoj zgodovine in celo nekaterih zgodovinskih dogodkov. Prav pri povezovanju s predmetom zgodovino, lahko dijakom obe vedi bolj približamo. Takšne medpredmetne ure omogočajo, da se, sploh pri zgodovini, učitelj umakne od politične zgodovine in se bolj posveti zgodovini vsakodnevnega življenja ljudi.

Naslov medpredmetne povezave in letnik izvedbe	Vsebina medpredmetne povezave	Način izvedbe in cilji medpredmetne povezave
» The impact of science on industrial development « (2. letnik mednarodne šole)	Vpliv razvoja znanosti na potek zgodovine – industrijska revolucija, izumi, vojne. Dijaki spoznajo prednosti in slabosti znanstvenega razvoja, vplive na razvoj znanosti, interese za razvoj znanosti ter posledice zlorabe znanosti.	Učna ura se je izvajala v oddelku mednarodne šole, zato je potekala v angleškem jeziku. Dijaki so na začetku dobili iztočnico – dve fotografiji, ena prikazuje lagodno življenje, druga vojno in imeli nekaj časa, da razmislijo o ozadju teh fotografij ter o skupnih imenovalcih. Glavni cilj je bil dijakom spodbuditi kritično razmišljanje, kako lahko znanstveni napredek prinese tudi škodljive posledice za prebivalstvo. Dijaki so s to medpredmetno povezavo dobili širšo sliko pomena znanosti za človeštvo ter pomen znanosti.
Kemija v vojni (4. letnik)	Razvoj kemije in uporaba kemijskih dosežkov v vojne namene – eksplozivi, bojni plini, živčni strupi in biološko orožje. Spreminjanje načinov vojskovanja glede na orožje, ki so ga imeli na voljo. Uporaba kemikalij v koncentracijskih taboriščih. Posledice uporabe kemijskega orožja in etičnost uporabe tega.	Medpredmetna povezava je bila izvedena pri uri zgodovine v obliki timske ure. Dijaki so bolj podrobno spoznali razvoj eksplozivov ter bojnih strupov in s tem povezan razvoj načina vojskovanja. Hkrati so dijaki spoznali kemijsko ozadje delovanja bojnih strupov ter posledice njihove uporabe. Glavni cilj je bil spodbujanje kritičnega mišljenja in spodbujanje zavedanja vojnih grozot, prav tako pa zavedanje o etičnosti uporabe kemijskega in biološkega orožja.

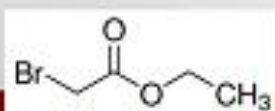
BOJNI PLINI V 1. SVETOVNI VOJNI



Molekula fosgena



Molekula gorčičnega plina - iperita



Etil bromoacetat - solzlvec



Slika 3: Primer drsnice iz medpredmetne povezave »Kemija v vojni«

3. Zaključek

Prednosti uvajanja medpredmetnih povezav je mnogo. Z učitelji, s katerimi sodelujemo pri izvedbi medpredmetnih povezav, ugotavljamo, da dijaki medpredmetne povezave sprejemajo zelo dobro iz več razlogov: naučijo se stvari, ki se jih med navadnimi urami pouka morda ne bi naučili, takšne povezave razbijejo monotonost učnih ur, prispevajo k zburanju zanimanja za nove stvari, spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja ... Prav tako se pa z medpredmetnimi povezavami marsikaj naučimo tudi učitelji – lahko gre zgolj formalno za učenje timskega dela, hkrati pa osvežujemo in poglobljamo svoje splošno znanje. V današnjih časih, kjer se zmeraj bolj poznajo psihološke stiske dijakov, pa tudi ostalih, so takšne ure pouka, ki so navadno bolj sproščene, zelo dobrodošle. Dijaki si boljše zapomnijo nekatere podatke, prav tako dobijo uvid v neko tematiko z več različnih perspektiv. Splošno ocenjujem, da vse medpredmetne povezave še kako pripomorejo k izboljšanju izobraževalnega procesa.

4. Literatura

- Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., ... Lazar, J. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1, 33-58.
- Bačnik, A. idr. (2008). *Učni načrt. Kemija: gimnazija: splošna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, dr. Z., Pavlič Škerjanc, K., (2019). *Medpredmetne in kurikularne povezave – priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Eržen, V. idr. (2008). *Učni načrt. Angleščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Gašper Pernek je magister profesor kemije, zaposlen kot učitelj kemije na programu splošne gimnazije in na programu Mednarodne mature na Gimnaziji Bežigrad. Na šoli poleg rednih obveznosti izvaja priprave na tekmovanje iz znanja kemije za Preglove plakete, spodbuja dijake k raziskovalnemu delu. Pri urah kemije dijake spodbuja h kritičnemu mišljenju in kompleksnemu pogledu na svet, ki naravoslovja ne ločuje od družboslovja, ampak ju povezuje. Predvsem z družboslovnimi predmeti – zgodovina, jeziki, geografija, izvaja medpredmetne povezave, kjer dijakom prikazuje življenjski pomen kemije kot ene izmed temeljnih znanosti. Je velik ljubitelj literature, potovanj, glasbe, znanosti in umetnosti.

Modul Energijski izzivi Slovenije

Module on Energy Challenges of Slovenia

Sergeja Sluga

Gimnazija Šentvid
sergeja.sluga@sentvid.org

Povzetek

Da bi omilili katastrofalne podnebne spremembe, moramo že v tem desetletju odločno zmanjšati emisije toplogrednih plinov. Ti so v največji meri posledica izgorevanja fosilnih goriv, zato je prehod na energetske sisteme z nizkimi emisijami nujen. Odločitev o izbiri prihodnje energetske strategije Slovenije postaja ključnega pomena in posledice teh odločitev bodo vplivale na kvaliteto življenja prihodnjih generacij. Na začetku 21. stoletja sta pomen trajnostnega razvoja in pismenosti, kamor sodi tudi energetska pismenost, med ključnimi temami vzgoje in izobraževanja. Na Gimnaziji Šentvid smo v letošnjem šolskem letu oblikovali modul z naslovom Energijski izzivi Slovenije, ki je namenjen dijakom 2. letnika. Pri določanju vsebin in izvajanju modula smo se medpredmetno povezali vsi naravoslovni aktivni (fizika, biologija, kemija) in aktivni za geografijo. Vsak predmet je s svojega zornega kota osvetlil problem oskrbe z energijo in trajnostni razvoj na tem področju. V članku so opisane teme, ki jih obravnava posamezen predmet, in metode dela v modulu. Cilj modula je usposobiti dijake za premišljeno odločanje o energiji v vsakdanjem življenju in dolgoročno prispevati k oblikovanju energetske informirane in ozaveščene družbe, ki bo pri odločanju o energetske prihodnosti znala odgovorno poskrbeti tudi za pozitivne ekonomske in okoljske učinke.

Ključne besede: energetska pismenost, energija, medpredmetne povezave, obnovljivi viri energije, trajnostni razvoj.

Abstract

To mitigate the ongoing catastrophic climate change, decisive reductions of greenhouse gas emissions need to be made this very decade. These emissions are largely the result of fossil fuel combustion, which makes the shift to low-emission energy systems essential. The choice of Slovenia's future energy strategy is becoming crucial and the consequences of these decisions will greatly affect the quality of life of future generations. The importance of sustainable development and literacy, including energy literacy, are among the key issues in education at the beginning of the 21st century. This school year, Gimnazija Šentvid created a module titled Energy Challenges of Slovenia, which is aimed at second year students. Teachers of all science subjects (physics, biology, chemistry) with the addition of geography were involved in cross-curricular cooperation to define the content and implementation of the module. Each subject was able to shed light on the issues of energy supply and sustainable development from its own perspective. The article describes the topics covered in each course and the methods used in the module. The aim of the module is to empower students to make informed decisions about energy in their everyday lives and, in the long term, to contribute to an energy-informed and aware society that is able to make responsible choices about its energy future, including the positive economic and environmental impacts.

Keywords: cross-curricular links, energy, energy literacy, renewable energy, sustainable development.

1. Uvod

Na začetku 21. stoletja sta pomen trajnostnega razvoja in pismenosti, kamor sodi tudi energetska pismenost, med ključnimi temami vzgoje in izobraževanja. Čeprav je šolski sistem v Sloveniji zasnovan disciplinarno, je potrebno aktivno spodbujanje multidisciplinarnega pristopa in odpiranje šole v smeri spodbujanja ustvarjalnosti in inovativnosti šolajoče se mladine. V okviru gimnazijskega programa se dijaki seznanjajo s področjem energije pri različnih predmetih. Žal je velikokrat premalo medpredmetne povezanosti in zaokroženega pogleda na to področje. Na Gimnaziji Šentvid smo v letošnjem šolskem letu oblikovali modul z naslovom Energijski izzivi Slovenije, ki ga bom predstavila v nadaljevanju članka. Z njim smo želeli dijakom na enostaven in razumljiv način približati področje energije in energetike, jih ozavestiti o pomenu energije in njenih družbeno-ekonomskih učinkih. Cilj modula je usposobiti dijake za premišljeno odločanje o energiji v vsakdanjem življenju in dolgoročno prispevati k oblikovanju energetske informirane in ozaveščene družbe, ki bo pri odločanju o energetski prihodnosti znala odgovorno poskrbeti tudi za pozitivne ekonomske in okoljske učinke.

2. Slovenija pred energijskimi izzivi

Energija predstavlja splošno dobro, ki jo človek črpa v naravi in ob tem oblikuje svoj lastni način življenja. Postopno razumevanje energijskih konceptov in velika tehnološka odkritja so v zadnjih 250 letih omogočila skokovit razvoj civilizacije in vse večjo odvisnost od energetskih virov. Potrebe po energiji neprestano naraščajo, na drugi strani pa se že dalj časa nakazuje problematika usihanja fosilnih goriv in škodljiv vpliv uporabe neobnovljivih energijskih virov ter zastarelih energetskih objektov na okolje. Zadnja leta veliko govorimo in beremo o podnebnih spremembah in o ukrepih, ki so potrebni, da bi te spremembe zajezili. Za Slovenijo, ki je močno izpostavljena podnebnim spremembam, je zaustavitev globalnega segrevanja vitalnega pomena. Naša država se zaradi svojih geografskih značilnosti segreva hitreje od svetovnega povprečja in se je glede na predindustrijsko obdobje segrela že za več kot 2 °C. Povprečna temperatura Zemljinega ozračja v primerjavi s predindustrijskim obdobjem naj se ne bi več povišala za več kot 1,5 °C. V tem primeru bi se Slovenija segrela za 3 °C, vendar pa bi po ocenah znanstvenikov na ta način na svetovni ravni preprečili katastrofalne in nepovratne posledice podnebnih sprememb. Najnujnejša naloga Slovenije je zato hitro in močno zmanjšanje emisij toplogrednih plinov. K temu nas zavezuje tudi Evropski podnebni zakon, ki vsem državam članicam skupaj nalaga zmanjšanje izpustov toplogrednih plinov do leta 2030 za vsaj 55 % v primerjavi z letom 1990 in podnebno nevtralnost do leta 2050. To pomeni, da od leta 2050 emisije toplogrednih plinov ne smejo presegati zmoglosti naravnih sistemov (najpomembnejši pri tem so gozdovi), da jih odstranijo iz ozračja. K odločnemu ukrepanju je Slovenija zavezana tudi kot podpisnica Pariškega podnebnega sporazuma. Najpoglavnejši vzroki podnebnih sprememb so zgorevanje fosilnih goriv za proizvodnjo elektrike in toplote ter pogon vozil, emisije v kmetijstvu in industriji ter uničevanje gozdov. Na teh področjih so potrebne največje spremembe: hitra opustitev fosilnih goriv in prehod na energetske sisteme z nizkimi emisijami (predvsem opustitev najbolj umazanega energenta premoga), prehod na trajnostno mobilnost, zmanjšanje živinoreje, prehod na nizkoogljično krožno gospodarstvo ter takojšnje prenehanje uničevanja gozdov in njihova obnova. Poglavitno sporočilo letošnjega poročila Medvladnega odbora za podnebne spremembe (IPCC) je, da z ukrepanjem glede podnebnih sprememb že predolgo odlašamo. Katastrofalnim podnebnim spremembam se ne moremo izogniti brez odločnega zmanjšanja emisij toplogrednih plinov že v tem desetletju. Do leta 2030 je treba svetovne emisije zmanjšati

za vsaj 45 % v primerjavi z letom 2010, sicer bo globalno segrevanje lahko preseгло »varno« mejo 1,5 °C že v naslednjih dveh desetletjih. (Promo Delo, 2021) V ospredje torej prihaja zavedanje, da je prehod na obnovljive vire nujen in neizbežen. Odločitev o izbiri prihodnje energetske strategije Slovenije postaja ključnega pomena in posledice teh odločitev bodo vplivale na kvaliteto življenja prihodnjih generacij.

3. Smernice za oblikovanje modula »Energijski izzivi Slovenije«

Za modul smo izbrali aktualno temo, ki bo v prihodnosti pripeljala do odločitev, ki bodo krojile usodo prihodnjih generacij v Sloveniji. Dijake, ki bodo v naslednjih dveh desetletjih soočeni z izzivom globalne energetske tranzicije, želimo seznaniti s problematiko in jih spodbuditi, da začnejo o njej razmišljati ter se nekoč v prihodnosti tudi kompetentno odločati. Po mnenju strokovnjakov bosta naslednji dve desetletji bolj zapleteni kot kdaj koli prej, saj se bodo sprejemale odločitve, ki bodo bistveno spremenile razmerja med ljudmi, energijo in našim okoljem. V zadnjem obdobju smo v državi na področju energetike doživeli veliko zgrešenih odločitev, ki so bile izpeljane tudi zaradi nevednosti in pasivnosti vseh nas. Vse večje potrebe po energiji, razvoj tehnologij in skrb za okolje, kjer človeštvu grozi možnost nepredstavljive podnebne krize, narekujejo tehten premislek o nadaljnji poti, ki ji bo sledil svet in Slovenija v prihodnosti. Dijake smo zato želeli opozoriti na dokumente, ki se nanašajo na smernice Energetskega in podnebnega načrta Slovenije ter Energetskega koncepta Slovenije. V modulu smo predstavili nujen prehod na obnovljive energetske vire, ki bodo učinkoviti, ekonomsko konkurenčni in manj obremenjujoči za okolje. Izpostavili smo posebnosti glede energetskih potencialov, ki jih ima Slovenija. Trenutna struktura objektov, ki Slovenijo oskrbujejo z električno energijo, se bo v naslednjih desetletjih zelo spremenila. Naša edina nuklearna elektrarna je v zaključnem obdobju svojega obratovanja. Kot članica EU mora naša država slediti evropski zakonodaji, ki narekuje zmanjšanje izpustov škodljivih plinov v ozračje. Posebnost Slovenije je tudi ta, da je zaradi izjemnega naravnega okolja vpeta v posebna evropska omrežja posebnih varovanih območij, kot je na primer Natura 2000. To našo državo še dodatno omejuje pri posegih v naravo in umeščanje energetskih objektov v prostor. Vprašanj in izzivov je zelo veliko. Prav mladi ljudje so tisti, ki morajo že v tem trenutku dobiti verodostojne informacije in osnovno znanje, da bodo čez nekaj let kompetentno sodelovali v razpravah in sprejemali odgovorne, strokovne in pravične odločitve. Težo teh odločitev bodo namreč nosile predvsem današnje mlade generacije.

4. Način izvedbe modula

Pri določanju vsebin in izvajanju modula smo se medpredmetno povezali vsi naravoslovni aktivni (fizika, biologija, kemija) in aktiv za geografijo. Vsak predmet s svojega zornega kota osvetli problem oskrbe z energijo in trajnostni razvoj na tem področju. Pri predstavitev vsebin smo se odločili za uporabo različnih učnih metod, klasične pristope pa nadgrajujemo s posebej pripravljenimi učnimi listi, ki dijake vzpodbujajo k aktivnemu delu. Vsebine prikazujemo z demonstracijskimi poskusi, eksperimentalnim delom v laboratoriju, z ogledom animacij in krajših dokumentarnih filmov, s problemsko naravnanimi vprašanji ter debatami za in proti. Vsebine smo želeli dopolniti tudi s predavanji zunanjih gostov, vendar se letos za to možnost zaradi pandemije novega korona virusa nismo odločili. V maju 2022 načrtujemo obisk interaktivnega multimedijskega centra Svet energije, ki ga ustanovila družba GEN energija d. o. o. Ta obiskovalcem omogoča poglobljeno seznanjanje s svetom energije in energetike, saj podaja celovite in strokovno utemeljene informacije o pomenu energije in njene rabe v

vsakdanjem življenju, o tehnologijah proizvodnje električne energije ter o njenih gospodarskih, družbenih in okoljskih vidikih. Modul smo namenili dijakom 2. letnika, ure pa uvrstili v urnik po 2 uri skupaj enkrat na 14 dni. Vsak profesor v modulu opravi 35 ur pouka na leto, v vsakem oddelku pripravi in izvede šest šolskih ur vsebin. Po štirih zaporednih urah se profesorji zamenjamo in tako poskrbimo za dodatno razgibanost vsebin. Dijaki imajo pri modulu mapo, v kateri zbirajo vsa gradiva in rešene delovne liste.

K sodelovanju pri izvajanju modula smo povabili tudi nekatere profesorje, ki v okviru svojih rednih ur predstavljajo vsebine, povezane z vsebino modula. Tako na primer pri tujih jezikih analizirajo članke, ki jih mediji objavljajo v tujini.

Vsi profesorji na šoli so tudi vključeni v izvedbo seminarskih nalog na temo Energijski izzivi Slovenije. Dijaki 2. letnika morajo izdelati seminarsko nalogo na to temo. Vsak profesor na šoli razpiše tri naslove za seminarsko nalogo in dijak, ki izbere določen naslov, pod njegovim mentorstvom v določenem časovnem okviru izdelava nalogo. Dijaki lahko mentorju tudi predlagajo svojo temo. V spletni učilnici so objavljena navodila za izdelavo seminarske naloge in opisniki za ocenjevanje seminarske naloge. Seminarsko nalogo mentorji ocenijo skladno z objavljenimi kriteriji, ocena pa se vpiše k predmetu, ki ga poučuje mentor.

5. Vsebina modula

Aktiv biologije je v modulu predstavil ekološke posledice umeščanja energetskih objektov v prostor, vplive na naravne habitate in biotsko raznovrstnost, zavarovana območja Slovenije in njihov pomen, omejitve pri posegih v prostor in ogroženost naravnega okolja v Sloveniji.

Aktiv geografije je dijake poučil o energetskih potencialih Slovenije (fosilna goriva, hidrološke razmere, sončni in vetrni potencial, pomen jedrske energije). Le-te so primerjali z drugimi državami EU. Dijaki so se seznanili z ekonomskimi in trajnostnimi vidiki energetskih virov, z možnostmi prestrukturiranja gospodarstva pri prehodu na obnovljive vire energije in s primeri dobrih praks. Govorili so tudi o problematiki zapiranja velikih gospodarskih sistemov (regionalnih in državnih) zaradi okoljevarstvene politike oziroma ekonomske neučinkovitosti (npr. Velenje, TEŠ, JE Krško ...).

V aktivu fizike so pripravili kratek zgodovinski oris prelomnih tehnoloških iznajdb (parni stroj, bencinski motor, generatorji električne energije). Dijaki so se seznanili z delovanjem hidro- in termoelektrarne, s fizikalni procesi v jedrski elektrarni, s problemom odlaganja jedrskih odpadkov, z gradnjo in delovanjem fuzijskega reaktorja (ITER), s sončnimi celicami in delovanjem sončnih ter vetrnih elektrarn. Spoznali so tudi primer dobre prakse - sončno elektrarno v lastnem domu.

Pri kemijskem delu modula smo se najprej seznanili, zakaj je razvoj baterij ključen za razvoj tehnologij obnovljivih virov energije. Dijaki so spoznali, kako so se razvijale baterije od Voltovega stebra do danes ter kakšni kemijski procesi potekajo v baterijah. Dve šolski uri so preživeli v kemijskem laboratoriju, kjer so spoznali sestavne dele in principe delovanja Danielovega galvanskega člana in baterije iz slane vode (Salt Water Battery), izvedli pa so tudi nekaj samostojnih eksperimentov. S kovanci za 5 in 10 centov in s pocinkanimi podložkami so izdelali Voltova stolpa in sproti merili napetost zgrajene baterije. Izdelali so tudi preprosto baterijo iz limon in krompirja in z voltmetrom pomerili njeno napetost. Ta se je spreminjala z številom členov pri zaporedni vezavi in z uporabo različnih kovin kot elektrod. V kemijskem delu modula so dijaki spoznali tudi delovanje gorivne celice. Ogledali so si demonstracijski poskus in spoznali, kakšne priložnosti ponuja »zeleni« vodik.

6. Cilji modula

V okviru vsebin, ki jih zajema modul Energijski izzivi Slovenije, imajo dijaki priložnost, da pridobijo osnovna interdisciplinarna znanja ter verodostojne informacije o lastnostih in pomenu energije v naravi. Z aktivnimi metodami učenja dijaki osvojijo osnovne kompetence energetske pismenosti in razvijajo zavest o nujnosti sprememb na področju ravnanja z energetskimi viri in oskrbe z energijo. Energetska pismenost je pomembna, ker vodi k oblikovanju odgovornejših odločitev, zmanjšuje okoljska tveganja in negativne učinke rabe energije (Marhl, Žagar in Drevenšek, 2014). Kompetenca energetske pismenosti prav tako omogoča posamezniku, da oblikuje lastno strategijo pri učinkoviti rabi, zmanjšanju porabe in stroškov za energijo. Vsebine, ki jih obravnava modul Energijski izzivi Slovenije, krepijo kompetenco etičnega in trajnostnega razvoja, kot ene temeljnih kompetenc podjetnosti. Ker na šoli poteka projekt PODVIG, kjer krepimo kompetence podjetnosti pri izobraževanju mladih, z izvedbo modula pripomoremo tudi k uresničevanju ciljev omenjenega projekta. Splošni cilji modula so naslednji:

- Dijaki se seznanijo s fizikalnim konceptom energije, kroženjem energije v naravi in njenem pretvarjanju iz ene oblike v drugo.
- Spoznajo zgodovinski razvoj prelomnih tehnoloških odkritij, ki so omogočile uporabo energije v vsakdanjem življenju.
- Ponovijo in poglobijo znanja o različnih energijskih virih, škodljivih učinkih neobnovljivih virov in razvijejo zavest o nujnem prehodu na obnovljive vire energije.
- Spoznajo energetske potenciale Slovenije, razvijejo zavedanje o njihovih prednostih in omejitvah ter možnostih uporabe lastnih obnovljivih energijskih virov pri oskrbi države.
- Primerjajo energetski potencial in strukturo energetskih objektov Slovenije z nekaterimi uspešnimi in naprednimi državami EU.
- Zavedajo se, da je učinkovita, ekonomična, okolju prijazna in pravična pot moderne energetske oskrbe mogoča le z uveljavitvijo interdisciplinarnega in konstruktivnega dialoga različnih interesnih sfer.
- Razvijejo zavest o občutljivem umeščanju energetskih objektov v naravni prostor, skrb za ohranitev naravnih habitatov, biotske raznovrstnosti in zavarovanih območij Slovenije.
- Spoznajo alternativne vire energije in se seznanijo z nekaterimi ambicioznimi projekti, ki bi lahko v prihodnosti učinkovito razrešili vprašanje energetske oskrbe človeštva.
- Razvijajo kompetenco etičnega in trajnostnega mišljenja, kot eno izmed temeljnih kompetenc podjetnosti.

7. Zaključek

Ključne strateške odločitve na področju energije morajo biti sprejete na osnovi utemeljene razprave, argumentov in dejstev. To ni pomembno zgolj pri pripravi državnih strategij, temveč tudi v vsakdanjem življenju posameznikov. Kateri vir energije uporabiti za ogrevanje, kakšen avto kupiti itd. – to so vprašanja, ki so neločljivo povezana z energijo oz. njeno rabo v

vsakdanjem življenju. Vsekakor pa je energetska pismenost nujna, ko razpravljamo o energetski prihodnosti države. Brez osnovnega poznavanja izrabe in uporabe virov, prenosa ter učinkov končne rabe energije ne bomo dosegli cilja – to je zanesljive in trajnostne oskrbe z energijo. Z izvedbo modula Energijski izzivi Slovenije smo na naši šoli dijakom 2. letnika omogočili dobiti verodostojne informacije in osnovno znanje, da bodo čez nekaj let kompetentno sodelovali v razpravah in sprejemali odgovorne, strokovne in pravične odločitve. Dijake smo seznanili z nasprotujočimi se interesi energetike in naravo varstva, s tem pa predstavili pomen oblikovanja svojih stališč in zavzemanje zanje, kar je osnova aktivnega državljanstva.

8. Viri

- Marhl M., Žagar T., in Drevenšek M. (2014). Energetska pismenost. Ljubljana. RAZ:UM, Raziskovalno-razvojno in umetniško središče Univerze v Mariboru.
- Promo Delo. (2021). Zakaj so podnebne spremembe problem? Delo. Pridobljeno s <https://www.delo.si/novice/okolje/zakaj-so-podnebne-spremembe-problem/>
- The Intergovernmental Panel on Climate Change. Poročilo Medvladnega odbora za podnebne spremembe (IPCC). (2021). Pridobljeno s <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- Uradni list Evropske unije. Evropski podnebni zakon. (2021). Pridobljeno s https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2021.243.01.0001.01.SLV&toc=OJ%3AL%3A2021%3A243%3AFULL
- Vlada RS. Energetski koncept Slovenije. (2018). Pridobljeno s <https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/energetski-koncept-slovenije/>
- Vlada RS. Celoviti nacionalni energetski in podnebni načrt Slovenije. (2021). Pridobljeno s https://ec.europa.eu/energy/sites/default/files/si_final_necp_main_sl.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Sergeja Sluga, univerzitetna diplomirana inženirka kemijske tehnologije, je že 20 let zaposlena na Gimnaziji Šentvid v Ljubljani kot profesorica kemije. Že vrsto let je tudi koordinatorica raziskovalne dejavnosti na šoli. V prostem času se rada ukvarja s športom, zelo rada pa tudi potuje.

Kaj nam povedo rezultati kemijske analize tal?

What do the Results of Chemical Analysis of Soil Tell us?

Sonja Rihar

*OŠ Ivana Cankarja Vrhnika
sonja.rihar@gmail.com*

Povzetek

Že osem let imamo na šoli ekološki vrt in v povezavi z znanjem kemije je zanimivo izvedeti, kakšna je kvaliteta zemlje v gredicah po vseh letih. S kemijsko analizo prsti v tleh naj bi dobili smernice in navodila za gnojenje na petih gredicah, hkrati pa bi odkrili škodljive vplive na tla (zakisanje tal, osiromašenje tal s hranili, presežke hranil v tleh). Rezultati analize tal so pokazali, da je vrednost pH v območju nevtralnega pH-vrednosti sedem (nevtralna), pri gredici štiri pa celo rahlo bazična. Razlog je verjetno matična podlaga, ki je na Vrhniki apnenčasta. Tla v gredicah bi lahko bila malo bolj kislila, a glede tega ne moremo veliko narediti; edino, če bi v gredice dodali kisel organski substrat, kot je šota ipd. Stopnja oskrbe s fosforjem in kalijem je v večini gredic čezmerna, zato se bo v naslednjem letu gnojilo minimalno ali pa se bo gnojenje zmanjšalo za polovico glede na količino odvzetega pridelka. Pri pouku izbirnega predmeta Sodobno kmetijstvo učenci iz rezultatov analize razberejo, ali je gnojenje s kompostom še potrebno. Izobraževanje mladih glede kmetijstva in vrtičkarstva je zelo pomembno, saj se s tem širi okoljska ozaveščenost. Ogromno vrtov je presežno gnojenih in dušik se spira v podtalnico.

Ključne besede: analiza tal, dostopen fosfor, dostopen kalij, gnojenje, organska snov, pH tal, vzorčenje tal.

Abstrakt

We have had a school eco-garden at our school for eight years now. In connection with our knowledge of chemistry, it is interesting to find out, how good the soil in the veggie patches is after all past years. Chemical analysis of the soil should provide guidelines and instructions for fertilization of five veggie patches, while detecting adverse effects on the soil (soil acidification, soil depletion of nutrients, excess nutrients in the soil). The results of the soil analysis showed a pH value in the range of neutral pH value 7 or in the patch number 4 even slightly basic, because of limestone, which is the parent base in Vrhnika. The soil in the veggie patches could be more acidic by adding an acidic organic substrate, such as peat. The level of phosphorus and potassium supply is excessive in most patches, therefore the fertilization will be either minimal or reduced by half in the following year, depending on the planned harvest. It will not be necessary to fertilize with compost, as the supply of organic matter is excessive. At the class of Contemporary Agriculture the pupils discern whether the fertilizing is still necessary. Educating young people about agriculture and gardening is very important, as it protects the environment. A huge number of gardens are fertilized and nitrogen is washed into the groundwater.

Keywords: fertilization, organic matter, phosphorus, potassium, soil analysis, soil pH, soil sampling.

1. Uvod

Izobraževanje mladih glede kmetijstva in vrtničkarstva je zelo pomembno, saj se s tem uči mlade skrbeti za okolje. Ogromno vrtov je pregonojenih in prevelike koncentracije dušika se spirajo v podtalnico. Premalo se ozavešča o kemijski analizi tal. Ker si prizadevamo ravnati z vrtom trajnostno, velja osnovno pravilo, da se vrt gnoji, kar se da malo, samo toliko, kot je neobhodno potrebno. Preveč hranil škoduje, npr. dušik je lahko problematičen, ker se iz tal zelo hitro izpira, zaradi česar lahko v obliki nitratov preide v podtalnico in onesnažuje pitno vodo. Zato ga je treba dodajati sproti takrat, ko ga rastlina potrebuje. Na sliki 3 je razvidno, da so učenci izbirnega predmeta Sodobno kmetijstvo najprej zemljo vzorčili po navodilih Kmetijskega inštituta Slovenije. Glavni cilj je bil izvedeti, ali je naša zemlja v vrtu pregonojena ali premalo gnojena. Na Kemijskem inštitutu so opravili osnovno analizo vzorcev v tleh: določili so pH tal, določili vsebnost rastlinam dostopnega fosforja v tleh (P_2O_5) in rastlinam dostopnega kalija (K_2O). Za ustrezno gnojenje z organskimi gnojili je potreben podatek o vsebnosti humusa.

2. Vzorčenje, analiza tal

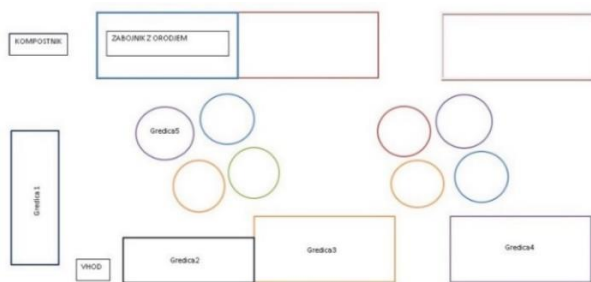
2.1. Vzročenje tal

Učenci so vzorčili po naslednjem postopku. V tleh se izkoplje vzorčno jamo, globine med 20 in 25 cm. Z lopato štirikotne oblike se vzame vzorec zemlje, da je vzorec čim bolj reprezentativen. Vzorec zemlje na eni gredici, ki ga je za eno veliko dlan, se dobro premeša v vedru. Vzorci so bili vzeti 8. 12. 2021.

Pred jemanjem vzorca se zemlje ne gnoji. Poletni čas ni najprimernejši za jemanje vzorcev, saj je zemlja preveč aktivna in ne bi dobili realnih rezultatov, zato je bolj primerno jesensko obdobje. Vzorec se vzame z leseno ali s plastično lopatko. Na eni gredici vzamemo več naključnih vzorcev. Vzorčno prst se temeljito zmeša v čisti plastični ali leseni posodi. Iz vzorca se mora odstraniti rastlinske ostanke, kamenje in druge primesi. Približno 0,5 kg povprečnega vzorca tal se da v papirnato vrečko ter ga v najkrajšem času pošlje v analizo.

Vzorec tal se takoj po odvzemu označi in opremi z naslednjimi podatki: oznaka vzorca, listek s podatki o vzorcu (oznaka vzorca, datum vzorčenja, ime in priimek, naslov, po možnosti številka mobilnega telefona in e-poštni naslov). Vrečko se dobro zapre, podatke o posameznih vzorcih se zabeleži. Po odvzemu vzorca se v čim krajšem času dostavi vzorce laboratoriju, ki opravi kemijsko analizo tal. Pogoj za pravilno določitev rodnosti tal na vrtničkih je strokoven odzem vzorcev tal. (Sušin, 2021)

Potrebno je namreč vedeti, da je v Sloveniji uradna oziroma dogovorjena metoda za ekstrakcijo lahko dostopnega fosforja in kalija v tleh t. i. AL-metoda, za določanje pH oziroma reakcije tal metoda po SIST ISO 10390, in sicer v suspenziji tal z raztopino kalcijevega ali kalijevega klorida. Rezultati meritev pH v različnih suspenzijah nikakor ne dajo primerljivih rezultatov, vsekakor pa ni primerljiva z navedenima meritev pH v suspenziji tal z vodo. (Pušenjak, 2020)



Slika 1: Skica šolskega vrta (zasebni arhiv)

2.2. Meritve pH

Osnovna zahteva, da se rastline dobro počutijo, je odvisna od pravilnega pH tal. Prenizka ali previsoka pH-reakcija tal povzroča, da rastlinske korenine selektivno sprejemajo posamezna hranila. Prav tako so mikroorganizmi povezani s pH tal. V kislih tleh živijo povsem drugi kakor v nevtralnih ali alkalnih tleh. (Pušenjak, 2015)

Tabela 1: Prikazuje vrste tal glede na pH (Sušin, 2021)

< 4,5 Zelo kisla tla	4,5–5,5 Kisla tla	5,6–6,7 Zmerno kisla tla	6,8–7,2 Nevtralna tla	> 7,2 Bazična (alkalna) tla
-------------------------	----------------------	-----------------------------	--------------------------	--------------------------------

Za večino kmetijskih rastlin je optimalni pH v območju zmerno kislih tal (pH 5,6–6,7). V kislih in zelo kislih tleh (pH < 5,6) je sprejem hranil v rastline lahko oviran, zato je potrebno takšna tla apniti (Sušin, 2021). Učenci lahko uporabijo znanje kemije in sami ugotavljajo, zakaj nevtralnih in bazičnih tal ni potrebno apniti.

Mihelač idr. (2010) ugotavljajo, da je za pridelovanje rastlin optimalno območje okoli pH 6. pH-reakcija je odvisna od matične podlage, ki vsebuje (ali pa ne) apnenec in druge kamnine, vendar se zemlja zaradi številnih dejavnikov sproti zopet zakisa. Z rastlinskimi pridelki iz tal jmljemo najbolj pomembna elementa, ki tvorita alkalni del tal, to sta Ca in Mg. Ta dva elementa se iz tal tudi izpirata, zato je potrebno za primeren pH tal ves čas skrbeti. Kislost tal je v največji meri odvisna od geološke sestave tal.

2.3. Določanje fosforja in kalija v tleh

Učenci v literaturi poiščejo, kako dodajanje hranil – med njimi elementa fosforja in kalija – vpliva na rastline. Pušenjak (2020) navaja: »Glavna rastlinska hranila so: dušik, fosfor in kalij ter kalcij, magnezij in žveplo. Glavna jih imenujemo zato, ker jih potrebujejo rastline sorazmerno veliko in jih moramo večinoma dodajati, torej z njimi gnojiti, ker jih navadno ni dovolj v tleh. Fosfor vpliva na rast in razraščanje koreninskega sistema, bujnost cvetenja, dozorevanje plodov in cvetov, predvsem pa vpliva na zdravje in odpornost vrtnin, saj so korenine temelj rastline. Negativno pa previsoka vsebnost fosforja v tleh vpliva na odpornost rastlin.«

Tabela 2: Prikazuje mejne vrednosti za fosfor in kalij po Al-metodi analize tal (Sušin, 2022)

STOPNJA OSKRBLJENOSTI	mg P ₂ O ₅ /100g	mg K ₂ O/100g
A Siromašna	< 6	< 10
B Srednja	6–12	10–15
C Optimalna	13–25	20–30
D Čezmerna	26–40	31–40
E Ekstremna	> 40	> 40

Kalij ima veliko vlogo pri odpornosti proti boleznim, škodljivcem, temperaturnemu in vodnemu stresu. Vrtnine slabo prenašajo kloridno obliko kalijeve soli, zato je nujno poiskati sulfatno obliko (kalijev sulfat). (Pušenjak, 2018, str. 14)

Sušin (2022) pravi, da je optimalna oskrbljenost tal s hranilom dosežena v C-razredu. V tem primeru je potrebno gnojiti s toliko hranili, kolikor jih bomo odnesli s pridelkom. Omenjeni količini hranil pravimo odvzem hranil s pridelkom. O pomanjkanju hranil v tleh govorimo v primeru A- ali B-razreda. A-razred pomeni hudo pomanjkanje, B-razred pa zmerno pomanjkanje hranil v tleh. V obeh primerih je potrebno gnojiti z odmerkom, ki presega odvzem hranil s pridelkom, saj je potrebno pomanjkanje hranil v tleh nadoknaditi. Kadar je hranil v tleh preveč, govorimo o čezmerni (D-razred) ali ekstremni (E-razred) oskrbljenosti tal. V primeru čezmerne oskrbljenosti je potrebno gnojenje zmanjšati za polovico glede na predviden odvzem s pridelkom, v primeru ekstremne oskrbljenosti pa je potrebno gnojenje v celoti opustiti do naslednje analize tal.

2.4. Določanje organske snovi v tleh

To so vse snovi v tleh, v katerih so hranila organsko vezana: nerazgrajeni in razgrajeni ostanki rastlin, organska gnojila in substrati, ki jih vnesemo v tla, korenine in ostanki zelenega gnojenja. Večji kot je delež organske snovi v tleh, bolj so ta sposobna vezati hranila in vodo. Takšna tla so bolj odporna na sušo. V zgornjem, obdelovalnem sloju njivskih tal (do 30 cm), je priporočljivo imeti vsaj 2 % organske snovi. (Pušenjak, 2020)

Tabela 3: Prikazuje vrsto tal glede na % organske snovi v tleh (Sušin, 2022)

Organska snov (v %)	Opis tal
< 1	Mineralna tla
1–2	Slabo humozna tla
2–4	Srednje humozna tla
4–10	Humozna tla
> 10	Zelo humozna tla

Mihelač idr. so ugotovili, da je organske snovi v naših vrtničkih dovolj, kar je posledica pogoste uporabe organskih gnojil. Pri povečanem gnojenju z dušikom se praviloma povečuje vsebnost nitrata v rastlinah. Pri tem ni razlike, ali nitrat izvira iz mineralnih ali iz organskih gnojil. Do povečane vsebnosti nitrata v zelenjadnicah lahko pride tudi pri izključnem gnojenju z organskimi gnojili.

3. Rezultati analiz

3.1. Rezultati meritve pH tal

Tabela 3: Prikazuje vrednosti pH v visokih gredah (Žnidaršič P., Poročilo o preizkusu, 2021)

	Vrednosti pH
Gredica 1	6,8
Gredica 2	7
Gredica 3	6,8
Gredica 4	7,1
Gredica 5	7,0

pH-vrednosti se pri gredicah niso veliko razlikovale. Razlike lahko pripišemo variabilnosti vzorčenja ter merilni negotovosti analitike. Naša kislost tal (pH) je v območju nevtralnih tal. Ker velja, da je za večino rastlin sicer najbolj ugoden pH v območju zmerno kislih tal (pH 5,6–6,7), kjer je dostopnost hranil za rastline boljša, bi bilo bolje, da bi bila naša zemlja bolj kislá. Naša vrednost pH je v območju nevtralnega pH-vrednosti 7 (nevtralna) ali pri gredici 4 celo rahlo bazična. Ker je matična podlaga Vrhnike apnenec, ne presenečajo dokaj visoke vrednosti pH tudi na visokih gredah. Pušenjak (2020) pravi, da je apnenje potrebno le, če so tla kislá.

Idealno bi torej bilo, da bi bila tla v gredicah malenkost bolj kislá, a glede tega kaj dosti ne moremo narediti (edino, če bi v gredice dodali kisel organski substrat, kot je šota ipd.). Nikakor na podlagi rezultatov Sušin (2021) ne priporoča apnenja tal na visokih gredah, saj bi s tem zvišali pH tal in onemogočili rastlinam dostopnost hranil.

3.2. Rezultati – vrednosti fosforja in kalija v tleh

Tabela 4: Prikazuje rezultate analize dostopnega fosforja in kalija v visokih gredah (Žnidaršič P., Poročilo o preizkusu, 2021)

	P ₂ O ₅ (dostopni) v mg/100 g	K ₂ O (dostopni) v mg/100 g
Gredica 1	31	50
Gredica 2	17	38
Gredica 3	30	45
Gredica 4	41	26
Gredica 5	28	42

Rastline, ki jih gojimo na vrtovih, potrebujejo med rastno dobo zelo malo fosforja, potreben je zgolj v zgodnjih fazah, za razvoj koreninskega sistema in za tvorbo semen, ki pa jih na vrtovih običajno ne gojimo. (Pušenjak, 2020)

Fosfor: v gredici 2 je fosforja optimalno, v vseh ostalih gredicah pa ga je preveč. Na gredici 2 bi bilo priporočljivo gnojiti s toliko hranili, kolikor jih lahko odnesemo s pridelkom – temu pravimo odvzem hranil s pridelkom. Na gredici 4 so vrednosti precej visoke, gnojenje na tej gredici bo potrebno v naslednjem letu opustiti do naslednje analize. Na gredicah 1, 3 in 5 (slika 1) ne bo potrebno gnojenje gredic zaradi čezmerne stopnje oskrbljenosti s fosforjem. Količino

fosforja se lahko zmanjša z odnašanjem pridelkov. Kalija je povsod preveč, izjema je le gredica 4, kjer ga je ravno prav (tabela 4).

3.3. Vrednosti organske snovi v tleh

Tabela 5: Prikazuje rezultate analize vsebnosti organske snovi (Žnidaršič P., Poročilo o preizkusu, 2021)

	Organska snov (v %)
Gredica 1	22,8
Gredica 2	10,3
Gredica 3	25,8
Gredica 4	16,2
Gredica 5	17,8

Po analizi zemlje naj bi bilo na vrtu organske snovi od 4 do 5 odstotkov (Pušenjak, 2015). Pred dobrim letom dni (september, 2020) so učenci na vrt dodali 8 vreč komposta po 50 litrov, zato je posledično v vseh vzorcih tal iz vseh gredic organske snovi zelo veliko, kar pomeni, da to niso naravna tla, temveč umetno pripravljena zemljina. Rezultati kažejo, da so tla gnojena preveč; presežki hranil v tleh lahko povzročijo zmanjšanje odpornosti na bolezni in škodljivce. Pri pouku izbirnega predmeta Sodobno kmetijstvo so učenci iz rezultatov analize v tabeli 5 (v primerjavi z vrednostmi v tabeli 3) ugotovili, da s kompostom letos ne bo potrebno gnojiti, saj je založenost z organsko snovjo čezmerna.



Slika 2: Bogat pridelek, september 2021 (zasebni arhiv)



Slika 3: Vzorčenje zemlje, november 2021(zasebni arhiv)

4. Zaključek

Pomembno je, da zemlji vračamo tisto, kar smo ji s pridelki odvzeli iz tal. Pri tem je izdatno pomagala kemijska analiza prsti v tleh. Da bi okolje čim manj obremenjevali (delali na trajnostni način), bi k temu v veliki meri pripomogla kemijska analiza tal. Omogoča nam namreč kontrolo rodovitnosti tal. Iz rezultatov naj bi učenci pri izbirnem predmetu Sodobno kmetijstvo dobili smernice in navodila za gnojenje na petih gredicah. Ugotovitve kažejo, da tal ni potrebno apniti, ker so v območju nevtralnega, približujejo se bazičnemu okolju. Ni pričakovati zakisanja tal. Presenetila je visoka stopnja oskrbe s fosforjem in kalijem, ki je v večini gredic čezmerna. V naslednjih petih letih skorajda ni potrebno gnojiti oziroma na drugi

gredici zelo malo. Zaradi visoke stopnje fosforja lahko pričakujemo več bolezni, kot je na primer pepelasta plesen na solatnicah in kumaricah. Pri nakupu gnojila pazimo na sulfatno obliko kalijevega gnojila, saj je le-ta dovoljena v ekološki pridelavi. Pri pouku so učenci iz rezultatov analize ugotovili, da s kompostom ne bo potrebno gnojiti, saj je založenost z organsko snovjo čezmerna. Visoka stopnja prisotnosti organske mase kaže, da je bil vrt v preteklih let obilno gnojen s kompostom. Učenci vrtnarskega krožka in izbirnih predmetov naj sadijo čim več vrtnin. Pridelki, ki se jih odnese z vrta, bodo zmanjšali količino organske mase, ki je trenutno prevelika. Presežki hranil v tleh lahko povzročijo zmanjšanje odpornosti na bolezni in škodljivce in preprečijo absorpcijo drugih hranil.

5. Literatura

- Mihelič, R., Čop, J., Jakše, M., Štampar, F., Majer, D., Tojnko, S., Vršič, S. (2010) *Smernice za strokovno utemeljeno gnojenje*. Ljubljana: Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano. Pridobljeno 10.1.2021 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MKGP/DOKUMENTI/KMETIJSTVO/RASTLINSKA-PRIDELAVA/GNOJILA/smernice-za-gnojenje_2011.pdf
- Pušenjak, M. (2020). *Zemlja, naše osnovno orodje* (str.35-41). Ljubljana: ČZD Kmečki glas.
- Pušenjak, M. (2018). *Naravno varstvo rastlin* (str.10-16). Ljubljana: ČZD Kmečki glas.
- Pušenjak, M. (2015). *Zelenjavni vrt*. Ljubljana: ČZD Kmečki glas.
- Sušin, J. (2021). *Navodilo za vzorčenje tal na vrtovih*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.
- Sušin, J. (2022). *Splošni komentar k rezultatom kemijskih analiz*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.
- Žnidaršič Pongrac, V. (2021). *Poročilo o preizkusu št. 05336/2021*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.
- Žnidaršič Pongrac, V. (2021). *Poročilo o preizkusu št. 05337/2021*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.
- Žnidaršič Pongrac, V. (2021). *Poročilo o preizkusu št. 05338/2021*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.
- Žnidaršič Pongrac, V. (2021). *Poročilo o preizkusu št. 05339/2021*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.
- Žnidaršič Pongrac, V. (2021). *Poročilo o preizkusu št. 05340/2021*. Ljubljana: Kmetijski inštitut Slovenije.

Kratka predstavitev avtorice

Sonja Rihar je po izobrazbi učiteljica kemije, biologije in gospodinjstva. Na OŠ Ivama Cankarja poučuje naravoslovje in gospodinjstvo ter izbirne predmete; med njimi tudi Sodobno kmetijstvo, Kmetijska dela in Kmetijsko gospodarstvo. Veliko časa posveča šolskemu vrtu in urejanju okolici šole.

Jabolko rdeče, hej!

Red Apple, hey!

Monika Rajšp

*Center za sluh in govor Maribor
monika.rajsp@csgm.si*

Povzetek

Okoljska vzgoja, širše poimenovana kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, je eden izmed prioritarnih ciljev in nalog sodobne vzgoje in izobraževanja na vseh stopnjah šolanja. V vrtcu, kjer se cilji okoljske vzgoje najdejo predvsem pod področjem *narava*, je pomembno tudi iskanje priložnosti za povezovanje kurikularnih vsebin – povsod in zmeraj. Namen pričujočega prispevka je predstaviti obravnavo tematskega sklopa »Jabolko rdeče, hej!«, in sicer v prilagojenem programu za predšolske otroke, kjer je povezovanje vsebin vseh šestih področij dejavnosti Kurikuluma za vrtce posebej pomembno. Otroci so bili pri formiranju sklopa aktivni udeleženci, skozi izkustveno učenje pa so med drugim nadgradili svoje predhodno poznavanje in razumevanje bližnje okolice vrtca ter znanje o priljubljenem sadežu – jabolku.

Ključne besede: jabolko, kurikularna področja, okoljska vzgoja.

Abstract

Environmental education, broadly referred to as education for sustainable development, is one of the priority goals and tasks of modern education at all levels of education. In preschool where the goals of environmental education are mainly in the field of nature, it is also important to look for opportunities to connect curricular content - everywhere and anytime. The purpose of this article is to present the topic of the thematic set "Red Apple, hey!", In an adapted program for preschool children, where the integration of the contents of all six areas of the Curriculum for Kindergartens is particularly important. The children were active participants in the formation of this set, and through experiential learning they upgraded their previous knowledge and understanding of the immediate surroundings of the preschool and knowledge of a favourite fruit – an apple.

Keywords: apple, curriculum areas, environmental education.

1. Uvod

Kurikulum za vrtce (2016) poudarja načelo horizontalne povezanosti, ki predpostavlja povezovanje dejavnosti različnih področij dejavnosti, pa tudi vidikov otrokovega razvoja in učenja. Pomembno je, da vzgojitelji izbiramo vsebine in metode ter načine dela z otroki, ki upoštevajo njihove specifičnosti ter omogočajo povezavo različnih področij dejavnosti v vrtcu. Za otroke s posebnimi potrebami je ob tem ključno, da upoštevamo načelo uravnovešenosti med otrokovimi razvojnimi zmožnostmi in značilnostmi ter kurikulumom, aktivno je potrebno spodbujati in omogočati poglobljen razvoj otrokovih močnih področij, pa tudi tistih, ki se zaradi motenj, primanjkljajev ali ovir razvijajo počasneje (Konavec idr., 2006). Pri delu z otroki upoštevamo načela, opisana v Kurikulumu za vrtce (2016) in stremimo k temu, da je čim več dejavnosti, ki jih izvajamo, povezanih z gibanjem.

»Kar slišim, pozabim, kar vidim, si zapomnim, kar naredim, razumem in znam.« V našem oddelku prilagojenega programa za predšolske otroke smo ponotranjili to kitajsko modrost ter poskušamo otrokom omogočiti celosten razvoj.

2. Okoljska vzgoja

Okoljska vzgoja je zasnovana na medpredmetnem povezovanju in interdisciplinarnosti ter multidisciplinarnosti, naravnana je problemsko in je usmerjena v prihodnost. Goji zavest o kompleksnosti problemov in pojavov ter je usmerjena v akcijo. Povezana je s krajevnim in širšim okoljem, je izkustvena, predvsem pa sloni na pozitivnem čustvenem odnosu do okolja (Marentič – Požarnik, 2005). Cilji okoljske vzgoje so kompleksni in večdimenzionalni ter medsebojno povezani (Marentič – Požarnik, 1996). Predvsem pomembno je vzgajati državljane, ki so zmožni kritičnih presoj in se bodo nekoč zavedali okoljskih problemov.

V predšolskem obdobju se otrok uči predvsem preko izkušenj, ki so spontane, konkretne in pa predvsem individualne. Ponuditi mu moramo možnost poizvedovanja, raziskovanja in preizkušanja naučenega. Vzgojitelj je ključna figura, ki v otroku vzbudi občutljivost za okolje in s tem tudi okoljske zavesti (Lepičnik Vodopivec, 2006). Otroci potrebujejo nenehen stik z naravo, saj je sicer ne morejo spoznavati, občudovati, varovati in se k njej tudi vračati. Okoljsko zavest lahko gradimo le z doživljanjem in spoznavanjem vsega, kar nas obdaja.

V kurikulumu za vrtce (1999) je v sklopu področja narava večina ciljev vezanih prav na okoljsko vzgojo – naravnani so tako, da otrok vzpostavi neposreden stik z naravo ter oblikuje spoštljiv odnos do nje. Otrok v stiku z okoljem pridobiva znanja o naravi, ob tem pa razvija tudi svoja čustva, mišljenje, oblikuje navade in vrednote ter stališča.

Tudi pri delu s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami z različnimi vrstami in stopnjami primanjkljajev, ovir oz. motenj je pomembna njihova aktivna participacija pri vzgojno-izobraževalnem delu. Ker je najljubši sadež večine jabolko, smo se odločili, da bomo del čudovite jeseni posvetili zelenim, rdečim, rumenim, velikim, majhnim, sladkim, sočnim ... jabolkom, seveda.

3. Jabolko – naš najljubši sadež

Lokacija vrtca Centra za sluh in govor Maribor nam omogoča, da je naše vsakodnevno gibanje na prostem zmeraj nekaj posebnega. V jesenski čas so nas uvedli predvsem opazovalni sprehodi do sadovnjaka, vinograda, gozda, polja in mestnega parka. Spremembe v naravi so

otroke pritegnile – najbolj le-te v nasadu jablan, kjer smo ugotovili, da zorijo nam najljubši sadeži. Na pobudo otrok smo torej pripravili tematski sklop »Jabolko rdeče, hej!«.

Oblike dela, ki smo se jih posluževali: frontalna, skupinska, individualna. Metode dela, ki smo se jih posluževali: pogovor (razgovor), pripovedovanje (razlaganje), opazovanje, spodbujanje, demonstracija, praktično delo, delo z lutko, igra, spodbujanje. Prostor: igralnica, sadovnjak. Uporabljena didaktična sredstva: knjige, žoge, boben, naravni materiali, deske, noži, blok listi, tempera barve, čopiči, sezonsko sadje, sušilnik sadja, košare.

3.1 Jabolko v gibanju

Globalni cilj:

- Omogočanje in spodbujanje gibalne dejavnosti otrok.

Cilji:

- Sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja.
- Spoznavanje vloge narave v povezavi z gibanjem.
- Usvajanje osnovnih načinov gibanja z žogo.
- Vzpodbujanje razvoja govora z gibalnimi stimulacijami.

Dejavnosti na področju gibanja so bile vezane predvsem na gibanje na prostem – opazovalni sprehodi ter (prosto) gibanje po sadovnjaku. Plesali smo med drevesi, urili koordinacijo (valjanje in kotaljenje), usvajali igre z žogami in izvajali rajalne igre.

Z gibanjem smo povezali ostala kurikularna področja; vsako jutro s področjem jezika, ko nas je v dan in dejavnosti na prostem uvedla naša zgodba, s katero smo postali pozorni, razmigali telo in tudi govorila:

»Poglej (*pozorno pogledamo*), drevo (*nakažemo drevo*)! Kako je ravno (*zravnamo hrbtenico*) in visoko (*iztegnemo roke visoko v zrak*). Na drevesu je nekaj okroglega (*z rokami nakažemo krog*). To so žoge. Majhne (*z rokami oblikujemo majhno žogo*) žogice. Pojdimo po njih! Počakaj (*nakažemo z roko*)! A slišiš veter (*ššššššššš*)? Poglej, kako plešejo veje (*z rokama nihamo levo in desno, naprej in nazaj*). Listki se obračajo sem in tja (*z glavo krožimo, pogledamo levo in desno*). Veselo se smehljajo (*hihihihihi*). Nekaj listkov se čudi, ker so nas opazili (*ooooooo, aaaaaa, oooooo, aaaaaa*). Ko jabolka opazijo otroke iz vrtca, so nasmejana (*na široko se nasmejimo*) in veselo poskakujejo (*pak, pak, pak, pak, pek, pek, pik, pok, pok, puk, puk, puk*). Včasih pa se zgodi, da veter zapiha zelo močno (*ššššššššš, ššššššššš*). Takrat padejo na tla (*bum, bum, bum*). Nekatera jabolka zato dobijo buške: »Auuu, boli, boli, popihajmo ...« (*pihamo*). Poiščimo vsak svoje jabolko. Poberimo ga, ga poduhamo (*vdih, zadržek, izdih*). Kako lepo diši (*vdih, zadržek, izdih*). Navihano pogledamo vsak svoje jabolko, si obliznemo ustnice (*oblizovanje ustnic*), umijemo zobe (*z jezikom umijemo zgornje in spodnje zobe*), še enkrat pogledamo jabolko, ga nesemo k ustom in vanj veselo ugriznemo (*zagrizemo v jabolko*). Njam, kako je slastno!«.



Fotografija 1: Gibanje v sadovnjaku.

3.2 Jabolko v jeziku

Globalni cilj:

- Jezik kot objekt igre.

Cilji:

- Otrok v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi.
- Otrok se izraža s kretnjami in gibi telesa.
- Spoznavanje in usvajanje besed ter širjenje besedišča.
- Razvijanje slušne percepcije in pozornosti.
- Razvijanje razumevanja in produkcije govora.

V sklopu področja jezik smo spoznali deklamacijo Jabolko, ki je otrokom zelo ljuba. Z jezikom smo se igrali tudi preko ugank in prstnih iger, se veliko pogovarjali, si izposodili knjige in brskali po njih ... vse to pa počeli seveda na prostem.

Jabolko

Jabolko rdeče, hej!
Kje si zraslo, mi povej.

Tam na jablani košati
me je božal sonček zlati.

Zdaj me pa nič več ne glej,
lepo me umij in me pojej!



Fotografija 2: Risba jabolka.

3.3 Jabolko v umetnosti

Globalni cilj:

- Doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti.

Cilji:

- Spodbujanje radovednosti in veselja do umetniških dejavnosti, umetnosti in različnosti.
- Uporaba in razvijanje spretnosti; spoznavanje, raziskovanje, eksperimentiranje z umetniškimi sredstvi in njihovimi izraznimi lastnostmi.
- Razvijanje vizualne in taktilne ter slušne percepcije in pozornosti.
- Razvijanje izkustvenega doživljanja in predstavljanja sveta.
- Vzpodbijanje želje in potrebe po govornem izražanju.

V sklopu umetnosti smo zaplesali med jablanami, prepevali pesmi in igrali na improvizirana glasbila iz naravnih materialov. Umetnost smo povezali z naravo in matematiko, spoznavali simetrijo in odtiskovali.

3.4 Jabolko v družbi

Globalni cilj:

- Seznanjanje z varnim in zdravim načinom življenja.

Cilji:

- Otrok spozna, da morajo vsi ljudje v določeni družbi pomagati in sodelovati, da bi lahko ta delovala ter omogočila preživetje, dobro počutje in udobje.
- Otrok ima možnost razvijati sposobnosti in načine za vzpostavljanje, vzdrževanje in uživanje v prijateljskih odnosih z enim ali več otroki.
- Otrok spozna, kako je zgrajena družba, in se seznanja z različnimi funkcijami bližnjega družbenega okolja, s poklici in delovnimi okolji, spozna razne in različne praznike ter običaje.
- Otrok oblikuje dobre, a ne toge prehranjevalne navade ter razvija družabnost, povezano s prehranjevanjem.
- Sprejemanje svoje drugačnosti in razvijanje pozitivnega samovrednotenja.
- Pridobivanje in razvijanje govorno-jezikovnih sposobnosti za izražanje potreb in čustev ter za vzpostavljanje socialnih odnosov.
- Razvijanje socialnih veščin in spretnosti.

Podrobneje smo spoznali bližnjo okolico vrtca (sadovnjak), pa tudi mestno tržnico in branjevko, ki nam je pojasnila svoj poklic in pot jabolka do tržnice, bili smo v trgovini, svoje babice pa povprašali o tem, kaj znajo iz jabolka vse narediti ter se dokopali do ideje za jabolčne krlje, ki smo jih skrbno pripravili ter uporabili za novoletno obdarovanje. Pomembna nam je kultura prehranjevanja in uporaba vljudnostnih izrazov.

3.5 Jabolko v naravi

Globalni cilj:

- Razvijanje naklonjenega, spoštljivega in odgovornega odnosa do žive in nežive narave.

Cilji:

- Otrok spozna, da imajo živa bitja, predmeti in snovi v domišljijem svetu tudi lastnosti, ki jih v naravi nimajo.
- Otrok pridobiva izkušnje, kako sam in drugi ljudje vplivajo na naravo in kako lahko dejavno prispeva k varovanju in ohranjanju naravnega okolja.
- Otrok spozna, da mu uživanje različne zdrave hrane, telesne vaje in počitek pomagajo ohranjati zdravje.
- Otrok spozna različno prehrano in pridobiva navade zdravega in raznolikega prehranjevanja.
- Omogočanje in razvijanje zaznavnih sposobnosti.
- Pridobivanje in razumevanje besed, ki označujejo pojme iz narave.
- Omogočanje izkustvenega doživljanja narave in naravnih pojavov.

Na prostem smo ponavljali znanje o letnih časih, predvsem jeseni in spoznavali drevesa in plodove, ki nam jih namenja narava oz. naš sadovnjak. Ker so nam najljubša bila jabolka, smo se posvečali predvsem njim. Naredili smo tudi sadno solato in jabolčne krhlje, ob tem pa se naučili, kakšna vse jabolka so lahko: »Vsake jeseni nam zadišijo, z vej v sadovnjaku se nam smeji: jabolka rdeča, jabolka gladka, jabolka sočna, jabolka sladka!«

3.6 Jabolko v matematiki

Globalni cilj:

- Izkustveno seznanjanje z matematiko v vsakdanjem okolju.

Cilji:

- Otrok rabi imena za števila.
- Otrok razvija miselne operacije.
- Otrok spozna simetrijo.
- Otrok spozna prostor.
- Otrok klasificira in razvršča.

Jabolka smo razvrščali in urejali po različnih lastnostih, predvsem po velikost in barvi, nekateri otroci so ločili tudi zdrava in ostala jabolka. Preštevali smo jih in usvajali količinska razmerja (več, manj, enako), ter se urili v orientaciji (položaj jabolka glede na jablano; položaj jabolka glede na košaro), spoznali smo še oblike in sestavljali dele celote.

Pri dejavnostih področja matematike sta z nami sodelovala dva ježka, ki sta nam povedala: »Igrala sva se v sadovnjaku, jaz, velik jež, in moj bratec, majhen ježek. Jaz, velik jež, sem pobiral velika jabolka, moj bratec, majhen ježek, pa majhna jabolka. Jabolka sva nosila vsak na svoj kup. In veste kaj se je potem zgodilo? Ponagajala nam je je muca, ki se je igrala z jabolki in jih pomešala. Nastala je zmešnjava. Še sreča, da sva srečala vas, dragi otroci. Nama boste pomagali narediti red?«

3.7 Evalvacija izvedenih dejavnosti

Izvedene dejavnosti so bile vezane na vsa področja Kurikula. Načrtovane so bile tako, da so otrokom ponujale miselne izzive in spodbude za aktivno učenje. Pri dejavnostih so bili ves čas aktivni. Upoštevale so se njihove zamisli, želje in iniciative. Spodbujali smo jih k verbalnemu in neverbalnemu izražanju svojih občutkov in mnenj, ob tem pa upoštevali njihove primanjkljaje, ovire oz. motnje ter jim omogočili potrebne prilagoditve.

Otroci so bili motivirani za delo, z navdušenjem so spraševali, kaj bomo počeli in sodelovali s svojimi predlogi. Dnevno je bilo ponujenih več možnosti dejavnosti, tako da so otroci možnost izbire. Prilagajali smo se torej željam in razpoloženju otrok. Organizacija prostora, sredstev in opreme je bila ustrezna in varna.

Cilje, ki smo si jih zastavili, smo dosegli, otroci pa so tudi v prihodnje z veseljem posegali po jabolkih, pogosteje tudi po drugem sadju, ki smo jim ga približali.



Fotografija 3: Sušenje jabolk.

4. Zaključek

V opazovanem oddelku prilagojenega programa za predšolske otroke se delo pogosto individualizira, otrokom omogočamo prostorske in časovne prilagoditve ter poskušamo razvijati čim več njihovih sposobnosti. Vsakodnevno se intenzivno izvajajo dejavnosti po metodah, ki so v skladu s specialno-pedagoško teorijo in prakso; dejavnosti v skupini se izvajajo ob upoštevanju specifičnih potreb vsakega otroka; pomembno je preprečevanje nastajanja dodatnih specialnih in emocionalnih motenj, zagotavljanje celovitosti in kompleksnosti vzgojnih postopkov, usmerjenih v odpravljanje ali zmanjševanje otrokovih težav.

Ocenjujem, da je za otroke pomembno, da jim omogočamo raznolike dejavnosti vseh kurikularnih področij, ki se med seboj prepletajo ter tako omogočajo korekcijo primanjkljajev, ki jih imajo in hkrati spoznavanje ter doživljanje sveta, kot to počno normativni otroci. Povezovanje vsebin različnih kurikularnih področij je v prilagojenem programu za predšolske otroke še posebej pomembno, saj vendar velik del bivanja otroka v vrtcu poteka rehabilitacija (poslušanja in govora) in številne individualne terapije, zato je nepogrešljivo, da izkoristimo motiviranost otrok in iz vsake izvedene dejavnosti izluščimo kar največ, kar pa, verjamem, je mogoče le z učinkovitim povezovanjem vsebin.

Okoljsko vzgojo, ki jo izvajamo v sklopu področja narava, imajo otroci radi. Trudimo se, da svojo okolico spoznavajo konkretno, se učijo izkustveno in za življenje. Na podlagi izvedenih dejavnosti in odzivov otrok smo mnenja, da je vredno izhajati iz otrok, njihovih želja in potreb ter slediti le-tem, saj je motiviranost za delo večja, prav tako pa učinek.

»Igra je poleg hrane,
ljubezni in varnosti
najpomembnejša potreba
za otroke vsega sveta.«
dr. Slava Toličič

8. Literatura

- Konavec, B. Cotič Pajtar, J. Kržan, K. Domicelj, M. Cerar, M. Šter, M. ... Vizjak Kure, T. (2006). Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke. Pridobljeno: 10. 1. 2022, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predskolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_prilag_program.pdf
- Kurikulum za vrtce.* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Okoljska vzgoja v vrtcu. Ljubljana: AWTS.
- Marentič – Požarnik, B. (2005). Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj. *Okoljska vzgoja v šoli*, (1), 4-6.
- Marentič – Požarnik, B. (1996). Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko)sistemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja. Ministrstvo za okolje in prostor. Uprava RS za varstvo narave.

Kratka predstavitev avtorja

Monika Rajšp, dipl. soc. (UN) in prof. ped. (UN) ter mag. prof. inkl. ped., je zaposlena na Centru za sluh in govor Maribor, in sicer na področju vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami vpeljuje inovativne metode in oblike dela, s katerimi spodbuja njihov optimalen razvoj potencialov. Aktivno sodeluje na konferencah, se udeležuje seminarjev; zanima jo predvsem celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami.

Smo reciklažurni

Recycling and Teenagers

Mojca Višček

*Šolski center Novo mesto, Srednja zdravstvena in kemijska šola
mojca.viscek@sc-nm.si*

Povzetek

Prispevek prikazuje pomen zbiranja in ločevanja odpadkov in vplive na okolje, ki jih povzroča odvečna embalaža. Avtorica kot organizatorica interesnih dejavnosti na šoli pripravlja in organizira programe za naravoslovno-ekološke dneve tudi na temo ohranjanja čistega okolja. V prispevku je predstavljen način ravnanja z odpadki, naraščanje števila odpadkov skozi leta, rezultati vprašalnika, ki so ga reševali dijaki na temo recikliranja, smernice za prihodnost za zmanjšanje količine odpadkov ter kam sodi Slovenija glede ločevanja odpadkov.

Ključne besede: embalaža, odpadki, plastenke, recikliranje, zabojnik.

Abstract

Article presents the importance of collecting and sorting rubbish, as well as the influence of excessive packaging on the environment. Author of the article as an organizer of extracurricular activities in school develops and prepares programmes for natural science and ecology days on the topic of preservation of a clean environment. The article presents ways of handling rubbish, topic of recycling, and guidelines for the future as how to reduce the amount of rubbish, as well as where to place Slovenia in the matter of recycling.

Key words: container, packaging, plastic bottles recycling, rubbish.

1. Uvod

Skrbno ravnanje z odpadki je eden večjih izzivov pri varovanju okolja. Odpadki so skupaj s toplogrednimi plini temna plat potrošniške družbe, v kateri živimo. Veliko poceni dobrin s kratkim rokom uporabe in privlačna embalaža za enkratno uporabo so del našega vsakdana. Pri zadovoljevanju svojih nakupovalnih potreb in želja redko pomislimo na posledice nekontrolirane potrošnje in prekomerne uporabe embalaže. Skrbno ločevanje je najmanj, kar lahko naredimo, da zmanjšamo negativne vplive našega življenja na okolje.

Zelo pomembno je, da skrbimo za svet okoli nas in da že otroke vzpodbudimo o tej temi. S pogovorom, zgledom in vključevanjem v določene aktivnosti, jim vcepimo vrednote, ki jih bodo s seboj nosili celo življenje.



Slika 1: Ravnanje z odpadki (<https://www.gov.si/teme/ravnanje-z-odpadki/>)

Vedno več izdelkov je za enkratno uporabo in v nepotrebni embalaži, zaradi hitrega načina življenja pa menjamo produkte, ki še niso izgubili uporabne vrednosti. Vse to predstavlja ogromne količine odpadkov oz. skoraj 400 kg na prebivalca letno. Od tega 85 % odpadkov konča na odlagališčih in v naravi. Veliko zavrženih produktov vsebuje tudi nevarne snovi, ki vplivajo na naše zdravje in celotni eko sistem v naravi. Odpadki, odvrženi v naravi, lahko živalim povzročijo veliko trpljenja, saj se le-te ujamejo v plastenke, plastične vrečke in ostale odpadke, ki jih ljudje odvržejo ob cestah, v reke, gozdove in na travnike. V skrbi za čisto in zdravo okolje smo dolžni spremeniti naše obnašanje (sleherni posameznik in celotna družba) ter poskrbeti, da bomo povzročali čim manj odpadkov oziroma s pravilnim ravnanjem preprečili njihovo odlaganje na odlagališčih. Zaradi vsesplošnega potrošništva na kratek rok ne bo mogoče zmanjšati količine odpadkov na prebivalca, lahko pa z odgovornim ravnanjem takoj zmanjšamo količino odloženih odpadkov na odlagališčih. S takim načinom življenja so že dobro vidni zgledi v nekaterih državah, kot so npr. Nizozemska, Danska ..., kjer odlagajo manj kot 5 % odpadkov. (<https://ko-cerod.si/info-center/zmanjsevanje-kolicine-odpadkov/>)

1.1. Odpadki nekoč, odpadki danes

Daleč so časi dedkov in babic, ko skoraj niso poznali odpadkov iz gospodinjstev, tisto malo, kar je bilo zavrženo v naravno okolje, pa zaradi naravnih materialov ni predstavljalo večje obremenitve okolja. Ljudje so večinoma sami pridelovali hrano in tako ni bilo embalaže. V trgovinah so kupcem natehtali živila v papirnate vrečke, v trgovino pa so prišli s cekarjem. Papirnate vrečke so potem uporabili za podkuriti in tako odpadkov sploh ni bilo. V zadnjih sto letih so se nakupovalne navade močno spremenile. V mestih so se prvi supermarketi odprli leta 1961 in tako se je število odpadkov počasi povečevalo. Večina snovi je danes zapakirane v plastično embalažo in tako smo v zadnjih 20 letih ustvarili več odpadkov kot v celotnem 20. stoletju. Zaradi spremenjenega načina življenja, novih vrst materialov in vse večjega potrošništva ustvarja vsako gospodinjstvo iz leta v leto več odpadkov.

2. Smernice v prihodnost

2.1. Kavcijski sistem dejstva in priložnosti

Za zmanjšanje količin plastenk se je kot zelo učinkovit izkazal kavcijski sistem. V desetih evropskih državah že imajo vzpostavljen kavcijski sistem zbiranja embalaže za pijače:

plastenke, pločevinke in steklenice. Še sedem držav ta sistem uvaja. V Eko krogu so jeseni začeli s kampanjo Zaprimo krog, ki podpira uvedbo kavcijskega sistema tudi v Sloveniji.

Uvajanje kavcijskega sistema je spodbudila evropska direktiva o plastičnih izdelkih za enkratno uporabo, sprejeta leta 2019. Med drugim določa cilja zbiranja in recikliranja plastenk, po katerih jih bomo do konca leta 2029 morali ločeno zbrati 90 %, vsebovati pa bodo morale vsaj 30 % reciklata. Do istega leta moramo reciklirati vsaj 55 % vse plastične embalaže. V 12 državah EU je ta podpora za kavcijski sistem od 60 do več kot 90 %.

Vodja kampanje Zaprimo krog Erika Oblak iz društva Eko krog dodaja: »Da v Sloveniji v sežigu, naravi ali na odlagališčih konča kar 137 milijonov plastenk letno, je nezaslišano in kaže, da sedanji sistem ne deluje dobro. Če lahko plastenko spremenimo v novo plastenko, obenem pa je sistem cenejši, učinkovitejši in preglednejši od obstoječega, ne vidim prav nobenega razloga, da tega ne bi storili.«

V anketi Eko kroga bi kavcijski sistem od več kot 1500 vprašanih Slovenk in Slovencev podprlo 99,3 % in 99,5 % uvedbo obveznih kvot za pijače v povratni embalaži. Prebivalci Slovenije so za kavcijski sistem (Društvo za naravovarstvo in okolje varstvo, b. d.).

Kavcijski sistem imajo: Švedska (1984), Islandija (1989), Finska (1996), Norveška (1999), Danska (2002), Nemčija (2003), Nizozemska (2005), Estonija (2005), Hrvaška (2006), Litva (2016).

Uvajajo ga: Škotska (2022), Malta (2021), Portugalska (2022), Latvija (2022), Slovaška (2023), Belorusija (2022), Romunija (2022), Turčija (2022), Anglija (2023), Avstrija (2025).

O uvedbi razpravljajo: Španija, Irska, Francija, Poljska, Srbija, Češka, Belgija.

2.2. Sadje nič več v plastični embalaži

V Franciji je z letom 2022 začel veljati zakon, da v trgovinah sadje in zelenjava, ki ju je možno olupiti, ne smeta biti več zavita v plastično embalažo za živila. Plastiko dovoljujejo le v pakiranjih, večjih od kilograma in pol ter pri narezanem sadju in zelenjavi. Za določena živila je nastopilo vmesno obdobje do leta 2026, ko morajo biti pakirani v embalažo, ki ni plastika. Francoski okoljevarstveniki so nad zakonom seveda navdušeni, saj so prepričani, da se bo s tem drastično zmanjšala količina odpadne embalaže. Ocenjujejo, da bo v enem letu za več kot milijardo kosov odpadne plastične embalaže manj. Podoben zakon prihodnje leto napovedujejo tudi v Španiji (Melik, 2022).

2.3. Večji nadzor nad pravilnim ločevanjem odpadkov

Skupna občinska uprava občin Dolenjske (SOU OD) je s Komunalno Novo mesto kot izvajalcem javne službe lani izvedla več akcij nadzora nad pravilnim ločevanjem, odlaganjem in sežiganjem komunalnih odpadkov. Ugotovili so, da občani v Mestni občini Novo mesto še vedno nezadovoljivo ločujejo odpadke, in sicer predvsem ob večstanovanjskih stavbah, kjer je večje število prebivalcev. Stanje je malo boljše ob individualnih hišah, medtem ko gostinci dobro ločujejo. Povzročitelji odpadkov sicer postajajo bolj ozaveščeni glede pravilnega ločevanja, a ne dovolj. V romskih naseljih pa je zaslediti več nedovoljenega sežiganja komunalnih odpadkov.

»Povzročitelji komunalnih odpadkov ne ločujejo komunalnih odpadkov na izvoru, torej v svojem gospodinjstvu, temveč vse odlagajo v eno plastično vrečko, ki jo največkrat odložijo v

zabojnike za mešane komunalne odpadke, tam pa se znajdejo plastična in papirna embalaža, steklovina, veliko bioloških odpadkov, pa tudi kosovni odpadki so zelo pogosto odloženi v te zabojnike,« je opažanja strnila inšpektorica Martina Ana Vrhovnik ter dodala, da so zaradi neločevanja zabojniki za mešane komunalne odpadke hitro prenapolnjeni, zato tudi prihaja do odlaganja vrečk z odpadki ob zabojnike, kar je prepovedano.

»Na SOU OD bomo izvajali redne nadzore nad pravilnostjo ločevanja komunalnih odpadkov ter sežiganja in odlaganja le-teh tudi v letošnjem letu. Stremeli bomo k ozaveščanju povzročiteljev komunalnih odpadkov tudi v sodelovanju z izvajalcem javne službe in ostalimi pristojnimi službami,« je še napovedala inšpektorica (Žnidaršič, 2022).

3 Dejavnosti na naravoslovnih ekoloških dnevih

3.1. Reševanje ankete: Ste reciklažurni?

1. Ločujete odpadke?

- Ne.
- Pravkar začela.
- Da.
- Ločujem samo papir ali steklo.

2. Ali imate koš za ločevanje odpadkov?

- Da.
- Sem tik pred nakupom.
- Ne.
- Ne, ampak vseeno ločujem.

3. Med katere odpadke sodijo žepni robčki?

- Papir.
- Med mešane komunalne odpadke.
- Biološke odpadke.

4. Ali steklo lahko recikliramo?

- Stekla ne moremo reciklirati.
- 100 %.
- Nekatero vrsto stekla lahko delno recikliramo.

5. Kam spada neuporabna žarnica?

- Med mešane odpadke.
- V zabojnik za steklo.
- V zabojnik za nevarne odpadke.

6. Kaj je ekološki otok?

- Otok, kjer ekologi štejejo ogrožene vrste ptic.
- Prostor za odlaganje odpadkov.
- Prostor za ločeno odlaganje odpadkov.

7. Kaj storimo z neuporabnimi pnevmatikami?

- Vrnemo jih vulkanizerju.

- Sežgemo jih na dvorišču.
- Naredimo gugalnico.

8. Kam odvržemo embalažo za mleko (tetrapak)?

- V zabojnik za embalažo.
- V zabojnik za papir.
- V zabojnik za mešane komunalne odpadke.
- V zabojnik za plastenke in pločevinke.

9. Za zavijanje darila uporabim ...

- darilno vrečko.
- ovojni papir.
- recikliran papir.

10. Ali kompostirate?

- Kakšna neumnost.
- Bi, pa ne živim v hiši.
- Da.
- Kaj je to kompostiranje?

11. Za nakupe ...

- vedno uporabim vrečko iz blaga.
- včasih uporabim vrečko iz blaga.
- vedno kupim novo vrečko.
- s seboj prinesem plastično vrečko.

12. Limone lahko uporabimo ...

- samo za limonado.
- za čiščenje doma.

Razvrstitev v skupine glede na doseženo število točk:

1. Skupina 0–10 točk

- Niste opazili novih pisanih zabojnikov v vaši okolici? Nikakor si ne zamišljajte, da se vas problematika odpadkov ne tiče. Če bi ločevali, bi se manjkrat jezili na poln smetnjak za mešane komunalne odpadke.
- Zato preberite zakaj, je recikliranje pomembno in kako ločujemo odpadke.

2. Skupina 11–25 točk

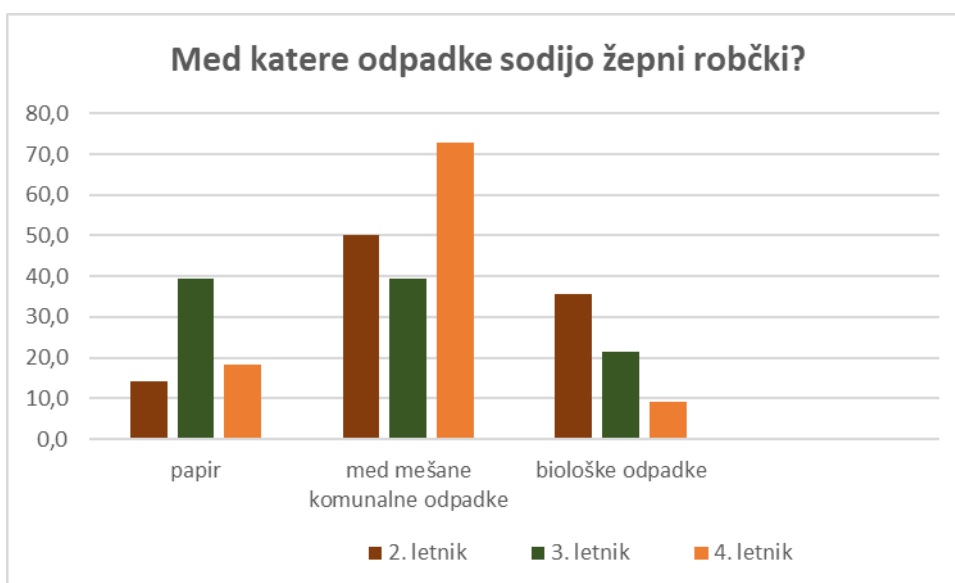
- Zavedate se, da je ločevanje in recikliranje odpadkov pomembno in ste na dobri poti, da pričnete uvajati spremembe. Za začetek si kupite koš za ločevanje. Še presenečeni boste, kako enostavno je vse skupaj in kako hitro ločevanje postane rutina.
- Verjetno vas tudi zanima, kaj vse lahko recikliramo?

3. Skupina 26–36 točk

- Čestitamo! Ste popolnoma reciklažurni. Vaše zavedanje bo ne samo nam, ampak tudi našim potomcem omogočilo uživati v lepotah našega planeta. Ste zgled vašim bližnjim, zato ne skrivajte znanja samo zase, ampak jih poučite o ločevanju in recikliranju ter jih spodbudite.
- Dovolj znanja imate, da so lotite večjih “projektov”.
- Rezultati anket na določena vprašanja.

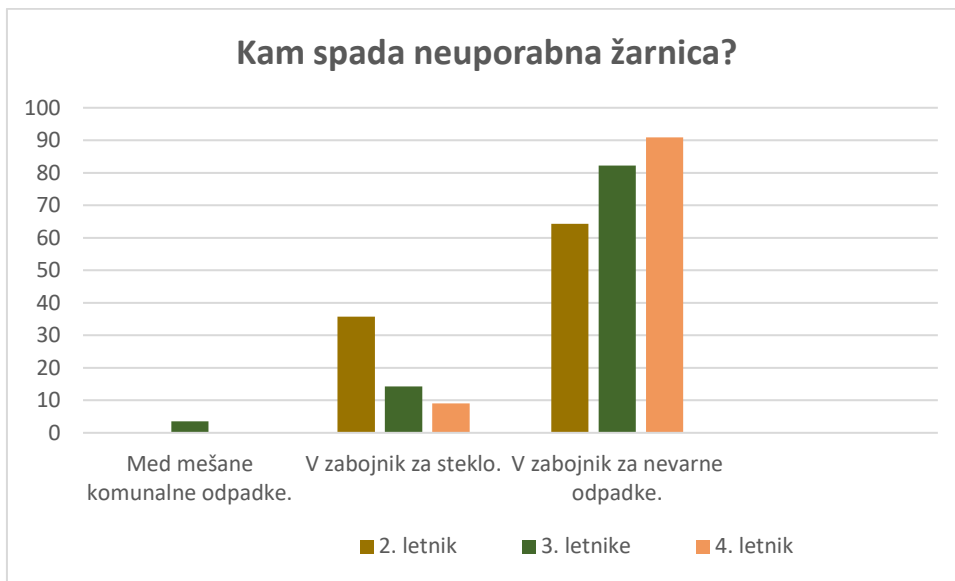
Na vprašalnik je odgovarjalo 14 dijakov drugega, 28 dijakov tretjega in 11 dijakov četrtega letnika programa kemijski tehnik.

Graf 1: Med katere odpadke sodijo žepni robčki



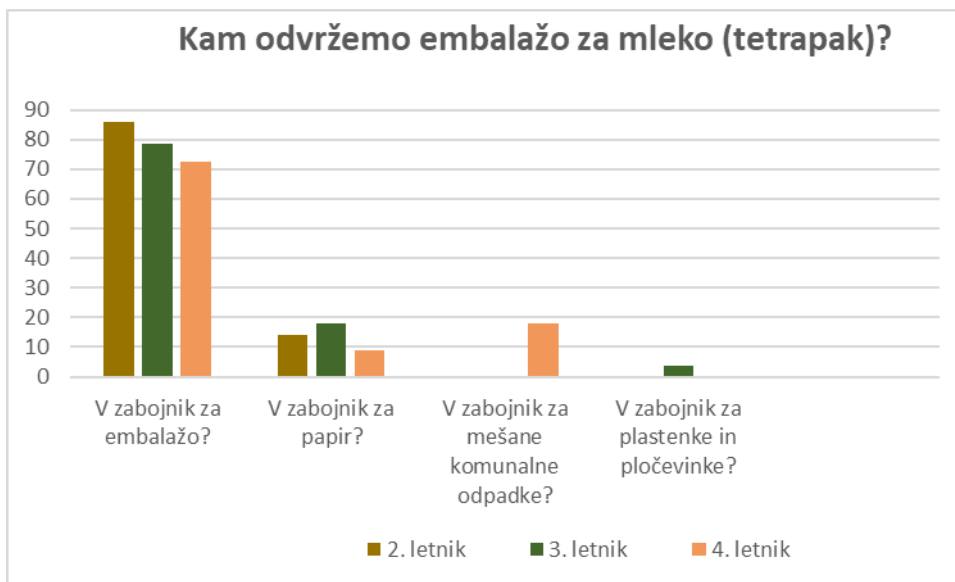
Graf 1 prikazuje rezultate odgovorov dijakov na vprašanje, med katere odpadke sodijo žepni robčki. Pravilni odgovor, da žepni robčki sodijo med biološke odpadke, je izbralo 35,7 % dijakov 2. letnika, 21,4 % dijakov 3. letnika in 9,1 % dijakov 4. letnika. Za odgovor, da žepni robčki sodijo v mešane komunalne odpadke, se je odločilo 50 % dijakov 2. letnika, 39,9 % 3. letnika in 72,7 % dijakov 4. letnika.

Graf 2: Kam spada neuporabna žarnica?



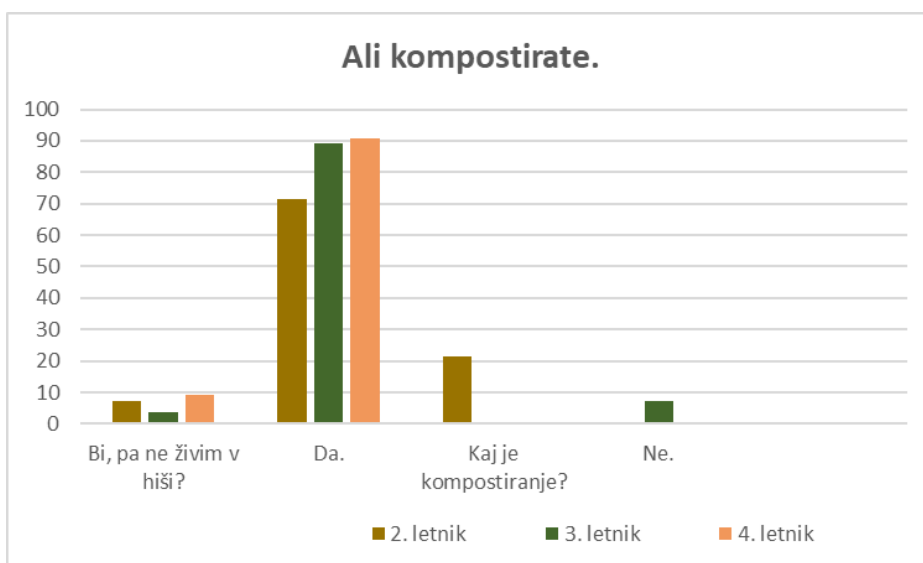
Graf 2 prikazuje rezultate odgovorov dijakov na vprašanje, kam spada neuporabna žarnica. Pravilni odgovor, da neuporabna žarnica spada v zabojnik za nevarne snovi, je izbralo 64 % dijakov 2. letnika, 82,2 % dijakov 3. letnika in 90,9 % dijakov 4. letnika. Da neuporabna žarnica spada v zabojnik za steklo je izbralo 35,7 % dijakov 2. letnika, 14,2 % dijakov 3. letnika in 9,1 % dijakov 4. letnika.

Graf 3: Kam odvržemo embalažo za mleko (tetrapak)?



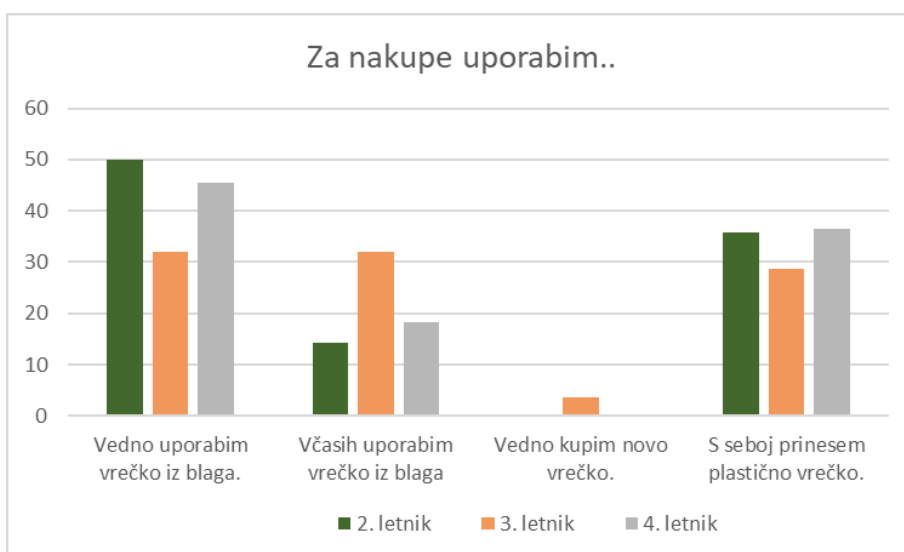
Graf 3 prikazuje rezultate odgovorov dijakov na vprašanje, kam odvržemo embalažo za mleko (tetrapak). Pravilni odgovor, da embalažo za mleko odvržemo v zabojnik za embalažo, je podalo kar veliko dijakov, in sicer: 85,7 % dijakov 2. letnika, 78,6 % dijakov 3. letnika in 72,7 % dijakov 4. letnika. Da embalaža za mleko spada v zabojnik za papir, se je odločilo 14,3 % dijakov 2. letnika, 17,8 % dijakov 3. letnika in 9,1 % dijakov 4. letnika. 18,12 % dijakov 4. letnika bi embalažo za mleko dalo v zabojnik za mešane komunalne odpadke.

Graf 4: Ali kompostirate



V grafu 4 so predstavljeni odgovori na vprašanje, ali kompostirate. Presenetljivi so bili odgovori dijakov 2. letnika, saj je kar 21,4 % dijakov odgovorilo, da ne ve, kaj je kompostiranje. Odgovor da je izbralo 90,9 % dijakov 4. letnika, 89,3 % dijakov 3. letnika in 21,4 % dijakov 2. letnika.

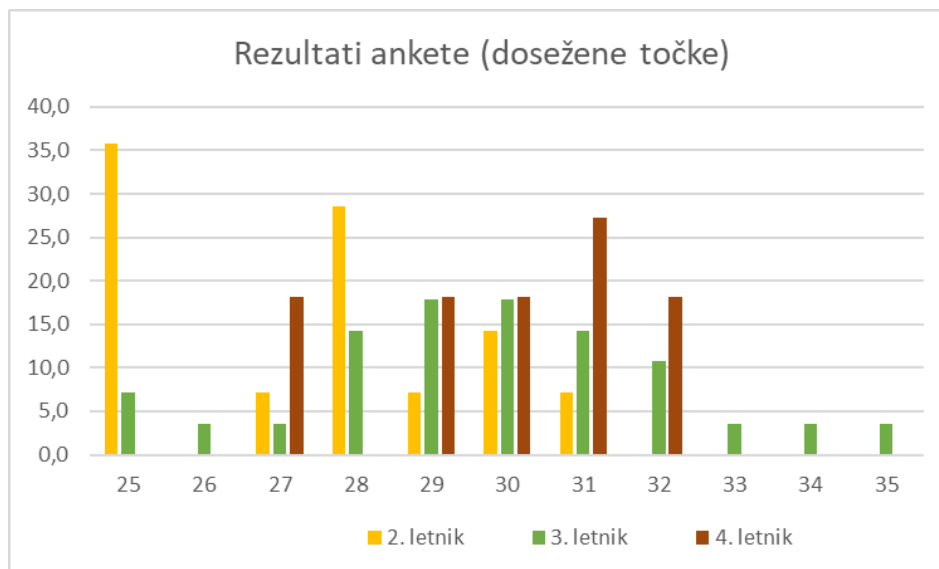
Graf 5: Za nakupe uporabim ...



Graf 5 prikazuje odgovore na vprašanje, katero vrečko uporabljamo za nakupe. Za odgovor vedno uporabim vrečko iz blaga se je odločilo 50,5 % dijakov 2. letnika, 32,1 % dijakov 3. letnika in 45,5 % dijakov 4. letnika. Odgovor včasih uporabim vrečko iz blaga je izbralo 14,3 % dijakov 2. letnika, 32,1 % dijakov 3. letnika in 18,2 dijakov 4. letnika. Odgovor s seboj prinesem plastično vrečko je obkrožilo 35,7 % dijakov 2. letnika, 28,6 % dijakov 3. letnika in 36,6 % dijakov 4. letnika.

- Skupno število točk v anketi in razdelitev dijakov v skupine na reciklažurnost.

Graf 6: Rezultati ankete (dosežene točke)



Graf 6 prikazuje doseženo skupno število točk v anketi. Dijaki drugih letnikov so dosegli naslednje rezultate: 25 točk 35,7 % dijakov, 27 točk, 7,1 % dijakov, 28 točk 28,6 % dijakov, 29 točk 7,1 %, 30 točk 14,3 % dijakov in 31 točk 7,1 % dijakov.

Dijaki tretjih letnikov so dosegli naslednje rezultate: 25 točk 7,1 % dijakov, 26 točk 3,6 %, 27 točk 3,6 % dijakov, 28 točk 14,3 % dijakov, 29 točk 17,9 %, 30 točk 17,9 % dijakov, 31 točk 14,3 %, 32 točk 10,7 % dijakov, 33 točk 3,6 % in 34 točk 3,6 % dijakov.

Dijaki četrth letnikov so dosegli naslednje rezultate: 27 točk 18,2 % dijakov, 29 točk 18,2 %, 30 točk 18,2 % dijakov, 31 točk 27,3 % dijakov in 32 točk 18,2 % dijakov.

Skupno doseženo število točk pri reševanju ankete je pokazalo, da je od vseh anketiranih dijakov kar 90,6 % doseglo od 26 do 36 točk, kar jih uvršča v 3. skupino in pomeni, da so reciklažurni, sicer pa je velik razpon v doseženih točkah. 9,6 % dijakov je doseglo 25 točk, kar jih uvršča v 2. skupino in se zavedajo, da je ločevanje in recikliranje odpadkov pomembno ter so na dobri poti, da pričnejo uvajati spremembe.

3.2 Ogled filma Smeti

Dijaki prvih letnikov so si ogledali britanski dokumentarni film z naslovom Smeti. Film je poučen, saj prikazuje stanje, katerega resnosti se mnogokrat niti ne zavedamo. Namen filma je, da predrami, zbistri in spodbudi k odgovornejšemu ravnanju z odpadki. Britanski igralec Jeremy Irons v filmu predstavlja grozljive prizore: nepredstavljive količine strupenih smeti, morje, v katerem je več odpadkov kot živali, in onesnažen zrak, ki povzroča številne bolezni. Po končanem ogledu je sledila razprava in mnenje dijakov o filmu.

3.3 E-cikliraj

Dijaki prvih letnikov programa kemijski tehnik so sodelovali v eko delavnici s sloganom E-cikliraj. Delavnico so izvedli moderatorji iz družbe ZEUS, d. o. o. in Zavoda Mladinska mreža

MaMa. Dijaki so spoznali stare aparate in pravilno ravnanje s tovrstnimi odpadki, sodelovali pri kvizu, izdelovali plakate in sodelovali pri oblikovanju slogana, ki poziva potrošnike k e-cikliranju. Zmagovalni slogan je bil : E-cikliraj, da boš car, ni pomembno, kok si star, važno, da ti je mar. Dijaki so na delavnici aktivno sodelovali in predlagali tudi nekaj dobrih rešitev za zmanjšanje e-odpadkov, kot so boljša kakovost izdelkov in ponovna uporaba avtomatov.

3.4 Ogled Fakultete za tehnologijo polimerov

Dijaki tretjih letnikov se udeležijo predstavitve in ogleda Fakultete za tehnologijo polimerov v Slovenj Gradcu. Dijaki spoznavajo polimerne materiale, izdelke iz recikliranih materialov, razvoj biorazgradljivih polimerov in pomen recikliranja.

4. Zaključek

Analiza anket je pokazala, da so naši dijaki, ki so sodelovali v anketi, v večini reciklažurni, saj je kar 90 % dijakov doseglo potrebno število točk za uvrstitev v 3. skupino, v katero sodijo osebe, ki so popolnoma reciklažurne in bo njihovo zavedanje ne samo nam, ampak tudi našim potomcem omogočilo uživati v lepotah našega planeta. Ostalim so zgled, zato naj ne skrivajo znanja samo zase, ampak poučujejo druge o ločevanju in recikliranju ter jih spodbujajo. Vseeno bi bilo potrebno obnoviti določena pravila glede pravilnega razvrščanja odpadkov in jih še naprej spodbujati, da čim več sami storijo za ohranjanje čistega okolja.

Žal nihče ne more rešiti našega planeta namesto nas. Spreminjanje naših življenjskih navad je zato eden pglavitnih načinov, s katerim lahko omejimo svoj vpliv na okolje. Vzemimo to kot izziv, v katerem začnemo živeti bolj ozaveščeno in aktivno življenje. Spreminjanje navad je dolgotrajen proces, za katerega je potrebna dobra in trdna volja, pospremljena s pozitivnim vzdušjem, kjer podpiramo drug drugega. V tem procesu nas ne zanimajo zmagovalci in najboljši, zanima nas predvsem, koliko ljudi je pripravljenih sodelovati.

Mogoče bomo tak pozitiven pristop najboljše razumeli, če naredimo analogijo s tekom. Tisti, ki se nikoli ne ukvarja s tekom, ne more kar prvič preteči maratona oz. to naredi z resnimi posledicami. Maraton zahteva skrben in načrtovan vadbeni proces. Redki rekreativni tekači imajo cilj, da bi pretekli maraton. Pri reševanju okoljske problematike dolžina teka in tudi rezultat na koncu teka nista tako zelo pomembna. Pomembno je, da se v tek vključimo vsi, ki sploh še nikoli nismo tekli. Pri tem pa ni pomembno, ali tečemo na 2, 5, 10, 21 ali 42 kilometrov. Pomembno je, da vsi tečemo, da se družimo in da se pri tem dobro počutimo ter sledimo skupnim ciljem (Prijazni do okolja, b.d).

5 Viri in literatura

Anketa: *Ste reciklažurni?* Pridobljeno s <https://www.lep-planet.si/anketa/>

Društvo za naravovarstvo in okolje varstvo (b. d.). *Vse plastenke v nove plastenke, vse pločevinke v nove pločevinke.* Pridobljeno s <https://ekokrog.org/2021/10/14/vse-plastenke-v-nove-plastenke-vse-plocevinke-v-nove-plocevinke/>.

Melik, K. (11. 2. 2022). *V Franciji saje nič več v plastični embalaži.* Slovenska družinska revija Jana, 48(2).

Prijazni do okolja (b. d.). Pridobljeno s <https://www.prijaznidookolja.si/okolju-prijazen-zivljenjski-slog-manj-onesnazevanja-in-toplogrednih-plinov/>

Sektor za ravnanje z odpadki, Ministrstvo za okolje in prostor direktorat za okolje (2021). *Ravnanje z odpadki*. Pridobljeno s <https://www.gov.si teme/ravnanje-z-odpadki/>

Zmanjšanje količine odpadkov (b. d.). Pridobljeno s <https://ko-cerod.si/info-center/zmanjsevanje-kolicine-odpadkov/>

Žnidaršič, M. (6. 1. 2022). Kako ločujemo odpadke - V zabojniku vse mogoče. Dolenjski list, 48(1).

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Višček je študirala kemijsko inženirstvo na Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo v Ljubljani in od leta 1997 poučuje na Srednji zdravstveni in kemijski šoli v Novem mestu. Poleg poučevanja je tudi organizatorica praktičnega usposabljanja z delom in organizatorica interesnih dejavnosti iz stroke na šoli ter mentorica dijakom pri raziskovalnih nalogah.

Projektni teden na temo ravnanja z odpadki in recikliranja

Project Week on Waste Management and Recycling

Jasna Milek

*Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacije Ljubljana
jasna.milek@scpet.si*

Povzetek

Na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v Ljubljani je bil izveden projektni teden na temo ravnanja z odpadki. Cilj projektnega tedna je bil spoznati ravnanje z odpadki od izvora do predelave. Ravnanje z odpadki tako zajema zbiranje in ločevanje odpadkov na izvoru, kot tudi prevoz, deponiranje, predelavo in odstranjevanje le-teh, vključno s kontrolo tega ravnanja. Tematika je bila preko različnih aktivnosti pokrita z več področji srednješolskega izobraževanja. Za začetek so si dijaki pod strokovnim vodstvom ogledali Zbirni center nenevarnih odpadkov Barje ter Regijski center za ravnanje z odpadki (RCERO), v nadaljevanju pa so na šoli potekale različne delavnice (fotografska, likovna, novinarska, jezikovna, geografska, zgodovinska, biološka in kemijska), kjer so tematiko ravnanja z odpadki predstavili z različnih vidikov. Zadnji dan projektnega tedna je bila organizirana zaključna prireditev z razstavo in predstavitvami izdelkov in poročil z vseh delavnic. V prispevku bo podrobneje predstavljena biološko-kemijska delavnica, kjer so dijaki v skupinah predstavili pomen ločenega zbiranja odpadkov, vplive odlagališč odpadkov na okolje, ekološko odstranjevanje odpadkov, predelavo bioloških odpadkov ter se preizkusili tudi v recikliranju papirja in njegovi ponovni uporabi.

Ključne besede: odpadki, papir, ponovna uporaba, projektni teden, ravnanje z odpadki, recikliranje.

Abstract

At the School Center for Post, Economics and Telecommunications in Ljubljana was held a project week on the topic of waste management. The aim of the project week was to learn about waste management from origin to recovery. Waste management thus includes the collection and separation of waste at source, as well as the transport, disposal, recovery and disposal of waste, including the control of such management. Through various activities, the topic was covered by several areas of secondary education. At the beginning of the project, students visited the Barje Non-Hazardous Waste Collection Center and the Regional Waste Management Centre (RCERO) under professional guidance, followed by various workshops (photography, art, journalism, language, geography, history, biology and chemistry), that were held at the school premises where the topic of waste management was presented from different perspectives. On the last day of the project week, a closing event was organized with an exhibition and presentations of products and reports from all workshops. The following article will present in detail the biological - chemical workshop, where students in groups presented the importance of separate waste collection, the impact of landfills on the environment, ecological waste disposal, processing of biological waste and tested themselves in paper recycling and its reuse.

Keywords: paper, project week, recycling, reuse, waste, waste management.

1. Uvod

Okolje, v katerem živimo, je posledica evolucijskega razvoja narave, kakršna se je izoblikovala po svojih zakonitostih. Vendar danes prihaja v ospredje množica negativnih vplivov, ki jih imajo na okolje človekove dejavnosti. Zato je pomembno poslanstvo učiteljev, da pri učencih vzbudimo odgovornost do okolja in skrb za naravo. Naš šolski center je že vrsto let vključen v program Ekošole, preko katerega z inovativnimi pristopi ustvarjamo čustven odnos do ravnanja z okoljem in naravo. Na različnih ravneh in področjih izobraževanja učence navajamo na ločevanje odpadkov, jih vzpodbujamo k zmanjševanju količine le-teh, ter njihovi ponovni uporabi in recikliranju. Odločili smo se, da bomo izvedli projektni teden, ki ga bomo posvetili ravnanju z odpadki. Cilj projektne tedna je bil dijake celostno seznaniti z ustreznim ravnanjem z odpadki od izvora do predelave. Zato smo organizirali voden ogled Zbirnega centra nenevarnih odpadkov Barje in Regijskega centra za ravnanje z odpadki ter na šoli izpeljali različne delavnice na temo ravnanja z odpadki. Tako so dijaki preko predavanj, terenskega dela ter izkustvenega praktičnega ustvarjanja pridobili pomembne izkušnje na področju odgovornega ravnanja z odpadki ter sočasno vzpostavili odgovornejši odnos do narave in okolja v katerem živimo. V prispevku bo podrobneje predstavljena naravoslovna delavnica, ki smo jo vodile profesorice kemije in biologije. Projektni teden se je izkazal kot primer dobre prakse, saj so ga tako dijaki, kot tudi profesorji zaključili zadovoljni, s pozitivnimi vtisi ter z novimi znanji in izkušnjami.

2. Projektni teden

2.1 Obisk in ogled odlagališča nenevarnih odpadkov Barje

Prvi dan projektne tedna smo se z dijaki odpravili na voden ogled odlagališča nenevarnih odpadkov Barje. Na uvodnem predavanju smo bili seznanjeni s splošnimi informacijami o odlagališču, kot na primer, da odlagališče Barje na lokaciji južno od potoka Curnovca obratuje že od leta 1987, da je bilo okoljevarstveno dovoljenje za obratovanje izdano leta 2007 in da je skladno z omenjenim dovoljenjem letno dovoljeno odložiti 172.727 ton nenevarnih odpadkov (Odlagališče nenevarnih odpadkov, b.d.). Izvedeli smo tudi, da odlagališče sestavlja kar pet odlagalnih polj, poleg teh pa še elektrarna na odlagališčni plin ter čistilna naprava za izcedne vode. Prikazano in pojasnjeno je bilo, kako je odlagališče zgrajeno, da funkcionira čim bolj racionalno in varno za okolje. Odpadki se odlagajo na debelo, za izcedne vode neprepustno dno, po katerem so napeljene perforirane cevi, kamor se iztekajo onesnažene izcedne vode, ki se nato prek zbiralnih črpališč prečrpavajo na čistilno napravo. Čistilna naprava za izcedne vode obratuje od leta 2010. Dnevno lahko v njej prečistijo 640 m^3 izcednih voda. Onesnažene izcedne vode v čistilni napravi prečistijo kemično in biološko tako, da jih lahko nato spustijo v kanalizacijo (Čistilna naprava za izcedne vode, b.d.).

Po odložitvi biorazgradljivih odpadkov, zaradi biokemijske razgradnje organskih snovi nastaja deponijski plin in tudi metan. Zato so v odlagališču postavljeni tudi plinjaki (zbiralniki odlagališčne plina), ki deponijski plin prečrpavajo v črpališče plina. S tem je poskrbljeno, da v ozračje uhaja čim manj toplogrednih plinov. Ko je odlagalno polje napolnjeno, se prekrije z večslojnim neprepustnim pokrovom, ki preprečuje škodljive vplive odlagališča na okolje (Kako je odlagališče zgrajeno?, b.d.).

Po uvodnih informacijah smo se pod strokovnim vodstvom odpravili na terenski ogled odlagališča. Dijaki so si lahko ogledali odlagalna polja, kjer so tudi izvedeli, da so tri polja že

napolnjena in zaprta, trenutno pa se polnita polji IV in V. Ogledali so si tudi plinsko elektrarno, kamor prečrpavajo deponijski plin. Izvedeli so, da je v plinu več kot polovica metana, ki ga tu predelajo v električno energijo, s tem pa se bistveno zmanjša toplogredni učinek metana. Zaradi črpanja plina se zmanjša tudi vpliv neprijetnih vonjav, ki bi se sicer širile v okolje (Plinska elektrarna, b.d.). Sprehodili smo se še do okoljske merilne postaje, ki je na Odlagališču Barje namenjena nadzoru vplivov odlagališča na okolje. Postaja na treh višinah meri temperaturo zraka, poleg tega pa tudi smer in hitrost vetra, količino in intenzivnost padavin, zračni tlak ter količine prašnih usedlin. Meri tudi količino metana, nemetanskih ogljikovodikov, dušikovih oksidov in vodikovega sulfida v zraku (Nadzor vplivov na okolje, b.d.).

2.2 Obisk Regijskega centra za ravnanje z odpadki (RCERO Ljubljana)

Obiskali smo tudi Regijski center za ravnanje z odpadki (RCERO Ljubljana), ki je največji kohezijski projekt s področja okolja v državi. V celoti je začel delovati v letu 2015. V RCERO je vključenih več kot 50 občin, to pomeni, da pokriva predelavo ločeno zbranih bioloških in preostanek mešanih komunalnih odpadkov kar tretjine Slovenije (O projektu, b.d.).

Pod strokovnim vodstvom smo si ogledali objekte in naprave, ki omogočajo proizvodnjo zelene električne energije iz obnovljivega vira bioplina, pridobivanje komposta iz bioloških odpadkov, pridobivanje sekundarnega goriva, proizvodnjo električne in toplotne energije za lastno rabo in minimalno količino končnih odpadkov, ki jih ni mogoče ponovno uporabiti (Cilji in koristi, b.d.).

RCERO sestavljajo objekti za predelavo odpadkov, čistilna naprava za izcedne vode in razširjeno odlagališče (slednja dva smo spoznali že pri obisku odlagališča Barje, saj je le-to del Regijskega centra za ravnanje z odpadki). Ključni del regijskega centra so trije objekti, v katerih poteka mehansko-biološka obdelava odpadkov, in sicer se v njih obdelujeta dve vrsti odpadkov: ločeno zbrani biološki odpadki in preostanek mešanih komunalnih odpadkov. Sprejeti in razvrščeni pa so tudi kosovni odpadki (RCERO Ljubljana, b.d.).

Med obiskom in ob ogledu predstavitvenega filma (RCERO Ljubljana, 2017) smo izvedeli, da RCERO Ljubljana sprejme letno 150.000 ton mešanih komunalnih odpadkov in 20.000 ton bioloških odpadkov ter, da v sklopu mehansko-biološke obdelave v objektih RCERO Ljubljana vsako leto pridobijo približno 60.000 ton trdnega goriva, 6.000 ton lesa, 7.000 ton komposta, 25.000 ton izločenih sekundarnih surovin, 17.000 MWh električne energije in 36.000 MWh toplotne energije. Tako po predelavi na odlagališču konča manj kot pet odstotkov odpadkov, ki jih ni mogoče ponovno uporabiti kot surovine ali energente, pa še ti odloženi odpadki so brez škodljivih vplivov na okolje (Objekti za predelavo odpadkov, b.d.).

2.3 Delavnice na temo ravnanja z odpadki

V naslednjih dneh projektne tedna so na šoli v sklopu različnih predmetov potekale tematske delavnice na temo ravnanja z odpadki.

- Fotografška delavnica: dijaki so se seznanili z osnovami fotografiranja ter obdelave in hranjenja fotografij in digitalnih datotek ter pripravili tematsko razstavo fotografij na temo ravnanja z odpadki.
- Novinarska delavnica: dijaki so spoznali osnove pisanja novinarskih prispevkov in postopek nastajanja časopisa ter izdelali bilten o projektne tednu.

- Likovna delavnica: dijaki so se seznanili z osnovnimi tehnikami risanja, se udeležili terenskega dela in pripravili razstavo likovnih del na temo okoljskih vsebin.
- Jezikovna delavnica: dijaki so pripravili povzetek delovnih področij v angleškem jeziku, se udeležili terenskega dela in objavili članek v angleškem jeziku v šolskem biltenu.
- Geografska delavnica: dijaki so se seznanili z geografsko lego odlagališča odpadkov Barje, spoznali ekološke in urbanistične pogoje za umeščanje odlagališč odpadkov v prostor in jih primerjali z odlagališčem na Barju, spoznali možne negativne vplive odlagališč odpadkov na okolje ter ugotavljali primernost odlagališča Barje glede na izpostavljene kriterije.
- Zgodovinska delavnica: dijaki so se seznanili z ravnanjem z odpadki v preteklosti in spoznali načine oskrbovanja z vodo v Ljubljani.
- Delavnica gospodarjenja z odpadki: dijaki so se seznanili z organizacijo podjetja RCERO Ljubljana, spoznali postopek ravnanja z odpadki od prevzema do reciklaže, razmišljali o pomenu ločevanja odpadkov na izvoru ter možnostih recikliranja odpadkov, kot virov surovin.

2.4 Biološko-kemijska delavnica

2.4.1 Oblikovanje poročil

Biološko-kemijska delavnica je najprej potekala v več skupinah, ki so pripravljale tematsko različna gradiva in poročila na temo ravnanja z odpadki.

Dijaki so se med obiskom Regijskega centra za ravnanje z odpadki in odlagališča Barje seznanili s pomenom ločenega zbiranja odpadkov. Ena skupina je na delavnici nato oblikovala interno zgibanko z navodili za pravilno zbiranje in ločevanje odpadkov (Slika 1). Zloženko so dijaki na zaključni prireditvi razdelili kot publikacijo oziroma promocijsko gradivo.

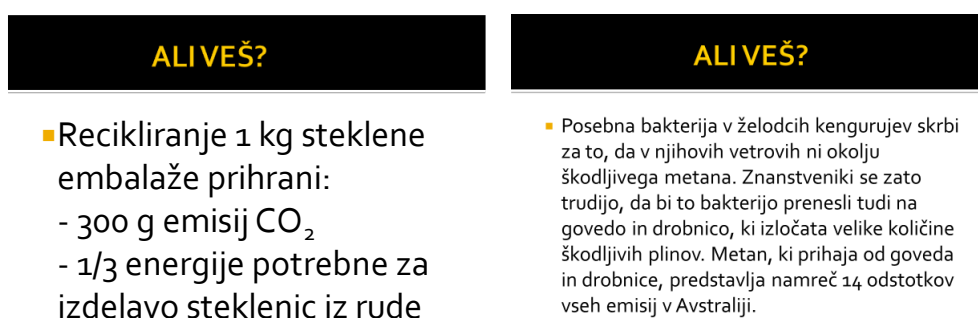


Slika 1: Zgibanka o ločevanju odpadkov

Na Odlagališču nenevarnih odpadkov Barje so dijaki izvedeli, kateri so možni škodljivi vplivi odlagališča na okolje, kako jih preprečujejo oziroma zmanjšujejo in kako jih nadzirajo, kako poteka ekološko odstranjevanje odpadkov in njihova koristna uporaba ali predelava. Druga skupina je na delavnici pripravila PowerPoint prezentacijo o odlagališču Barje, ki so jo zadnji dan predvajali na zaključni prireditvi.

Na RCERO Ljubljana so izvedeli tudi, kako poteka predelava bioloških odpadkov ter spoznali negativne in pozitivne posledice anaerobnih in aerobnih procesov v odlagališču odpadkov in možnost ekološkega izkoriščanja metana. Tretja skupina je pripravila kviz na temo bioloških odpadkov, ki so ga predstavili na zaključni prireditvi.

Četrta skupina pa je iz različnih virov pridobila zanimive in zaskrbljujoče podatke na temo vseh vrst odpadkov in jih zbrala v PowerPoint prezentaciji z naslovom Odpadki ... ali več? (slika 2), ki so ga prav tako predvajali na zaključni prireditvi.



Slika 2: Primera diapozitivov iz prezentacije Odpadki ... ali več?

2.4.2 Papir kot odpadek in surovina

Na odlagališču nenevarnih odpadkov in Regijskem centru za ravnanje z odpadki o predelavi papirja nismo dobili kaj dosti informacij. Ker papir v šolah še vedno predstavlja potrošni material in se ga vsako leto tudi precej zavrže, smo se želeli dodatno informirati tudi o papirju kot odpadku in primernem ter racionalnem ravnanju z njim.

Informacije smo poiskali kar na spletu. Našli smo veliko zanimivih, uporabnih in tudi zaskrbljujočih podatkov, kot na primer:

- Različne vrste papirja igrajo pomembno vlogo v vsakdanjem življenju, in sicer v komunikaciji, izobraževanju, medicini, prehranski industriji, higieni, ...
- Povprečna letna poraba papirja v Sloveniji znaša 185 kg na prebivalca.
- Letna proizvodnja v Sloveniji znaša okoli 950.000 ton papirja, od tega je 0,7 % evropske proizvodnje papirja (Star papir za novo upanje, 2011).
- Odpadni papir predstavlja 35 % vseh odpadkov.
- V Evropi se reciklira kar 72 % odpadnega papirja.
- Predelava papirja v papirnici traja manj kot šest ur (Firbcologi, 2017).
- V enem dnevu v srednje veliki papirnici lahko proizvedejo 500 ton papirja, za kar bi potrebovali več kot 9.000 smrek.
- Papir se lahko predela oziroma reciklira najmanj sedemkrat.
- Recikliranje papirja je okolju prijaznejše od pridelave papirja iz dreves, saj se pri recikliranju uporabljajo manj agresivne kemikalije, do desetkrat manj vode in trikrat manj električne energije (Infodrom, 2012).
- V svetovnem merilu se 35 % vseh posekanih dreves še vedno porabi za proizvodnjo papirja.

- Če bi po vsem svetu reciklirali le polovico razpoložljivega odpadnega papirja, bi se lahko letno izognili sečnji kar 20 milijonov hektarjev gozdov (Odkup papirja ali sedem skrivnih življenj, b.d.).

2.4.3 Praktična delavnica ročne izdelave papirja

Ker smo med drugim izvedeli, da postopek recikliranja papirja ni prav zapleten niti dolgotrajen, smo se odločili, da bomo izpeljali tudi praktično delavnico, na kateri se bodo dijaki seznanili z ročno izdelavo papirja iz odpadnega papirja.

Za praktično delo smo potrebovali naslednje pripomočke oz. orodje in opremo:

- električni mešalec,
- večjo posodo,
- gosto mrežo na lesenem okvirju,
- valjar,
- kuhinjske krpe,
- vpojno gobo in
- leseno desko

ter surovine:

- star, odpadni papir (časopis, embalažo za jajca, pisarniški papir, ...),
- vodo,
- dodatke (barvila, cvetove, liste, ...).

2.4.3.1 Postopek ročne izdelave papirja

- Papir smo najprej natrgali na manjše koščke in jih dali v večjo posodo za mešanje.
- Papirne koščke smo prekrili z vodo in pustiti namakati nekaj ur, da so se papirna vlakna razpustila in je nastala gosta papirna masa.
- Papirno maso smo nato zmleli oz. zdrobili s paličnim mešalnikom, da smo dobili enotno papirno kašo, brez večjih koščkov (Slika 3).
- Zmleto papirno kašo smo razredčili z vodo, da je postala poltekoča (od gostote kaše je odvisno, kako debel bo papir).
- Razmočeno papirno kašo smo v tanki plasti čim bolj enakomerno razporedili po mreži, da smo jo lažje oželi in odcedili odvečno vodo (Slika 4).



Slika 3: Mletje papirne mase



Slika 4: Razporejanje papirne kaše po mreži

- Papirno maso na mreži smo dobro odcedili ter s pomočjo vpojne krpe z obeh strani popivnali odvečno vodo.

- Ožeto maso smo nato z mreže zvrnili na vpojno krpo na ravni podlagi, jo prekrili z drugo krpo ter s pomočjo valjarja in likalnika maso močno popivnali, da se je izločilo še več vode (Slika 5).



Slika 5: Zvrčanje mase z mreže na krpo (levo), ožemanje (sredina), ožemanje in likanje (desno)

- Tako dobljen recikliran papir je potrebno na ravni podlagi do konca posušiti, kar običajno traja nekaj ur ali celo dni.
- Ker smo bili časovno omejeni, pa tudi prostor in pogoji sušenja niso bili najbolj primerni, smo sušenje pospešili z uporabo sušilca za lase in likalnika (Slika 6).



Slika 6: Sušenje recikliranega papirja

2.4.3.2 Ustvarjalne različice in uporabnost recikliranega papirja

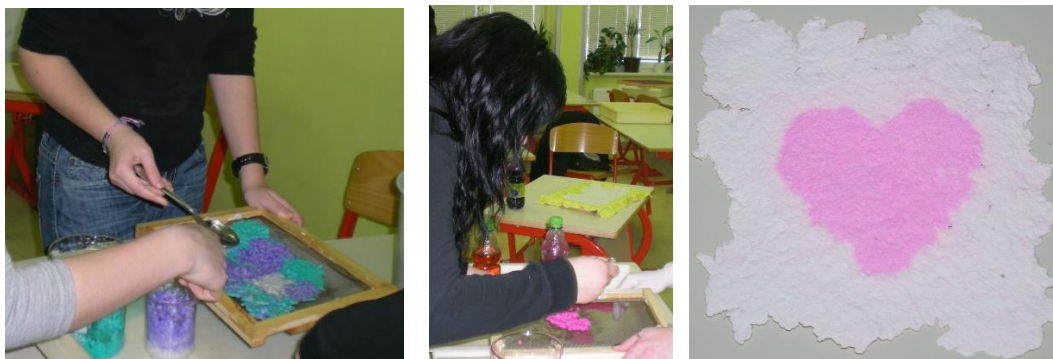
Dijaki so bili nad enostavnostjo postopka recikliranja papirja navdušeni, zato so želeli praktično preizkusiti tudi ročno izdelavo papirja iz različnih vrst odpadnega papirja, pridobiti obarvan papir in papir z rastlinskimi dodatki, ter z metodo sitotiska na papir natisniti različne motive, ki bi jih lahko z ustrezno izbiro motivov uporabili kot voščilnice ali jih uokvirili.

Tako so najprej izdelali dve različici papirja, eno iz pisarniškega papirja in papirnatih brisač, drugo pa iz časopisnega papirja (Slika 7). Izkazalo se je, da je pisarniški papir potrebno dlje namakati in ga je tudi težje zmleti v kašo, zato smo dobili precej trd in debel končni izdelek.



Slika 7: Recikliran pisarniški papir (levo) in časopisni papir (desno)

Nekaj papirne kaše smo še pred nanašanjem na mrežo razdelili v čaše in jo obarvali z barvili za živila, ter jo šele nato kombinirano nanašali na mrežo za odcejanje in poskusili ustvariti barvne vzorce (Slika 8). Nekaj papirja pa smo poskusili obarvati po ožemanju, prav tako z barvili za živila v prahu (Slika 9).



Slika 8: Kombiniranje obarvanih kaš na mreži (levo in sredina), končni izdelek (desno)



Slika 9: Abstraktno barvanje z jedilnimi barvami (levo), izdelka (sredina in desno)

Poskusili smo izdelati tudi papir z rastlinskimi dodatki. Površino papirja smo pred likanjem potresli s cvetovi kamilice in lističi ognjiča (Slika 10), ki uspevata na našem šolskem. Izbira rastlinskih dodatkov pa žal ni bila najboljša, saj bi bili končni izdelki verjetno lepši, če bi izbrali nekoliko večje dodatke in jih bolj na redko posuli po papirju.



Slika 10: Recikliran papir z rastlinskimi dodatki

Za konec smo na recikliranem papirju preizkusili tudi ročno tehniko sitotiska. Gre za način nanašanja barve preko prepustnega sita oz. mreže, ki je oblikovana v določen motiv. Okolico motiva zaščitimo z lepilnim trakom, da barva tam ne more prehajati. Nato barvo s pomočjo posebne lopatke imenovane rakelj v enakomernem sloju premažemo preko motiva, ki se tako preslika na podlago (Slika 11). V ta namen nam je dijakinja SŠOF Ljubljana prijazno posodila vzorce za sitotisk na tekstil.



*Slika 11: Zaščita motiva in nanos barve (zgoraj levo), prenos motiva na papir (zgoraj desno)
S tehniko sitotiska poslikan recikliran papir (spodaj)*

3. Zaključek

Projektni teden, ki smo ga izpeljali na našem šolskem centru se je izkazal kot odličen primer dobre prakse. Z načrtovanjem raznolikih delavnic je bilo potrebno veliko medpredmetnega sodelovanja in povezovanja. Z opisanimi delavnicami so dijaki spoznali ravnanje z odpadki z različnih vidikov od zgodovinskih dejstev do praktičnih izkušenj. Preko različnih aktivnosti, terenskega dela, priprave poročil, kvizov, razstav, novinarskih prispevkov in praktičnih dejavnosti so se o problematiki ravnanja z odpadki veliko naučili. Razvili so bolj odgovoren odnos do urbanega okolja, v katerem živimo, pa tudi do narave in skrbi za ohranjanje naravnih virov, voda in zraka.

Večinoma so bili dijaki z vsemi dejavnostmi zadovoljni in so svoje izdelke tudi ponosno predstavili na zaključni prireditvi.

Cilji projektne tedna so bili vsekakor doseženi, porodila pa se je tudi že kakšna nova ideja. Nekatere smo že poskusili realizirati, druge še razvijamo. V enem od prvih letnikov so se na predlog razredničarke odločili, da bo vsak dijak posadil svoje drevo. V ta namen so iz škatel za jajca izdelali reciklirane lončke za sadike, a so bile razmere za sušenje le-teh preslabe in se je na lončkih pojavila plesen. V enem od učnih podjetij pa so iz reciklirane papirne mase izdelali obeske v obliki Svarice (Slika 12). Ta predstavlja staroverski simbol, ki nas varuje pred naravnimi nesrečami, kot je na primer udar strele ali požar, zato je pogosto upodobljena na cerkvah, portalih starih hiš in gradov. Podjetje je obeske uspešno prodajalo in bilo skupaj z ostalimi izdelki s simbolom Svarice celo nagrajeno na turistični tržnici.



Slika 12: Obeski Svarice

Pri aktivnem sodelovanju se vzpostavijo drugačne, predvsem trdnejše vezi tako med dijaki, kot tudi med dijaki in učitelji in nenazadnje tudi med učitelji, ki se sicer večji del šolskega leta posvečamo vsak svojemu področju. Ker v minulih dveh šolskih letih projektne tedna ni bilo mogoče izpeljati, zaradi aktualnih razmer povezanih z epidemijo Covida-19, si vsi želimo, da bi lahko s podobnimi dejavnostmi čim prej nadaljevali.

9. Literatura

- Cilji in koristi.* (b.d.). Pridobljeno s <http://www.rcero-ljubljana.eu/rcero-ljubljana/cilji-in-koristi/>
- Čistilna naprava za izcedne vod.* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.vokasnaga.si/odlaganje-odpadkov/cistilna-naprava-za-izcedne-vode>
- Firbcologi. (18. november 2017). *Star papir* [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=JSyk88jmTpU>
- Infodrom. (10. december 2012). *Kako poteka predelava papirja?* [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=8P0hvsGHezU>
- Kako je odlagališče zgrajeno?* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.vokasnaga.si/odlaganje-odpadkov/kako-je-odlagalisce-zgrajeno>
- Nadzor vplivov na okolje.* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.vokasnaga.si/odlaganje-odpadkov/nadzor-vplivov-na-okolje>
- O projektu.* (b.d.). Pridobljeno s <http://www.rcero-ljubljana.eu/rcero-ljubljana/o-projektu/>
- Objekti za predelavo odpadkov.* (b.d.). Pridobljeno s <http://www.rcero-ljubljana.eu/objekti-rcero/objekti-za-predelavo-odpadkov/>
- Odkup papirja ali sedem skrivnih življenj* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.surovina.si/odkup/odkup-papirja>
- Odlagališče nenevarnih odpadkov.* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.vokasnaga.si/odlaganje-odpadkov/odlagalisce-nenevarnih-odpadkov-barje>
- Plinska elektrarna.* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.vokasnaga.si/odlaganje-odpadkov/plinska-elektrarna>
- RCERO Ljubljana.* (b.d.). Pridobljeno s <https://www.vokasnaga.si/rcero-ljubljana>
- RCERO Ljubljana. (15. maj 2017). *Čas je za krožno revolucijo* [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=Uwb-UCMZel4>
- Star papir za novo upanje.* (2011). Pridobljeno s https://ebm.si/zamedije/Gradivo_za_medije17022011.pdf

Vse slike so iz osebne arhiva.

Kratka predstavitev avtorja

Jasna Milek je po izobrazbi profesorica biologije in kemije s strokovnim nazivom svetovalka. Že več kot dvajset let je zaposlena na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v Ljubljani, kjer poučuje biologijo v prvih letnikih srednjega strokovnega izobraževalnega programa Ekonomski tehnik. Je ljubiteljica narave in eksotike, zato ima v učilnici tudi terarij s kačo vrste kraljevi piton in štiri bolj neobičajne vrste paličnjakov. Z veseljem sodeluje pri različnih aktivnostih, ki potekajo na šoli ob običajnem pouku.

Tehniški dan - izdelava trajnostnega učnega pripomočka za 1. razred osnovne šole

Craft Day - Making a Sustainable Teaching Aid for the 1st Grade of Primary School

Polona Seničar

*Osnovna šola Venclja Perka Domžale
polona.senicar@guest.arnes.si*

Povzetek

Po pandemiji COVID-19, ki je prizadela ljudi po vsem svetu, je treba okrepiti prizadevanja za doseganje ciljev trajnostnega razvoja, katerega cilj pa je spodbuditi gospodarsko rast in socialno blaginjo ob hkratnem varovanju okolja. Sodobna šola spodbuja medpredmetno in medrazredno sodelovanje ter trajnostni razvoj. Pri izvajanju tehniških dni, kjer učenci izdelujejo izdelke, si na Osnovni šoli Venclja Perka prizadevamo, da so ti uporabni, trajni in lepo izdelani. Na tehniškem dnevu, ki ga izvajamo v 9. razredu, smo izdelovali učne pripomočke za pouk v prvi triadi. Učenci imajo tako veliko možnosti, da raziskujejo, ugotavljajo in se predvsem učijo z vsemi svojimi čutili. Veliko pripomočkov so, zaradi visoke cene na trgu, učiteljice izdelale same. V naravoslovno-tehničnem aktivu smo se odločili, da jim pomagamo. V devetem razredu smo izpeljali tehniški dan, kjer smo izdelovali različne učne pripomočke, med njimi lesen zaboj za shranjevanje plastificiranih pisanih črk za sestavljanje prvih pisanih besed za 1. razred. Ob tem smo ponovili postopke obdelave lesa ter znanje o lesu iz 6. razreda. Izbrali smo ustrezno vrsto lesa (vezano ploščo, leseno letev) ter ustrezne postopke obdelave, kot so žaganje, strojno in ročno brušenje, lepljenje in lakiranje.

Ključne besede: les, obdelovalni postopki, tehniški dan, tekoči trak, trajnostni razvoj, učni pripomočki.

Abstrakt

After the COVID-19 pandemic, which has negatively impacted people all over the world, more emphasis has to be put on reaching the goals of sustainable development such as increasing economic growth and social well-being, while at the same time protecting the environment. Modern school encourages interdisciplinary and interclass cooperation as well as sustainable development. While organising Craft Days at our school, where students create products, we try to make the products useful, durable, sustainable and aesthetic. During the Craft Day for the 9th grade the students made teaching aids for the 1st triad. This activity gives students a chance to explore, deduce and learn by using all their senses. Due to their price on the market, many teaching aids are created by the teachers themselves. Our science and technology teachers' working team decided to help them. We organised a Craft Day for the ninth-graders where the students created different teaching aids, among them a wooden crate for storing laminated script letters that the first-graders use when learning new words. Working with wood gave pupils the opportunity to revise woodworking techniques and procedures and everything they learnt about wood in the sixth grade. The appropriate type of wood (plywood, wooden batten) and woodworking procedures, such as sawing, mechanical and manual sanding, gluing and polishing, were selected.

Keywords: Craft Day, production line, sustainable development, teaching aids, wood, woodworking procedures.

1. Uvod

V osnovni šoli si moramo prizadevati, da pri učencih spodbudimo interes za doseganje ciljev trajnostnega razvoja. Vzgojo za trajnostni razvoj (po Unescu) pojmuje kot vzgojo za odgovornost do vseh živih bitij in vzgojo za trajnostno prihodnost. Tu ne gre za učenje novih veščin, pač pa za spoznavanje skrbi za okolje in odgovornega ravnanja do narave.

Obenem sodobna šola spodbuja medpredmetno in medrazredno sodelovanje. Na Osnovni šoli Vencija Perka se pri izvajanju različnih dejavnosti trudimo, da vključujemo medsebojno povezovanje na obeh nivojih.

Pri izvajanju tehniških dni, kjer učenci izdelujejo izdelke, si prizadevamo, da so ti uporabni, trajni in lepo izdelani. Na tehniškem dnevu, ki ga izvajamo v 9. razredu, smo na primer izdelovali učne pripomočke za pouk v prvi triadi. Na naši šoli se v prvi triadi pouk izvaja z elementi Montessori pedagogike, kjer za učenje novih vsebin in veščin uporabljajo veliko pripomočkov. Učenci imajo tako veliko možnosti, da raziskujejo, ugotavljajo in se predvsem učijo z vsemi svojimi čutili. Veliko pripomočkov so, zaradi visoke cene na trgu, učiteljice izdelale same. V naravoslovno-tehničnem aktivu smo se odločili, da jim pomagamo. V devetem razredu smo izpeljali tehniški dan, kjer smo izdelovali različne učne pripomočke, med njimi lesen zaboj za shranjevanje plastificiranih pisanih črk za sestavljanje prvih pisanih besed za 1. razred. Ob tem smo ponovili postopke obdelave lesa ter znanje o lesu iz 6. razreda. Izbrali smo ustrezno vrsto lesa (vezano ploščo, leseno letev) ter ustrezne postopke obdelave, kot so žaganje, strojno in ročno brušenje, lepljenje in lakiranje. Uporabili smo odpaden les iz preteklih šolskih let. Pri pouku tehnike in tehnologije z učenci ne uporabljamo kupljenih pripomočkov preko založbe, pač pa se v aktivu trudimo sami kupovati gradiva in materiale, ki predstavljajo odpadek pri posameznih podjetjih.

2. Trajnostni razvoj in osnovna šola

Poučevanje za okolje in trajnostni razvoj spadata med ključne vsebine sodobnega pedagoškega procesa v obveznem izobraževanju. Trajnostni razvoj je oblika razvoja, ki omogoča gospodarski in družbeni razvoj ob hkratnem varovanju okolja (*Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja*, 2007).

Organizacija Združenih narodov (OZN) je obdobje med letoma 2005 in 2014 razglasila za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj omogočata posamezniku, da pridobi znanja, spretnosti, stališča in vrednote, ki so potrebne za trajnostno prihodnost. Slednje potrjuje definicija trajnostnega razvoja Svetovne komisije za okolje in razvoj, ki navaja, da trajnostni razvoj pomeni »*zadovoljevanje trenutnih potreb, ne da bi pri tem ogrožali zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij*« (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>).

Vzgojo za trajnostni razvoj (po Unescu) pojmuje kot vzgojo za odgovornosti do vseh živih bitij in vzgojo za trajnostno prihodnost. To pomeni, da ne gre v prvi vrsti za posredovanje številnih novih znanj v smislu spoznavanja okolja, ampak za usposabljanje učencev, da bodo globlje razumeli okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja, vključno s tveganji in konflikti, ki nastajajo ob izkoriščanju omejenih naravnih virov.

Poglavitni cilj okoljskih projektov na OŠ Vencija Perka je, da učenci razvijejo akcijsko kompetenco – pripravljenost in sposobnost zavzetega in odgovornega ravnanja v okolju, takega

odločanja, ki bo zagotavljalo kakovostno in zdravo življenje in bo hkrati ohranjalo možnosti za zadovoljevanje življenjskih potreb tudi prihodnjim generacijam ter upoštevalo obremenilne sposobnosti ekosistema.

Na Osnovni šoli Venclja Perka posebno pozornost namenjamo vzgoji za trajnostni razvoj (VITR), ki jo poskušamo čim širše vključiti v celotni kurikulum in upravljanje šole. Od leta 2020 smo aktivni člani mednarodnega programa *Ekošola kot način življenja*, vključeni smo tudi v nacionalne programe *Šolski ekovrt*, *Planetu Zemlja prijazna šola* in *Zdrava šola*. V šolskem letu 2021/22 smo pripravljali prijavo na razpis Erasmus plus, kjer smo izhajali iz naših izkušenj vzgoje za trajnostni razvoj in bili uspešni pri odobritvi ter finančni podpori projekta. V nadaljnjih dveh letih bomo tako uspešno sodelovali v mednarodnem projektu mobilnosti šolskega osebja v različna geografska območja Evrope in spoznavali različne pristope vzgoje za trajnostni razvoj in učenje na prostem ter njegove vključitve v kurikulume šolskih sistemov po Evropi.

Vsako leto sodelujemo pri različnih projektih, izvajamo ozaveščevalne in izobraževalne akcije in programe, kot je na primer sodelovanje v čistilnih akcijah šolskega okolja na lokalni in nacionalni ravni, obeležujemo Evropski teden mobilnosti, Evropski teden zmanjševanja odpadkov, spodbujamo učence k pisanju raziskovalnih okoljevarstvenih člankov itd.

Vsi razredniki že v začetku šolskega leta z učenci ponovijo pravila ločevanja odpadkov, se pogovorijo o okoljsko odgovornem ravnanju na šoli ter izvolijo dva ekopredstavnika, ki pomagata ekokoordinatoricam širiti duh okoljskih projektov na sošolce. Okoljske teme so vključene v kurikulum osnovnošolskega izobraževanja po vertikali na vseh nivojih.

3. Opismenjevanje po načelih Montessori pedagogike na Osnovni šoli Venclja Perka

Montessori metoda temelji na otrokovih **razvojnih potrebah, ki jih uresničuje v skrbno pripravljenem okolju**, preko katerega se otrok srečuje z **materiali** in pridobiva izkušnje (*Montessori, M. (2009), Skrivnost otroštva*). Otrok svojo željo po delu izkoristi za učenje. Uči se tako, da vsrkava iz okolja in uči se za življenje. Metoda vključuje občutljiva obdobja, notranjo motivacijo ter samodisciplino. Otrok se sam od sebe s pomočjo ponujenega materiala nauči najprej pisati in kasneje še brati. Tega je sposoben že v predšolskem obdobju. Prvih šest let otrokovega življenja je najbolj pomembnih za razvoj. Nezavedno učenje postopoma spreminja v zavedno. Pri tem so zelo pomembni trije dejavniki: **otrok**, ki znanje nezavedno srka, **material**, ki je razvojnega tipa, kot temu pravi Maria Montessori, saj ima tudi samokontrolo ter **učitelj**, ki otroka opazuje in mu v pravem času ponudi spodbudno okolje. Spoznavanje poteka skozi uporabo čutil.

Cilj pedagogike montessori je vzgojiti otroke v samostojne in odgovorne osebnosti, ki znajo uveljaviti svoje potrebe in želje, ob tem pa upoštevajo bližnjega in znajo sodelovati z njim (*Montessori, M., 2000. To educate the human potential*).

Otrok uri poslušanje, izgovarjanje, grobo in fino motoriko ter pogovarjanje, da bi znal govoriti, poimenovati, pisati, brati, se izbrano izražati in učinkovito sporazumevati (imeti bogat besedni zaklad, dober občutek za tvorjenje povedi in znati definirati problem ter reševati spore).

Montessori igralnice so razporejene po celem razredu v obliki elipse. Na prvi pogled metodo montessori prepoznamo ob umirjenosti otrok in individualnemu pristopu, pa tudi po tem, da se otroci sami od sebe s pomočjo ponujenega materiala naučijo pisanja in branja ter računanja. Pri izvajanju takšnega pouka so nujni različni didaktični pripomočki, ki morajo biti izdelani iz

otroku prijaznih materialov. Otroci jih tipajo, vonjajo. Montessori pripomočki so visoke cenovne vrednosti, zato jih na naši šoli veliko izdelajo učiteljica same (sliki 1 in 2).



Slika 1: Pripomoček za glasovno analizo



Slika 2: Steklена tabla za pisanje pisanih črk

4. Medpredmetno in medrazredno povezovanje na Osnovi šoli Venclja Perka

Medpredmetno povezovanje predstavlja didaktični pristop, pri katerem se povezujejo znanje, vsebine in učne spretnosti. Spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj. Učenci pri medpredmetnih učnih urah razvijajo interes in motivacijo za učenje, poglobljajo razumevanje in uporabo znanja. Pri medrazrednem povezovanju razvijajo kakovostne medosebne odnose in empatijo, izražajo ali/in razvijajo samozavest, kažejo sodelovanje in spoštovanje do vseh, tudi do vrstnikov različnih starosti (*Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli, dr. Barbara Zicherl Kofol, 2008*).

In te kompetence so na Osnovni šoli Venclja Perka razvijali učenci 9. razreda, ko so na tehniškem dnevu izdelali učni pripomoček za učence v prvem razredu.

5. Tehniški dnevi

V osnovni šoli na predmetni stopnji v šolskem letu izvedemo v vsaki generaciji 4 tehniške dni. Učenke in učenci na tehniških dnevih aktivno in sistematično dopolnjujejo in poglobljajo teoretično znanje, ki so ga pridobili med rednim poukom, in ga povezujejo v nove kombinacije in nove dejavnosti. Te jih spodbujajo k samostojnemu in kritičnemu mišljenju, omogočajo uporabo znanja ter spoznavanje novih metod in tehnik raziskovalnega dela (terensko, laboratorijsko delo, delo v tehnični delavnici itd.). Aktivno opazujejo, spoznavajo in doživljajo pokrajino kot celoto in posamezne sestavine okolja, spoznavajo in razumejo sobivanje človeka in narave. Intenzivno doživljajo naravo, odkrivajo njene lepote in vrednote, oblikujejo pozitiven odnos do narave, življenja, učenja in dela. Učenci in učenke opazijo tehnični problem v svojem okolju, ga raziščejo, zanj oblikujejo rešitev in jo preverijo. Razvijajo pozitiven odnos do tehničnih dosežkov, raziskujejo njihov izvor in cilje. Učenci in učenke razvijajo tehnične in motorične spretnosti, med seboj sodelujejo, se medpredmetno ali medrazredno povezujejo (*Dnevi dejavnosti, MIZŠ, 1998*). Urijo veščine, ki jih pri klasičnem pouku pogrešajo. Na Osnovni šoli Venclja Perka si prizadevamo, da izvedemo čim več tehniških dni v šoli ali okolici šole. V šoli z učenci in učenkami v večji meri izdelujemo uporabne izdelke, ki so izdelani iz trajnostnih materialov. Veliko materialov recikliramo.

Tehniški dnevi se povezujejo s cilji tehnike in tehnologije ter gospodinjstva – predlagane vsebine poglobljajo in dopolnjujejo tako, da učenke in učenci aktivno rešujejo problem.

6. Tehniški dan - izdelava trajnostnega učnega pripomočka za 1. razred osnovne šole

6.1 Od ideje do izdelka

Na Osnovni šoli Venclja Perka učiteljice prve triade veliko montessori učnih pripomočkov izdelajo same. V tehniškem aktivu smo pri načrtovanju tehniških dni v devetem razredu vključili tehniški dan, kjer so devetošolci izdelali didaktični pripomoček za 1. razred, in sicer leseno organizirano škatlo s pokrovom, kot kaže slika. V načrtu je bilo izdelati 3 škatle za vse 3 oddelke prvega razreda. Tako smo v tehniški dan vključili medrazredno sodelovanje.

6.2. Postopek izdelave izdelka

6.2.1 Načrtovanje izdelka – načrt ter tehnološki list za izdelek. Pri tem smo upoštevali, da uporabimo ostanke lesa, ki jih hranimo v tehniških učilnicah.

6.2.2 Tehniška izvedba v tehniški učilnici – delavnici

Na celotnem tehniškem dnevu so sodelovali učenci in učenke treh devetih razredov. Vsak posamezen oddelek je imel nalogo izdelati svoj učni pripomoček. V moji skupini smo naredili 3 zaboje za shranjevanje črk za prve tri razrede velikosti 600mm x 800 mm. Učenke in učenke smo razdelili v tri skupine po 6 do 7 učencev v vsaki skupini. Vsaka skupina je izdelala en končni izdelek. Posamezna skupina se je organizirala po sistemu tekočega traku. Dobili so natančna navodila, protokol izdelave, načrt in tehnološki list, material in pripomočke za izdelavo ter zaščitno opremo. Pri izdelavi smo upoštevali vsa pravila in varnost pri delu. Učenci so uporabili znanje in veščine, ki so jih pridobili v preteklih letih pri pouku tehnike in tehnologije. To je tudi glavni namen tehniških dni.

6.2.3 Postopki izdelave:

- Zarisovanje je postopek, pri katerem natančno prenesemo mere z načrta na material (slika 3).



Slika 3: Zarisovanje

- Žaganje; žagali smo z motorno vibracijsko žago (slika 4).



Slika 4: Žaganje

- Strojno in ročno brušenje; ročno brusimo z brusnim papirjem, strojno z brusilnim strojem (slika 5).



Slika 5: Ročno brušenje

- Lepljenje; lepili smo z lepiloma za les in pri tem upoštevali navodila (slika 6).



Slika 6: Lepljenje

- Žebljanje; žebelj zabijamo s kladivom (slika 7).



Slika 7: Žebljanje

- Lakiranje; uporabimo ustrezen čopič ter vodoodporni lak za lesene površine (slika 8).



Slika 8: Lakiranje

- Zaključna dela; združitev pokrova z dnom zaboja ter organizacija pisanih črk (slika 9).



Slika 9: Končni izdelek in prikaz uporabe izdelka

6.3 Varnost pri delu

Delo v tehniški učilnici je potekalo z upoštevanjem vseh varnostnih ukrepov, ki so predpisani za delo v učilnici. Učenci so uporabili vso zaščitno opremo in obleko.

7. Zaključek

V prispevku je predstavljen del tehniškega dneva, ki smo ga z devetošolci na Osnovni šoli Venclja Perka izvedli v preteklem šolskem letu. Zastavili smo si cilj, da izdelamo 3 škatle oziroma zaboje s pokrovi za shranjevanje in organizacijo pisanih črk za vse tri prve razrede. S tem smo se medrazredno povezali prvi in deveti razredi. Starejši učenci so tako pripomogli, da učitelji v prvem razredu lažje izvajajo učenje pisanih črk z metodo montessori. Devetošolci so s ponosom in veseljem delali v delavnici. Bili so natančni pri delu, ker so vedeli, da bo izdelek uporabljen več let v prvi triadi. Vedeli so, da je omenjen izdelek na trgu večje denarne vrednosti, zato so se še posebej potrudili. Prvošolci so bili izdelka zelo veseli. Vsekakor ima za njih posebno vrednost, ker so ga v razred prinesli njihovi starejši vrstniki in vzorniki. Morda bodo ravno zato z zabojem lepo ravnali.

Pri izdelavi izdelka smo trajnostno in ekološko ravnali. Za izdelek smo uporabili ostanke lesenih letvic iz prejšnjih let. Ostanke smo skrbno pregledali in izbrali tiste, ki so nam ustrezali in bili nepoškodovani ter ne porisani. Učenci so tako videli, kako lahko varčujemo z

materialom, kako lahko trajnostno delujemo, kako lahko prihranimo nekaj denarja in ravnamo okolju prijazneje in hkrati izdelamo povsem lep in uporaben izdelek. Za pouku tehnike in tehnologije material učiteljice tehnike kupujemo pri proizvajalcih različnih polizdelkov in precej materiala nam proizvajalci tudi donirajo. S tem starše razbremenimo nakupa in plačila že pripravljenih škatel, ki jih izdajajo različne založbe.

Tehniški dnevi so zelo pomemben delu šolskega kurikulumu. Hkrati učenci in učenke dosežejo več različnih ciljev. Pri izvajanju lahko uporabimo različne metode dela kot je medsebojno sodelovanje, praktično delo, samostojno delo. Učenci in učenke uporabljajo različne veščine, ki jih pri pouku pogrešajo.

8. Literatura

Dnevi dejavnosti (MIZŠ, 1998). Pridobljeno s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf

Education for Sustainable Development (2013). Pridobljeno s

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>

Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli, dr. Barbara Zicherl Kofol. (200). Pridobljeno s strani

http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf

Montessori, M. (2000). *To educate the human potential*. Oxford: Clio Press.

Montessori, M. (2009). *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Pollard, M. (1997). *Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu*. Celje: Mohorjeva družba.

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s strani https://www.google.si/search?q=www.mizs.gov.si/.../razvoj.../trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR...&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=Cym8V7KyMMbEgAa6-b2IBQ

Tehnika in tehnologija (2011). Učni načrt. Program osnovna šola, tehnika in tehnologija. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Polona Seničar je profesorica matematike in tehnike, ki na osnovni šoli Venclja Perka v Domžalah na predmetni stopnji poučuje matematiko in tehniko in je razredničarka 6. razreda. Je vodja likovno tehničnega aktiva. Vsako leto organizira posamezne tehnične in naravoslovne dni na predmetni stopnji. Predvsem tiste, ki so povezani s poukom matematike in tehnike. Je koordinatorica Eko šole in že vrsto let članica Odbora šolskega sklada.

Tehniški dan – Umetne snovi

Ločevanje odpadkov in izdelek iz odpadne embalaže

Technical Education Day – Plastic Materials

Separation of Waste and Object Made from Packaging Waste

Karmen Marolt

OŠ Antona Globočnika Postojna
karmen.marolt@gmail.com

Povzetek

Izvajanje pouka na daljavo je za učitelja izziv. V šolskem letu so načrtovani štirje tehniški dnevi. V sedmem razredu je ena od vsebin spoznavanje umetnih snovi, njihovih lastnosti in obdelovalnih postopkov. Pri pripravi tehniškega dneva na daljavo je treba primerno izbrati zanimivo vsebino za učence. Predmet vzpodbuja in razvija ročne spretnosti, zato učenci naredijo izdelek. Material in orodje morajo imeti na doma. Odpadni material iz umetnih snovi je velik problem za okolje. Učenci spoznajo pomen ločevanja odpadkov in reciklažo umetnih snovi. Odpadna embalaža je tudi osnovni material za izdelek, ki ga naredijo. Glavni cilj dneva dejavnosti je, da učenci znajo ločevati odpadno embalažo in ozavestijo, da je ohranjanje narave pomembno za življenje vseh. Učenci naredijo izdelek in spoznajo postopek rezanja, upogibanja in lepljenja umetnih snovi.

Ključne besede: izdelek iz odpadne embalaže, ločevanje odpadkov, pouk na daljavo, spletna učilnica, tehniški dan, umetne snovi.

Abstract

Conducting distance learning is a challenge for the teacher. Four technical education days are planned for the school year. In the seventh grade, one of the topics is learning about plastic materials, their properties and processing procedures. To prepare an online technical education day, it is necessary to choose interesting content for pupils. This school subject encourages and develops manual skills, so the pupils need to create an object. They must have the material and tools at home. Plastic material waste is a major environmental issue. Pupils learn about the importance of waste separation and plastic materials recycling. So, the packaging waste is the basic material for the object the pupils are to make. The main goal of the activity day is for pupils to learn how to separate packaging waste and to become aware of the fact that nature conservation is relevant to everyone's life.

Keywords: distance learning, object made from packaging waste, online classroom, plastics, technical education day, waste separation.

1. Uvod

Začetek pridobivanja umetnih snovi sega v leto 1845, ko so iz nitroceluloze pridobili celulozid. Danes je med vodilnimi umetnimi masami polivinil klorid (PVC), ki so ga pričeli industrijsko proizvajati med leti 1930 in 1940. Intenzivni razvoj umetnih snovi se je začel po drugi svetovni vojni. V zadnjih desetletjih so odkrili in razvili ogromno postopkov pridobivanja umetnih materialov z najrazličnejšimi lastnostmi (Aberšek, 1995). Danes je v prodaji več kot 6500 vrst umetnih snovi, ki se uporabljajo na področju informatike, športnih rekvizitov, elektronike, medicine, vesoljske tehnike, avtomobilov, oblačil.

Uporaba umetnih snovi ima tako prednosti kot slabosti. Prednosti so: umetne snovi so lahke, lahko jih obdelujemo, izdelkov običajno ni potrebno dodatno obdelovati in barvati, so dobri izolatorji električnega toka in toplote, nadomestijo naravne materiale, so odporne proti vlagi in obrabi in so sorazmerno poceni. Slabosti umetnih snovi: so lomljive, niso odporne proti visoki temperaturi, so vnetljive, pri gorenju nastajajo škodljivi vplivi, spreminjajo barvo, zaradi dolgotrajnega razgrajevanja obremenjujejo okolje (Pešaković, Šafhalter. in Kopal Černe, 2018). Umetne snovi so trpežen in kemično obstojen material. Izdelki so ekološko manj primerni, če med njihovim nastankom sodeluje nevarna snov, ki bi v primeru nesreče zastrupila naravo. Primer take snovi je klor, ki ga uporabljajo za belilo, ali kot sestavni del umetne snovi PVC (Kocijančič, Sušnik, Hajdinjak, 2003). Uporaba okolju prijaznih materialov zajema celoten življenjski krog izdelka, od njegovega nastanka in uporabe do odlaganja. To zahteva odkrivanje umetnih snovi s krajšim časom razgradnje in manjšim vplivom na okolje. Uporabljati moramo izdelke iz biorazgradljive umetne snovi. Pri prepoznavanju izdelkov iz biorazgradljivih snovi nam pomagajo napisi in oznake na izdelkih.

Priročnik za učitelja (Aberšek, Florjančič, Papotnik, 2000) nam ponudi izhodišča za obravnavo poglavja o umetnih snoveh. Umetne snovi na človeka ne vplivajo tako ugodno kot npr. les, nekatere imajo celo negativne učinke. V tem okviru vrednotimo vpliv umetnih snovi na okolje. Umetne snovi so se uveljavile predvsem zaradi lastnosti, kot so nizka cena, preprosta obdelava, obstojnost, preprosto vzdrževanje itd. Učenci morajo spoznavati prizadevanja za varčevanje gradiv in energije.

V digitaliziranem učnem načrtu za tehniko in tehnologijo najdemo priporočilo, da v okviru tehniških dni učenci spoznavajo vplive na okolje in razvijajo kritičen in odgovoren odnos do narave. V pouk tehnike in tehnologije vključujemo tudi okoljsko vzgojo. Eden od standardov znanja je, da učenec pojasni vpliv proizvodnje in uporabe umetnih snovi na okolje. Ta standard lahko učenci dosežejo pri pouku na daljavo.

Poučevanje na daljavo je velik izziv. Dvomi o pravi izbiri metod dela, obremenitev učencev, razumljivost navodil, preverjanje znanja, komunikacija z učenci. Pri usvajanju snovi tehnike in tehnologije učenci pridobijo osnovna znanja o materialu, obdelavi materiala in vplivu na okolje. Podajanje snovi preko videokonferenc poteka vsakodnevno, a teh ur ne sme biti preveč. Učenci ne zmorejo pozorno poslušati daljše razlage, pri pouku morajo čim več sodelovati in biti aktivni. Obravnavo spoznavanja gradiv je v sedmem razredu namenjena umetnim snovem. Kako učencem podati navodila za preprost izdelek je uganka. Učitelj mora upoštevati, da imajo učenci doma material, pripomočke in orodje. Z upoštevanjem vseh dejavnikov se lahko izvede tehniški dan.

2. Tehniški dan

Za obveščanje učencev o dnevu dejavnosti imamo dve možnosti, po elektronski pošti ali preko Arnesove učilnice. Sporočimo jim, da bodo za svoj izdelek potrebovali pollitrsko plastenko, zamaške, štiri palčke za ražnjiče, elastiko, škarje, lepilo, pištolo za lepilo in nož za papir.

Podrobnejša navodila za potek tehniškega dneva naložimo v pripravljeno mapo in objavimo v Arnesovi učilnici, v obliki ppt. Navodila so razdeljena v tri sklope.

2.1. Ogled videoposnetkov o odpadni embalaži, recikliranju in pripoved smetarja

V prvem delu učenci obnovijo, se spomnijo, kako in s čim onesnažujemo okolje. Učence ozaveštvimo, da moramo predvsem sami poskrbeti za čisto, neonesnaženo naravo. Uporaba izdelkov iz umetnih snovi je vsestranska, saj umetne snovi nadomeščajo les in kovine. Ko jih zavržemo, pa okolje zelo obremenjujejo. Veliko odpadne plastike se nabira v morju in po razgradnji škoduje mikroorganizmom in ribam. Sami lahko prispevamo k izboljšanju stanja in se odpravimo v trgovino s košaro ali z vrečko iz blaga (Pešaković, D., Šafhalter, A. in Kopal Černe, D., 2018).

Učenci si vsebino o onesnaževanju okolja in pomembnosti ločevanja odpadkov ogledajo v filmu *Po poteh odpadne embalaže* (RTV SLO, 2014). Vsak Slovenec na leto proizvede 436 kg odpadkov, največ odpadkov je embalaža. Človeštvo v 1 uri zavrže 20 tisoč mobilnih telefonov, 13 milijonov pločevink, 14 milijonov plastenk in 45 milijonov plastičnih vrečk. Odpadki gredo na deponijo, kjer jih sortirajo. Sortiranje je večinoma ročno. 60 odstotkov odpadne embalaže gre v predelavo in reciklažo. Reciklaža je razdeljena na drobljenje, mletje in pranje. Po končanem postopku naredijo zrna ali granulate. Iz njih izdelajo gradbene in kmetijske folije, vrečke za smeti. Recikliramo lahko večkrat. Iz 25 recikliranih pet plastenk lahko izdelamo eno jakno iz flisa. Deset embalaž mleka zadostuje za eno sestavljanko. Z recikliranjem 1 kg plastične embalaže prihranimo 2 kg nafte. Iz odpadne embalaže lahko izdelamo plastenke, pločevinke, oblačila, kemične svinčnike, igrače, avtomobilske dele idr.

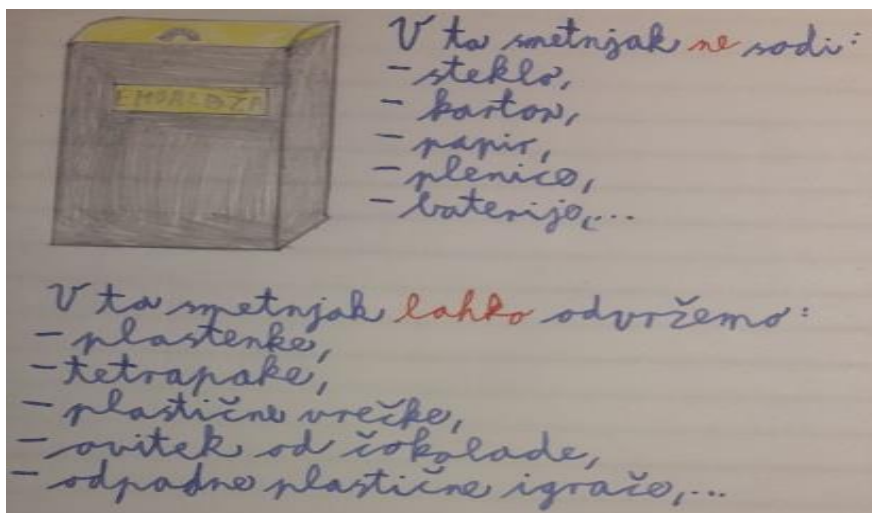
V drugem prispevku je igrana pripoved smetarja (Robič, U., 2013). V družbi je poklic smetarja podcenjen. Odnos do smetarjev je posmehljiv, tudi žaljiv. Uporabimo veliko embalaže, ki ni nujno potrebna. To isto embalažo potem zavržemo in obremenjujemo okolje. Pomemben, nepogrešljiv člen pri deponiji odpadkov so smetarji .

2.2. Risanje zabojnika za odlaganje plastične embalaže

Odpadki morajo končati v pravih zabojnikih. Na ekoloških otokih so zabojniki za biorazgradljive odpadke, za steklo, za papir, za embalažo. Kosovni material odpeljemo v zbirne centre. Pomembno je, da uporabljamo čim več izdelkov iz biorazgradljivih umetnih snovi. Pozorni moramo biti na napise in oznake na izdelkih. Take izdelke odvržemo v zabojnike za organske odpadke. Recikliranje je drago in poteka večinoma ročno. Oznake za recikliranje umetnih snovi so trikotne oblike, sestavljene iz treh pušic. Pri ohranjanju narave moramo sodelovati vsi. Največ lahko naredimo z ločevanjem odpadne embalaže in kupovanjem

izdelkov iz bioplastike in iz recikliranih sestavin. Pripoved učencev učencem o ločevanju odpadkov in pomembnosti za ohranjanje narave je učinkovito (Slovak, družba. 2012).

Po ogledu prispevkov učenci narišejo v zvezek zaboju za odlaganje plastične embalaže. Poleg zaboju zapišejo in narišejo, kaj sodi v zaboju in kaj ne sodi vanj (Slika 1).



Slika 1: Primer narisane zaboju, učenec 7. razreda

2.3. Izdelava avtomobilčka iz odpadne embalaže

V tretjem delu dobijo učenci navodila za izdelavo vozila iz odpadne embalaže – plastenke. Navodila so za dve vrsti avtomobilčkov (Flopcloud, 2013 in SemiHigh, Production, 2017). Učenci sami izberejo vozilo. Lahko izdelajo svoje, unikatno vozilo. Potek od priprave (Slika 2), izdelave (Slika 3) do končnega izdelka (Slika 4, Slika 5) objavijo v pripravljeni mapi spletne učilnice. Učenci za izdelek ne potrebujejo novega, kupljenega materiala. Veliko izdelkov lahko ustvarimo iz odpadnega materiala npr. časopisa, ostankov blaga, volne, koščkov keramike. Vsi lahko na ta način prispevamo h ohranjanju narave.



Slika 2: Priprava orodja, pripomočkov za izdelek



Slika 3: Izdelava avtomobilčka



Slika 4: Končni izdelek



Slika 5: Izdelek učenca

V prvem videokonferenčnem srečanju je pogovor o tehniškem dnevu. Skupaj zapišemo povzetek ločevanja in recikliranja odpadkov. Ogleđamo si standardne oznake za recikliranje umetnih snovi. Učenci v zvezek zapišejo material, pripomočke, orodje in obdelovalne postopke.

3. Zaključek

V celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu skrbimo, da učenci postanejo odgovorni člen družbe. Varovanje in skrb za okolje je ena od prednostnih nalog. Pedagogi vpletamo ekološke vsebine pri pouku, med odmori, na dnevih dejavnosti. Pri pouku tehnike in tehnologije učenci spoznajo prednosti in slabosti uporabe umetnih snovi. Izbira tehniškega dne na to temo daje priložnost, da učence strnjeno čim bolj izobrazimo in ozavestimo, kako pomembna je odgovornost pri neprimernem spreminjanju narave. Skrb za okolje mora biti naloga vsakodnevno in povsod. Izvedba tehniškega dne je primerna za vse osnovnošolce. Prilagoditi je treba le izdelek.

4. Literatura

- Aberšek, B. (1995). *Tehnologija in obdelava gradiv*. Radovljica: Didakta
- Aberšek, B., Florjančič, F., Papotnik, A. (2000). *Tehnika 7, priročnik za učitelja*. Ljubljana: DZS
- Digitalni učni načrt. Pridobljeno s <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>
- Flopcloud. (2013). How to Make a Rubber Band Powered Car. Pridobljeno s <https://youtu.be/PROw1OFTK5w>
- Kocijančič, S., Sušnik, B., Hajdinjak, L. (2003). Tehnika in tehnologija. *Umetne snovi* (str. 7 – 14). Ljubljana: Tehniška založba Slovenije
- Pešaković, D., Šafhalter, A. in Kobal Černe, D. (2018). Prava tehnika 7. *Umetne snovi* (str. 30–48). Ljubljana: Rokus Klett.
- Robič, U. (2013). Odpadki kot navdih. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=J9eOFYPckqI&t=39s&ab_channel=TEDxTalks
- RTV, SLO. (2014). Po poteh odpadne embalaže. Pridobljeno s <https://4d.rtv slo.si/arhiv/ugriznimo-znanost/174274821>
- SemiHigh, Production. (2017). DIY Homemade Plastic Car With 3 Unique life hacks project. Pridobljeno s <https://youtu.be/hfDUf8g94nA>
- Slopak, družba. (2012). Ločevanje odpadkov: zakladi, ki jih najdemo doma. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=Bv40s6y8E2o&ab_channel=dru%C5%BEbaSlopak
- TEDxNovaGorica. (2013). Odpadki kot navdih. Pridobljeno s <https://youtu.be/J9eOFYPckqI>

Kratka predstavitev avtorice

Karmen Marolt, učiteljica matematike in tehnike in tehnologije. Pri predmetu tehnika in tehnologija želi, da učenci naredijo vsaj en izdelek. Izbira izdelkov, ki ga lahko naredijo vsi učenci.

V

**CHALLENGES IN TEACHING
LANGUAGES AND LITERATURE**

**IZZIVI V POUČEVANJU JEZIKOV
IN KNJIŽEVNOSTI**



Film kot sredstvo za poučevanje književnosti v srednji šoli

Film as a Tool for Teaching Literature in Secondary School

Natalija Šraml

*Šolski center Novo mesto
Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola
natalija.sraml@sc-nm.si*

Povzetek

V pričujočem prispevku je prikazana uporaba filma pri poučevanju književnosti kot nova paradigma poučevanja in učenja, ki ima veliko prednosti. Predstavljene so možnosti uporabe filma pri pouku, prednosti in slabosti ter posamezni koraki priprave na izvedbo tovrstne šolske ure. Na primeru Homerjeve Odiseje je izdelan natančen načrt spoznavanja literarnega dela s pomočjo filma, dodana je primerjava obeh vrst umetnosti ter učni list, ki z nalogami različnega tipa od gledalcev terja natančno opazovanje vsebine in po zaključku posamezne enote dijake usmerja k razmisleku o temeljnih značilnosti obravnavanega epa. Tovrstno spoznavanje književnosti je dijakom zanimivo, pridobljeno znanje pa poglobljeno in široko.

Ključne besede: film kot sredstvo za poučevanje, Homer, Odiseja, učenje s filmom.

Abstract

The present article presents the use of film in the teaching of literature as a new paradigm of teaching and learning, which has many advantages. The possibilities of using the film in class, the advantages and disadvantages, and individual steps of preparation for the implementation of such a school lesson are presented. In the case of Homer's Odyssey, a detailed plan for learning about a literary work with the help of a film is made, a comparison of both art forms and a worksheet are added, which requires careful observation of the content of different types of assignments. This kind of knowledge of literature is interesting for students, and the acquired knowledge is in-depth and broad.

Keywords: film as educational tool, Homer, learning by watching films Odyssey.

1. Uvod

Film je pomemben del življenja mladih, saj večina raje pogleda film kot prebere knjigo. Rutar (2012) navaja, da mlad človek ob vsaki knjigi, ki jo prebere, vidi dvajset filmov. Raziskavo o pogostosti gledanja filmov so izvajali tudi drugi slovenski teoretiki, ki ugotavljajo, da je film pomemben del življenja mladostnikov in da si v povprečju na teden ogledajo dva filma. Ravno zaradi dejstva da ljudje prepogosto posegajo po tovrstni umetnosti, so nekateri strokovnjaki v dvomih, ali film sodi še v šolski prostor; a novejše raziskave potrjujejo, da je lahko ustrezno izbran film zaradi svoje vizualnosti kljub vsemu dober pripomoček za usvajanje, poglobljanje ali preverjanje učne snovi pri skoraj vseh predmetih. Filmsko privlačnost in kompleksnost lahko izkoristi tudi učitelj slovenščine in tako dijakom omogoči spoznavanje nekaterih literarnih del na drugačen način. Uporabi lahko filme posnete po literarni predlogi ali drug kakovosten film, v katerem je mogoče opazovati podobnosti z

literarnimi liki, motivi ali temo literarnega dela. To usvajanje literature je premik od tradicionalne k novi učni metodi, pri kateri so učenci aktivnejši in za delo bolj motivirani.

2. Uporaba filma pri pouku slovenščine

Uporaba filma pri pouku književnosti je lahko raznolika. Uporabimo ga lahko kot metodo učenja, kjer je film le prikazovalec druge vsebine, ali ga predstavimo kot umetniško delo in je bistvo ure njegova analiza. Hrvaški avtor Mijalković (2014) izpostavlja pet načinov uporabe filma pri pouku književnosti.

- Film kot ponazoritev književnega dela. Skoraj vsako literarno delo je mogoče najti v video ali vsaj avdio zapisu (poslušanje interpretativnega branja), s čimer popestrimo pouk.
- Film kot motivacija za kreativno poustvarjanje in čustveno razumevanje dela. Dejavnost se ne uporabi v uvodnem, temveč v glavnem delu šolske ure. Učence opozorimo, da morajo film aktivno opazovati in jih usmerimo na določen problem ali jim postavimo vprašanje (npr. kaj je podobno prebrani vsebini). Nato primerjajo svoja opažanja in na koncu poustvarjajo – napišejo spis, zaigrajo prizor itd.
- Prikazovanje vsebin iz učnega načrta književnosti in jezika s filmom. Učence lahko usmerimo, da določene vsebine, ki ponazorijo učne vsebine, pogledajo doma.
- Interpretacija filma (jezik, izrazna sredstva ...) Pri tem učenci usvajajo osnovne pojme filmske terminologije ter krepijo sposobnost opazovanja in vrednotenja filma.
- Praktično ustvarjanje filma (pisanje scenarija, povzetka ...)

Avtor Bazilewich (2009) dodaja naslednje možnosti:

- Gledanje priredb dramskih iger, s čimer učenci izboljšujejo dojetje likov in predstavljenih tem.
- Uporaba filma za pomoč učencem pri vizualizaciji konceptov literarne teorije.
- Uporaba filma, pri katerem učenci kritično analizirajo, kako je v njem predstavljena literarnost.
- Uporaba filma za povečanje pismenosti in spretnosti kritičnega mišljenja.
- Film se lahko uporablja tudi kot uvodna motivacija, in sicer pri usvajanju nove učne teme, ponavljanju in utrjevanju ali pri preverjanju znanja.

2.1 Uporaba filma za interpretacijo literarnega dela

Klasična literarna dela v pisni obliki so dijakom zaradi zapletenega jezika, zgodovinskega konteksta in obsežnosti pogosto nepriljubljena, medtem ko jim gledanje filma po knjižni predlogi ne predstavlja bremena, zato ni sporno, da učitelj film uporabi kot pomoč pri spoznavanju in razumevanju temeljnih del književnosti.

Avtor prav tako predlaga, naj učitelji preizkusijo obratno možnost in film, posnet po literarni predlogi, prikažejo najprej in ne po prebranem besedilu. Kot dobro možnost navaja tudi, da branje odlomkov ponazorimo s kratkimi prizori iz filma. Učencem vizualna usmerjenost namreč omogoča, da lažje analizirajo značaj literarnih oseb in enostavneje poiščejo teme, kar jim olajša prebiranje celotnega literarnega dela. Ker so filmi navadno dolgi, ni potrebe, da se prikaže celoten, ampak zgolj en del ali izbor delov, na kar se mora učitelj dobro pripraviti.

Možno je tudi, da učitelj namesto filmske različice literarnega dela prikaže film s podobno temo ali podobnimi osebami (Schulten, 2011).

Ustrezna metoda je tudi primerjava književnega dela s filmom. S pomočjo filmskih priredb učenci poglobijo literarno delo in s primerjalno analizo ugotavljajo podobnosti in razlike med literarno predlogo in filmsko priredbo. Pri tem učenci opazujejo razliko med literarnimi in filmskimi izraznimi sredstvi, opazujejo podobnosti in razlike v zaporedju dogodkov v filmu in knjigi, iščejo podobnosti in razlike pri upodobitvi likov, krajev, časa ... Avtorica Vukojević (2019) priporoča ogled celotnega filma, ki mora biti primerne dolžine, in za ponazoritev še ponovni ogled bistvenih delov.

Eden izmed učnih ciljev uporabe filma za spoznavanje literarnega dela je razlikovanje literarnih besedil in filmskih predelav in prepoznavanje skupnih značilnosti obeh umetnosti.

3. Izbor filma

Za mlade so vedno najbolj zanimive teme, ki so pomembne v njihovem trenutnem življenjskem obdobju. Film je pomemben del njihovega preživljanja prostega časa, da pa bi jih pritegnili k ogledu kakovostnega filma, moramo poiskati prave poti. Ponuditi jim moramo vsebino, ki jim je blizu, like, s katerimi se lahko poistovetijo, obliko, ki jih zabava in pritegne. Predvsem pa je treba pred ogledom filma in po njem ustvariti prostor za pogovor, izmenjavo pogledov, mnenj, občutkov, izkušenj. Pri tem je pomembno in priporočljivo sodelovanje šol s kulturnimi ustanovami, ki se načrtno ukvarjajo s filmsko vzgojo, in lahko svetujejo pri izbiri kakovostnih in starostno primernih filmov ter ponudijo ob filmu tudi program dejavnosti (Bucik, 2011).

Izbira filma mora biti premišljena. Izbrano filmsko delo mora biti umetniško relevantno in primerno starosti učencev, saj mora biti razumljiv njihovi razvojni stopnji (Grozdanovič, 2019). Enako poudarja tudi Borčić, ki dodaja, da lahko učenci le ob estetsko kakovostnih filmih razvijajo svoje vrednotenje in doživljanje le-teh (Borčić, 2014).

4. Prednosti in slabosti

Ena od prednosti uporabe filma je, da vizualne podobe neposredno spodbujajo učenčevo zaznavanje, medtem ko lahko napisane besede to storijo posredno. Filmi so bolj čutna izkušnja kot branje – poleg besednega jezika, obstajajo tudi barva, gibanje in zvok (Ismaili 2013). Razloge, zakaj je film dobro orodje za poučevanje, opisuje tudi Donaghy. Navaja, da tujejezični film učence izpostavlja naravnemu izražanju, kar vpliva na usvajanje tujega jezika, verbalno sporočilo pa podpira vizualna predloga, s čimer se izboljša fokus pozornosti. Prav tako film v učilnico prinese raznolikost in je dobro izhodišče za nadaljnje naloge (Donaghy 2014). Film ni zgolj gledanje premikajočih se slik, ampak omogoča razvoj kognitivnih sposobnosti ter pomaga pri razvoju domišljije in kreativnosti. Ob gledanju učenci razvijajo empatijo do igralcev ter sposobnost razumevanja posameznih težav, v katerih se ti znajdejo, ter iskanja rešitev zanje. Tovrstna umetnost je prav tako dobra motivacija za prebiranje literarnega dela, saj lahko pri učencih vzbudimo zanimanje, da preverijo, kako se književne osebe vedejo v knjigi, kako so predstavljeni njihovi značaji in odnosi z drugimi glede na literarno delo. Ostaja le vprašanje, ali je dobro najprej prebrati knjigo ali prej pogledati film. Po eni strani je film namreč motivacija za prebiranje, a po drugi strani hkrati tudi lažji način za usvajanje vsebine, zaradi česar marsikdo po branju ne poseže več.

Pionirka filmske vzgoje v Sloveniji, Mirjana Borčič (2014), je že pred mnogimi leti poudarjala, da je vpliv filma postal pomemben dejavnik pri oblikovanju človekove zavesti, njegovega svetovnega nazora in usmerjevalec njegove družbene dejavnosti. Podobno velja tudi danes: film omogoča razmislek o življenjskih temah, o željah in vrednotah, posameznikovih in družbenih. Otroke in mlade spodbuja, da si ustvarijo svoj pogled na svet, ob tem ko raziskujejo univerzalne teme in se učijo prepoznavati različne zorne kote. Zato je filmska vzgoja pomemben del širše kulturno-umetnostne vzgoje.

Glavna pomanjkljivost filma je, da ne dovoljujejo interakcije z vsebino oziroma liki na način, kot si jih predstavljajo misli posameznika, ko prebira roman (Ismaili, 2013). Prav tako lahko učenci izgubijo pozornost, ogled traja več kot eno šolsko uro, pogosto je učitelj omejen tudi z opremo, za pogovor in pripravo nalog pa se mora posebej pripraviti.

5. Koraki ogleda filma

5.1 Aktivnosti pred gledanjem filma

Pomembno je, da učitelj učence na ogled filma pripravi, pri tem pa ne sme razkriti informacij ali glavnih misli, ki jih film vsebuje. Učencem ponudimo pripravljene naloge, s katerimi jih opozorimo, na kaj morajo biti pozorni med ogledom (Borčič, 2014). Aktivnosti lahko vključujejo – predstavitev filma, pojasnitev namena oz. cilje gledanja, povezava filma s predhodnim znanjem, vsakodnevnim življenjem, predstavimo lahko naloge, ki bodo sledile ogledu filma itd. Pomembno je tudi predstaviti vse ustvarjalce filma, ne samo igralcev, saj se lahko v prihodnje za ogled filma odločamo tudi na podlagi izbire režiserja, scenarista ali drugega. S tem tudi učenci spoznajo, koliko ljudi sodeluje pri nastanku filma (Bogataj, 2019). Učitelj lahko pred ogledom celotnega filma za aktivacijo predznanja uporabi možgansko nevihto in tako preveri, kaj o določeni temi že vedo, ali na primeru naslova in naslovnice napovedujejo, o čem bo film. Vse naštetu kaže na to, da se je treba na ogled filma dobro pripraviti, priprava pa vključuje tudi ogled filma ter prebiranje komentarjev in ocen.

5.2 Aktivnosti med filmom

Učitelj film po potrebi ustavi, prevrti pomemben odlomek nazaj in nudi dodatno razlago (Borčič, 2014). Med ogledom filma učenci zapisujejo opombe, izpolnjujejo vodeno dejavnost ali odgovorijo na morebitna vprašanja učitelja. Učence lahko opozorimo, da si med ogledom zapišejo določene citate, misli, ideje, motive ter svoje sprotne komentarje (Bogataj, 2019). V primeru, da gre za film posnet po literarni predlogi in dijaki knjige niso prebrali, je zanimivo, če učitelj med posameznimi prizori komentira morebitne razlike med obema vrstama umetnosti.

5.3 Aktivnosti po ogledu

Borčič po ogledu filma svetuje pogovor, v katerem najprej učenci izpovedo svoje vtise. Nato izločijo bistvene dele filma in jih povežejo v celoto ter v nadaljevanju ugotavljajo sporočilo. Učenci primerjajo lastna doživetja z doživetji sošolcev, učitelj pa sodeluje v pogovoru in spodbuja k samostojnemu raziskovanju filma (Borčič, 2014). Ugotovitev glavne ideje je pomembna z vidika temeljnega sporočila oz. nauka filma. Učenci spoznavajo, ali si analizirani film glede na resničnost in prepričljivost idej zasluži dobro ali slabo oceno, razmišljajo, ali prinaša nova življenjska spoznanja, ali nas pušča ravnodušne ipd. Potem je potrebna še oznaka likov, zlasti pogovor o pozitivni osebi lahko v učencih prebudi simpatijo do njega in posledično

privede do posnemanja njegovega dobrega obnašanja. Analiza likov zaobjema analizo videza, značaja (vrednote, psihološke lastnosti, sposobnosti, zanimanja, izobraženost) in njegovega okolja (kje se je rodil, kje živi, ima družino ...) Če ima učitelj dovolj znanja, se je priporočljivo pogovoriti tudi o umetniških odlikah dela, torej kako je filmski ustvarjalec izpovedal določeno vsebino ter kakšne so temeljne odlike filma – slika, scenarij, scenografija, režija, igra, montaža itd. Gledalci prav tako izrazijo svoje doživetje filma – stopnjo identifikacije z njim, svoje vznemirjenje ... Po razgovoru lahko tudi pripravljene delovni list rešijo do konca (Bogataj, 2019).

6. Praktični primer – Homer: Odiseja

Film Odisej je posnet po knjižni predlogi Homerjevega epa Odiseja. Čeprav so določeni deli vsebine izpuščeni nekateri pa dodani, lahko dijaki usvojijo vsebino knjige, prav tako pa spoznajo temeljne lastnosti glavnih oseb in vpliv bogov na njihovo usodo in ravnanje. Razlike med literarnim delom in filmsko upodobitvijo so prikazane v tabeli.

Tabela 1: Primerjava literarnega dela in filma

Literarno delo	Film
<ul style="list-style-type: none"> • Začetek predstavlja zborovanje bogov, ki odločijo, da mora Kalipso izpustiti Odiseja. Telemah se doma ukvarja s snubci. • V deželi Lotofagov jim lotos ponudijo otočani. • Pri Kirki so eno leto. • V Polifemovi votlini so dva dneva. Kiklop vstopi z lesom za kurjavo in prišleke opazi šele po malici. Poje šest članov posadke. Izmuznejo se mu tako, da se držijo pod ovcami, ki mu jih ukradejo, takrat je noč. • Prihod na Itako je predstavljen širše, opisan je odnos oseb do Odiseja, ki je spremenjen v berača. • V hiši je več kot sto snubcev. • Penelopa za prepoznavanje Odiseja povpraša o skrivnosti njune zakonske postelje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dogajanje poteka po kronološkem zaporedju, na začetku je rojstvo sina Telemaha. • Lotos jim ponudi Kirka. • Kirka jih zadrži pet let. • V Polifemovi votlini se dogajanje odvije v eni noči, kiklop jih zagleda, takoj, ko vstopi v votlino in poje dva člana posadke. Pobegnejo mu odeti v ovčje krzno, takrat je dan. • Prihod na Itako je predstavljen krajše, v hišo snubcev pride brez težav. • Število snubcev je manjše. • Penelopa mu za prepoznavanje ne da nobene naloge.

Film je najbolje uporabiti po branju knjige, a ker je samo literarno delo dokaj zahtevno, smo se odločili za alternativno metodo, in sicer smo bistvene dele filma prikazali v razredu, jih analizirali in o njih razpravljati. Za to je potrebna temeljita priprava, znotraj katere mora učitelj izbrati smiselne odlomke ter si označiti časovno razporeditev filma, tako da ogled v učilnici poteka nemoteno in ga je mogoče izvesti v treh šolskih urah. Vmes so priporočljive prekinitve, v katerih učitelj pojasni določene razlike z literarno predlogo in dijakom omogoča morebitno dopolnitev manjkajočih odgovor na učnem listu. Učitelj pred tem pogleda film, si pripravi časovno razporeditev (v primeru, da se film ne predvaja v celoti) ter prebere knjigo, da presodi razlike in podobnosti.

6.1 Dejavnosti pred gledanjem

Pred ogledom filma aktiviramo predznanje dijakov. Vprašamo jih, kaj že vedo o antični književnosti, katere literarne zvrsti so se pojavile, in kdo je najbolj znani pisec epike. Dijaki so omenjeno učno snov že usvojili, tako da pravilno navedejo odgovore. Preverimo tudi, kaj že vedo o Homerju, ter dopolnimo pomanjkljivosti. Učitelj izpostavi dejstvo, da je Homerjeva Odiseja eno najbolj znanih del klasične literature in dijake usmeri, da glede na naslov in naslovnico premislijo, kaj je v zgodbi tisto, kar bralce, režiserje ter druge umetnike tako privlači za poustvarjanje še danes.

Izpostavimo dejstvo, da je knjiga bolje ocenjena kot film, da določenih delov v snemanje niso vključili in da so podrobneje predstavili določene spopade. Podamo splošne informacije o filmu. Režiser in scenarist je Rus Andrej Končalovski, v glavni vlogi pa igralec Armand Assante. Prvič je bil film predvajan na NBC leta 1997, v dveh delih. Prizori so posneti v različnih državah – Malti, Turčiji, Angliji in v drugih mediteranskih krajih. Serija je osvojila nagrado emmy za najboljšo režijo in vizualne učinke, bila pa je tudi najdražja televizijska produkcija v tem času [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Odyssey_\(1997_miniseries\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Odyssey_(1997_miniseries)).

6.2 Dejavnosti med ogledom

Film traja dve uri in osemindeset minut, zato smo določene izseke izpustili in si ga ogledali v treh šolskih urah. Ogled smo razdelili na tri segmente, katerim so sledile tudi naloge na učnem listu. Del nalog (kratke odgovore) so zapisovali med filmom, zadnje vprašanje pa so rešili po končanem ogledu posameznega segmenta, saj je ta del zahteval kompleksnejši razmislek. Učni list je sestavljen iz šestnajstih vprašanj.

Prvi filmski del se začne z rojstvom Telemaha in se nadaljuje do konca trojanske vojne, ko Odisej prepozna svojo veliko moč in na koncu kljubuje bogovom. Dijaki so rešili naloge zaprtega tipa, kjer se preverja poznavanje vsebine filma, nato pa so morali prepoznati tri specifične primere posredovanja bogov v Odisejevem življenju in razmisliti o njegovem odnosu do njih.

Drugi filmski del vključuje srečanje s kiklopom, obisk pri čarovnici Kirki in potovanje v Had. Del filma z bogom vetra in pošastmi smo preskočili ter ga zgolj omenili. Po ogledu so učenci razmišljali o glavnem junaku, o njegovi bistrournosti, vrednotah ter o starogrškem pogledu na smrt, kakršna je prikazana v Odiseji.

V tretjem delu prikažemo predvsem del Odisejeve vrnitve od nimfe Kalipso na rodno Itako ter dogajanje na domu. Ob tem dijaki razmišljajo o vrednotah glavnega junaka, pojmovanju zvestobe v takratnem času ter kazni, ki doleti Penelopine snubce.

6.3 Dejavnosti po ogledu

Ob koncu se z dijaki pogovorimo o sporočilu filma, posebej po izpostavimo oznako glavne osebe, primerjamo življenje takrat in danes; učitelj jih vodi k ugotovitvi, da se človek kot posameznik ni bistveno spremenil. Ugotovljamo, kaj je tisto, kar je Odisej izgubil v svojem življenju ter dijake povprašamo, kako bi se počutili oni, če dvajset let ne bi videli svojih bližnjih. Razpravljamo tudi o vprašanju, zakaj je Odisej junak.

7. Zaključek

Priljubljenost filma marsikoga pripelje do dvoma o njegovem mestu v učilnici, saj zgolj ogled filma učencem res ne prinaša veliko pozitivnih učinkov. Čeprav lahko film uporabimo na različne načine, se mora učitelj zavedati, da ga je najbolje uporabiti kot dopolnitev branja literarnega dela. Na ta način je učencem dana možnost primerjave med besedilom in filmom, zato je analiza obeh besedil še bolj zahtevna in razvija kritično mišljenje učencev. Pri spoznavanju Homerjevega epa smo se sicer odločili za spoznavanje vsebine epa brez predhodnega branja, pri čemer so dijaki že spoznali antično književnost ter Iliado. Za novo literarno delo so bili motivirani že zaradi dejstva, da bodo lahko med poukom gledali film. Nekoliko so bili presenečeni, da so pred ogledom prejeli učne liste, saj tega niso počeli še nikoli. Med ogledom so najraje prisluhnili razlikam med literarnim delom in filmom, zato menimo, da bi bilo predhodno branje zelo ustrezno, saj bi na tak način obe umetnosti lahko primerjali samostojno. Pri reševanju kratkih odgovor in nalog zaprtega tipa, ki so se navezovala zgolj na vsebino filma, dijaki niso imeli težav. Pomoč je bila potrebna pri vprašanjih na koncu posameznega sklopa, vendar so z ustreznim usmerjanjem prišli do pravih ugotovitev. S pomočjo filma so tako ustrezno usvojili vse cilje, predvidene pri tem literarnem delu – vsebino, vpliv bogov, vprašanje junaštva, značaj glavnih oseb, sporočilo it. V prejšnjih šolskih letih so dijaki z ogledom filma brez vodenih aktivnosti usvojili le vsebino, tako da lahko trdimo, da je vrednost filma pri pouku odvisna od tega, kako se izvede.

8. Literatura

- Bazilewich, A. (2009). Beyond adaptation: Using film to enhance the teaching of literature in the secondary English language arts classroom. The university of british Columbia. Pridobljeno s: <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/graduateresearch/42591/items/1.0078008>
- Bogataj, K. (2019). *Pouk družboslovnih vsebin ob filmih*. (Magistrska naloga, Pedagoška fakulteta).
- Borčić, M. (2014). *Odstranjevanje pogleda. Spomini, izkušnje, spoznanja*. Ljubljana: Javni zavod Kinodvor. Slovenska kinoteka.
- Bucik N., Požar Matjašič, N. in Pirc V. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priručnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Donaghy, K. (2014). How can film help you teach or learn English? *Voices magazine*. Pridobljeno s: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english>
- Grozdanović, A. (2019). Film kao motivacija za čitanje i kao sredstvo u nastavi filma. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3 (3), 23–32. Pridobljeno s: <https://hrcak.srce.hr/241451>
- Ismaili M. (2013). The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom – A Study Conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol 2 No 4. Pridobljeno s: <https://pdfs.semanticscholar.org/ca3b/d6ad8744b905b7786cbe0e85c9df23162130.pdf>
- Mijalković A. (2014). Film u nastavi književnosti. *Časopis za nastavnike*. Pridobljeno s: <https://xdocs.net/documents/film-u-nastavi-knjizevnosti-5cb4e2db083c2>
- Rutar D. (2012). *Film pri pouku, Prakse in izzivi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schulzen, K. (2011). *Film in the Classroom: A Masterpiece Guide for Teachers*, Revised New York: WGBH Educational Foundation.

Vukojević, Z. in Viher J. (2019). Metodčki pristup ekranizaciji književnoga djela u primarnom obrazovanju. *Školski vjesnik* 68 (1). Pridobljeno s: file:///C:/Users/uporabnik/Downloads/04_ZVukojevic_JViher_hv_SVjesnik_1.pdf

The Odyssey film (b. d.) Pridobljeno s: [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Odyssey_\(1997_miniseries\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Odyssey_(1997_miniseries)).

Kratka predstavitev avtorja

Natalija Šraml je po izobrazbi magistrica profesorica slovenskega jezika in književnosti in poučuje na Šolskem centru Novo mesto, in sicer v vseh srednješolskih programih Srednje gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole. Pri delu skuša vzbuditi zanimanje za književnost, zato želi pouk popestriti s sodobnimi pripomočki.

Slovenščina na kmetiji

Slovenian on the Farm

Maja Štembergar Prosen

*Osnovna šola Rudolfa Ukoviča Podgrad
maja.prosen@gmail.com*

Povzetek

Sodelovanje s kmetijskim krožkom pri pouku slovenščine se je izkazalo za zelo dobrodošlo. Ustvaril se je načrt, s katerim so učenci aktivno spoznavali živali, rastline, življenje na kmetiji ... ter to znanje uporabili pri tvorjenju opisov živali, govornih nastopov in branju ter razumevanju knjig ter pri drugih dejavnostih, ki dvigujejo raven bralne pismenosti. Učenci so s svojim sodelovanjem in nadgradnjo znanja prikazali uspešnost zastavljenega načrta. Vse dejavnosti so delovale tudi na poudarku sodelovalnega učenja, saj je pomembno, da se učenci ne učijo le od učitelja, temveč tudi od sovrstnikov in medvrstniškega pogovora. Medpredmetna povezava in skupno sodelovanje je nedvomno odlična kombinacija za usvajanje /nadgradnjo novih znanj.

Ključne besede: govorni nastopi, kmetijski krožek, opis živali, slovenščina, sodelovalno učenje.

Abstract

A cooperation with the agricultural club in the teaching of Slovene proved to be very welcome. A plan was created in which students actively learned about animals, plants, life on the farm... and used this knowledge in creating animal descriptions and speech performances. Moreover, they used the knowledge in reading comprehension and in all the other activities that raise the level of reading literacy. Through their participation and upgrading of knowledge, the students demonstrated the success of the set plan. All activities also worked on the emphasis of collaborative learning, as it is important that students learn not only from the teacher, but also from peers and peer conversations. A cross-curricular connection and joint cooperation is undoubtedly an excellent combination for acquiring / upgrading new knowledge.

Key words: agricultural club, collaborative learning, description of animals, Slovene language, speech performances.

1. Uvod

Ogromno otrok danes vse več časa preživi v računalniških svetovih, neposrednega stika z naravo in tudi s pridelavo hrane pa imajo vse manj. Vse bolj se tudi opaža, da je krog bralcev v osnovnošolskih klopeh vse manjši in je posledično opismenjevalna zmožnost manjša. Le kako naj jim v šoli pomagamo, da bodo čutili in razumeli pomembnost narave, varstva okolja in medsebojnega sodelovanja, če tega stika nimajo? Da bi vzljubili slovenski jezik in ga razvijali, nadgrajevali, radi uporabljali ... širili zavest o jeziku? Potreben je pravi pristop.

Na naši šoli že dobrih dvanajst let deluje kmetijski krožek kot interesna dejavnost. Obiskujejo ga učenci od prvega do devetega razreda. Mentorica kmetijskega krožka tudi sama živi v samooskrbnem kmetijstvu in njen cilj je predstaviti učencem pomembnost narave,

varstva okolja in medsebojnega sodelovanja. Prav tako velik poudarek daje na ekološko ozaveščanje otrok, ki predstavljajo našo bodočo družbo (Urbančič, 2010). Pri omenjenem krožku je tudi izvedba sodelovalnega učenja dobra, saj se poleg naštetega naučijo sodelovanja, strpnosti, nudenja pomoči živalim in drugim, poslušanja, vztrajnosti itn.

Zagovorniki naštetega smo tudi sami, zato smo ji predlagali, da bi združili usvajanje učnega načrta za slovenski jezik z bivanjem v na kmetiji ter poleg poudarjali sodelovalno učenje, saj je takšno učenje uspešnejše. Predlog je bil sprejet, saj smo vsi mnenja, da imajo učenci slab besedni zaklad, ne poznajo terminologije vezane na kmetijstvo, tvorjenje besedil jim povzroča preglavice, branje npr. navodil in tudi javno nastopanje jim ni všeč, oz. jim predstavlja težavo. Nenazadnje učenci potrebujejo bolj zanimivo in sporočeno učno ozračje, saj ta učna oblika nedvomno preprečuje stres, tesnobo (dandanašnje težave učencev) ... in povečuje notranjo motivacijo za učenje.

Na začetku šolskega leta se je oblikovalo načrt, ki temelji na spoznavanju narave in učnemu načrtu za slovenščino po celotni osnovnošolski vertikali s poudarkom na krepitvi socialnih veščin, vključenosti v lokalno okolje, izobraževanje in medgeneracijsko povezovanje. Načrtno je bilo uvajanje gradnikov bralne pismenosti, saj želimo pri učencih tudi dvigniti raven bralne pismenosti, oziroma vse gradnike sporazumevalne zmožnosti.

2. Načrtovanje dejavnosti

Kmetijski krožek (KK) poteka na naši šoli kot interesna dejavnost, ki ga obiskujejo učenci od prvega do devetega razreda po koncu rednega pouka. Deluje pod okriljem Društva za razvoj podeželja med Snežnikom in Nanosom. Pri krožku je poudarek tudi na več-čutnem učenju, projektnem delu, predvsem pa praktičnem delu, kjer pride do izraza domišljija, preizkušanje lastnih sposobnosti ter njihovo razvijanje npr. fine motorike. Kmetijstvo je predvsem vir življenja in ga je potrebno predstaviti učencem v njegovi najlepši luči.

V učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli sta navedena dva temeljna cilja jezikovnega pouka, in sicer razvijanje jezikovne, narodne in državljske zavesti ter razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku. Kako to vključiti v učilnico na prostem?

Načrtno uvajanje gradnikov pismenosti (govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, odziv na besedilo in tvorjenje besedil, kritično branje) s ciljem dvigniti raven bralne pismenosti in nenazadnje nadgraditi zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja učinkovitih, razumljivih, ustreznih in jezikovno pravih besedil raznih vrst (Križaj, 2018) so bila temeljna vodila pri načrtovanju dejavnosti pri omenjeni interesni dejavnosti. Nismo pozabili niti na sodelovalno učenje, saj želimo spodbuditi timsko delo in toleranco do različnih mnenj.

3. Bralni dogodek z vetrom v laseh

Vloga učitelja ni samo postreči z gotovim znanjem, pač pa je spodbuditi učence, da sami pridejo do novih znanj, saj tako razvijajo tudi ustvarjalnost. Eden izmed problemov, s katerim se srečujemo pri pouku slovenščine, je lepo opisala dr. Boža Krakar Vogel, ki trdi, da je zdrs v trivialnost in igračkanje v imenu ustvarjalne in prijazne šole velika past, saj učenci preveč pišejo ustvarjalne spise, obnove besedila pa ne znajo napisati in povedati (Mlekuž, 2021).

Omenjeni problem smo tudi vključili v interesno dejavnost in ga naslovili Beremo z vetrom v laseh. Mentorica kmetijskega krožka je predhodno sodelujoče seznanila s prebivajočimi se živalmi v gozdu (sova, zajec, medved, lisica ...), ter zakaj je pomemben gozdni ekosistem. Glede na predhodno ozaveščanje/predznanje smo se odločili, da bo knjižni predlog za učence prve triade zgodbica sovica Oke, avtorice Svetlane Makarovič, saj gre za priljubljeno pripoved med mlajšimi. Učenci druge triade živalsko pravljico Kako je lisica nehala biti zvita (F. Rudolf), zadnja triada pa je prebirala Trobčevo zbirko najbolj poznanih svetovnih basni. Udeležencem se je predstavilo temeljne bralne korake, to so podrobno branje (od vrstice do vrstice), povezovanje leposlovnega besedila in sobesedila z znanjem teorije in zgodovine in ponovno podrobno branje ter razmislek o tem (Saksida, 2021). Tvorilo se je 3 skupine – po triadah.

3.1 *Sovica Oka vs. sova uharica*

Prvi skupini, tj. prvi triadi, smo za uvodno motivacijo ponovili znanje o sovi – njene značilnosti, lastnosti, izgled. Sledilo je interpretativno branje Sovice Oke v šolskem parku, kjer so se učenci udobno namestili na blazine in z zanimanjem poslušali, kako je sovica zbežala od doma in samostojno spoznavala svet. Ob koncu branja, po čustveno spoznavnem premoru, smo z usmerjenimi vprašanji iskali povratne informacije o prvih vtisih. Nato se je učence razdelilo v dve skupini. Vsaka skupina je dobila delovni list (slika 1). Pri reševanju lista se je učence usmerjalo z dodatno razlago, opisom ... Z X (ni) in ✓ (je) so označevali skupne lastnosti sovica Oke in sove uharice, ki je prebivalca naših gozda.

SKUPINA 1

SOVA UHARICA	SOVICA OKA
Nočna, aktivna plenilka	X
Velika glava, plosk obraz	✓
Velike, naprej usmerjene oči	✓
Ostri kremplji	✓
Zakrivljen/oster kljun	✓
Natančen sluh, oster vid	✓
Neslišno letenje	X
Modrost	X

SKUPINA 2

SOVA UHARICA	SOVICA OKA
Nočna, aktivna plenilka	X
Velika glava, plosk obraz	✓
Velike, naprej usmerjene oči	✓
Ostri kremplji	✓
Zakrivljen/oster kljun	X
Natančen sluh, oster vid	X ✓
Neslišno letenje	X ✓
Modrost	X

Slika 1: Primerjava lastnosti sove uharice s sovico Oka.

V skupini so vsi učenci enako pomembni in ni pomembno čigava ideja je kaj, važno je, da najdejo skupno rešitev, da vsak član doseže maksimalen učinek (Urh, 2021). S tem načinom dela smo poudarili spodbujanje, ne pa tekmovanje. Učenci so delovali skupno, upoštevali različna mnenja. Na koncu smo zaključili, da ima sovica Oka veliko značilnosti s sovo, le modrost sove pri njej ni tako poudarjena, saj nespametno zapusti udobno družinsko gnezdece. Tu lahko izpostavimo radovednost, kot bistveno lastnost sovice Oke. Prav tako so bile dileme o zunanjem videzu Oke (podoba nosu, kljuna) – vsake oči imajo svojega malarja.

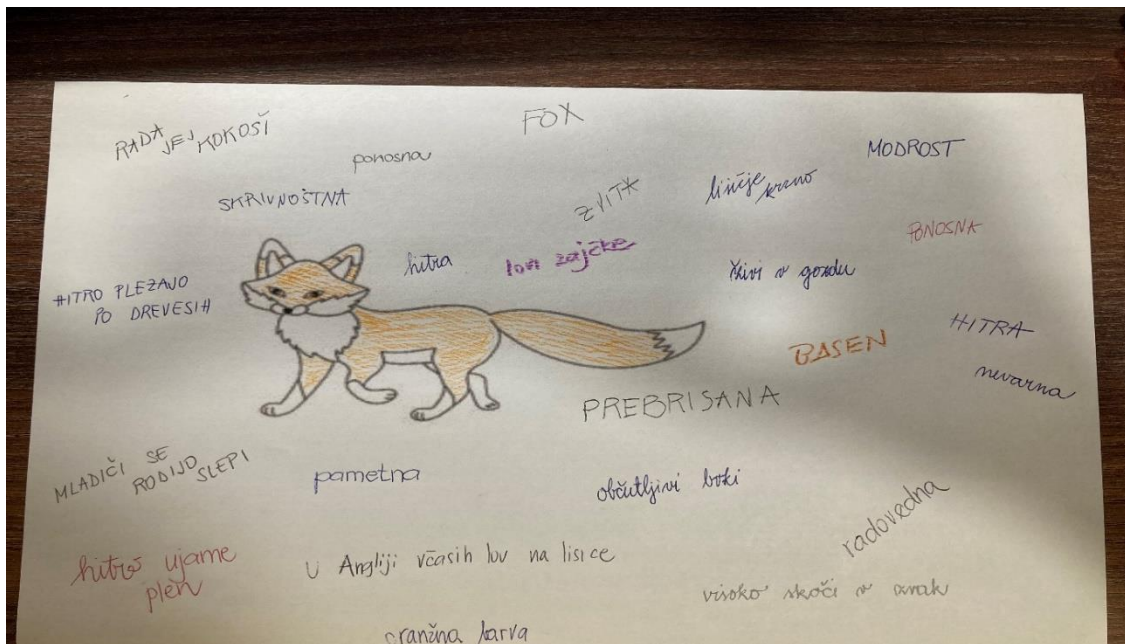
Zaključna naloga za vse udeležence je bila ustna obnova besedila v največ desetih povedih. Ta naloga jim je povzročala največ težav, saj se nekateri niso znali omejiti s podatki, drugi so povedali premalo. Tu bo potrebno še veliko vaj.

Presenečeni smo bili, kako so učenci povezali predhodno znanje o sovah s protagonistko v izbrani knjigi. Medpredmetna povezava in skupno sodelovanje je nedvomno odlična kombinacija za usvajanje /nadgradnjo novih znanj.

3.2 Kako je lisica nehala biti zvita

Druga skupina, druga triada, je spoznala avtorsko pravljico F. Rudolfa *Kako je lisica nehala biti zvita*, saj živali v njegovih delih večinoma predstavljene v svoji naravni, biološki vlogi. Predhodno so z mentorico KK spoznavali lisico, zelo prilagodljivo žival, ki naseljuje različne življenjske prostore. Opisala je njen zunanji videz, funkcijo v naravi, njen življenjski prostor. Prav tako so spoznali medveda, volka, zajčka in ježka. Vse živali, ki nastopajo v omenjenem besedilu.

Po učnem načrtu za slovenščino v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju berejo pravljice, o njih pišejo in/ali pripovedujejo ter spoznavajo njene značilnosti. Uvodna motivacija je bilo predznanje usvojeno pri KK. Na list papirja smo narisali lisico, glavni lik v pravljici, ter zapisovali vse asociacije - *Brainstorming* ali možganska nevihta (slika 2). Vsak učenec je moral na list zapisati, kaj mu najprej pride na misel ob besedi lisica. Besed niso smeli ponoviti. Nastal je krasen plakat z veliko besedami. Trdimo, da je to rezultat predhodnega spoznavanja živali.



Slika 2: Možganska nevihta – LISICA

Pravljico smo nato interpretativno prebrali v šolskem parku. Učenci so pozorno poslušali, nato pa odgovarjali na zastavljena vprašanja:

- Razloži lisičino izjavo: »Vedno pravim, da sem preveč zvita. Skrajni čas je, da se malo odvijem.«
- Kaj lahko poveš o značaju lisice Mice? Svoje mnenje utemelji s tremi primeri.
- Kako je sklenil pravljico medved?
- Kakšen nauk/sporočilo razbereš iz te pravljice.
- Poišči značilnosti pravljice.

Učenci so odgovarjali vsepovprek in bili izredno prepričevalni z odgovori. Sodelovalno učenje se je zopet izkazalo za izredno učinkovit način dela, saj se je učence usmerjalo k večji vztrajnosti, boljšemu kritičnemu mišljenju in h globljemu razumevanju gradiva (Felder, Brent 2007) in da je učilnica na prostem večkrat dober dejavnik pri usvajanju znanja.

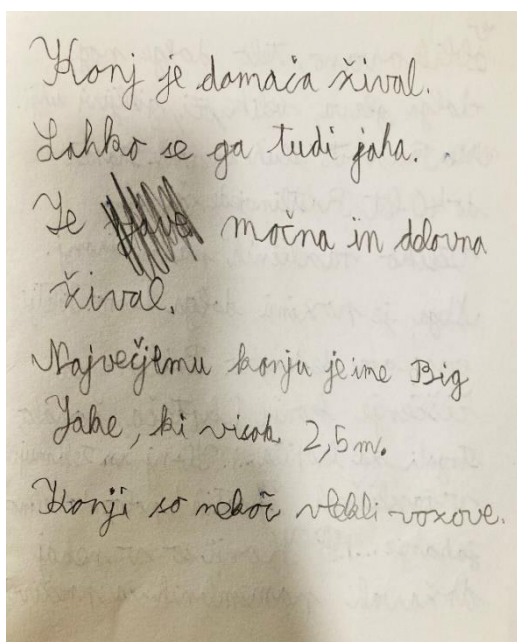
3.3 Basni

Ker je v zadnjem triletju zaznan močan upad branja, smo se odločili, da učencem predstavimo krajše pripovedne zgodbe z malo besedila. Zadnja triada, tretja skupina, je spoznala avtorja Jožeta Trobca, ki je na 56 straneh zbral več kot trideset najbolj poznanih svetovnih basni (francoske, grške, kazaške, kurdske, slovenske, arabske, kitajske ...) in jih priredil v stripovske zgodbe, v katerih nastopajo poosebljene živali, ki s humorjem in ironijo in na koncu izraženim naukom opozarjajo na napake ljudi. Izbor knjige se nam je zdel primeren, saj učenci po učnem načrtu za slovenščino v zadnjem triletju doživljajo in prepoznajo pripovedno vrsto basen. Vsak učenec je izbral dve basni, razbral in pojasnil nauk ter tvoril svojo basen s svojo najljubšo živaljo. Večina je izbrala za glavne nastopajoče živali, ki so jih obravnavali pri KK, kot npr. kokoš, ki je slabovidna, pes, ki je zvest, muha, ki je sitna ...

4. Opis živali – pridem, vidim, opišem

Pogosto predstavljamo osebe, živali, rastline, predmete, kraje ... če le naštevamo, kaj je zanje značilno, jih opisujemo oz. tvorimo spise. Opis živali je statični opis, kjer prikazujemo njeno zunanost, bivališče oz. življenjski prostor, prehranjevanje, razmnoževanje, sovražnike/plenilce ipd. (Križaj, Turk 2018). Učenci postopoma nadgrajujejo svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedil. Pogoj za kakovostno opisovanje npr. živali/rastlin je pozorno opazovanje. Učence je potrebno opozarjati, da je opisovanje objektivno, zato vanj ne smejo vpletati vrednotenja.

V sklopu projekta *Na kmetiji do delovnih navad in znanj* smo se odpravili na bližnjo kmetijo (slika 3), kjer se ukvarjajo z rejo in oskrbo konjev. Porodila sem nam je ideja, da učenci napišejo, kaj vedo o konjih, preden jih поблиžje spoznajo. Na voljo so imeli 10 minut, da opišejo žival (slika 4).

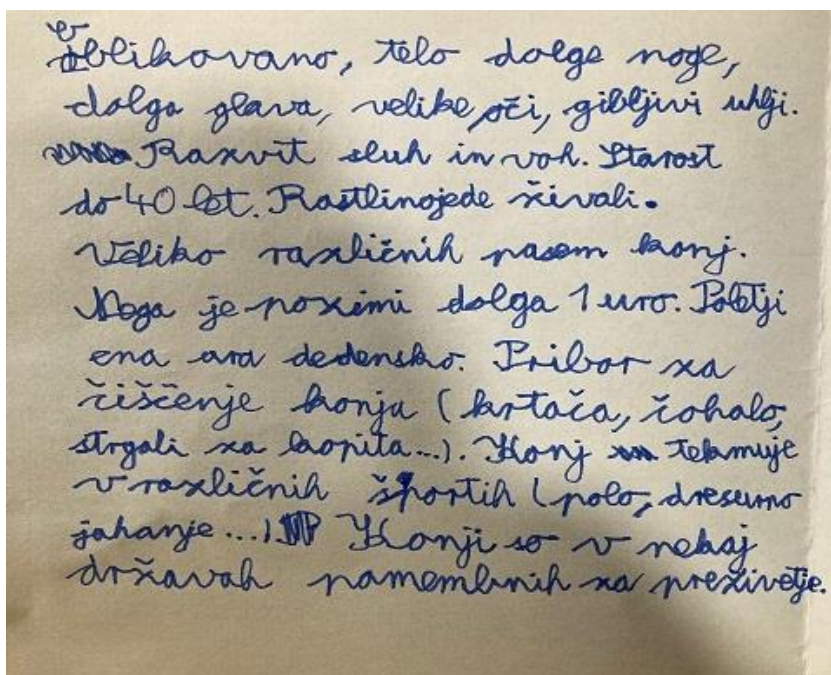


Slika 4: Opis konja pred obiskom kmetije, učenec 4. razreda



Slika 3: Obisk kmetije

Enako navodilo – opišite konja, na voljo imate 10 minut, so imeli tudi po obisku lokalne kmetije. Prilagam fotografijo opisa konja istega učenca po obisku kmetije (slika 5).



Slika 5: Opis konja po udeležbi na kmetiji (nelektorirano), učenec 4. razreda

Razvidno je, kako na usvajanje znanja pozitivno učinkuje spoznavanje okolja z udeležbo. Opisovanje je težje od pripovedovanja, ker je treba bitje najprej dobro poznati, nato prepoznati njegove značilnosti in te poimenovati. Nedvomno pripomore k boljšemu opisovanju pozorno opazovanje z udeležbo.

5. Govorni nastopi

Pri kmetijskem krožku so učenci predvsem spoznavali pojme, povezane z vsebino govornega nastopa, pri slovenščini pa smo razvijali njihovo zmožnost tvorjenja govornega nastopa. Najprej smo v učnem pogovoru aktivirali in preverili predznanje o določeni temi za govorni nastop – predstavitev najljubše živali. Nato smo učencem predstavili cilje in namene učenja – z medpredmetnim povezovanjem (kmetijski krožek) izboljšati njihovo zmožnost govornega nastopanja tako, da bodo tvorili čim bolj razumljiv, ustrezen in jezikovno pravilen govorni nastop. Sodelovali so učenci zadnje triade.

Sledile so učne dejavnosti, s katerimi so učenci usvajali novo znanje. Najprej smo v vodenem pogovoru ugotavljali, kateri viri so verodostojni za iskanje podatkov o živalih. Delo smo nadaljevali z ustvarjanjem miselnega vzorca in pri tem dosledno uporabljali izraze iz učnega načrta: podtema oz. ključna beseda in bistveni podatki. Pred pretvarjanjem miselnega vzorca se je učence opozorilo, da v besedilu ne navajajo podtem/ključnih besed, temveč naj jih izrazijo posredno – npr. z glagoli in da morajo biti povedi smiselno razvrščene, ter se ne smejo ponavljati. Spodbujali smo učence, da nastopijo ob miselnem vzorcu in tega sproti pretvarjajo v besedilo.

Govorni nastop je moral zajemati opis zunanosti najljubše živali, njen življenjski prostor, prehranjevanje, razmnoževanje in zanimivosti vezane na opisano žival. Nastali so krasni miselni vzorci in še boljši govorni nastopi. Predvsem nas je presenetilo njihovo sproščeno govorjenje podkvano z znanjem. Ni šlo samo za teoretično znanje, temveč za znanje, ki je uporabno in smiselno.

Končna evalvacija govornih nastopov (izpolnitev obrazca za samovrednotenje) je pozitivno vplivala na govorce, saj so dobili potrditev, da so dobro opisali ljubo žival in pri tem upoštevali jezikovno in pravopisno pravilnost.

Takšna medpredmetna povezava je smiselna ravno zato, ker se izhaja iz skupnih ciljev – učenje z udeležbo.

5. Zaključek

Z uporabo sodelovalnega učenja se učenci razvijajo ne le na kognitivnem področju, temveč tudi na čustveno-motivacijskem in socialnem, to pa je zelo pomembno za njihovo nadaljnje življenje. Pri slovenščini je ta učna oblika še kako zaželeno. Enačba kmetijski krožek plus pouk slovenščine je prinesel pozitivne rezultate – ne samo pri sodelovalnem učenju, temveč tudi na usvojenem znanju. Učenci so pobližje spoznali živali, rastline, pomen samooskrbe ... in vse to znanje prenesli na področje jezika in književnosti. Ta način dela je vsekakor dobrodošel na dolgi rok. Zaključimo lahko, da je prvotni načrt dobro zasnovan in ga je potrebno v čim večji meri realizirati.

6. Literatura in viri

- Felder, Richard M. (2007). *Cooperative Learning*. Pridobljeno s: http://researchgate.net/publication/279336523_Cooperative_Learning
- Golob, B., Mohor, M. idr. (2017). *Berilo 6, Kdo se skriva v ogledalu?, berilo za slovenščino v 6.razredu osnovne šole*, Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Križaj, M., Bešter Turk, M. (2018). *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?* Ljubljana, Založba Rokus Klett, d. o. o.
- Makarovič, S. (2004). *Sovica Oka*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Melinc Mlekuž, M. (2021). Pogovor z zasl. Prof. dr. Božo Krakar Vogel, utemeljiteljico slovenske didaktike književnosti: Ves čas me je motiviralo vsakršno početje, kjer je bilo mogoče povezovanje teorije s prakso. *Slovenščina v šoli, št. 1*, 11–15.
- Saksida, I. (2013). *Sodelovanje bralne skupnosti pri dialoškem bralnem dogodku*. Pridobljeno s: http://www.zbds-zveza.si/sites/default/files/dokumenti/2013/saksida_predstavitev2017.pdf
- Urbančič, T. (2010). Kmetijski krožek. Pridobljeno s: <https://tamarakmetijski.si/kmetijski-krozek/>
- Urh, J. (2021). Sodelovalno učenje. *Slovenščina v šoli, št. 3*, 2–13.

Kratka predstavitev avtorja

Maja Štembergar Prosen je učiteljica predmetnega pouka in učiteljica v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Rudolfa Ukoviča Podgrad, kjer je vključena v različne projekte. Je tudi mentorica prostovoljstva na šoli in izvajalka izpitov na vstopni ravni A1. Ves čas se izobražuje, išče nova znanja in spoznanja ter jih vnaša v svoje delo, v katerem nedvomno uživa.

Od rokopisne zapuščine do znamke

From a Manuscript to a Postage Stamp

Nataša Hribar

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

Povzetek

Gimnazijska raziskovalna naloga, ki je v času težkih delovnih pogojev, v mislih imamo šolanje na daljavo, uspela pridobiti najvišje državno priznanje - Zlato sovo, ki jo podeljuje Zotks, je ena redkih s področja slovenskega jezika in književnosti, ki je v celoti obravnavala še neznan, pozabljen, za javnost do sedaj nedostopen rokopis sodobnice slovenske moderne Mire Mokriške. Ker smo v januarju obeležili 100-letnico njene smrti, je strokovni članek pisan tudi z mislijo nanjo, saj je bila za časa svojega življenja kot ženska, ki ni živela v času svoboščin, spregledana, čeprav se je med prvimi pesnicami borila za priznanje umetniškega talenta in doprinos k slovenski kulturi. V njen spomin in za njeno večjo prepoznavnost smo ustvarili tudi geselski članek, izdali spominsko znamko, poštni žig in posvetilno poštno razglednico, kar zagotovo predstavlja za aktualen čas poseben in inovativen poklon avtorici za njeno prizadevno delovanje pred več kot sto leti.

Ključne besede: Mira Mokriška, popularizacija ženskih avtoric, poštni žig, raziskovalna naloga, vloga mentorja, znanstveno-raziskovalno delo.

Abstract

This grammar school research paper awarded by Zlata Sova (*The Golden Owl*), granted by Zotko, is one of the few in the field of Slovenian Language and Literature that has been written during these difficult days of long-distance learning, which completely tackles the unknown, forgotten and, to date, inaccessible manuscript of the modernist writer, Mira Mokriška. In the light of the 100th anniversary of her death commemorated in January, the purpose of this article is to credit her as one of the first female poets to seek the recognition of her artistic talent, while also contributing immensely to Slovenian culture, despite being ignored and living in a time of limited liberty. In memory of this outstanding author and in an effort to finally make her stunning work renowned, a dictionary entry, a commemorative postage stamp, a postcard and postmark have been issued, which undoubtedly expresses our sincere gratitude for this poet's noble endeavours more than a century ago.

Key words: mentor's role, Mira Mokriška, popularisation of female authors, postmark, research paper, scientific research work.

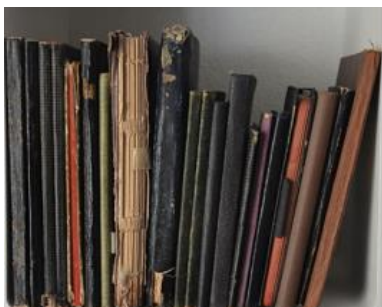
1. Uvod

Osebnostni razvoj učitelja je neločljivo povezan z neposrednim sodelovanjem z dijaki v času pouka, bolj poudarjeno pa predvsem v vlogi mentorja. Menimo, da brez dobrega vodje – mentorja in visoko motiviranega dijaka – raziskovalca, torej hibrida, ki se neposredno

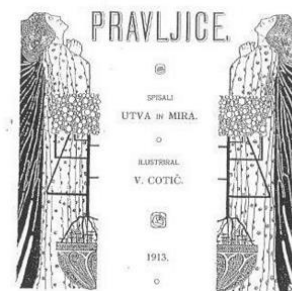
dopolnjuje in doprinese razvoj in rast obeh, ni mogoče oblikovati vrhunske raziskovalne naloge. Pri predmetu slovenski jezik in književnost je zato pomembno, da imata tako mentor kot dijak razviti osebnostni področji, da sta sposobna samospoznavanja, samoregulacije, samozavedanja in da sta hkrati tudi jezikovno učinkovita (Hribar, 2021). Prav tako pa mora biti v ospredju tudi zavedanje, da se mladim ponudi nadgradnja v šoli pridobljenega znanja. Tako mu dodajo kritično, inovativno in ustvarjalno razmišljanje, ki krepi tudi praktično vrednost naloge (Mladi raziskovalci Slovenije, pravilnik, ZOTKS, 2014). V več kot 20-letnih izkušnjah z nagrajenimi raziskovalnimi nalogami bi želeli predstaviti študijo primera uspešnega sodelovanja različnih deležnikov (mentorica-dijakinja-zunanja mentorica), pri čemer nas je najbolj nagovarjalo, da proučujemo posebno žensko zgodbo, saj si je Mokriška v nenaklonjenih časih sama utirala pot na Parnas. Motivirala pa nas je želja, da predstavimo možnosti popularizacije neznane avtorice in na tak način osmislimo raziskovalno delo.

2. Namen in metode dela

Glede možnih pristopov in organizacijskih oblik, ki jih ponuja vzgojno-izobraževalno okolje, je nastajala raziskovalna naloga v obliki individualnega raziskovalnega učenja in dela v povezavi z zunanjo sodelavko Univerze v Novi Gorici, prof. dr. Katjo Mihurko Poniž, vodjo Raziskovalnega centra za humanistiko, strokovnjakinjo za žensko literaturo, pri čemer se je upoštevalo priporočila Koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju, kjer se spodbuja, da se pri izdelavi naloge vključijo tudi zunanje institucije (Hribar, 2021). Gimnazijka Lucija Baša je nalogo »Cvetje so besede tvoje...« pozabljen pesniška zapuščina Mire Mokriške pisala dve šolski leti (2019-21). Obsega 110 strani in se tematsko povezuje z vsebinskim sklopom učnega načrta (Poznanovič Jezeršek, M. idr., 2008), in sicer s slovensko moderno. Ves čas nastajanja naloge se je v ospredje postavljala misel, da je Mira Mokriška delovala v času, ki ni bil pretirano naklonjen ženski ustvarjalnosti. Njeno ime je bilo kljub nekaterim objavam obdano še z večjo tišino, saj ni bila preveč prodorna oz. podjetna kot njene vrstnice na prelomu prejšnjega stoletja. Zato je rekonstrukcija njenega življenja, zapisanega v dnevniških zapisih in korespondenci, še toliko bolj vabila in podžigala raziskovalnost. Tako smo proučevali rokopisno dediščino, ki obsega 21 enot dnevnikov (slika 1), potopisov, pisem, proze, poezije in ugank. S pomočjo strokovne literature in odlomkov iz pisem ter dnevnikov smo verodostojno oblikovali njeno biografijo, jo umestili v čas in prostor, predstavili sodobnice slovenske moderne, omenili časopise in revije, ki so prve ženske ustvarjalke podpirale in vzgajale, predstavili področja njenega delovanja, navedli vsa dela in objave Mire Mokriške (slika 2), opravili transkripcijo cikla Pesmi dekličje ljubezni, slogovno, jezikovno in vsebinsko analizirali pesmi na zaokroženi enoti cikla, prepoznavali vsebinske, slogovne in jezikovne značilnosti slovenske moderne in, nazadnje, Miro Mokriško predstavili širši javnosti ob prihajajoči 100. obletnici smrti z izdelavo njene spletne strani (Baša, 2021).



Slika 1: Rokopisna zapuščina



Slika 2: Naslovnica Pravljic iz leta 1913

2.1 Rekonstrukcija biografije



Slika 3: Njena edina ohranjena fotografija

Slika 4: Njen podpis

G. Jože Hudeček, pokojni pisatelj in novinar, je uspel izpod porušene hiše na Karlovški v 70-letih prejšnjega stoletja, kjer je živela do svoje prezgodnje smrti, rešiti njeno zapuščino, a bil je mnenja, da je bilo zvezkov še več.¹⁸ Zato o njenem življenju pred prvim dnevniškim zapisom, ko je bila stara že 28 let, ne vemo veliko (Špende, 1994). Zagotovo pa je bila rojena 7. 11. 1875 v Ljubljani, potrebno pa bo še nekaj raziskovanja, da se bo razkrilo, kje se je šolala, saj zaradi pandemije Arhiv Republike Slovenije ni bil odprt. Na srečo se je ohranila edina fotografija (slika 3) in je bila del vozovnice za vlak, njej podpis (slika 4) pa se pojavlja pod vsako zapisano pesmijo. Najbolj srečna leta je preživela z možem v Volčji Dragi na Goriškem, kar prikazuje slika 5; po besedah lastnika, zbiratelja in poznavalca tistega časa g. Jožeta Ropoše, je pesnica, ki je živela na železniški postaji, zagotovo ena izmed žensk na fotografiji iz leta 1910.



Slika 5: Volčja Draga

Kasneje se je zaradi bližajoče se vojne vrnila v Ljubljano, kjer je osamljena in zapuščena umrla v bolnici za ženske bolezni. Otrok, ki si jih je zelo želela, ni imela. Izsek iz mrliškega lista (slika 6) je pokazal, da je datum smrti (kot tudi rojstva) na nagrobni plošči zapisan napačno (torej 12. 1. 1922 in ne 10. 1. 1922).

¹⁸ »Še potem ko so podrli hišo, ko je ležala pobita in poražena, gola na tleh, so se nekatere izmed njih umazane, strgane in na vsakršen način oskrunjene valjale med razmočenim ometom v blatu in deževnici.« (Hudeček, 2000, str. 21)



Slika 6: Mrliški list (Vir: Nadškofijski arhiv)

Pravo ime Mire Mokriške je bilo Anica Žemlja (rojena Omejc). V dnevniških zapisih lahko zasledimo, da je Mira njeno drugo ime, priimek Mokriška (naglas na prvem zlogu), pa po vsej verjetnosti izhaja iz zemljepisnega imena Mokrec, ki se dviga nad Iškim Vintgarjem. Po Mokriških planinah se je zelo rada sprehajala, zanj so bile najlepše na svetu, v enem od zvezkov pesmi jih je narisala in se zraven s psevdonimom tudi podpisala. V objavah v literarnih časopisih se je podpisovala samo z imenom Mira.

“Moj mož je bil prvi, ki mu je prišel list v roke in mi je prinesel veselo novico. Verujte mi, da sem se še bolj zveselila kot honorarja zadnjič. Saj mi je poezija pol življenja - prva ljubezen, kakor pravi g. dr. Debevc - in če bom res kdaj kaj dosegla, bom gotovo le v pesni, v prozi nikoli ne... Sedaj pridno pilim pesmi. Proze ne pišem nič več, saj imam stvarno jezo ž njo, ko nobena beseda ne stoji prav...” /pismo Lei Fatur, 5. maj 1911 (Baša, 2021).

V pismih Lei Faturjevi, znani slovenski pravljíčarki, razkrije svoj težaven značaj, ki je zaznamoval njeno kratko življenje: zaradi neprilagodljivosti, nerazumljenosti ni bila nikoli naklonjena urednikom takratnih leposlovnih časopisov in predvsem zaradi tega je bila po svoji smrti tudi pozabljena.

2.2 Slovenka – vadnica pesniškega naraščaja

Mira Mokriška je objavljala v Slovenki (Trst), DiS (Ljubljana), Domačem prijatelju (Praga) in v Mohorjevi (Celovca), torej je že v svojem času delovala širše in svetovljansko, pisala je tudi v nemščini.

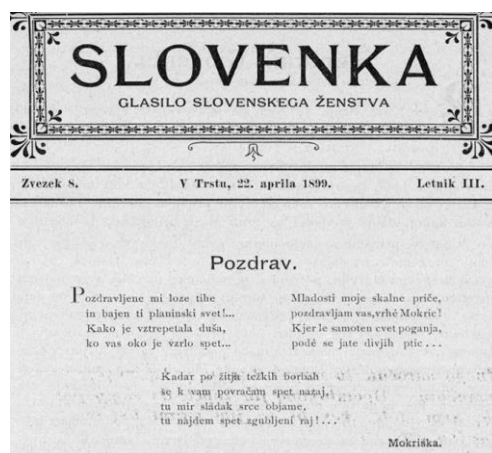
Slovenka, glasilo slovenskega ženstva, je bil za tisti čas sodoben časopis. Izhajal je v Trstu od 1897 do 1902; v teh petih pomembnih letih je zanjo poskrbela prva generacija izobraženih žensk, to so bile Marija Manfreda Skrinjar, Marica Nadlišek (Bartol), Zofka Kveder, Ivanka Anžič (Klemenčič) in mnogo zunanjih sodelavcev. Urednice in publicistke v Slovenki so se glasno zavemale za žensko izobraževanje (do leta 1919, ko se v Ljubljani ustanovi Univerza, je bilo akademsko izobraženih le 12 žensk), zaposlovanje, socialno neodvisnost in pravice otrok, a v javnosti so njihovi zapisi pogosto naleteli na zgražanje. Družba je takrat namreč žensko željo po študiranju razumela kot ogrožanje položajev, ki so jih zavzemali moški. Veliko neodobranja je požela predvsem Kvedrova, tudi zaradi svoje zunanosti, kratke frizure in samozavestnega nastopa. Leta 1900 je zapisala: »Želimo, da nas možki smatrajo človekom in ne nižjim človekom. Želimo si prostosti. Ne zato, da se izpridimo in izgubimo, ampak da se okrepimo v boju z življenjem. Emancipirana ženska bodi najprej nekaj. Nekaj v sebi. Tako svoj poseben svet ... Pogumna in vztrajna povsod kjer je treba.«¹⁹

¹⁹ Slovenka, prvi ženski časopis, FF, 2017, str. 40, 41

V Slovenki je doživela svoje prve literarne objave prav Zofka Kveder, ki je leta 1899 pri reviji skrbela za administracijo in postala vodilna slovenska pisateljica, kasneje pa v Pragi urednica Domačega prijatelja, kamor ji je Mira Mokriška večkrat neuspešno pisala, čeprav ji je nekaj malenkosti kasneje le objavila.

Veledenjena gospa urednica! Oprostite, da se Vam drznem priti z nekim vprašanjem. Nahajam namreč romantični opis Benetek, ki ga želim objaviti v "Dom. Prij.". Ker je pa spis precej obširen in bi ne videla rada da mi ga strižete, usojam si Vas vprašati, ako Vam ga je mogoče sprejeti. Ako bi ga ne marali prekiniti, natisnete ga morda v drobnejšem tisku, kot svoječasno Vaš popis Prage in potem spravite ga morda v eno številko. Seveda - to se razume - če bi Vam ugajal! Prosim torej, da me izvolite obvestiti, ako želite, da Vam ga pošljem. Odličnim spoštovanjem. A. Žemlja /pismo Z. Kveder Jelovšek, 1. april, 1910 (Baša, 2021).

Slovenka je v teh kratkih letih zagotovo opravila pomembno vlogo - veliko števil slovenskih pesnic se je lahko javno uveljavilo. Ženski pesniški krog, ki je objavljala pod psevdonimi, so zastopale: Kristina Šuler, Marica Strnad, Ljudmila Poljanec, Vida Jeraj, Ljudmila Prunk in Mira Mokriška. Kot zapiše V. Žerjal Pavlin v Slovenkinih pesnicah²⁰ so imele nekatere dostop do izobrazbe, štiri od njih so bile učiteljice, druge so se samoizobraževale; po obsegu in kvaliteti najbolj izstopa Vida Jeraj, Mira Mokriška pa je pri svojih 24-ih letih objavila 12 pesmi (slika 7).



Slika 7: Pesem Pozdrav. Vir: dLib.si

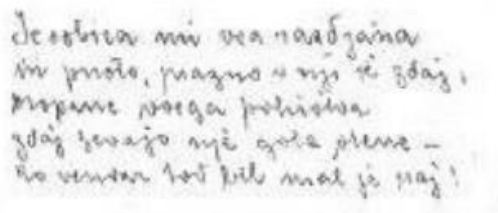
Pomembno je, kot zapiše Mihurko Poniž,²¹ zavedanje, da sodijo prve objave slovenskih avtoric v poezijo. Tematika je predvsem domoljubna, veliko pa je tudi lirskih opisov narave ali ljubezenskega razočaranja. Njihovi sodobniki, moški avtorji, se niso počutili ogrožene, saj so žensko liriko razumeli predvsem kot zanimiv spremljevalni pojav, kot bi se zavedali, da njihove umetniške moči ne morejo doseči, pa tudi v uveljavljenih literarnih revijah so se pojavljale le redko (predvsem s psevdonimom), tako v njih niso videli prave konkurence.

Mokriška je v svoj dnevnik zapisala, da ji je poezija pol življenja, njena prva ljubezen. V rokopisni zapuščini je ohranjenih kar 395 pesmi, v raziskovalni nalogi smo jih analizirali 50,

²⁰ Slovenka, prvi ženski časopis, FF, 2017, str. 53–64

²¹ 3 Mihurko Poniž, K.: Prispevki slovenskih pripovednic k žanrski podobi proze, JiS, 2010 /letnik 55, št. 1/2, str. 37–51

saj je bil postopek transkripcije zelo zahteven (slika 8). Glede na njen res obsežen opus bi lahko v prihodnosti, ko bo literarno gradivo v celoti proučeno, brez zadrege spregovorili o avtorici, ki je bila v času slovenske moderne med najbolj plodovitimi, kar bi jo postavilo na posebno mesto, saj je doslej znana le majhnemu krogu ljudi.



Slika 8: Detajl rokopisa

3. Miri Mokriški v zahvalo za kulturni doprinos

Ker je Anica Žemlja s polno zavestjo tudi sama prevzela jarem umetnika – pesnice, predvsem z obljubo, da bo služila slovenskemu narodu, zavedajoč se, da bo ta pot posuta s trnjem, pa tudi s cvetovi in lovorovim vencem, smo ob njeni 100-letnici smrti oblikovali geselski članek na Wikipediji (slika 9), kjer se je prvič predstavila širši javnosti.

Anica Žemlja

Iz Wikipedije, proste enciklopedije

Anica Žemlja (rojena **Omejc**), slovenska pisateljica in pesnica, * 7. november 1875, Ljubljana, † 12. januar 1922, Ljubljana.

Vsebina [skrij]
1 Življenje
2 Delo
3 Bibliografija
4 Viri
5 Sklici

Življenje [uredi | uredi kodo]

Oče Fran s Poljanske ceste je bil nižji poštni uradnik, mati Tereza pa gospodinja in gostilničarka na Karlovski cesti 32 v Ljubljani. Najverjetneje si je osnovno izobrazbo pridobila v Ljubljani, a zagotovo ne pri uršulinkah, pa tudi za učiteljico se ni izučila, čeprav je bila to njena velika želja. Njeni dnevnik in korespondenca so ohranjeni od leta 1903, kar je uspelo pisateljici in novinarju Jožetu Hudečku rešiti izpod porušene hiše na Karlovski cesti 32.^[1]

Po vsej verjetnosti je začela pisati dnevnik pri 28-ih letih, ko je že poznala bodočega moža Franca Zemljo. Kot prvi sin številne družine bi moral iti za duhovnika, a si je po nekaj letih študija premislila, ker je spoznala Anico, in se zaposlil kot železniški uradnik. Njun zakon je bil harmoničen, otrok nista imela. Med leti 1907 in 1915 sta živela v Volčji Dragi, kjer se je počutila sprejeta, v tem času je bila ustvarjalno na višku svojih moči. Veliko sta potovala (Dalmacija, Italija- Palmanova, Benetke, Tirolska, Bavarska, Praga, Poljska), o čemer je pisala v potopisih. Izobraževala se je z branjem slovenskih, hrvaških, čeških in nemških avtorjev, igrala klavir in se ukvarjala s filatelijo. A kaos in nesmisel vojne je dosegel tudi njiju. Ona se je preselila na Bled, mož pa je bil kot železniški nadzornik in kasneje tudi svetnik Ljubljanskih železnic nenehno na poti, tako da sta do njene prezgodnje smrti živela ločeno. Leta 1916 se je preselila k materi v Ljubljano, nostalgичno je hrepenela po Goriskih in v svoji osamljenosti začela počasi duševno toniti. Življenjska monotonost in materina smrt sta povzročili, da je močno opešala in komaj pri 47-ih letih umrla za benignim tumorjem maternice. Skupaj z možem in njegovo drugo ženo je pokopana je na Plečnikovih Žalah. Prijateljevala je s pravljicarko Leo Fatur, pesnico Vido Jeraj, pisateljico Ljudmilo Prunk - Utvo, kiparjem Alojzjem Ganglom, duhovnikom Jožetom Abramom, ohranjeni so tudi prepisi pismen, ki jih je pisala Zofki Kveder, Izidorju Cankarju, Jožetu Debevču.^[2]

Anica Žemlja

Rojstvo	7. november 1875 Ljubljana
Smrt	12. januar 1922 (46 let) Ljubljana
Druga imena	Mira Mokriška
Državljanstvo	 SHS Avstro-Ogrska
Poklic	pisateljica, pesnica

Slika 9: Izsek iz Wikipedije

Na pobudo g. Ropoše pa so na Pošti Slovenije izdali tudi znamko, žig in razglednico, ki obeležujejo visok jubilej pesnice (sliki 10 in 11). Tako se je pridružila pomembnim književnikom in književnicam, ki so jim na tak način že izkazali spoštovanje. O razstavi v Volčji Dragi so poročale tudi Primorske novice.



Slika 10: Ovitek prvega dne

Anica Žemlja 1875 - 1922



Slika 11: Spominska razglednica

4. Zaključek

Poglobljanje v dnevniške zapise, pisma, osebnoizpovedne pesmi, potopise Mire Mokriške je bilo nepozabno potovanje v čas, ki ga nikoli ne bomo živeli. Razmišljamo, da bi rokopisno zapuščino podarili NUK-u, kjer bo dostopna mnogim raziskovalcem. Zagotovo si Mokriška zasluži članek v znanstveni reviji in izid pesniške zbirke s spremno besedo, saj bodo njene pesmi le tako lahko nagovarjale srca bralcev. Na analizo čaka še njena proza za otroke, ki bi lahko bila pomemben doprinos vzgoje in izobraževanja v vrtcih in prvi triadi.

V aprilu se na Goriškem napoveduje dogodek, na katerem bomo nekdanjo someščanko prvič predstavili javnosti in prebirali njeno poezijo ob zvokih klavirja, ki ga je rada igrala, in občudovali fotografije skic iz slikovne zapuščine. Preučevanje del Mire Mokriške se komaj začinja, zato se bo v prihodnosti zagotovo spisala še kakšna raziskovalna naloga, ki bo vplivala na rast, zorenje, kritično mišljenje tako raziskovalca kot mentorja. In prav zato je potrebno in nujno vzdrževati kontinuirano raziskovalno držo, ki vedno prinese nova spoznanja in odkritja.

5. Viri in literatura

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

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

Hribar, N. (2021). *Sodobni izzivi raziskovalne dejavnosti v gimnazijah*. Članek na 11. mednarodni konferenci EDUvision 2021 »Novi izzivi današnjega časa - priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanje 21. stoletja«, str. 96-104.

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

Mihurko Poniž, K. *Prispevki slovenskih pripovednic k žanrski podobi proze*. JiS, 2010 /letnik 55, št. ½, str. 47-60.

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

Rokopisna zapuščina Mire Mokriške

Slovenka: prvi ženski časopis (1897-1902) / uredila Marta Verginella, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2017. ISBN 978-961-237-999-5

Špende, N. *Analiza zapuščine Mire Mokriške, pesnice in pisateljice*: diplomska naloga. Ljubljana, 1994.

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

Kratka predstavitev avtorice

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

Razvozlajmo jezike s pomočjo moderne tehnologije

Let's Disentangle the Languages with the Help of Modern Technology

Alenka Gabrovšek Nikšič

*OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika
alenka.gabrovsek@guest.arnes.si*

Povzetek

Prispevek pokaže, kako pripraviti prireditve, ki predstavi tuje jezike, ki se jih poučuje na šoli, in delo učencev, ki se tujih jezikov učijo. Predstavili so se po vertikali: najmlajši prvošolci kakor tudi devetošolci. Učenci so spregovorili v angleščini, španščini, nemščini in bosanščini. Z različnimi jeziki so pokazali svoje znanje po horizontali. Vse te jezike smo napravili razumljive poslušalcem tako, da smo vsako točko prevedli v slovenski jezik in jo povedali ob tujejezičnem prispevku. Nekatere vsebine so bile že narejene s slovenskim prevodom, druge pa so prevedli učenci s pomočjo učiteljev. Pesem, ki je bila rdeča nit prireditve, je bila obogatena še z instrumentalno izvedbo, plesom in vokalno izvedbo. Na tak način je postal jezik še bolj razumljiv. Prireditve je omogočila sodobna tehnologija, kajti v živo je nismo mogli izpeljati. Potekala je po Zoomu. Polovica točk je bila posnetih vnaprej in smo jih delili. Ostale točke so potekale v živo po Zoomu. V prispevku so izpostavljene težave, s katerimi smo se srečevali, pa tudi dobre rešitve. Prireditve po Zoomu ne more nadomestiti prireditve v živo, je pa približek le-te. V prispevku razmišljamo tudi o tem, kako lahko pouk popestrimo in dodatno osmislimo s plesom, gibanjem, telovadbo, glasbo, petjem in videom.

Ključne besede: glasba, ples, predstavitev, tuji jeziki, video, Zoom.

Abstract

The article shows how to make an event which presents foreign languages learnt at school and the work of the pupils learning them. Six-year-old children and fifteen-year-old teenagers introduced themselves. The pupils from the seventh class spoke in English and Spanish while the eighth class pupils spoke in English, Bosnian and German. It can be seen that the presentation connected the pupils vertically and horizontally. We were also thinking about the audience. We wanted them to understand different foreign languages. For this purpose every part in the performance was translated into Slovene. Two poems had already been translated. Other things were translated by pupils and teachers together. The song »Everything at once« which was the main feature of the performance was additionally interpreted by instruments, dance and singing. Dance and music are understood in all languages and can be a useful tool in any language. The performance was possible only with the help of modern technology since with covid around we could not have it live. We used Zoom and video. Half of the performance was live on Zoom and half was on videos which were shared during the performance. Some problems which occurred and some solutions are pointed out. Although Zoom cannot replace live performance it is quite a good option. In the article it is also pointed out how learning English can be more dynamic with the help of dance, gym or any other movement, music, songs and video.

Key words: dance, foreign language, music, presentation, video, Zoom.

1. Uvod

Biblija pravi, da je že davno, ko so vsi ljudje govorili isti jezik. Potem pa so gradili babilonski stolp in Bog je spoznal, da človeka ne bo nič zadrževalo, da ne bi storil karkoli mu pade na um. Zato je Bog ljudem zmešal njihovo govorico in se niso več mogli sporazumevati (Watts, 2005). Mnogo kasneje pa se v isti knjigi pojavi, da so Jezusovi apostoli oznanjali božjo besedo in so jih vsi v Jeruzalemu razumeli v njihovem maternem jeziku, čeprav apostoli niso znali tujih jezikov (Watts, 2005).

Kako pa smo na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika rešili težavo v želji, da bi vsi poslušalci razumeli angleško, nemško, špansko in bosansko? Vse smo prevedli v slovenščino, naš materni jezik. Tako smo razvozlati, kar bi bilo sicer nepoučenim skrito.

Razpletali smo tudi s pomočjo glasbe in plesa, ki ju vsi razumemo.

Pri predstavitvi smo uporabili sodobno tehnologijo, kajti predstavitev v živo ni bila mogoča zaradi bolezni covid-19. Prireditvev je potekala s pomočjo aplikacije Zoom. En del učencev je nastopal v živo, pri drugih točkah pa smo predvajali videoposnetke. Nekatere točke bi težko izvedli po Zoomu, predvsem prepletanje različnih nastopajočih pri isti vsebini ter nastop celotnega razreda prvošolcev.

Moto predstavitve je bil: »Vse naenkrat«. To je naslov pesmi, ki se v originalu glasi »Everything at once«. To pesem smo predstavili najbolj celovito, saj smo jo zapeli, zrecitali prevod, zaigrali na violino in zaplesali. Z vsebino pesmi smo želeli povedati, da smo odprti za katerokoli temo v različnih tujih jezikih.

Predstavili bomo medpredmetno sodelovanje na področju jezikov v osnovni šoli po vertikali in horizontali.

Hkrati bi radi opozorili na določene pomisleke, ki smo jih imeli pri nastajanju prireditve, in težave, s katerimi smo se srečevali, da se morda komu olajša pot priprave podobnih izzivov.

Pokazali bomo, kako videoposnetkov ter plesa in glasbe nismo vključili samo v prireditve, ampak služijo kot dopolnilo pri učenju tujega jezika.

2. Vsebina prireditve

»Razvozlajmo jezike« je naslov predstavitve jezikov, ki je bila na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika, 1. 4. 2021.

Zakaj naslov Razvozlajmo jezike? Ko je predstavitev ali prireditvev v tujih jezikih, se pojavi težava pri razumevanju povedanega med poslušalci. Nekateri obiskovalci dobro razumejo, nekateri slabo, nekateri pa ne razumejo ničesar in samo pridejo pogledat ali poslušat svojega prijatelja ali sorodnika. Pri omenjeni predstavitvi je bila želja, da bi bilo med poslušalci dobro razumevanje tujih jezikov. Pojavila se je preprosta rešitev, da se vsa besedila prevede v slovenski jezik. Nekatera besedila so že imela prevod, druga so prevedli učenci skupaj z učitelji.

V šolskem letu 2020/21 je pouk dobre štiri mesece potekal na daljavo. Ko smo prišli v šolo, je bilo potrebno upoštevati določena pravila. Učenci so se učili v t. i. mehurčkih. To je pomenilo, da so morali ves čas delati skupaj učenci enega razreda.

Na šoli je bila pobuda, da se vključimo v teden kulture s predstavitvijo jezikov. Predlagali smo, da učitelji tujih jezikov pripravimo prispevke po razredih. Vsak prispevek naj bi bil v tujem jeziku in v slovenskem. Vsebinskih omejitev ni bilo. S prispevkom bi predstavili delo v razredu.

Želeli smo organizirati prireditev, ki bi predstavila jezike po vertikali in horizontali. K sodelovanju smo povabili vse učitelje tujih jezikov. Predstavitve ni bilo mogoče organizirati v živo. Nekateri so želeli, da bi bila prireditev preko Zooma, druge sodelavke pa so nasprotovale in si želele, da bi vse dele posneli, zmontirali in celoto objavili na spletu. Argument za neposredno izvajanje s pomočjo zooma je, da imajo nastopajoči stik s poslušalci oziroma gledalci in obratno. Argument proti Zoomu pa je, da obstaja večja verjetnost napak in spodrseljajev. Na koncu je prevladal kompromis. Pol točk in povezovanje prireditve smo izpeljali v živo, pol točk pa so bili posnetki, ki smo jih na prireditvi delili. Prisoten je bil strah, ali se bodo posnetki lepo predvajali.

3. Program in zapleti

Z učenci smo pripravili naslednje točke. Najprej se je pokazala priložnost pri sedmošolcih. Pri pouku angleščine smo obravnavali pesem »Everything at once«, katere avtorica je Lenka. V tej pesmi je veliko pridevnikov, ki so bili naša tema. Učenci so si v razredu pogledali video te pesmi, ki jim je bila všeč. Pogovarjali smo se o možnosti vokalne in instrumentalne izvedbe ter plesa. Dve dekleti in en fant so se odločili za vokalno izvedbo, na katero so se najprej sami pripravljali. Pred končnim nastopom pa smo prosili učiteljico za glasbo, da jim je s svojim mentorstvom priskočila na pomoč. Skupaj smo se odločili, da petja ne bomo izvajali preko Zooma, ampak se je vsak vokalist doma sam posnel in posnetek ali posnetke poslal. Potem smo posnetke skupaj s šolskim računalničarjem pregledali, se odločili za izbor in zmontirali. Tako smo dobili videoposnetek zapete pesmi »Everything at once«. Ta pesem je bila rdeča nit predstavitve, saj je po svoji vsebini odprta za raznolikost. Umeščena je bila približno na sredino prireditve.

Pesem smo tudi prevedli. V slovenskem jeziku jo je prebrala učenka istega razreda. Branje v slovenskem jeziku smo nekajkrat vadili v razredu, pa tudi po Zoomu, ko so bile priprave na prireditev skupaj z učenci iz drugih razredov. Naj tu še dodam zaplet. Vsem, ki so na prireditvi nastopali v živo po Zoomu, je bilo naročeno, naj se v Zoom prijavijo s svojim imenom in priimkom, da bomo vedeli, kdo so. Ta deklica pa se je pred prireditvijo šalila s prijateljico in se ni vpisala s svojim imenom. In smo jo čakali. To težavo smo takrat rešili s telefonskim klicem, da smo deklico našli in jo spustili v program. Tudi na nastopu je bila pri tej isti deklici težava, ker je bila njena prijateljica poleg in je med recitacijo nekaj zaropotalo, tako da je šlo deklici na smeh. O tem smo se kasneje pogovorili. Najbolje je, če je vsak nastopajoči med nastopom po Zoomu sam.

Isto pesem »Everything at once« je drugo dekle iz istega razreda na prireditvi zaigrala v živo na violino. Oba njena starša sta glasbenika. Oče ji je napisal priredbo, mama pa jo je na prireditvi spremljala na pianino. To je bila uvodna točka. Instrumentalno glasbo razumemo v vseh jezikih.

Za zaključno izvedbo »Everything at once« pa je poskrbela ritmična gimnastičarka, ki je povsem sama napravila koreografijo pesmi in se posnela. Ta posnetek smo predvajali za

zaključek prireditve. Tudi ples se razume v vseh jezikih. Smo pa imeli tu težavo kasneje, ko smo želeli objaviti posnetek prireditve na spletu. Celotno prireditev smo snemali in nato smo jo želeli objaviti na spletu. Pri glasbi, ki je spremljala plesalko, pa se je zataknilo. Deklica je plesala ob originalni pesmi »Everything at once« in Google je zahteval, da se plača za avtorske pravice ali pa umakne glasbo iz posnetka. Glasbo smo umaknili in je bil potem na spletu samo ples. Poskusili smo združiti ples z glasbo violine iz uvoda prireditve, vendar se le-ta ni ujemala s plesom. Plesalka je povsem na začetku, ko smo prireditev še snovali, razmišljala, da bi zaplesala ob violini, vendar se na koncu dekleti nista uspeli uskladiti. Google pa igranja na violino ni prepoznal, prav tako ne petja iste pesmi.

Pri osmošolcih smo obravnavali opis osebe. Učenci so opisovali starše. Tisto leto, septembra 2020, se je skupini pridružila deklica iz Bosne, ki zna zelo dobro angleško in smo se lahko sporazumevali v angleščini. V angleščini je v spisu sošolcem posredovala svoje občutke ob selitvi. Lepo pa je opisala tudi svojo mamo. Opis mame je prevedla v bosanščino, angleški opis smo prevedli tudi v slovenščino. Na prireditvi je deklica prebrala vse tri zapise v živo. Najprej angleškega, nato bosanskega in nazadnje tudi slovenskega. Branje je vadila skupaj z drugimi učenci po Zoomu, ko smo imeli priprave na prireditev.

Pri devetošolcih pa smo, ko smo imeli pouk na daljavo, obeležili kulturni dan, 8. februar, pri pouku angleškega jezika tako, da je učenec prebral pesem Labrador Kajetana Koviča v angleščini, učenka pa v originalnem slovenskem jeziku. Ta izvedba nam je bila všeč, zato smo jo vključili v prireditev.

Za sodelovanje na prireditvi se je z dvema točkama odločila tudi sodelavka, ki poučuje angleški jezik na razredni stopnji. Pripravila je videoposnetek prvošolcev, ki so zrecitirali izštevanko v angleškem in slovenskem jeziku. Na Zoom prireditvi se posnetek prvošolcev ni v celoti predvajal. Mislim, da je bil vzrok, ker posnetek ni bil v celoti prenesen.

Petošolka je v živo zrecitirala pesem v angleškem in slovenskem jeziku, ki so jo obravnavali pri pouku (The Big Wide World). Tu naj omenim, da naj bi prvotno slovenski prevod brala druga deklica, ki se je tudi pripravljala na prireditev na skupnih Zoom pripravah. Ko pa je bila prava Zoom prireditev, je ni bilo. Mama jo je kasneje opravičila zaradi zdravstvenih težav. Tako da je prva deklica pogumno zastopala petošolce. Težava je bila, ker smo čakali drugo deklico, zato smo z zamudo začeli prireditev.

Soustvarjalka prireditve je bila tudi sodelavka anglistka. Dve sedmošolki iz njenega razreda sta predstavili Minattijevo pesem Nekoga moraš imeti rad v angleškem in slovenskem jeziku. Z njima smo vadili ločeno, nato še pri skupnih pripravah po Zoom. Predvsem je bilo potrebno poudarjati, naj se bere dovolj počasi in razločno.

Sodelavka, ki poučuje nemščino, je pripravila dva videoposnetka. Šestošolka je deklamirala »Ich bin Peter« v nemščini in slovenščini. Osmošolca pa sta predstavila »Was ist kultur?« izmenjaje v nemščini in slovenščini. Učiteljico je skrbelo, da se učenci ne bi pojavili na Zoom prireditvi, zato se je odločila za videoposnetek. Pri videoposnetku šestošolke so bile težave pri predvajanju na prireditvi. Podobno je preskakovalo kot pri prvošolcih.

Dekleta, sedmošolke, ki se učijo špansko, so tudi prispevala videoposnetek. Razmišljale so o branju in knjigah v španskem in slovenskem jeziku.

Vse točke je povezovala devetošolka v slovenskem jeziku. Poudarila je, da se glasbo, ki je bila v uvodu in ples, ki je bil v zaključku prireditve, razume v vseh jezikih. Poslušalce je

povabila, naj odkrivajo popolnost v nepopolnosti. Vsako točko je preprosto napovedala, na koncu prireditve pa se je zahvalila vsem mentorjem.

4. Nekatere okoliščine

Na prireditvi po Zoomu so se učenci predstavili od najmlajših do najstarejših. Pri prireditvi je bil preplet videoposnetkov in recitacij v živo po Zoomu. Vabilo na prireditev je bilo javno objavljeno v lokalnem časopisu in na šolski spletni strani in je bila lepo obiskana. Celotna prireditev se je snemala. Posnetek je bil objavljen na šolski spletni strani, kjer si ga je lahko pogledal tisti, ki se prireditve v živo ni utegnil udeležiti.

Učenci, ki so recitali neposredno po Zoomu, so bili dvakrat na skupnih vajah. Predvsem je bilo potrebno poudariti, da morajo govoriti dovolj počasi in razločno, da jih drugi razumejo. Priprave so bile tudi lep način medsebojnega in medgeneracijskega druženja. Učenci so se med seboj predstavili, da so vedeli drug za drugega pri nastopu. Na druge vaje je prišel tudi šolski računalničar, s katerim sem se dogovorila, da bo delil videoposnetke. Poskusili smo, če gredo videoposnetki dobro. Nekoliko smo uravnali zvok. Nismo pa preizkusili videoposnetkov v celoti, kar je bila napaka, ker so bile s predvajanjem nekaterih videoposnetkov na prireditvi težave.

Pred prireditvijo je bila tudi želja, da bi celotno prireditev posneli, zmontirali in kasneje objavili na spletni strani šole. Tako je napravilo kar nekaj skupin, ki so se predstavile. Sama sem si želela Zoom, ker omogoča stik s publiko. Nekateri obiskovalci prireditve po Zoomu so na začetku pozdravili in potem na koncu pohvalili. Svoje zanimanje so izkazali tako, da so bili prisotni ves čas prireditve. Tak način prireditve ne omogoča, da bi gledalci določene dele izpuščali.

Ne vemo, kako so prireditev spremljali starši in sorojenci. Moji sorodniki, ki so spremljali prireditev, so imeli težave z zvokom.

Zame je bila predstavitev zelo stresna. Še posebej začetek. Najprej sta manjkali dve nastopajoči. Nato se je izkazalo, da je imela ena nastopajoča neprepoznavno ime. Ko smo njo sprejeli v Zoom, je še vedno manjkala ena petošolka. Dogovorili smo se s tisto deklico, ki je bila na Zoomu, da če druga ne pride, ona prebere angleški in slovenski del. Potem smo spustili vse noter. Začeli smo s prireditvijo. Prvi videoposnetek prvošolcev je prekinjal in drugi videoposnetek, ki je bil v nemščini, prav tako. Zelo mi je bilo neprijetno. Oddahnila sem se šele na koncu. Nadaljnji videoposnetki so bili v redu. Na koncu je ena učiteljica še posebej pohvalila prireditev.

Vendar, če bi to napravila še enkrat, bi predvsem vztrajala, da se na vajah pogleda vse videoposnetke v celoti, da bi videla, da lepo tečejo. Še bolj bi poudarila, da morajo imeti nastopajoči učenci prepoznavno ime, ko se prijavijo v Zoom, in da so nastopajoči učenci, če se le da, sami na Zoomu. Z najožjimi sodelavci bi se dogovorila, da gledalce sprejemamo v Zoom šele, ko se tako odločimo in ni izjem.

Na spletu so bili kasneje vsi videoposnetki v redu.

5. Videoposnetki, gibanje, glasba in ples pri pouku

Elemente, ki so bili vključeni pri prireditvi, uporabljamo tudi pri pouku angleščine. To bomo v tem poglavju na kratko predstavili.

Družbene spremembe prinašajo izobraževalne izzive na vseh ravneh izobraževanja. Ne samo učitelji, pač pa celotna družba mora ves čas razvijati znanje in veščine, ki nam omogočajo uspešno delovanje na različnih področjih družbenega življenja. Učitelji se najprej sami izobražujejo, usposabljujejo in opolnomočijo, nato pa slednje prenašajo na učence in jih usposabljujejo (De Pro Chereguini in Ponce Gea, 2021).

Nekajkrat na leto uporabljamo videoposnetke. Včasih pri vsebinskih temah npr. zdravje, ekologija, včasih za slovnico, npr. pesem za Present Continuous (Lemon Tree by Fool's garden). Posnetke dobimo na spletu.

V letošnjem šolskem letu poskušamo napraviti videoposnetke sami, tako da so učenci bolj aktivni. Pri obravnavi okolja v osmem razredu učenci za domačo nalogo posnamejo, ko nekaj dobrega napravijo za okolje, nato na kratko o tem napišejo v angleščini. Npr. ko nesejo ostanke zelenjave na kompost, zgradijo ptičjo hišico, posadijo drevo, hodijo v šolo peš ...Ideja je, da naj bi potem učenci, ki so pri multimediji, to zmontirali in bi imeli kratek film. Vse je še v procesu. Devetošolci delajo podobno na temo zdravja, le da oni posnamejo poleg aktivnosti tudi stavek ali dva v angleškem jeziku in tako osmislijo posnetek.

V preteklosti nam je pri poskusu ustvarjanja videa oziroma kratkega filma dvakrat spodletelo. V šolskem letu 2020/21 ga nismo uspeli realizirati zaradi dela na daljavo. Ob koncu istega šolskega leta smo se prijavili na razpis »Keep it cool«, pa nam prav tako ni uspelo realizirati kratkega filma do roka razpisa.

Pri pouku angleščine poskušamo vključevati tudi gibanje kot telovadbo in raztezanje pred poukom. To v letošnjem šolskem letu delamo predvsem s šestošolci. Nekaj malega tudi z osmošolci in devetošolci. Pri šestošolcih smo ob skladbi »Wonderful tonight« (Eric Clapton) plesali džajf in utrjevali Present Simple. Zapeli in pokazali smo tudi »If you happy and you know it«.

V naslednjih citatih poskušamo osmisлити gibanje pri pouku.

S poučevanjem učencev preko gibanja želijo učitelji zadostiti ideji zdravja v učnem procesu ter na takšen način privabiti učence k čim več gibanja. Tako naj bi imeli učenci višjo raven zdravja in telesne moči. Učitelj želi učencem podati poleg učne snovi še gibalne spretnosti ter voljo do gibanja. Učni proces teče preko gibanja, ki pa posledično vpliva tudi na kognitivne, čustvene in socialne sposobnosti ter zaznave (Abduljabar, 2017).

Iz okolice in medijev prihaja vse več opozoril o preveč sedečem načinu življenja. Tudi učitelji se vse bolj zavedajo pomena gibanja, saj je slednje pri učencih postalo že skrb zbujajoče. Gibanje je bistvenega pomena za današnje starajoče se prebivalstvo, za zdravstveno stanje in telesno pripravljenost (Yao idr., 2018).

Izsledki segmentirane dnevne telesne aktivnosti podajajo zaključek, da je pouk v razredu najbolj sedeč in najmanj aktiven segment dneva mlade osebe. Danes je tako v ospredju fizično aktivno učenje, ki predstavlja čas pouka prepleten z gibanjem. Slednje prinaša pozitivne učinke na kognicijo, učni uspeh in vedenje v razredu (Daly-Smith idr., 2018).

V šolskem letu 2019/20 pa smo z devetošolci vključili v pouk pop glasbo, glasbenike in ples. Poleg predstavitev glasbenikov in skladb smo izven pouka uspeli narediti dve koreografiji in jih zaplesati v razredu. Vendar smo spoznali, kako težko je devetošolcem plesati pri pouku, kljub mnogim razlogom zaradi katerih bi bilo smiselno vključevati ples pri pouku angleščine.

Ples je, prav tako kot glasba, svetovni jezik. Bornost človeške govornice, ki je omejena s številom besed in, še posebej v vsakdanjem življenju, pogosto osiromašena na nekaj sto besed, je v plesu zdaleč presežena. Neskončno število kretenj in gibov, telesnih drž in položajev, mimičnih gest obraza, izrazov oči ... predstavlja posebno govorico, s katero človek sporoča svoje misli, svoja zaznavanja, čustva, doživetja, občutenja, razumevanja, nagnjenja in hrepenenja. Soigra telesnega in duševnega je v plesu našla široko zatočišče (Zagorc, 2007).

6. Zaključek

Za zaključek se vrnimo nazaj k prireditvi. Najprej želim izpostaviti sodelovanje. Pri pripravah na prireditev smo med sabo sodelovali številni učitelji, učitelji z učenci, v enem primeru pa tudi učiteljica s starši. Z različnimi oblikami sodelovanja razvijamo strpnost in odprtost za različne pobude ter se učimo drug od drugega. Sodelovalne situacije omogočajo, da se počutimo sprejete in se veselimo rezultatov, ki jih je dosegla skupina (Pergar-Kuščer in Razdevšek-Pučko, 2005).

Na prireditvi so lahko udeleženci kot tudi poslušalci opazovali in primerjali različne jezike, pa tudi različne nivoje znanja, zaradi predstavitve vertikale, ob učenju enega tujega jezika. Sposobnost videnja povezav in vključevanje informacij z različnih področij so ključni za življenje v hitro spreminjajoči se družbi. Pri tem učitelji niso le posredniki znanja, ampak tudi pomembni soustvarjalci dinamičnega učnega procesa, v katerem skupaj z učenci soustvarjajo znanje (Volk idr., 2020). Primerjanje je miselni proces ugotavljanja in opisovanja podobnosti ali razlik med dvema ali več elementi, omogoča nam tudi oblikovanje novih spoznanj (Kompore in Rupnik Vec, 2016).

Kljub vsem težavam in preprekam je pomembno, da jezike praktikiramo na več različnih načinov. Jezik je most do stvari, ki nas zanimajo in veselijo, zato obravnava jezika zaradi jezika ni tako učinkovita. Najlepše je, če znamo delati v tujem jeziku stvari, pri katerih uživamo. Tako jezik sprejemamo na pretanjen način. Obenem poskušamo jezik predstaviti za gibalne, vizualne in slušne tipe učencev.

7. Literatura

- Abduljabar, B. (2017). *Diversity Teaching Goal in Physical Education and Sport at Schools: What is Teaching for?* IOP Conference Series Materials Science and Engineering 180.
- Daly-Smith, A. J., Zwolinskiy, S., McKenna, J., Tomporowski, P.D., Defeyter, M. A., Manley, A. (2018) *Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features.* BMJ Open Sport & Exercise Medicine.
- De Pro Chereguini, C., Ponce Gea, A. I. (2021). *Model for the Evaluation of Teaching Competences in Teaching-Learning Situations.* Societies 2021, 11, 56.

- Kompare, M., Rupnik Vec, C. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja. V Nagode, A., Novoselec, P. (ur.), *Učimo učence primerjati: ugotavljati in opisovati podobnosti in razlike*. (101 - 111). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Pergar-Kuščer, M. in Razdevšek-Pučko, C. (2005). Sodelovanje in tekmovanje v šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 98 - 109. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/results/?euapi=1&query=%27keywords%3dsodelovanje+pergar%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25>
- Volk, M., Štemberger, T., Sila, A., Kovač, N. (2020). *Medpredmetno povezovanje, pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Koper: Univerza na Primorskem.
- Zagorc, M. (2007). *Ples-ustvarjanje z gibom in ritmom.*, Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Watts, M. (2005). *Sveto pismo v zgodbah.*, 26 - 27, 304 - 305. Koper: Ognjišče.
- Yao, S., Queathem, E., Neville, D., Kelty-Stephen, D. (2018). *Teaching movement science with full-body motion capture in an undergraduate liberal arts psychology class*. Association for Learning Technology, vol. 26.

Kratka predstavitev avtorja

Alenka Gabrovšek Nikšič je profesorica angleščine in latinščine. Na Osnovni šoli Antona Martina Slomška poučuje angleški jezik od 6. do 9. razreda. Privlačijo jo različne oblike ustvarjalnosti, ki jih razume kot dimenzije človeka. Poučevanje jo izpolnjuje in ji omogoča, da raste. Verjame, da se jezik najlepše uči s pravimi vsebinami in zgodbami, ki pritegnejo mlade, da tudi sami razmišljajo in komentirajo.

Kako učinkovito poučevati tuji jezik učence današnje generacije

How to Effectively Teach a Foreign Language to Today's Generation of Students

Jasmina Križaj Grušovnik

*Osnovna šola Markovci in Osnovna šola Leona Štuklja Maribor
jasmina.krizaj@gmail.com*

Povzetek

Za učenje tujega jezika je pomembno, da se pri učencih začne že zelo zgodaj. Dokazano je, da učenci v mlajših letih, lažje in hitreje usvajajo tuji jezik. Učenje tujega jezika pri mlajših učencih poteka podobno kot učenje maternega jezika, zato je treba premišljeno izbrati metode dela, ki učence motivirajo in v njih vzbudijo veselje do tujega jezika. Namen prispevka je predstaviti, kakšne igre in metode dela, lahko uporabimo, da učence današnje generacije uspešno naučimo tujega jezika. Pomembno je, da pri urah vključimo telesni odziv (v ang. tudi Total Physical Response), pri katerem vključujemo vse čute, ne le vida in sluha. Pouk poteka dinamično, učenci so veliko bolj motivirani, aktivno sodelujejo in razvijajo pozitiven odnos do učenja tujih jezikov.

Ključne besede: angleščina v zgodnjem obdobju, celostno učenje, igre, metode dela.

Abstract

It is important for students to start learning a foreign language from a very early age. It has been proven that at a younger age, students learn a foreign language more easily and quickly. Learning a foreign language at a younger age is similar to learning a mother tongue, so it is important to choose methods that motivate and inspire students to learn a foreign language. The aim of this paper is to present what games and methods can be used to successfully teach a foreign language to today's generation of students. It is important to include Total Physical Response, which involves all senses, not just sight and hearing. Lessons are dynamic, students are much more motivated, actively participate and develop a positive attitude towards learning foreign languages.

Keywords: English at early age, games, integrated learning, working methods.

1. Uvod

Učitelji tujega jezika v prvem triletju, se velikokrat vprašamo, kako se učenci sploh učijo in kaj jih najbolj motivira za delo. Zavedamo se, da so učenci uspešnejši in bolj uživajo, kadar so bolj motivirani za delo. Potrebna je tako zunanja kot notranja motivacija. Pri svojem delu smo želeli doseči, da bi bili učenci bolj notranje kot zunanje motivirani, da bi se želeli učiti, ker jim je neka stvar zabavna, ne samo zato, ker jim je pomembna pohvala in dobra ocena. Učence, skozi pouk angleščine, želimo naučiti razmišljati, kajti v življenju moramo nenehno razmišljati. Opažamo, da so velikokrat v šoli podane samo informacije, ki učencev ne učijo razmišljati. Pri svojem delu, poskušamo pri učencih razvijati ustvarjalno mišljenje skozi igro in učenje, kajti če bodo učenci znali razmišljati, bodo v življenju veliko manj zmedeni, rutinski in impulzivni. S tem namenom, smo v svoje delo, vključili veliko več skupinskega učenja, delo v parih ter več različnih metod učenja pri pouku.

2. Metode dela

Tako kot doma, se tudi v tujini vedno bolj spreminja didaktično-metodični pristop poučevanja otrok na razredni stopnji osnovne šole, saj poteka uzaveščenje jezikovnega sistema otrok na razredni stopnji drugače kot uzaveščenje učencev na predmetni stopnji. Pri otrocih gre za celostno pridobivanje vrste novih vedenj in spoznavanj: spoznavanje glasovne podobe tujega jezika, ugotavljanje drugače zvenceh besed, opazovanje podobnosti v pravilih njihove rabe, ugotavljanje pomena drugače zvenceh besed, opazovanje podobnosti v pravilih njihove rabe, ugotavljanje razlik in podobnosti v vedenjskih vzorcih sporočanja, postopno prehajanje k zavestnemu urjenju jezikovnih struktur tujega jezika. Temu primerne morajo biti tudi metode, strategije in tehnike poučevanja, ki vsebujejo številne igre, rabo in urjenje jezikovnih struktur (govor, petje, recitiranje, igranje vlog), spodbujanje tvorbe besedil po vzorcu, dopolnjevanje, razvrščanje in povezovanje jezikovnih struktur ter nebesedni odziv (ples, gib, risanje, likovno oblikovanje). Pouk naj bo, še zlasti za mlajše učence, zelo nazoren. Za prikaze naj učitelj uporablja gibe, mimiko, risbe in slike, ponazarja z igro prstov, lutkami, s predmeti. Učenje tujega jezika se zelo razlikuje od učenja drugih učnih predmetov in je v veliki meri odvisno od motivacije, hkrati pa tudi pomembno vpliva na socialno naravo učenca, saj poleg tega, da učenec ozavešča nove jezikovne vsebine in spretnosti, spoznava tudi nove kulture in družbene vzorce in se spreminja kot osebnost (Brumen, 2004).

V šolah se moramo učitelji truditi ustvariti šolsko okolje, v katerem lahko učenec razvije svoje najboljše potenciale in sposobnosti. Velikokrat pozabljamo, da so to generacije, ki živijo v digitalni dobi, kjer so jim informacije praktično na voljo vsepovsod. Velika težava je, da se večina učencev v šoli dolgočasi, kajti ne morajo izraziti svojega mišljenja, idej, kreativnosti in ustvarjalnosti. Te učence se takoj označi za disciplinsko in vedenjsko problematične. Ko pa so učenci vpleteni v učni proces, pokažejo več ustvarjalnosti, kreativnosti in bolj razmišljajo (Gold, 2015).

Mihaela Brumen (2004) je ugotovila, da je pri učenju jezika pomembno, da vključimo vse čute (vid, sluh, otip, vonj in okus), saj otroci svet okoli sebe zaznavajo z vsemi čuti in si tako nove besede hitreje zapomnijo.

Pomembno je, da učenci znajo razmišljati, logično sklepati, med seboj komunicirati in si podati povratno informacijo. Pri svojem delu poskušamo spodbujati ustvarjalnost, domišljijo, sodelovanje in skupno reševanje problemov. Veliki poudarek damo na proces učenja, ne samo na rezultate. S tem namenom učencem velikokrat pripravimo igre po telovadnici, po različnih kotičkih v učilnici, v gozdu ali v učilnici na prostem. Razdelimo jih v pare ali v manjše skupine. Pri svojem delu uporabljamo veliko vizualnih sredstev, igrače in predmete iz vsakdanjega okolja. Angleščino uporabljamo v stalnih besednih zvezah, jezik podkrepimo z mimiko, gestami in slikovnim materialom. Pri urah zelo malo sedimo, kajti potreba po gibanju je pri mlajših učencih zelo prisotna in zato se pri urah angleščine, večino časa gibljemo, plešemo, pojemo ter igramo najrazličnejše igre.

3. Dejavnosti pri pouku

3.1 *Pesmi in izštevank*

Učenci s pomočjo pesmi in izštevank jezik pridobivajo spontano ter si lažje zapomnijo besedilo. Pesem ali izštevanko lahko nadgradimo tako, da jo učenci zapojejo ali povedo v drugačni izvedbi npr. tiho, glasno, veselo, jezno. Lahko zapojejo tudi v rock, narodnozabavni ali operni izvedbi.

3.2 Pravljice

S pomočjo pravljic se otroci povežejo s knjižnimi junaki in razvijajo svoja čustva in domišljijo, ob tem pa usvajajo besedišče.

3.3 Igre vlog

Igre, ki se jih učitelji pogosto poslužujemo, so igre vlog. Pri igri vlog lahko utrjujemo tako besedišče kot slovnico. Primerne so za utrjevanje besedišča, razvijajo otrokovo domišljijo, učenci na igriv način usvajajo jezik in se pogovarjajo v tujem jeziku (nakupovanje, naročanje v restavraciji, orientacija po mestu ...).

3.4 Igre z lutkami

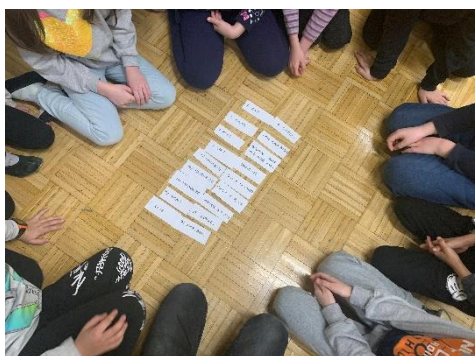
Uporabimo lahko šolske lutke, lahko pa učenci sami izdelajo lutke. Lutke so odlično sredstvo za spodbujanje govora ter bogatenje besednega zaklada. Z učenci lahko pripravimo lutkovni oder, na katerem lahko odigrajo pravljico. Slika 1 prikazuje, kako so se učenci igrali z lutkami in se pogovarjali v tujem jeziku.



Slika 1: Igranje z lutkami

3.5 Igre za utrjevanje besedišča

Pri teh igrah lahko učenci utrjujejo besedišče, povezano z najrazličnejšimi temami. Igre za utrjevanje besedišča so bingo, spomin, domine, ugani kdo, tombola, igra odkrivanja skritega predmeta v vrečki ali škatli, vislice, ... Za učence lahko tudi pripravimo izročke v obliki kartic z ločenimi deli besedila, ki jih sestavljajo v celoto. Lahko pa jim pripravimo tudi različne besede, med katerimi morajo najti napačno besedo, ki se ne ujema z ostalimi in to besedo odstraniti. Slika 2 prikazuje učence med sestavljanjem besed v ustrezne povedi. Slika 3 prikazuje učence med igranjem igre spomin.



Slika 2: Sestavljanje besed v povedi



Slika 3: Igra Spomin

3.6 Matematične igre

Matematične igre urijo besedišče in spodbujajo otrokovo razmišljanje. Učencem lahko pripravimo kartice z različnimi besedilnimi nalogami, lahko prikažejo različna števila s svojim telesom, lahko se gibljejo ob štetju, ugotavljajo, kaj je večje ali manjše, lahko igrajo domine seštevanja in odštevanja, lahko nizajo predmete k številom. Slika 4 prikazuje primer matematične igre, pri kateri učenci nizajo predmete k številom.



Slika 4: Igra: Nanizaj predmete k številom

3.7 Igre s slikovnimi karticami

S slikovnimi karticami lahko prav tako igramo različne igre. Učenci jih lahko samo poimenujejo, lahko jih prosimo, da zaprejo oči, eden izmed učencev vzame nekaj kartic in ostali učenci poskušajo ugotoviti, katere slikovne kartice manjkajo. Slikovne kartice lahko poimenujemo na različne načine: hitro, počasi, glasno, tiho, veselo ali žalostno. Učenci ponavljajo za nami in nas posnemajo. Slika 5 prikazuje učence med igro s slikovnimi karticami. Učenec je vzel nekaj slikovnih kartic, ostali učenci so poskušali ugotoviti, katere slikovne kartice manjkajo in jih poimenovati v tujem jeziku. Na sliki 6 je prikazana igra s slikovnimi karticami, kjer učenci nizajo besede k ustrezni sličici.



Slika 5: Igra: Kaj manjka?



Slika 6: Igra: Nanizaj besede k sličicam

3.8 Gibalne igre

Gibalne igre so učencem zelo zabavne in za otroke zelo prijetne. Z gibalno igro lahko vplivamo na celosten razvoj otroka. Z igrami, kjer je pomembno sodelovanje, ne pa tekmovalnost, lahko učenci na prijeten in dinamičen način razvijajo svoje gibalne sposobnosti in ob tem utrjujejo besedišče. Gibalne igre, ki se jih lahko igramo z učenci in ob njih utrjujemo besedišče, so Vlavec, Ali je kaj trden most, Mačka in miš, Ptički v gnezda, Kokoši in lisice, Ubogi črni muc, Kača, Črni mož, Ristanc, Atomčki... Učenci se lahko tudi samo gibljejo po navodilu (npr. sit down, stand up, turn around, stamp your feet, clap your hands...). Lahko tudi štejejo do 10 ali do 20 in pri tem izvajajo poljubne gibe (sonožne poskoke, roke na kolena, roke v zrak, poskok nazaj, plosk...). Igro lahko nadgradimo tako, da učenci poskušajo prešteti tudi nazaj. Lahko pa tudi poskušajo prikazati določeno število s svojim telesom. Slika 7 prikazuje učence med igranjem igre Črni mož, na sliki 8 pa se učenci, igrajo igro Mačka in miš.



Slika 7: Igra: Črni mož



Slika 8: Igra: Mačka in miš

4. Zaključni del

Ugotovili smo, da če je učenje angleščine zabavno in učencem predstavlja izziv, so veliko bolj motivirani za delo in se z večjim veseljem učijo. Dejavnosti morajo pritegniti učence, jih zabavati in učiti. Če se učimo z veseljem, se učimo hitreje in znanje je trajnejše. V sproščenem okolju se učenci na jezik odzivajo spontano in ravno zato je usvajanje jezika učinkovito. Pri

učenju tujega jezika je pomembno, da pomagamo otroku oblikovati pozitivno samopodobo in da ga ob tem spodbujamo. Pohvalimo ga vsakič, ko sodeluje in pokaže motivacijo za učenje.

Učenci so, pri takšnih urah pouka, veliko bolj motivirani, delajo naloge zato, ker v njih najdejo zadovoljstvo. Angleščine se veselijo in nezavedno usvajajo jezik ter razvijajo besedišče. Pri urah so veliko bolj sproščeni, si znajo pomagati, prisluhnuti in prav vsi napredujejo po svojih zmožnostih. S takšnim načinom dela spodbujamo kreativno razmišljanje, povezanost, ustvarjalnost in medsebojno sodelovanje. Želimo si, da še koga spodbudimo k takšnemu načinu dela.

5. Literatura

- Brumen, M. (2004). *Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Dobriča, V., Gorjup, P., Potočnik, B. (2009). *80 Iger za učenje tujih jezikov*. Didakta d. o. o., Radovljica.
- Gold, J. (2015). *Vzgoja v digitalni dobi*. Založba Didakta, d. o. o., Radovljica.
- Hočevar, M. in Praprotnik, V. (2017). *Moji prvi koraki pri angleščini: Interaktivni priročnik za ustvarjalno poučevanje angleščine v 1. triletju*. Mladinska knjiga Založba, d. d., Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Jasmina Križaj Grušovnik je učiteljica razrednega pouka z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine. Veliko časa nameni glasbi in ustvarjanju, v prostem času rada bere ter se izobražuje na področju zgodnjega poučevanja tujega jezika.

Angleške slikanice v okviru poučevanja angleščine v 1. triadi

English Picture Books in The Context of Teaching English in The 1st Triad

Helena Krušič

*Druga osnovna šola Slovenj Gradec
helena.krusic@druga-os.si*

Povzetek

Prispevek se osredotoča na uporabo otroških slikanic pri učenju in poučevanju tujega jezika angleščine v prvi triadi. Predstavlja značilnosti slikanic ter funkcijo njihove rabe, predstavlja priporočila in smernice, ki so s takšnim načinom dela povezane ter ob koncu podaja še konkretni primer v okviru lastne prakse. Otroška literatura na splošno zaseda pomembno mesto v sistemu vzgoje in izobraževanja. V prvi vrsti ima pozitiven vpliva na otrokov osebnostni razvoj. Otroci imajo slikanice radi in jih zato ni treba prepričevati, da jim bodo koristile pri učenju tujega jezika. Pravlјice pri učencih hkrati znižujejo čustveni filter, kar pripomore k lažjemu učenju, boljši koncentraciji, boljšim socialnim odnosom med učenci ter med učenci in učiteljem. Namen tega članka je tako predstaviti, kako s pomočjo otroških slikanic uspešno nadgrajujemo proces učenja tujega jezika angleščine v prvi triadi. Ob tem se prispevek zaključuje na način, ki pravi, da že razumevanje teoretičnega in zgodovinskega ozadja slikanic omogoča učiteljem, da jih v svoji pedagoški praksi učinkovito uporabljajo.

Ključne besede: ilustracije, otroška literatura, slikanice, tuji jezik, zgodnja angleščina.

Abstract

The article focuses on the use of children's picture books in learning and teaching a foreign language of English in the first triad. It presents the characteristics of picture books and the function of their use, presents recommendations and guidelines that are related to this way of working. At the end gives a concrete example within their own practice. Children's literature in general occupies an important place in the education system. First of all, it has a positive effect on a child's personality development. Children love picture books and therefore do not need to be convinced that books will be useful in learning a foreign language. At the same time fairy tales lower the emotional filter in students, which contributes to easier learning, better concentration, better social relations between students and between students and teachers. The purpose of this article is to present how we successfully upgrade the process of learning a foreign language English in the first triad with the help of children's picture books. At the same time the article concludes in a way that says that already understanding the theoretical and historical background of picture books allows teachers to use them effectively in their pedagogical practice.

Key words: children's literature, early English, foreign language, illustrations, picture books.

1. Uvod

Poučevanje in učenje tujega jezika v otroštvu se je skozi zadnje desetletje zelo spremenilo. Starostna meja začetka učenja tujih jezikov se pomika navzdol. Na podlagi tega so se razvili različni pristopi ter oblike in metode poučevanja, saj so se sorazmerno z vpeljavo zgodnjega poučevanja tujega jezika spremenili tudi učni pristopi glede na potrebe mlajših učencev.

Učitelji se zavedamo, da je vsak učenec kot posameznik osebnost zase in glede na učenčeve potrebe učitelji iščemo najustreznejše oblike in metode dela, s katerimi bi učni proces preoblikovali v učencu prijazno okolje, v okolje, ki vsebuje čim manj stresa. Namreč učenje tujega jezika je za nekatere učence lahko precej stresno, saj vstopajo v svet angleščine z različnim predznanjem, različnimi interesi, pričakovanji in potrebami. Raziskave so pokazale, da so razlogi za nedoseganje želenih rezultatov pri učenju angleščine različni. Nekaterim učencem se zdi vsebina predvsem nezanimiva ali pretežka, učni pristopi pa preveč suhoparni. Vsi ti razlogi kažejo na pomanjkanje motivacije za učenje. Učitelji pa imamo za prijaznejši, zanimivejši pristop na voljo več strategij in tehnik, med njimi tudi otroško literaturo in s tem slikanice. S pomočjo slikanic lahko učencem tuji jezik približamo na zelo prijazen način. Na zgodbi temelječa metodologija je idealno sredstvo za uvajanje zgodnje angleščine s pomočjo slikanice, saj otroci uživajo ob branju in poslušanju zgodb. Zgodbe so zaradi svoje tipične sestave, ponavljajočih in hitro zapomljivih vsebin tudi dobra izbira pri zgodnjem poučevanju jezika. Ob branju se ustvari tudi sproščeno vzdušje, kar olajša in izboljša pomnjenje.

Ker je način učenja tujega jezika angleščine odvisen tudi od razvojne stopnje otroka je pomembno, da pri zgodnjem učenju tujega jezika učenca obravnavamo celostno. Učenci se v zgodnjem otroštvu odzivajo na jezik glede na to, kaj jim prinaša oziroma kaj jim omogoča. Odzivajo se spontano, brez analiziranja besed in stavkov. Večinoma so dojemljivi za slušno podobo jezika in nimajo zavor, radi ponavljajo in posnemajo, hitro se učijo, a tudi hitro pozabijo. Aktivnost mora pritegniti učenca, ga zabavati in učiti. Če se učimo z veseljem, se učimo hitreje in znanje je trajnejše (Brumen, 2003).

Namen tega prispevka je tako predstaviti učenje tujega jezika v prvi triadi s pomočjo metodologije, ki temelji na obravnavi slikanice v izvornem, angleškem jeziku. Predstaviti želim tudi ustrezno motivacijo ter aktivnosti v zvezi z branjem, in sicer v okviru lastne prakse pri zgodnjem poučevanju tujega jezika v prvi triadi.

2. Zgodnje poučevanje tujega jezika angleščine v prvi triadi

Učenje tujega jezika se pomika čedalje v zgodnejše obdobje šolanja, saj uspešnost poučevanja tujega jezika po načelu »čim prej, tem bolje« dokazujejo številna razvojnoraziskovalna spoznanja (Jurišević, 2009).

Najboljši način za učenje novega jezika je, da smo postavljeni v okolje, v katerem se ta jezik uporablja. Temu v prid kažejo številne izkušnje otrok, ki so odraščali v večjezičnih družinah. Na ta način so komunikacijo v drugem jeziku usvojili zelo naravno (Enever, 2011). V šoli se lahko takšnemu načinu približamo z naslednjimi pogoji poučevanja. Prvi pogoj je čas za učenje jezika. Drugi pogoj je izpostavljenost jeziku. Pomemben pogoj je tudi potreba po znanju tujega jezika. Pestrost uporabe tujega jezika je pogoj, ki zagotavlja, da so učenci izpostavljeni tako pisani kot govornjeni obliki tujega jezika in da ga imajo možnost uporabljati za razmišljanje, interakcijo ipd. Velik del učenja predstavlja jezik, ki ni subjekt učenja, ampak se ga učenci v procesu pridobivanja znanja kljub temu naučijo skozi komunikacijo. To je zelo pomemben pogoj, ki zagotavlja boljše učenje (Moon, 2000).

Pr eden bodo učenci sami začeli sporočati v tujem jeziku, jim je treba ponuditi veliko jezikoslovnega vnosa in različnih možnosti za soočanje z jezikom (Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu, 2013). Upoštevati je treba učenčeve značilnosti in jezikovni razvoj, na podlagi katerega izberemo učne vsebine, metode in pristope. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj bo pouk organiziran konkretno, v situacijskih priložnostih in pogostem izmenjevanju različnih krajših dejavnosti, saj imajo učenci kratkotrajno pozornost. Priporoča se uporaba konkretnih gradiv (npr. igrač) in vizualne podpore (npr. ilustracije) ter spodbujanje učencev k več čutnemu učenju. To ustvarja povezave z obravnavanimi vsebinami in pripomore k boljši zapomnitvi in uporabi naučenega (prav tam, 2013).

2.1 Učne metode pri poučevanju tujega jezika angleščine v 1. triadi

Učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri pouku tujega jezika potrebujejo drugačen pristop kot starejši učenci, saj nove vrste vedenj in spoznanj pridobivajo celostno (Brumen, 2004). Pri usvajanju jezika so bolj uspešni, kadar so v stiku s kontekstualiziranimi dejavnostmi, ki so podprte s slikovnim gradivom, čustvi ali stvarnimi situacijami (Skela in Dagarin Fojkar, 2009). To je v raziskavi ugotovila tudi M. Juriševič (2009), kjer so učenci kot najmanj priljubljeno aktivnost izbrali branje in pisanje, kot najbolj priljubljene pa igranje, petje in plesanje. Da torej lahko omogočimo učencem usvajanje novega sistema v polni meri, morajo biti temu prilagojene tudi metode, strategije in tehnike poučevanja (Brumen, 2004).

Do danes se je zvrstilo že kar nekaj različnih metod, med katerimi lahko učitelj izbira, in sicer glede na potrebe učencev, zahteve šole ali izobraževalnega sistema in glede na to, katera metoda mu je bližja. Skela in M. Dagarin Fojkar (2009) v članku navajata šest pristopov k poučevanju tujih jezikov, ki jih danes uporabljajo učitelji; to so avdiolingvalni oz. slušnojezikovni pristop (ang. Audio-lingual Approach), popolni telesni odziv (ang. Total Physical Response), komunikacijski pristop (ang. The Communicative Approach), na dejavnostih temelječ pristop (ang. Task-based Approach), na zgodbah temelječa metodologija (ang. Story-based Methodology) in medpredmetni pristop (ang. Cross-curricular Approach).

2.2 Na zgodbi temelječa metodologija (ang. Story-based Methodology) za poučevanje angleščine v zgodnjem obdobju ter pozitivni razlogi za izbor na zgodbi temelječe metodologije

Že od nekdaj je branje zgodb ena najpogosteje uporabljenih tehnik. Danes se na zgodbah temelječa metodologija uporablja zlasti pri zgodnjem poučevanju. Zaradi svoje tipične sestave, ponavljajočih in hitro zapomljivih vsebin zgodbe predstavljajo idealno sredstvo v okviru zgodnjega poučevanja tujega jezika (Ellis in Brewster, 2014). Da so slikanice zaželeno in uporabne prav pri poučevanju angleščine kot tujega jezika, so dokazali že znani projekti iz leta 1990, ki jih v članku *Picturebooks in educating teachers* omeni Smiljana Narančič Kovač (2016). O pozitivnih učinkih branja zgodb z otroki že leta pišejo številni avtorji (Zaro in Salaberri, 1995; Illan Martinez, 2007; C. Read, 2010; Mourão, 2009; Alastair K., 2012; Dujmović, 2006; J. Ellis in J. Brewster, 2014; S. Narančič Kovač, 2016). Illan Martinez (2007) navaja svoj primer poučevanja angleščine v dvojezični madridski šoli, kjer so učenci prvih razredov izgubili interes in motivacijo ob monotonem učenju ob učbenikih. Omenjena avtorica, ki jih je poučevala je poskusila z metodo branja slikanic, ki se je izkazala za zelo uspešno, saj je učencem povrnila motivacija za delo.

J. Ellis in J. Brewster (2014) sta strnili veliko pozitivnih razlogov za uporabo učnega pristopa, temelječega na zgodbah:

- Zgodbe otroke motivirajo, jim predstavljajo izziv in užitek.
- Zgodbe spodbujajo domišljijo.
- Zgodbe so zelo uporaben pripomoček pri povezovanju realnega sveta z domišljijским.
- Poslušanje zgodb v razredu krepi socialne odnose.
- Otroci uživajo v branju podobnih zgodb. Veliko zgodb že samih po sebi vsebuje veliko ponavljanja besedišča in struktur.
- Poslušanje zgodb daje učitelju priložnost za predstavitev novega besedišča ali besednih struktur.
- Poslušanje zgodb učencem omogoča zavedanje ritma, intonacije in izgovarjave jezika.
- Zgodbe zadovoljijo individualne interese in raznolike učne potrebe.
- Zgodbe zadovoljijo različne tipe učencev in inteligenc ter vsakemu učencu pokažejo smiselnost učenja.
- Zgodbe odsevajo okolje in kulturo avtorja in ilustratorja, kar daje priložnost za predstavitev kulturnih informacij in spodbuja medkulturno razumevanje.
- Zgodbe spodbujajo učne strategije, kot so poslušanje za razumevanje zgodbe (ang. listening for general meaning), predvidevanje in ugibanje pomena.
- Zgodbe naslavlajo teme, še pomembnejše od uporabnih dialogov in aktivnosti. Otroka seznanijo z idejami in s čustvi ter mu ponudijo priložnost, da razmisli o tem, kako pomembne so te zanj.
- Zgodbe omogočijo učitelju uporabo metodologije usvajanja jezika tako, da zagotavljajo optimalen jezikovni vnos. Učitelj tako učencem nudi znanje tujega jezika eno stopnjo višje od njihovega trenutnega znanja. Na tej osnovi temelji Krashenova hipoteza o vnosu (Krashen, 2009).
- Zgodbe omogočajo priložnosti za razvoj kontinuitete v učenčevem učenju in medpredmetne povezave, saj lahko učenje angleščine povezujejo z ostalimi predmeti.
- Zgodbe dodajo raznolikost in nudijo odskočno desko za celotne enote, ki sestavljajo učni načrt.

Mnogi avtorji že leta pišejo o smiselnosti uporabe na zgodbi temelječega pristopa. G. Ellis in J. Brewster (2014) pa navedeta še štiri glavne razloge, po katerih zgodbe lahko pripomorejo k poučevanju:

- Medpredmetne povezave

Z zgodbami krepimo znanje ostalih predmetov učnega načrta.

- Učiti se učiti

Učenci ozaveščajo učenje in utrdijo strategije (načrtovanje, napovedovanje, samoocenjevanje, pregledovanje; razvijajo posebne strategije za učenje angleškega jezika).

- Utrjevanje pojmov

Učenci preko zgodb krepijo pojme.

- Državljanstvo, raznolikost in medkulturno izobraževanje

Učenci z učenjem ideje o državljanstvu in multikulturnem izobraževanju razvijajo interkulturne predstave, razumejo pravice in dolžnosti, spodbujajo enake priložnosti itd.

3. Slikanice v okviru pouka angleščine v 1. triadi

Večina otrok uživa ob poslušanju zgodbic, ki nadgrajujejo učenje tujih jezikov. Uporaba slikanic pri poučevanju angleščine v zgodnjem obdobju je možna ne glede na število učencev in celo učitelji z omejenimi sredstvi jih lahko učinkovito uporabljajo. Branje slikanic ustvarja prijetno vzdušje v razredu in krepí odnose med učenci, hkrati pa predstavlja učinkovito sredstvo za učenje jezikov.

3.1 Uporaba slikanice pri pouku angleščine ter njene značilnosti

Pri poučevanju tujega jezika je še posebej pomembno, da izberemo otrokom primerno zahtevno slikanico, pri čemer upoštevamo vsebovano besedišče, dolžino zgodbe, količino ponavljanja, vsebovane ilustracije in izgled. Za slikanico je značilno, da zgodbo pripoveduje tako z besedo kot s sliko, zato ima omejeno dolžino besedila. Sama zgradba literarnega dela je v slikanicah enaka kot v drugih (mladinskih) delih. Pri tem je treba upoštevati naslovnikovo starost, njegov interes za določene teme, literarne like, izkušnje, kulturni kontekst, razumevanje časa in prostora, strukturo in perspektivo. V otroški slikanici so motivi najpogosteje liki, situacije, prostor, čas, predmeti in živali, ki so otroku znani. Tema je najpogosteje ena, je najpomembnejša ter najpogosteje izražena že v naslovu slikanice.

Slikanice lahko uporabimo kot dodatek učbeniškim vsebinam ali kot samostojen material v različnih učnih situacijah. Vedeti pa moramo, da samo poslušanje učencev ne bo naučilo, kako uporabljati tuji jezik v komunikaciji, saj se jezikovno znanje, ki so ga pridobijo s poslušanjem ne prenese samodejno v aktivno rabo jezika. Zato je priporočljivo, da učitelj ob koncu branja oblikuje določene naloge in tako poveča njihovo učinkovitost pri poučevanju in učenju tujega jezika. Primerna aktivnost za učence na razredni stopnji je na primer ilustriranje zgodbe, izdelava posterja ali pa kakega drugega izdelka. Vsaka slikanica mora zadostiti določenim merilom. Med drugim mora predstavljati dobro motivacijo za učence, biti mora uporabna za poučevanje vsaj enega vidika jezika (besedišča, slovnice, izgovarjave ali kulture), primerna mora biti starosti učencev in stopnji njihovega znanja angleščine. Ne sme biti pretežka ali predolga, podkrepljena mora biti z vizualnimi pripomočki, mimiko, gibanjem ipd.

3.2 Prednosti uporabe slikanic pri pouku tujega jezika

Prednosti uporabe slikanic pri pouku angleščine v zgodnjem obdobju so številne. Učence tako lažje pripravimo do tega, da z zanimanjem spremljajo pouk. Branje slikanic spodbuja

motivacijo in razvijanje komunikacijskih veščin, saj se z uporabo le-teh učenci osredotočijo na sporočilo zgodbe, ne pa toliko na jezikovna pravila, vendar še vedno aktivno sodelujejo. Izboljša se hkrati koncentracija učencev. Učenci si s pomočjo slikanic lažje širijo besedišče in usvajanje jezikovnih struktur, boljše je naglaševanje, intonacija ter ritem jezika. Ob vsem tem si izboljšajo govorne in slušne sposobnosti za nadaljnji tuje jezikovni razvoj.

Učenje tujega jezika je lahko za nekatere učence zelo stresno, lahko jim povzroča hude ovire in težave, zato skušamo ustvariti okolje z minimalnim stresom, kjer imajo učenci nizek čustveni filter. Branje slikanic ima pri tem osrednji pomen, saj pri učencih tujega jezika zmanjšuje strah. Učenje novih zasnov in besed s slikanicami je manj stresno in manj zahtevno.

Dujmovič (2006) navaja tri prednosti uporabe knjig pri poučevanju tujega jezika, in sicer:

- a. Z zgodbami utrdimo otrokovo pojmovno znanje.
- b. Zgodbe so sredstvo za razvoj učenja.
- c. Skrbno izbrane zgodbe so uporabne za razvoj znanja drugih predmetov.

S slikanicami lahko poučevanje angleškega jezika povezujemo z vsemi predmeti šolskega kurikulumu. Bolj podrobno tabelo, ki vključuje vse zgoraj omenjene prednosti, predstavi G.Ellis in J. Brewster (2014). Ta konkretno slikanico poveže s predmeti, učnimi strategijami, in pojmovnim znanjem. V preglednici 1 navajam primer knjige *The Very Hungry Caterpillar* (Ellis in Brewster, 2014) v povezavi z učnim načrtom.

Preglednica 1: Slikanica The Very Hungry Caterpillar v povezavi z učnim načrtom

Medpredmetne povezave		Učne strategije	Pojmovno znanje
Matematika	Števila in štetje, merjenje, množenje, izdelava in interpretacija grafov in tabel, izdelava ankete ali raziskave	Primerjanje, povezovanje, izdelava povezav, reševanje problemov,	Barve, velikost, oblika, količina, čas in koncept časa.
Spoznavanje okolja	Bitja in njihov življenjski cikel ter navade, zdravo prehranjevanje, čut za okus	predvidevanje, ugibanje, treniranje spomina, uporaba predhodnega znanja itd.	
Geografija	Živali po svetu, onesnaženje, okolje, uporaba zemljevida ali atlasa		
Umetnost	Risanje, kuhanje, izdelava knjig, kartonov, plakatov ipd.		
Glasba	Petje pesmi, rim, igra vlog ipd.		

M. Szpotowicz in M. Szulc-Kurpaska (2011) sta zapisali, da so otroci v starosti od sedem do deset let navdušeni nad angleškimi slikanicami. V kolikor zna učitelj izbrati primerno slikanico, ta kmalu lahko postane otrokova najljubša knjiga. Med priljubljene slikanice tako navedeta zbirko knjig o psičku Pikiju (npr. *Where's Spot? Spot's Baby Sister*), katere avtor je Eric Hill. Veliko priljubljenih knjig so ustvarili tudi Eric Carle (npr. *The Very Hungry Caterpillar*), Helen Nicoll in Jan Pienkowski (zbirka zgodb o prijazni čarovnici Meg, kot sta npr. *Meg and Mog, Meg's Eggs*). Ne samo, da so te knjige pisane ter da vsebujejo čudovite ilustracije in zanimive zgodbe, včasih vsebujejo tudi zavihke, ki jih bralec lahko odpira, ali luknje, skozi katere lahko pogleda. Poleg tega so zapisane v tujem jeziku, kar je dodaten izziv za branje in razumevanje zgodbe.

Kaminski (2013) je pri opazovanju otrok, udeleženih pri na zgodbi temelječe učne ure v angleškem jeziku, opazila »čar pripovedništva« (ang. the magic of storytelling): učenci so bili popolnoma osredotočeni na zgodbo in ilustracije, prepuščeni izkušnji poslušanja pripovedovanja zgodbe, očarani nad videnim in slišanim, nekateri so celo poskušali ponoviti učiteljeve besede. Rezultati raziskave (prav tam, 2013) so pokazali, da so učenci zelo motivirani za poslušanje zgodb. Zgodbe v tujem jeziku razumejo s pomočjo ilustracij, kljub temu da so kompleksne in bogate z jezikovnimi strukturami, ki so nad njihovo trenutno stopnjo znanja.

4. Učiteljeva vloga v okviru načrtovanja učne ure z uporabo slikanice

Glavno vlogo pri uporabi na zgodbi temelječe metode ima učitelj. Da bi ta lahko na primeren način podajal znanje preko slikanic, S. Narančič Kovač (2016) navaja tri ključne sestavine znanja, ki jih mora imeti, in sicer biti mora seznanjen z razponom različnih slikanic, s teorijo slikanice in z načinom vključitve slikanic v pouk. Vedeti pa je potrebno, da se vsak učenec uči na svoj način. Zaradi ozaveščenosti o teh razlikah učenja stremimo k temu, da bi posameznikom omogočili čim lažje usvajanje novih znanj. Temu primerno prilagodimo proces učenja. Bogastvo literature (različne ilustracije, vsebina, aktivnosti ob branju) nam omogočajo, da se približamo vsem tipom učencev in jim na ta način zagotovimo uspešno izkušnjo učenja (Ellis in Brewster, 2014). Ob vsem tem je zelo pomembno, da se v procesu branja knjig ustvari sproščeno vzdušje ter veselo razmerje med pripovedovalcem in poslušalcem, kar ju zbliža in utrdi zaupanje med njima (Dujmović, 2006).

V učnem načrtu za tujji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Pevec, Samec idr., 2012) so navedeni razlogi za kakovostno zgodnje poučevanje in učenje tujih jezikov. Učitelji tega področja moramo tako izpostaviti prednosti, ki so povezane s starostjo učencev. Se zavedati razvojnih lastnosti otrok (radovednost, želja po odkrivanju novega, želja po učenju, pripravljenost in sposobnost posnemanja in sposobnost izgovaranja novih in neznanih glasov, potreba po sporazumevanju), bogatenje osebnega razvoja, spodbujanje pozitivnega odnosa do jezikov nasploh ter omogočanje celostnega učenja jezikov in pozitiven vpliv na učenje. Branje knjig ima zelo pomembno vlogo pri usvajanju jezika in je zato pomemben element tuje jezikovnega pouka. Poleg tega imajo otroci zgodnice radi in jih zato ni treba prepričevati, da jim bo poslušanje branja koristilo pri učenju. Pomembno učiteljevo vlogo znotraj tega potrjujejo rezultati raziskav, ki so zajele sedem evropskih držav. Pokazali so, da so za poučevanje tujega jezika pomembne naslednje karakteristike učiteljev: veselje do poučevanja tujega jezika, zaupanje v prednosti poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju otrok, zmožnost vzpostavitve pozitivnega in zaupnega odnosa z učenci, skrb za učenčevo pozitivno izkušnjo s tujim jezikom, zmožnost ohranjanja pozornosti učencev (Tragant Mestres in Lundberg, 2011).

Tako učitelj v procesu načrtovanja učne ure najprej izbere slikanico. Da bi kar se da najbolje izkoristil potencial izbrane slikanice in povečal učenčeve užitke ob branju, je potrebno branje natančno načrtovati in prilagoditi potrebam določenega razreda. G. Ellis in J. Brewster (2014) navajata osem korakov, ki so učiteljem v pomoč pri načrtovanju na zgodbi temelječe učne ure. Učitelj naj (prav, tam, 2014): prilagodi besedilo slikanice, učencem ponudi vidno in slušno oporo, določi ciljni jezik, se odloči o načinu branja slikanice, ponudi naj kontekst zgodbe in predstavi glavne like zgodbe, izpostavi glavne besede in besedne zveze, se odloči, v katerem vrstnem redu bo predstavil jezik in koliko tega bo predstavil naenkrat, se odloči, koliko dejavnosti po branju bo izvedel. Ob upoštevanju zgornjih korakov učitelj učno uro načrtuje v treh stopnjah. Prva učna ura se začne s prvo, tj. pripravljajno fazo (Cameron, 2001). V njej

učitelj uporabi vizualne pripomočke (npr. lutke, predmete ali slike), s katerimi pritegne učenčovo pozornost in vzbudi njihovo radovednost. V tej fazi učitelj predstavi ključno besedišče in aktivira predznanje učencev. Sledi druga, tj. glavna dejavnost. V tej fazi učitelj prebere ali pove zgodbo, učenci pa poslušajo. Učitelj naj učencem pomaga razumeti zgodbo s pomočjo kretenj, tona glasu, mimike, gibanja in zvočnih učinkov. V proces branja oziroma pripovedovanja naj vključi učence. Tretjo fazo predstavljajo nadaljnje dejavnosti, ki so lahko: pogovor o zgodbi, gibalne aktivnosti, igre ali na primer povezovanje vsebine s kvizom (prav tam, 2001). Druga učna ura naj se navezuje na prvo. Cameron (2001) navaja nekaj možnosti za to: ponovitev besedišča, povedi in zgodbe, dramatizacija zgodbe, izdelava knjige, ustvarjanja risbe, ponovno pripovedovanje zgodbe.

Učenčovo razumevanje zgodbe lahko učitelj zagotovi z uporabo različnih tehnik pripovedovanja. Če je le možno, otroke posede na tla v njegovo neposredno bližino. Poleg tega, da bodo učenci zgodbo bolje slišali in jasneje videli ilustracije, bo to ustvarilo posebno vzdušje v razredu. Zgodbo bere počasi in jasno ter otrokom daje dovolj časa za ogled ilustracij in razmislek. S komentarji in kazanjem na ilustracije usmerja njihovo pozornost na pomembne elemente zgodbe. Učence vključi v branje zgodbe tako, da jim nudi možnost ponovitve besed in besednih zvez. Uporablja kretnje in mimiko obraza, spreminja hitrost pripovedovanja, jakost glasu in intonacijo ter uporablja premore z namenom povečanja dramatičnosti pripovedovanja. Za različne like uporabi različne glasove in ustvarja dodatne zvočne učinke. Z učenci ima vzpostavljen očesni stik in jih vključuje v branje s postavljanjem vprašanj (npr. Ali ima kdo od vas doma mačko? Kaj mislite, da se bo zgodilo?). Besede večkrat ponovi. S tem bodo učenci dobili dodatno priložnost za razumevanje besed in celotne zgodbe (Ellis in Brewster, 2014). Večina učiteljev tujega jezika se strinja, da so slikanice neprecenljiv material. Da je slikanice potrebno vključiti v izobraževanje učiteljev, piše S. Narančič Kovač (2016). Pravi, da bi morali biti učitelji seznanjeni s kratko zgodovino slikanic, morali pa bi tudi raziskati znatno število slikanic (tako klasičnih kot modernih) s perspektive bralca in poslušalca. S tem bi razvili kriterije za izbiranje kvalitetnih slikanic, spoznali njihove možnosti uporabe pri poučevanju tujega jezika in znali razviti primerne učne materiale za posamezno slikanico, s katerimi bi izvajali aktivnosti za potrebe mladih bralcev.

5. Uporaba slikanic v okviru lastnega poučevanja

V okviru poučevanja angleščine v otroštvu se tudi sama poslužujem različnih slikanic, ki pripomorejo k kvalitetnejši obravnavi določenih učnih vsebin. Izbiram slikanice iz zbirke otrokom priljubljenih del. Običajno so to tradicionalne zgodbe. Predstavljam sicer primer slikanice, ki je učencem zelo všeč in na podlagi takšnega dela je tudi zastavljeno besedišče običajno hitro usvojeno, Učenci pa so ob zastavljenih dejavnostih motivirani za delo. Slikanica »We're Going on a Bear Hunt«, je priljubljena slikanica, ki jo je napisal Michael Rosen. Je otroška slikanica iz leta 1989. Ilustrirala jo je Helen Oxenbury. Prejela je številne nagrade in bila vpisana v Guinnessov svetovni rekord za "največjo lekcijo branja" z branjem knjig, ki ga je leta 2014 obiskalo 1500 otrok in dodatnih 30000 poslušalcev na spletu. Gre torej za zelo priljubljeno slikanico. Ta nova interpretacija zgodbe, ki ima določeno rimo pripoveduje zanimivo zgodbo otrok in njihovega očeta, ko se podajajo na domišljjski lov na medveda. Z uporabo predvidljivega besedila in rime otroke spodbujamo k dejavnemu sodelovanju. Ilustracije pa zgodbo oživijo s humorjem in občutljivostjo. Zgodbico uporabim pri pouku v 2. razredu. Namreč zgodba je dobra izbira pri usvajanju učne teme družina. Glede na celotno vsebino pa jo lahko uporabimo tudi za razširitvene dejavnosti v okviru tematike kot je vreme, itd.

Učno uro pričnem tako, da učencem pred branjem pokažem ter predstavim slikanico. Otroke spodbujam naj opazujejo ilustracijo na naslovnici. Prosim jih, naj napovejo kaj mislijo o čem bo zgodba. Na sliki 1 je v tem primeru prikazano, kako sem v uvodnem delu učencem s pomočjo posameznih slikovnih kartic najprej predstavila besedišče.



Slika 1: Primer učnih kartic za ponazoritev vsebinskega dela zgodbe (Long wavy grass, A deep cold river, Thick oozy mud, A big dark forest, A swirling, whirling snowstorm, A narrow gloomy cave, It's a bear!) ter primerov onomatopoijske.

Dobro ponazorjene slikovne kartice otrokom zelo pomagajo pri spoznavanju in osvajanju besedišča. To strategijo sem uporabila za spodbujanje otrok, še posebej za tiste posameznike, ki si težje zapomnijo besede. V zgodbi so poleg drugih izrazov tudi otrokom zanimivi primeri onomatopoijske (npr. swishy, splash, squelch). Tudi te ponazorimo s slikovnimi karticami. Ogledamo si tudi poseben poudarek v zgodbi omenjenih predlogov ter njihove rabe (under, over, through). Pogovarjali smo se o njih, saj imajo ti smerni namigi med drugimi tudi glavni poudarek v zgodbi. Uprizorili smo jih tudi v našem razredu.

Nato otrokom zgodbo preberem ter jim skrbno pokažem ilustracije. Po čustvenem odmoru otrokom pojasnim, da bom zgodbo ponovno prebrala. Učencem tudi povem, da želim, da se pridružijo in ustvarijo gibe, ki bodo dramatizirali različne dogodke, s katerimi se družina sreča na svojem lovu. Ob končanem branju izdelamo preproste aplikacije za dramatizacijo. Nadaljujem z branjem zgodbe tudi v prihodnji uri, ko z učenci na podlagi izdelanih aplikacij (trava, reka, blato, snežna nevihta, gozd, jama, medved) zgodbo dramatiziramo. Za dramatizacijo oblikujemo majhne skupine, medtem ko drugi pripovedujejo. Dejavnosti lahko tudi razširimo ter učence spodbudimo, da v skupinah izdelajo načrt zaporedja dogodkov in se tako sami učenci podajo na lov na medveda. Tako ustvarimo vizualni zemljevid lova na medveda, da bi sledili in se naučili zaporedja zgodbe. V okviru dejavnosti po branju zgodbe smo lahko zelo kreativni. Otroke lahko spodbujamo, naj si predstavljajo, da gredo na lov na medveda. Prosim jih, naj pomislijo na različna mesta, kamor bi lahko šli – na primer v vesolje, otok, džunglo, živalski vrt itd. S kakšnimi izkušnjami bi se lahko srečali v teh okoljih?

Zgodbico lahko vadimo ter jo s pomočjo izdelanih aplikacij zaigramo drugim. Učenci lahko tudi pojasnijo svoje razmišljanje, ki pojasnjuje, kaj se bo zgodilo z medvedom v nadaljevanju ter tako zgodbo nadaljujejo. Slikovne kartice lahko imajo tudi v nadaljevanju pomembno vlogo, in sicer se lahko ob različnih dejavnostih igramo tudi tako, da učenci sami pokažejo ali prepoznajo določeno besedo ali ne. Z njimi lahko med drugim ocenimo tudi razumevanje novih besed, ki so jih slišali. Lahko se igramo tudi tako, da učence prosimo, naj slikovne kartice razporedijo po pravilnem vrstnem redu, kot si sledijo dogodki v zgodbi. Ob tem lahko učenci

tudi razmišljajo, kaj se zgodi, če spremenimo vrstni red besed - zakaj ne deluje? Otroci bi uživali tudi v senzoričnih stekleničkah, povezanih z vsakim prizorom zgodbe ali bi pokazali ustvarjalnost s senzorično kolažno umetnostjo. Preproste dejavnosti ob kolažni umetnosti prilagodimo zmožnostim skupine otrok. Dejavnosti v okviru te zgodbe lahko razširimo tudi z dodajanjem drugih majhnih predmetov v barvah različnih prizorov .

Takšne aktivnosti so za učence zelo zanimive in ob njih se lepo igrajo. Ob zaključku pri učencih 2. razreda običajno vsebino obravnavane zgodbe tudi narišemo ali pa učenci prejmejo učni listič, ki ga preprosto pobarvajo po navodilu učitelja. Zgodba je hkrati idealna za poustvarjanje, lahko smo zelo kreativni ter si s pomočjo izdelanega materiala na osnovi vsebinskega dela zgodbe oblikujejo svojo, novo zgodbo ter izmislijo in spreminjajo vrstni red dogodkov preden pridejo na sam cilj. Tako lahko nastane nova zgodba. Učenci pa se ob tem neizmerno zabavajo. Pomembno je, da so učenci ob aktivnostih sproščeni in motivirani za delo. S tem tudi oni sami podajajo nove ideje za igro v zvezi z novo zgodbo. Tako pri učenju na takšen način ne razmišljajo o tujem jeziku, so mu pa izpostavljeni ves čas, in sicer ob dejavnostih v katerih uživajo.

6. Zaključek

Učenje tujega jezika ni nujno suhoparno obravnavanje slovničnih pravil, dolgočasno branje dolgih in nerazumljivih besedil ali prepisovanje besedišča s table. Obstaja nešteto tehnik in strategij, s katerimi lahko učitelj učencem olajša učenje tujega jezika, obenem pa jih motivira in spodbudi k nadaljnjemu učenju in raziskovanju jezika. Slikanice so nedvomno primerne tako za predšolske otroke kot tudi za učence v prvi triadi. Izbira slikanice je sicer odvisna od učitelja, vendar mora biti primerna starosti in predznanju učencev, predvsem pa mora biti uporabna za poučevanje vsaj enega vidika jezika.

Učiteljem tujih jezikov je na voljo veliko otroške literature in s tem povezanih aktivnosti, ki jih lahko integriramo v učni proces. Na voljo so tudi pripomočki in portali, ki omogočajo učinkovit in uspešen vzgojno-izobraževalni proces s pomočjo slikanic. Učitelj tujega jezika v zgodnjem otroštvu na podlagi tega lahko sprejema in razvija nove, inovativne pristope, ki se lahko spremenijo v dolgoročne prakse in izboljšajo kakovost (tuje jezikovnega) učnega procesa. Pouk tujega jezika v otroštvu naj poteka na takšen način, da bodo učenci čim bolj aktivni, da je znotraj učne ure na voljo čim več različnih dejavnosti. Tako so lahko vsi učenci osredotočeni na vsebine, ki jih zanimajo. Učitelji se moramo osredotočiti na vsebine, ki učence zanimajo in ki so jim blizu. Ob tem upoštevajmo razvojno stopnjo učencev ter jim pustimo prosto pot za razvijanje kreativnosti.

Slikanice so tisti element zgodnjega poučevanja angleščine, ki je pri tuje jezikovnem pouku nepogrešljiv. Učenci radi prisluhnejo branju, poleg tega ima uporaba slikanic tudi številne druge prednosti, kot so pridobivanje samozavesti, krepitev pozornosti in številne druge. Ob vseh razpoložljivih pripomočkih za učenje tujega jezika imamo učitelji neprimerljivo priložnost, da ob vključevanju slikanic oblikujemo zanimive dejavnosti in tako omogočimo najmlajšim učencem, da tuji jezik - angleščino usvajajo na zanimiv in sproščen način. Slikanice predstavljajo tisti element, ki je otroku poznan že iz zgodnjega otroštva, zato se s takšno vpeljavo otrok hitro poistoveti.

Na konkretnem nivoju bi k dvigu kakovosti poučevanja učencev na tem področju dodatno pripomoglo aktivnejše izobraževanje učiteljev tujega jezika na področju uporabe otroške

literature. Učitelji vedno znova prevzemamo novo vlogo in se znajdemo pred novimi izzivi ter ob novih pristopih razvijamo inovativne učne pristope, ki se lahko spremenijo v dobre prakse in še izboljšajo kakovost tuje jezikovnega pouka pri najmlajših učencih v zgodnjem otroštvu. Nedvomno ima uporaba slikanic pri tem osrednje mesto.

7. Literatura

- Batič, J., Haramija, D. (2014). Teorija slikanice. *Otrok in knjiga*, 89, 5–19. Pridobljeno [shttp://www.revije.si/fileadmin/Documents/Humanisticne_revije/Otrok_in_knjiga/2014/41-89.pdf](http://www.revije.si/fileadmin/Documents/Humanisticne_revije/Otrok_in_knjiga/2014/41-89.pdf).
- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V T. Rupnik Vec (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov* (str. 50–61). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Brumen, M. (2004). Didaktični nasveti za začetno poučevanje angleškega in nemškega jezika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide. New Edition*. Harlow: Penguin English.
- Čok, L., Skela J., Kogoj, B. & Razdevšek -Pučko, C. (1999). Učenje in poučevanje tujega jezika. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Znanstveno-raziskovalno središče RS, Koper.
- Djigunović, M. J. (2012). Odnos in motiviranost mlajših učencev do učenja tujega jezika. *CEPS Journal*, 2 (3), 57–73.
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Methodological Horizons*1(1), 75–87. Pridobljeno [shttp://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17682](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17682)
- Ellis, G. in Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary EnglishLanguage Teachers*. Manchester: British Council. Pridobljeno [shttps://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf)
- Kaminski, A. (2013). From Reading Pictures to Understanding a Story in the ForeignLanguage. *CLELE Journal*, 1(1), 19–38. Pridobljeno s http://clelejournal.org/from_reading_pictures_to_understanding_a_story.
- Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisiton*. Pridobljeno [shttp://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisiton*. Pridobljeno [shttp://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf).
- Kummerling-Meibauer, B. (2011). *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lugossy, R. (2012). Constructing Meaning in Interaction through Picture Books. *CEPSJournal*, 2(3), 97–117. Pridobljeno s http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_2_3/cepsj_2_3_pp97_lugossy.pdf.
- Mourão, S. (2009). Using Stories in the Primary Classroom. V O'Connell, F. (ur), *BritLit: Using Literature in EFL Classroom* (str. 17–26). Znanstvena monografija. Pridobljeno s: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/britlit-using-literature-efl-classrooms>.
- Narančić Kovač, S. (2016). Picturebooks in Educating Teachers. *CLELE journal*, 4(2), 6–26.

- Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno. Slikanica kot medij. *Otrok in knjiga*, 58, 5–26.
- Nikolajeva, M., C. Scott. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Pevec Semec, K., Andrin, A., Emeršič, S., Jazbec, S., Kerin, M., Kogoj, B., Šipoš, N. (2013). Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. Razredu. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf.
- Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. V Pižorn, K. (ur): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 12–23). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Read, C. (2010, October 25). S is for Storytelling. [Web log post]. Pridobljeno s <https://carolread.wordpress.com/2010/10/25/s-is-for-storytelling/>.
- Rello, L., Baezo-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. V *ASSETS '13 Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*. New York: ACM New York. Pridobljeno s http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf.
- Salisbury, M., Styles, M. (2013). *Children's Picturebooks : The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing Ltd.
- Sipe, L. W. (1998). How Picture Books Work. A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97–108. Pridobljeno s <https://unlvkidlit.pbworks.com/f/how+picture+books+work.pdf>.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M., (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V Pižorn, K. (ur): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (26–62). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Helena Krušič je profesorica razrednega pouka z opravljenim certifikatom za poučevanje angleškega jezika v nižjih razredih osnovne šole ter vzgojiteljica predšolskih otrok. V osnovni šoli je zaposlena osemnajst let. Naziv svetovalec je pridobila leta 2011. Aktivno se udeležuje strokovnih aktivov, se dodatno izobražuje in udeležuje različnih seminarjev. Svoje znanje in delo nenehno dopolnjuje z različnimi metodami in vsebinami, ki prinašajo dobro motivacijo za učenje najmlajših učencev. Vključuje se v izobraževalno skupnost e-Twinning, znotraj tega je v preteklem šolskem letu za delo v projektu šola prejela Evropski znak kakovosti.

Motivacija pri učenju tujih jezikov

Motivation in Foreign Language Learning

Jasmina Gojčič

OŠ Dobrna
jasmina.gojtic@os-dobrna.si

Povzetek

Zmožnost znanja tujih jezikov postaja v današnjem času vedno bolj zaželena, potrebna in cenjena. Pojavlja pa se vprašanje, kako kot učitelj spodbuditi učence k sodelovanju in doseganju zastavljenih ciljev. Kako učencem učenje tujega jezika približati kot pomembno in koristno kompetenco v vsakdanjem življenju? Namen članka je predstaviti pojem motivacije, vlogo učitelja in dejavnikov, ki pripomorejo k boljši motivaciji učencev ter podati nekaj konkretnih primerov učnih sredstev in dejavnosti za povečanje motivacije pri pouku tujega jezika. Učitelj lahko s svojo osebnostjo, ustvarjanjem pozitivnega vzdušja in izborom aktivnosti veliko prispeva k boljši motiviranosti sodelujočih za delo v razredu.

Ključne besede: dejavnosti, motivacija, motivirati, notranja motivacija, učna sredstva, vloga učitelja zunanja motivacija.

Abstract

Knowledge of foreign languages is nowadays becoming more and more desirable, necessary and valuable. However, the question arises as to how teachers can encourage students to participate and achieve set goals and make students aware that learning a foreign language is a skill, which is important and useful in everyday life. The aim of the article is to describe the concept of motivation, the role of the teacher and the factors which contribute to a higher level of motivation among students as well as to provide a few concrete examples of teaching aids and activities which can improve students' motivation in foreign language lessons. With their personality as well as by creating a positive atmosphere and choosing appropriate activities, teachers can make a great contribution to a higher level of motivation among students to actively participate in lessons.

Keywords: activities, external motivation, internal motivation, motivation, teaching aids, teacher's role, to motivate.

1. Uvod

V današnjem času je znanje jezikov velikega pomena. Živimo v raznoliki in kulturni Evropi, zato je prav, da se zavedamo nujnosti učenja tujih jezikov, s čimer podpiramo večjezičnost in medkulturno razumevanje. Zaradi večje mobilnosti ljudi in hitrega prenašanja sporočil je večjezičnost mnogo pogostejša in postavlja se vprašanje, kako čimbolje učence motivirati za učenje tujih jezikov. Spodbujanje učenja le-teh moramo začeti že v otroštvu, učitelji pa

moramo s svojimi pristopi učence usmerjati k spoznanju, da je znanje jezikov pomembno in uporabno v vsakdanjem življenju.

Brumen (2003) meni, da je zgodnja plastičnost možganov kapital, ki ga moramo izkoristiti. Otroci si z lahkoto zapomnijo slovnične strukture ter melodijo jezika. Avtorice interaktivnega učnega načrta (2016) pravijo, da »znanje jezikov omogoča medkulturni dialog in spodbuja pripravljenost na sobivanje in medsebojno spoštovanje.«

Ob vseh pozitivnih učinkih, ki jih prinaša sposobnost govorjenja tujega jezika, pa moramo spodbuditi učence, da bodo v učnem procesu motivirani v najvišji možni meri.

Pri vsem tem je zelo pomembna vloga učitelja, kar je poudarjal že Albert Einstein (2021) :
«Najvišja umetnost učitelja je prebuditi veselje do ustvarjalnega izražanja in znanja.»
(<http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/citati%20%20-%20u%20uciteljih.html>).

2. Kaj je motivacija?

S pojmom motivacija se ukvarja veliko avtorjev, zato obstaja veliko različnih definicij le-te. Beseda motivacija izvira iz latinske besede *movere*, kar pomeni gibati, premakniti.

»Motivacija je usmerjanje človekove aktivnosti k želenim ciljem s pomočjo njegovih motivov.« (Uhan, 2000). »Motivacija je proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji.« (Marentič Požarnik, 1988). Woolfolk (2002) je mnenja, da lahko motivacijo opredelimo kot notranje stanje, ki zbuja in usmerja. Naše obnašanje ima svoje vzroke in cilje, zato lahko govorimo o tem, da je motivirano. Kobal in Musek (2009) pravita, da gre pri motivaciji za psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje.

Pri pouku je motivacija ključna za učni proces, kajti za uspeh pri učenju ni pomembno le znanje in na kak način se učimo, temveč da znamo vztrajati in težiti k doseganju zastavljenih ciljev.

2.1 Učna motivacija

»Učno motivacijo razdelimo na dve ravni. Prva raven se nanaša na učenčevo dejansko motiviranost za učenje, druga raven pa se nanaša na socialno okolje, ki učenca vsakodnevno spodbuja, usmerja ali odvrča od vedenj, povezanih z učenjem.« (Učna motivacija, b.d.).

Učna motivacija je posebna vrsta motivacije, ki vpliva na uspešnost učenca. Marentič Požarnik (2000) jo opredeli kot pomemben psihološki proces in je skupni pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji, ki obsega vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Učna motivacija je pri vsakomer različna, a jo ima vsak, ki se znajde v učnem položaju. Kako kakovostna, intenzivna je in kako dolgo traja, je odvisno od pobude oziroma od moči posamezne motivacije.

Vsi se zavedamo, da je za naša dejanja potrebna motivacija. Ker je učenje del učenčevega vsakdana, je zanj najpomembnejša učna motivacija. Obenem pa se tudi učitelji vsakodnevno ukvarjamo s tem, kako spodbuditi učenca k učenju.

2.2 Notranja in zunanja motivacija

Motivacija učencev za učenje in sodelovanje pri pouku predstavlja učiteljem v sodobnem času vedno večji izziv. Ena najpomembnejših nalog učiteljev je motivirati učence, da širijo svoje znanje in potrebe, spreminjajo zavest, izboljšujejo in bogatijo svoje vedenje. (Macuh, 2009). Macuh omenja 2 vrsti motivacije, notranjo in zunanjo.

Pri notranji motivaciji ni potrebna zunanja spodbuda, saj se notranje motiviran človek oklepa notranje motivacijske spodbude, kot so radovednost, interesi, vzburjenje, zanos in pozitivna samopodoba.

Zunanje motivirana oseba pa deluje zaradi zunanjih posledic, kot so pohvala, nagrada, kazen, preverjanje in ocenjevanje. Za zunanjo motivacijo so torej najpomembnejše zunanje motivacijske spodbude, ki jih podaja nekdo od zunaj. To so lahko starši, učitelji, vrstniki in sošolci.

Marentič Požarnik (2000) pravi, da je dobra plat notranje motivacije trajnost, saj učenec vztraja zaradi lastnega užitka, brez zunanje sile. Posledično je dejavnost kvalitetnejša, rezultati so opazno boljši, odkrivajo se novi interesi, hkrati se širijo stari, vse je spontano in ustvarjalno. Kadar se učimo zaradi zunanjih dejavnikov, pa je motivacija v večini primerov kratkotrajna.

Za učenca in njegov uspeh je pomembnejše, da je notranje motiviran, saj se tako uči zaradi lastnega interesa in želje po znanju.

3. Vloga učitelja pri motiviranju učencev

Osrednja vloga učitelja je, da uči, vendar pa lahko to trditev opredelimo kot izredno pomanjkljiv opis, ki nikakor ne ustreza opisu sodobnega učitelja, saj je učiteljeva naloga mnogo bolj kompleksna in odgovorna. Res je, da imamo učitelji strokovno funkcijo, kjer kot strokovnjaki določenega predmetnega področja posredujemo znanje in usposabljammo učence za uporabo tega znanja. Hkrati pa je učitelj vse bolj tista oseba, ki učence usmerja k temu, da postajajo odgovorni za svoje učenje in vzpostavljajo kritičen odnos do sebe in družbe.

Tomić (2002) navaja, da je učni proces pri tradicionalnem pouku osredotočen na učitelja, učenci so nemotivirani za delo, saj nimajo veliko možnosti za izražanje svojih misli. Oblika dela, kjer vodi pouk učitelj, je frontalna, poudarek je na pomnjenju in reprodukciji znanja. Na drugi strani pa je sodoben pouk aktiven, spodbuja učenčevo kreativnost. Učenci predstavljajo jedro učnega procesa, so motivirani, sproščeni, učitelj pa prevzema vlogo organizatorja, mentorja in svetovalca. Tudi Strmčnik (1999) je mnenja, da učenec postane enakopraven člen pri pouku, kjer učiteljeva vloga postaja vedno bolj organizacijska, režiserska, svetovalna in mentorska.

Razdevšek-Pučko (2013) pravi, da ima učitelj ključno vlogo pri motivaciji učencev, pri oblikovanju in spodbujanju učne motivacije ter navaja ključne učiteljeve značilnosti za motiviranje učencev. To so po njenem mnenju optimizem, strpnost, zaupanje v učence in pripravljenost poslušati. Učitelj, ki je odprt, dinamičen, empatičen in optimističen, ima velik vpliv na motivacijo učencev.

Pomembna vloga učitelja je torej, da motivira učence za aktivno sodelovanje v učnem procesu, spodbuja učenčevo samostojnost, ustvarjalnost in vpliva na razvijanje učenčeve pozitivne samopodobe.

4. Dejavniki, ki pripomorejo k boljši motivaciji

Macuh (2009) je prepričan, da nihče ne more povsem motivirati nekoga drugega, vendar pa lahko starši in učitelji z oblikovanjem pozitivnega mišljenja pripomoremo, da se otrok loti dela. Zapisal je nekaj nasvetov o tem, kako motivirati:

1. Pozitivna povratna informacija: Otroka je potrebno spodbujati k doseganju cilja v še tako zahtevnih okoliščinah in ga ob vsakem napredku pohvaliti.
2. Spominjanje na prejšnje uspehe: Ob novih nalogah otroka spodbudimo k delu s preteklimi uspehi.
3. Zastavljanje stvarnih ciljev: Otrok mora ozavestiti, da bo opravljena naloga imela pozitiven vpliv na njegovo osebno rast.
4. Oblikovanje načina dela: Izdelati je potrebno načrt za izpeljavo naloge, pred tem pa preveriti otrokovo predhodno znanje in izkušnje, ki so povezane s problemom.
5. Ustvarimo pričakovanje: Otroka spodbujamo, naj zaupa v svoja pričakovanja in rešitve v zvezi rešitve naloge.
6. Uporabljajmo igre in ustvarjalne dejavnosti: Pomembne so ustvarjalne metode podajanja snovi in poučevanja; otroci se lahko vživijo v vlogo učitelja, narišejo, kar so se naučili.

4.1 Pomen povratne informacije

Med poukom moramo biti pozorni na opravljanje nalog in dejavnosti, ki prinašajo napredek posameznemu učencu. Z različnimi vrstami preverjanja znanja je potrebno spodbujati k učenju za znanje in ne le za ocene.

K boljši motivaciji pripomore tudi pozitivna povratna informacija. Učenčev napredek moramo skrbno opazovati in ga tudi pohvaliti. Spodbujati ga moramo k vztrajnosti in doseganju zastavljenega cilja.

Pomembno je, da pri pouku učencem točno predstavimo, kaj se pri določeni dejavnosti od njih zahteva, hkrati pa določimo tudi merila. Pohvala potrди naše dobro delo. Jurišić (2016) je mnenja, da je pohvala učinkovita, če jo učenec doživlja kot nekaj prijetnega in ima rad pozornost, ki mu jo izkažemo s pohvalo.

Kadar učenec določene aktivnosti ne izpelje uspešno, pa je prav, da je seznanjen z razlogi za neuspešno opravljeno nalogo, saj se iz napak tudi učimo in so del procesa učenja.

4.2 Pomen čustev pri učenju

Monique Boekaerts (2010) zagovarja stališče, da imajo motivacija in čustva bistveno vlogo pri učenju. Učitelji morajo svoje načrtovanje in poučevanje organizirati tako, » da pripravljajo za učence zanimive didaktične dejavnosti, ki ustrezajo namenu in ki jih učenci z veseljem opravljajo ter se počutijo kompetentne za njihovo izvajanje« (Boekaerts, 2010).

Tudi Reboljeva (2008) je mnenja, da ima vloga emocij pri učenju, socializaciji in zadovoljevanju socialnih potreb ogromen pomen. Čustva močno vplivajo na zadovoljstvo med učenjem, to pa posledično na motivacijo in rezultat učenja.

Kiriadou (1997) pravi, da je spodbujanje samospoštovanja in samozavesti pri učencih temeljnega pomena za vzpostavljanje pozitivnega vzdušja v učilnici. Ključno vlogo pri tem igra učiteljevo sodelovanje in medsebojno vplivanje z učenci.

Načinov za motiviranje učencev za delo je torej veliko. Dejstvo je, da mora biti v prvi vrsti pri delu z učenci najbolj motiviran sam učitelj. Učitelj, ki stremi k nenehni izboljšavi svojega dela, k vseživljenjskemu učenju, iskanju nenehnih izzivov in zanimivih pristopov poučevanja. Zagotovo lahko daje najboljši zgled svojim učencem pri opravljanju nalog in doseganju ciljev predvsem tisti učitelj, ki je strokovno usposobljen, željan iskanja novih znanj ter sledi spremembam v načinih in metodah dela v vzgoji in izobraževanju. Če logično pomislimo, vidimo, da gre pri motivaciji za obojestranski proces motiviranih učiteljev in učencev. Brez ustreznega motiviranega učitelja ne moremo pričakovati polno motiviranega učenca.

5. Primeri iz prakse

Kot učiteljica angleškega in nemškega jezika se pri svojem delu srečujem z različno motiviranimi učenci za delo pri pouku. Na eni strani so v razredu aktivni, motivirani, željni novega znanja, na drugi strani pa nezainteresirani, pasivni učenci, ki se vse bolj učijo samo pred ocenjevanjem znanja.

Blažič (2003) je zapisal, da si učenci želijo učitelja, ki je strokoven, naklonjen učencem, izraža vedrino in toplino, razumevajoč in zaupanja vreden. Tako učitelji kot učenci si želijo čim boljšega vzdušja v razredu. Od učitelja je odvisno, kako bo poučeval in kakšne metode bo izbral.

Tomić (2002) navaja, da je ozračje pri pouku odvisno od učitelja, saj je on tisti, ki organizira in vodi učni proces ter usmerja učence. Če želi motivirati učence, mora učitelj biti sam motiviran, kar se kaže v njegovi pozitivni naravnosti, prijaznem glasu, svetovanju, opogumljanju in spodbujanju učencev, izražanju lastnega mnenja, poslušanju in upoštevanju potreb učencev ter vnašanju različnih učnih oblik in metod poučevanja.

Zavedam se, da je zelo velikega pomena, da pouk poteka v ustvarjalnem, sproščnem in prijetnem vzdušju. Hkrati morajo biti cilji skrbno določeni in načrtovani, aktivnosti pa naravnane k sodelovanju vseh učencev. Želim si, da bi moji učenci dojemali znanje in učenje kot vrednoto, bili motivirani za sodelovanje pri pouku in učenje jezika, ob vsem tem pa se počutili sproščeno in dobro. Strinjam se z mislijo Dušice Kunaver (2008), ki pravi, da moraš potrkati na srce, če hočeš odpreti mlado glavo.

6. Motivacija učencev in učna sredstva

Danes imamo učitelji na razpolago veliko učnih sredstev; od knjig, učbenikov, do tistih, podprtih s strani tehnologije. Učitelj se mora sam odločiti, katero sredstvo bo izbral glede na to, kaj bo najbolj motiviralo in pritegnilo učence za delo. Pred izbiro ustreznega gradiva pa igrajo pomembno vlogo cilji učnega načrta. Brewster, Ellis in Girard (2002) so mnenja, da

morajo biti učna sredstva zabavna in učencu prijetna, hkrati pa morajo imeti potencial, da učencu prinesejo novo znanje.

Učitelj bi moral z ustreznimi sredstvi zbuditi in ohraniti primerno stopnjo napetosti in motiviranosti pri pouku. Učenci niso samo pasivni poslušalci, temveč naj diskutirajo, raziskujejo, eksperimentirajo ter sami rešujejo probleme, pravi Marentič Požarnik (1980).

Glede na to, da živimo v 21. stoletju, si lahko pomagamo tudi s sodobno informacijsko tehnologijo, ki omogoča «uvajanje raznolikih oblik in metod dela ter omogoča učitelju pripravo in prilagoditev besedil, nalog in drugih gradiv za doseganje različnih ciljev. Učenje s pomočjo sodobne tehnologije učence večinoma zelo motivira.» (Angleščina, Učni načrt, 2011).

6.1 Informacijsko-komunikacijska tehnologija

IKT je eno izmed prvih učnih sredstev, ki se ga poslužujem pri pouku tujega jezika. Tudi Gerlič (2013) pravi, da je kompetenten učitelj »z uporabo IKT uspešnejši, ustvarjalnejši in inovativnejši ... «.

Zavedam se, da je v sodobnem času vse bolj potrebna uporaba sodobne tehnologije, saj v razred prinaša drugačen, zanimiv način dela, ki postaja učencem vedno bliže. Raznolik in aktiven pouk ustvarja motiviranega in radovednega učenca.

Pri utrjevanju znanja velikokrat uporabim interaktivne delovne liste.

Liveworksheets je program, kjer lahko učitelj naloži svoje vaje, program pa jih pretvori v interaktivno obliko. Učenci z zanimanjem rešujejo vaje, ki jih na koncu tudi oddajo učitelju v pogled. Kadar želim od učencev pridobiti povratno informacijo ali mnenje o določeni temi, uporabim spletni sodelovalni tabli Padlet ali Linoit, ki sta orodji za sodelovalno delovno okolje.

Učenci velikokrat povedo, da jim je takšen način dela izredno zabaven.

Pri preverjanju znanja se poslužujem Google Forms ali tako imenovanih Googlovih obrazcev, s pomočjo katerih pripravim spletna preverjanja, da preverim njihovo sprotno delo. Za pripravo kvizov, diskusij in vprašalnikov pa uporabljam učno platformo Kahoot!.

6.2 Lutke

Lutke (Slika 1) so kot uvodna motivacija primerno sredstvo komunikacije med učiteljem in učencem predvsem v nižjih razredih, saj se učenec z lutko poistoveti, učitelj pa na tak način z njim lažje naveže stik. Namen take motivacije je premagati strah in izboljšati učenčevo samozavest.

»Lutka že dolgo ni več le sredstvo za pripravo predstav in motivacijo pri pouku, vedno bolj postaja magična moč v rokah učitelja in spodbuja kognitivni, socialni in čustveni razvoj.« (Korošec, 2002).



Slika 1: Lutka, uporabljena pri urah tujega jezika.

6.3 Slikovne kartice

Slikovne kartice (Slika 2 in 3) lahko uporabimo v vseh etapah učnega procesa z namenom predstavitve novega besedišča, preverjanja razumevanja ali za utrjevanje snovi. Lahko jih uporabimo v višjih razredih za kreativno pisanje, na primer: Napiši zgodbo z uporabo treh slik.



Slika 2: Slikovne kartice, s katerimi utrjujemo besedišče.



Slika 3: Slikovne kartice, ki predstavljajo novo besedišče.

6.4 Predmeti (ang. *Realia*)

S prikazovanjem predmetov pripomoremo, da učenec poveže učenje tujega jezika z resničnimi izkušnjami iz svojega življenja. Harmer (2007) navaja, da je pri začetnikih uporaba predmetov pomembna, saj spodbuja učence k aktivnosti in jim predstavi pomen besed.

Učenci lahko v šolo prinesejo slike svoje družine, s pomočjo katerih opišejo svoje družinske člane. Lahko prinesejo škatlo s predmeti, ki jih opišejo, ostali učenci pa ugibajo, kaj je v škatli.

Gower, Phillips in Walters (1995) zapišejo, da uporaba konkretnih primerov v razredu oživi učilnico, pritegne učence k sodelovanju, jih motivira, spodbuja kreativnost, učenje pa je tako naravno in ni prisiljeno.

7. Motivacija učencev in dejavnosti pri pouku

7.1 Igra vlog

Ustno sporočanje je spretnost, ki jo učitelji tujega jezika najbolj postavljamo v ospredje. Igra vlog je ena od številnih dejavnosti, ki jih vključujem v svoje delo. Izbrane vsebine obravnavajo teme, ki so najbližje učencem in pritegnejo njihovo pozornost.

Vsebuje elemente igre v smislu, da se učenci vživijo v dejavnost, da pozabijo, da to delajo z namenom učenja. Takšna motivacija omogoča spontano učenje, zato je igra vlog kot igralna aktivnost zabavna, spodbuja učenca k aktivnosti in velikokrat odpravi pritisk učenja (Cerrolaza idr., 1997). Prednosti igre vlog lahko najdemo v motivaciji za učenje in sproščenem razrednem vzdušju.

7.2 Petje in gibanje

S petjem in gibanjem učenci v nižjih razredih usvojijo največ novega besedišča. Skozi petje in igro spoznavajo izštevanke, pesmice in kratke zgodbe, ki se nanašajo na učno snov.

7.3 Pantomima

Pri pantomimi učenci iz nižjih razredov demonstrirajo besede, ki se nanašajo na določeno temo, starejši učenci pa besedišče nadgrajujejo in bogatijo v obliki zahtevnejših povedi.

7.4 Narek z risanjem

Tudi narek z risanjem, kjer učenci poslušajo učitelja in po navodilih narišejo določeno stvar, je namenjen učencem nižjih razredov.

7.5 Didaktična igra

Didaktično igro med poukom tujega jezika lahko uporabimo kot uvodno motivacijo, lahko jo izkoristimo za predstavitev nove snovi ali utrjevanje, saj postanejo otroci z dobro igro visoko motivirani. Igro lahko uspešno uvajamo v pouk tako pri mlajših kot tudi pri starejših učencih, saj je učenje preko igre lažje in zabavnejše. Pri pouku tujega jezika je izredno pomembna dinamika.

Nekaj primerov: domine, karte in spomin za učenje novih besed in besednih zvez (Slika 4), kartice za iskanje pridevnikov in nasprotij; igre tipa »Človek ne jezi se« za ponavljanje besed in poimenovanje narisane; spominske igre za nizanje vprašanj in za skupno sestavljanje zgodbic.



Slika 4: Kartice za utrjevanje slovničnih struktur in besednih zvez.

7.6 Sodelovanje v projektih

Prepričana sem, da potrebujejo učenci pri učenju tujega jezika tudi stike z vrstniki iz drugih držav, avtentično komunikacijo v tujem jeziku in spoznavanje različnih kultur, zato v šolski kurikulum vključujem sodelovanje v mednarodnih projektih.

Projektno učno delo sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na izkustvenem učenju in spodbujajo učenca k aktivnemu učenju. Učencem poskušam približati tuje jezike v tej meri, da bi sami razvili pozitiven odnos do učenja le-teh. Sodelovanje v projektih poteka v sproščenem vzdušju, učenci so večinoma motivirani pri spoznavanju novih ljudi, držav in kultur.

Skozi vidik projektov jim skušam predstaviti, kako pomembno je, da so motivirani za učenje zaradi samega pridobivanja znanja in razvijanja svojih kompetenc.

Mednarodne projekte je potrebno spodbujati in se vanje vključevati, saj pomenijo drugačen pristop k poučevanju in so motivacija za delo učencem in učiteljem. Učencem se odpre drugačen pogled na življenje, kajti kmalu ugotovijo, da je jezik nujno sredstvo za pridobivanje dragocenih izkušenj pri povezovanju z ljudmi izven meja.

8. Zaključek

Motivacija je proces spodbujanja in usmerjanja situacije k določenemu cilju. Notranja in zunanja motivacija sta med seboj povezani. Zunanja nagrada lahko pri otroku zmanjša notranjo motivacijo, hkrati pa lahko poveča učinkovitost. Znanja, pridobljena z notranjo motivacijo, so stabilnejša in trajnejša.

Zavedamo se, da imamo pri motivaciji učencev pomembno vlogo strokovni delavci, starši, del odgovornosti pa nosijo tudi učenci sami. Kim (2001) pravi, da je uspeh nekaj, kar zgradite, in ne nekaj, kar se zgodi samo od sebe. Če se želite motivirati za uspeh, se morate aktivno truditi in ne le čakati, da se zgodi sam od sebe.

Učencem je treba znanje predstaviti kot vrednoto, da ne bodo motivirani za učenje samo zaradi ocenjevanja. Nujno je krepiti učencev odnos do jezika, predstaviti naloge na izviren in primeren način, ki učence motivira, hkrati pa podati učencu ustrezno povratno informacijo o njegovem delu.

Ugotavljamo, da je za uspešno motivacijo potrebnih več različnih dejavnikov, kot so urejeno učno okolje, sodelovalno in sproščeno vzdušje, medsebojna povezanost učencev in tudi dober odnos učitelja do učencev. Učitelj mora znati prisluhniti svojim učencem in jih motivirati za delo pri pouku z dobro načrtovanim delom, sodobnimi pristopi pri poučevanju ter z različnimi oblikami in metodami dela. Vse to od učitelja zahteva veliko dodatnega dela, vloženega truda ter ustvarjalnosti, vendar se vse to poplača s povrnjenim znanjem in pozitivnim odnosom učencev do učenja tujih jezikov.

9. Literatura

- Andrin, A., Eržen, V., Kogoj, B. in Lesničar, B. (2016). Interaktivni učni načrti Osnovna šola Angleščina. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>
- Blažič, M. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Boekaerts, M. (2010). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, 2013, 83-102. Pridobljeno s: https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/Strokovna%20gradiva/Projektni%20tim%20za%20KP%20in%20TP/Gradiva%202012-2013/3_o%20naravi%20ucenja%20e-oblika.pdf
- Brewster, J. in Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin English.

- Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: Priročnik za učitelje*, Ljubljana: DZS
- Cerrolaza, Ó., Cuadrado, C., Diaz, Y. in Martin, M. (1997). El placer de aprender. V: Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE. Carabela, Segunda etapa. Madrid: SGEL.
- Einstein, A. (2021) Misli o učiteljih. Pridobljeno 23. 12. 2021 s <http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/citati%20%20-%20u%20uciteljih.html>
- Gerlič, I., Krašna. M. in Pesek, I. (2013). Informacijsko komunikacijska tehnologija v slovenskih šolah: stanje in možnosti. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Gower, R., Phillips, D. in Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Jurišič, B. (2016): Pohvale. Ljubljana. Izobraževalni center Pika.
- Kim, Sang H (2001). 1001 način, kako motivirati sebe in druge, da dobite, kar si želite. Ljubljana: Tuma.
- Kiriadou, C. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009) Perspektive motivacije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Korošec, H. (2002). Neverbalna komunikacija in lutka. V: Korošec, H., Majaron, E., *Lutka iz vrta v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kunaver, D. (2008). *Učim se poučevati*. Ljubljana: samozaložba.
- Macuh, B. (2009). Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk. Šolski razgledi.1-2. Pridobljeno s <http://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=177>
- Marentič-Požarnik, B. (1980). Dejavniki in metode uspešnega učenja. FF univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1988) Dejavniki in metode uspešnega učenja, 81. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B., 2000: Psihologija učenja in pouka. Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2012). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Razdevšek-Pučko, C. (2013). *Vloga motivacije v učenju in poučevanju (v delovanju)*. Prispevek, predstavljen na *XV. strokovnem posvetu pomočnikov ravnateljev*. Prispevek pridobljen s http://www.solazaravnatelj.si/wp-content/uploads/2013/03/Cveta-Razdevsek-Pucko_Vloga-motivacije-v-ucenju-in-poucevanju.pdf
- Rebolj, V. (2008) E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike. Radovljica. Didakta.
- Strmčnik, F. (1999) Vidiki pouka. *Sodobna pedagogika*4/1999. 140-152.
- Tomić, A. (2002). Spremljanje pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Uhan, S. (2000). Vrednotenje dela 11.- Motivacija- Uspešnost- Plača (osebni dohodek), Založba Moderna organizacija, Kranj.
- Učna motivacija. (b.d.). V *Wikipedia*. Pridobljeno s https://sl.wikipedia.org/wiki/U%C4%8Dna_motivacija
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Jasmina Gojčič je profesorica angleščine in nemščine ter že vrsto let poučuje na Osnovni šoli Dobrna. Je koordinatorica in mentorica mednarodnih projektov eTwinning. Z zanimanjem spremlja razvoj sodobne tehnologije v izobraževanju ter jo skuša smiselno vključiti v učni proces. S svojim načinom dela želi angleščino in nemščino približati učencem ter jih motivirati za učenje.

Didaktične igre za krepitev motivacije v zgodnjem poučevanju angleškega jezika

Didactic Games in the Light of Motivating the Students in Early English Language Learning

Nina Zemljak

*OŠ Maksa Durjave Maribor
ninazemljak1@gmail.com*

Povzetek

Pri pouku angleškega jezika učitelji vztrajno iščemo nove načine, kako jezik približati učencem in vzbuditi njihovo motivacijo za učenje. Učna motivacija se v procesu učenja tujega jezika kaže kot pomemben dejavnik, saj določa, ali se bo učenec sploh učil tujega jezika, kako bo to učenje potekalo ter kakšno bo usvojeno znanje učenca. Uporaba didaktičnih iger pri zgodnjem poučevanju tujega jezika je nedvomno ena izmed najučinkovitejših metod, kako pri učencih krepiti motivacijo za učenje, povečati aktivnost učencev, vplivati na njihov razvoj socialnih veščin ter omogočiti bolj zabaven in zanimiv pouk za učence. Učitelj tujega jezika lahko veliko tega doseže z ustrezno izbranimi igrami, med katere sodijo razne gibalne igre, komunikativne igre, igre ugibanja, igre upodabljanja, namizne igre, tekmovalne igre in druge. Poleg motivacijskega vpliva na učence so se igre izkazale uspešne pri vključevanju učencev z različnimi sposobnostmi v proces učenja, za učence, ki imajo učne težave ter za tiste, ki se ne znajo izkazati. Moč igre pri pouku je nedvomno veliko večja kot zgolj zabava. Namen prispevka je predstaviti primere dobre prakse v zgodnjem poučevanju angleškega jezika v osnovni šoli z vključitvijo didaktičnih iger kot bistvenega motivatorja učencev za učenje.

Ključne besede: angleščina, didaktična igra, motivacija, tuji jezik, zgodnje poučevanje tujega jezika.

Abstract

At foreign language teaching, the teachers are constantly looking for new ways to bring the language closer to the students and increase their motivation to learn English. Learning motivation proves to be an important factor in the process of learning a foreign language, as it determines whether the student will learn a foreign language at all, how this learning will take place and what the student's acquired knowledge will be. The use of didactic games in early language teaching is undoubtedly one of the most effective methods to strengthen students' motivation to learn, increase their participation in the activities, influence their development of social skills and provide more enjoyable and interesting lessons for the students. A language teacher can achieve most of these aspects with properly selected didactic games, including a variety of movement games, communication games, guessing games, board games, competitive games and more. In addition to the motivational impact on students, the games have proven successful in involving students with different abilities in the learning process, effective for students who have learning difficulties and for those who do not know how to prove themselves. Therefore, the power of using games in the classroom is undoubtedly much greater than just having fun. The aim of this article is to present examples of good practice in early English language teaching in primary school by including didactic games as a fundamental motivator for students to learn.

Key words: didactic games, early language teaching, English language, foreign language, motivation.

1. Uvod

Znanje angleškega jezika je dandanes v svetu še kako potrebno, zato se učenje tega tujega jezika pri otrocih pričanja v zgodnjem otroštvu, ponekod že v vrtcu, večinoma pa se z učenjem tujega jezika prvič srečajo v 1.razredu osnovne šole. Temeljni cilji zgodnjega poučevanja tujega jezika se namreč nanašajo na to, da učenci vzljubijo jezik, da so motivirani za učenje, da želijo z veseljem sodelovati v različnih dejavnostih v razredu in da se konec koncev naučijo nekaj osnov jezika. Ker ima ravno motivacija pomembno vlogo pri učenju tujega jezika, mora učitelj izbirati takšne metode dela in vključiti čim več takšnih aktivnosti, ki učencem vzbudijo željo po učenju. Zato se na tem mestu pojavljata vprašanji, kako najbolje motivirati najmlajše učence, da se z veseljem učijo angleški jezik, in katere metode dela so pri tem uspešne? K temu nedvomno sodi spodbudno učno okolje, ki omogoča razvijanje učenčeve domišljije, medsebojne komunikacije, ustvarjalnosti, igre,... Igre so sestavni del otrokovega življenja, s katerimi se razvijajo, učijo, spoznavajo svet okoli sebe in predvsem zabavajo. Pri pouku se učitelji poslužujejo didaktičnih iger, saj so le-te ena izmed aktivnih metod, s katerimi učitelji dosegajo vzgojno-izobraževalne cilje, aktivno sodelovanje učencev pri pouku in njihovo visoko stopnjo motiviranosti.

Pri poučevanju angleškega jezika v 1.triadi sem opazila, da se učenci izredno radi vključujejo v dejavnosti, ki temeljijo na didaktičnih igrah. Vprašanje, kot je npr. *'Hey students, do you want to play a game? ('Učenci, a se želite igrati igro?')*, ima neverjetno pozitiven učinek na učence, saj prebudi njihovo željo po igri in s tem po zabavi, prav tako v igro spodbudi še tiste učence, ki bi se drugače najraje izognili učenju. Zato je namen tega članka predstaviti pozitivno vlogo didaktičnih iger pri zgodnjem poučevanju angleškega jezika na učence, predvsem pa predstaviti praktično uporabo didaktičnih iger, ki jih sama redno izvajam pri pouku angleškega jezika. S tem želim spodbuditi tudi ostale učitelje, da v pouk angleškega jezika vključijo čim več raznolikih didaktičnih iger, saj so izredno uspešne pri motiviranju učencev ter primerne za izvedbo zanimivejšega in kvalitetnejšega pouka.

2. Didaktične igre, ki krepijo motivacijo pri mlajših učencih

Za lažje razumevanje koncepta motivacije ter različnih motivacijskih pristopih pri pouku bom v osrednjem delu članka najprej na kratko predstavila, kaj je motivacija in kaj vpliva nanjo. V nadaljevanju se bom osredotočila na vprašanje, kako izboljšati motivacijo pri učencih zgodnjega učenja angleškega jezika, in sicer s predstavitvijo učinkovitih didaktičnih iger.

Motivacija je opisana kot duševni proces, ki s pomočjo različnih motivov, potreb ali želja spodbuja in usmerja vedenje učencev k določenim ciljem. Različne psihološke teorije se že dolgo časa ukvarjajo z motivacijo in z različnimi pristopi k njej ter pojasnjujejo različne oblike in načine motiviranja. Kadar govorimo o vzrokih motivacije oz. glavnih vrstah motivacije na učenje, jo strokovnjaki delijo na notranjo in zunanjo motivacijo. Notranja motivacija je motivacija, ki izvira iz notranjosti učencev, iz njihovega zanimanja za neko aktivnost in jim predstavlja izziv, radovednost in interes. Zunanja stimulacija oz. motivacija je sredstvo, da učenci dosežejo želeni izid, pri čemer spodbude za to izvirajo izven učenca. Najbolj razširjene oblike zunanje motivacije so pohvale, nagrade, kazni, tekmovanje in seveda ocene (Mejač, 2019). Pri pouku se učitelji poslužujejo obeh oblik motivacije, vendar bi moral biti glavni namen učiteljevega spodbujanja ta, da v učencih vzbudi notranjo motivacijo za učenje, notranjo željo po aktivnem sodelovanju v procesu učenja in tako poveča dolgoročno učinkovitost.

Za krepitev motivacije za učenje, tako notranje kot zunanje, je pomembno, da za doseg vzgojno-izobraževalnih ciljev učitelj pri svojih urah zgodnjega poučevanja angleškega jezika čim pogosteje uporablja učinkovite igre. Saj se otroci skozi igro in druge dejavnosti, za katere so motivirani, najbolje učijo. Strokovnjaki so enotnega mnenja, da imajo didaktične igre kot učna metoda velik motivacijski učinek na učence, saj povečujejo interes in pozornost, spodbujajo potrpežljivost, navajajo učence na upoštevanje navodil in pravil ter razvijajo njihovo znanje. Takšen način učenja je bolj uspešen, znanje pa trajnejše (Zupančič, 2011).

V nadaljevanju predstavljam nekaj primerov didaktičnih iger, ki uspešno dvignejo nivo motivacije pri učencih zgodnjega učenja angleškega jezika. Večino teh iger lahko izvedemo kar v razredu, nekatere izmed njih tudi v telovadnici ali na prostem. Dejstvo je, da učenci veliko časa pri pouku sedijo na svojih stolih ali na tleh v krogu. Zato se mi zdi še posebej pomembno, da v pouk angleščine vključim čim več gibalnih iger, ki učence vsaj za nekaj trenutkov spravijo v gibanje. Pozitivna reakcija učencev za sodelovanje v gibalnih igrah me znova in znova prepriča, da so le-te visoka motivacija za učenje in aktivnost učencev pri pouku. Zato sem se odločila, da bo največji del predstavitve didaktičnih iger zajemal prav gibalne igre, ki jih redno uporabljam pri pouku v prvi triadi.

2.1. Gibalne igre

- a) Vsako uro angleščine v razredih prve triade pričnemo s pozdravno pesmijo *Hello song*, ki je postala prava rutina ob začetku ure in se je učenci zelo razveselijo. Učenci se postavijo v krog, se primejo za roke in odpojejo pesem *Make a circle big, big, big*, kjer delajo velike in majhne kroge, se premikajo v krogu, se dvignejo na prste in počepnejo ter se tako razgibajo že na samem začetku ure.
- b) Na začetku šolskega leta vnesem v uro gibalno dejavnost, pri kateri se učenci prosto sprehajajo po učilnici ob spremljavi glasbe. V to aktivnost vključim temo predstavljanja. Ko glasbo ustavim, se morajo učenci obrniti k najbližjemu sosedu, mu seči v roko ter se predstaviti in ga vprašati po imenu, npr. *Hello. My name is ... What's your name?*. Čim starejši so učenci, natančneje se morajo predstaviti. Igrajo se igro *My identity twin*, kjer dva in dva učenca dobita isto identiteto: ime, starost, kraj bivanja,... S tem, ko se ob ustavitvi glasbe predstavijo sošolcem, poiščejo svojega »dvojčka«.
- c) Za utrjevanje snovi ali kasneje kot uvodno motivacijo ponavadi izberem preprosto igro z žogo, ki jo imajo radi tako fantje kot dekleta. Igra se imenuje *Catch and Say*. Kot učni pripomoček pri tej igri uporabljam mehko žogo. Učenci naredijo majhen/velik krog. Igro začnem sama s vprašanjem *Hello. I am Nina. What's your name?* Žogo vržem učencu. Učenec pozdravi, se predstavi in vrže žogo naslednjemu učencu. Pri tej igri mi je poleg rabe jezika pomembno tudi to, da se učenci med seboj spoštujejo, da so prijatelji in vržejo žogo učencem, ki žoge še niso prejeli.
- d) Učenci se zelo radi vključijo v aktivnosti ob angleških pesmih, ki vključujejo kakršnokoli gibanje oz. poustvarjanje z gibi. Za to so zelo primerne pesmi kot so *Put on your Shoes*, *The Wheels on the Bus*, *How's the Weather?* in *Head, Shoulders, Knees and Toes*, kjer izberem posebno verzijo pesmi, ki z vsako ponovitvijo kitice postane vedno hitrejša, tako da učenci na koncu popadajo po tleh. Zelo jih motivira tudi verzija pesmi, kjer pri vsaki nadaljnji kitici ne izgovorijo dela telesa, ampak ga le pokažejo in nadomestijo besedo z *hmmm*.

- e) Pri utrjevanju izražanja časa uporabim igro »ristanc«, kjer na tla zalepim slike z različnimi časi (npr. *It's two o'clock.*). Učenci vržejo kamenček in se pomaknejo na ustrezno polje ter poimenujejo čas v angleščini (slika 1). Učence z učno nižjimi sposobnostmi in učence, ki se težje izkažejo, postavam ponavadi na konec vrste, da lahko čim večkrat slišijo pravilno izražanje časa, preden pridejo na vrsto in se tako izkažejo uspešnejši. Kot zelo priljubljena se je izkazala igra *What's the Time, Mr Wolf?*, ki se igra kot igra Kdo se boji črnega moža (slika 2). En učenec je volk, ostali učenci ga sprašujejo *What's the time, Mr Wolf? (koliko je ura, gospod volk?)*. Učenec volk jim odgovori, npr. *It's three o'clock (ura je tri)*, zato se učenci volku približajo za tri korake. Na koncu volk zakliče *It's lunch time (čas za kosilo)* in ujame enega učenca, ki nadaljuje igro kot volk.



Slika 1: Ristanc



Slika 2: What's the time, Mr Wolf?

- f) Pantomima je zelo priljubljena gibalna igra pri pouku, saj lahko učenci prav skozi gib prikažejo skoraj vsako vsebino, ki se obravnava pri pouku, npr. živali, poklice, hobije, dnevne rutine, šolske prostore, športe, rekvizite, predmete... Pri pantomimi je seveda pomembno, da so učenci pozorni na učenca, ki nekaj prikazuje, in da njegov prikaz na koncu ubesedijo v angleščini.
- g) Po končanem utrjevanju znanja prevoznih sredstev so učenci v tretjem razredu spoznali pesem *London Bridge is Falling Down*. Ko so znali pesem zapeti samostojno, sem pesem uporabila za igro, ki spominja na našo gibalno igro *Ali je kaj trden most?*. Učenec, ki je bil ujet, je moral odgovoriti na vprašanje *Do you like to travel by ...* (izbor prevoznega sredstva enega učenca) *or ...* (izbor prevoznega sredstva drugega učenca). Učenci so želeli igro večkrat ponoviti.
- h) Pri obravnavi vremena se učenci izredno zabavajo ob igri *The Storm Game*. V tej igri določimo čarovnico, ki upravlja z vremenom,, in kjer ostali učenci prosto tekajo po prostoru. Ko čarovnica zakliče *It's rainy*, se učenci skrijejo pod mizo, da jih ne zmoči dež, ko čarovnica zakliče *It's windy*, se oprimejo nekega predmeta, da jih veter ne odpihne, ko zakliče *It's stormy*, pa učenci obstanejo, da jih ne zadene strela.
- i) Pri pouku angleščine si pomagam tudi z mehko žogo, s katero mora učenec zadeti nek predmet ali sliko in le-to nato tudi poimenuje. Podobno lahko služi vrvica za igro *Limbo*, kjer se učenci sklonijo pod vrvico in šele nato poimenujejo določeno stvar.
- j) Za utrjevanje besedišča predmetov v razredu je motivacija večja, če učenci to izkusijo, in sicer se z gibanjem oz. z gibanjem na določen način odpravijo k poimenovanemu predmetu, npr. *Go to the window*. ali *Touch the blackboard*. Kot zgoraj zapisano, lahko igro naredimo zanimivejšo, če predmetu, po katerem sprašujemo, dodamo še, kako mora

učenec neko dejavnost izvesti, npr. *Go very slowly to the door* (pojdi zelo počasi k vratom) ali *Hop on your left leg to the computer* (skači po levi nogi k računalniku).

2.2. Gibalno – tekmovalne igre

- a) Za dvig motivacije pri pouku velikokrat izvajam igro, ki je prirejena igra dan/noč, in sicer na način, da besedi dan in noč nadomestim z najrazličnejšimi besedami. Kadar utrjujemo poimenovanje družinskih članov, namesto *day* uporabimo besedo *dad* in namesto besede *noč* besedo *brother*, ali pa druge kombinacije kot so *mum/sister*, *dad/baby*. Učencem je zelo všeč, če izločamo tiste učence, ki naredijo napako, in tako se igra zmeraj razvije v pravo tekmovanje. Besedi dan in noč včasih zamenjam tudi z besedama *right* in *wrong*. To najpogosteje izvedemo po kakšnem prebranem besedilu oz. zgodbi, kjer preverim, kako so učenci zgodbo razumeli, in sicer učenci namesto izrečene besede *right* vstanejo, ob besedi *wrong* pa sedijo naprej.
- b) Med učenci zelo dobro sprejeta igra je tudi *The Number Race*, kjer gre za utrjevanje števil 1-10, 10-20 ali desetice do 100 (slika 3). Učitelj položi na tla števila, npr. od 10 do 20. Učenci se razdelijo v dve skupini in v igri tekmujeta po dva in dva učenca skupaj. Učitelj zakliče eno število, učenca pa morata čim hitreje steči do tistega števila. Učenec, ki prvi doseže 3 točke, se uvrsti v nadaljnji krog in tako izpeljemo tekmovanja vse do velikega finala. Da izpadlim učencem med tekmo ni dolgčas, prevzamejo vlogo napovedovalca števil. Igro lahko naredimo zahtevnejšo tako, da števil ne zložimo po vrsti od najmanjšega do največjega. Enako igro uporabim tudi za utrjevanje angleške abecede, kjer namesto števil na tla položim angleške črke.



Slika 3: *Number Race*

- c) Pri utrjevanju kateregakoli besedišča se rada poslužujem igre *The Basketball Race*, ki temelji na metu mehke žoge v koš oz. škatlo. Učenci tekmujejo v dveh skupinah. Učenec poskuša najprej uspešno vreči žogo v koš, za kar dobi eno točko, nato poimenuje sliko, za kar prejme še eno točko. Ko pridejo vsi učenci na vrsto, zmaga ekipa z največjim številom točk in športno čestita poražencem in obratno. Tukaj pride včasih do pretakanja solz in slabe volje med učenci, zato se ob tej priložnosti vedno pogovorimo o tekmovanjih, zmagovanju, izgubljanju in korektnem tekmovalnem duhu.

2.3. Igre upodabljanja (igre vlog, govorno dramatiziranje)

- a) Igre vlog pogosto izvajamo pri pouku angleščine, saj je bistvo pouka tujega jezika ravno usvajanje nekih jezikovnih vzorcev, ki jih bodo učenci uporabili v realnem svetu izven razreda. Tako najdemo tvorbo dialogov ponavadi po predpisanem vzorcu na najrazličnejše teme in te najbolj popestrimo, če pripravimo pravo igro vlog, kakšno dramatizacijo, itd. V razredu tako uprizorimo dialog v trgovini z živili, v restavraciji, na ulici, pogovor z učiteljem, s sošolcem,...
- b) Učenci se že takoj na začetku učenja angleškega jezika srečajo s preprosto igro vlog s sošolci, ko se predstavijo oz. povprašajo po imenu, npr. *Hello. What's your name?*
- c) V višjih razredih v obliki igre vlog učenci vadijo povpraševanje po času. Polovica učencev dobi navidezne ure z določenim časom, ostala polovica je brez ur. Ob spremljavi glasbe se učenci prosto gibajo po prostoru. Ko glasbo ustavim, poišče učenec brez ure sošolca z uro ter ga vpraša *Excuse me. What's the time, please?* Nato mu sošolec pove čas, ki ga kaže njegova ura. Ko se izmenjajo vsi učenci, se skupini zamenjata.
- d) Učenci zelo radi uprizarjajo krajše, preprostejše angleške pesmi in zgodbe, največkrat z uporabo lutk (slika 4). Najmlajši učenci s pomočjo lutk račk uprizorijo pesem *Five Little Ducks*. V drugem razredu učenci dramatizirajo zgodbo *The Little Red Hen* (slika 5) ali *The Enormous Turnip*. Pred dramatizacijo izvedemo še druge aktivnosti, ki učence vodijo do lažje uprizoritve vsebine. Izredno popularna je dramatizacija zgodbe *We're Going on a Bear Hunt*, kjer se učenci podajo na lov in premagajo vse naravne prepreke, kakor si sledijo v zgodbi.



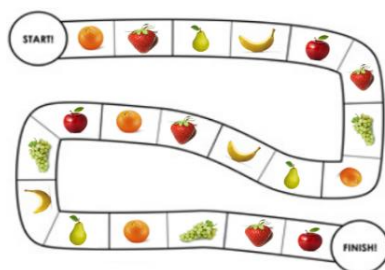
Slika 4: Dramatizacija zgodbe



Slika 5: Dramatizacija zgodbe

2.4. Ostale igre, ki vzbudijo zanimanje za učenje

- a) Učenci se od nekdaj radi igrajo različne namizne igre, zato jih tudi sama vključim v pouk angleščine, saj se v njih združita uporaba jezika in tekmovalnost. Včasih sama pripravim namizne igre, če pa čas dopušča, so v izdelovanje namiznih iger vključeni tudi učenci bodisi pri pouku angleščine ali v OPB. Namizne igre uporabim za utrjevanje najrazličnejših vsebin, kot so oblačila, živali, zgradbe, poklici, družinski člani, števila, ... V prvem razredu uporabim preprosto podlago s štartom, vmesnimi okenci in končnim ciljem. V vsakem okencu je ena slika obravnavane vsebine, ki jo morajo učenci poimenovati, ko s figuro pristanejo na njej (slika 6). V drugem in tretjem razredu raje uporabim malenkost zahtevnejšo različico *Kače in lestve*, kjer morajo učenci na podoben način priti do cilja, vendar se na poti pojavijo določene ovire.



Slika 6: Namizna igra: Sadje

- b) Za zaključek učne ure pri utrjevanju vremenskih stanj rada izvedem *The Weather Massage*. Učenci sedijo v krogu, tako da imajo pred seboj hrbet sošolca. Učitelj prične z igro in reče *It's stormy/sunny/cloudy/rainy/windy/snowy..* Učenci z rokami 'masirajo' sošolčev hrbet s kretnjami strele/sonca/oblakov/dežnih kapelj/vetra/snežink. Nato vsak učenec izreče en stavek, npr. *It's windy.*, in ostali učenci izvedejo masažo.
- c) Ko so učenci spoznali in delno usvojili števila ali črke, jih k nadaljnjemu učenju motiviram z uporabo žoge, na kateri so nalepljena števila ali črke (slika 7). Učenci stojijo ali sedijo v krogu in si mečejo žogo. Učenec, ki ujame žogo, pogleda, katero število ali črka se skriva pod njegovim palcem na desni roki, in jo nato poimenuje. Da je igra bolj dinamična in atraktivna, večkrat zamenjamo prst in roko, npr. kazalec na levi roki, sredinec na desni roki.



Slika 7: Žoga s števili ali črkami

- d) Pri utrjevanju znanja učenci izredno radi sodelujejo v tekmovalni igri z muholovkami (slika 8). Na tablo so pritrjene različne slike na obravnavano temo, učenci poslušajo besede ali besedne zveze ter se z muholovko čim hitreje dotaknejo ustrezne slike. Da je naloga malce zahtevnejša, učitelj ne pove zgolj besede, npr. *horse (konj)*, ampak opiše besedo, npr. *This animal is big. It's brown, black or white. It's very strong and fast. (Ta žival je velika. Je rjava, črna ali bela. Je zelo močna in hitra.)* in učenci poiščejo opisano žival z uporabo muholovke.



Slika 8: Igra z muholovkami

3. Zaključek

Didaktične igre se v večini primerov izkažejo za zelo učinkovito metodo motiviranja učencev za učenje angleškega jezika, saj jih spodbudijo k aktivnemu sodelovanju pri pouku in s tem lažje pripeljejo do naučenega znanja. Številni strokovnjaki poudarjajo, da z uporabo didaktičnih iger učenci uresničujejo željo po učenju in pridobivanju novih znanj, ob tem pa razvijajo svojo vztrajnost in tekmovalnost. K temu dodajmo še druge prednosti, kot so prispevanje k boljši zapomnitvi ter priklicu snovi, vpliv na razvoj socialnih veščin učencev ter omogočanje bolj zabavnega in zanimivejšega pouka za učence (Jurić, 2014). Kljub temu da se uporaba didaktičnih iger pri pouku na prvi pogled morda zdi enostavna, mora pri njeni kvalitetni izvedbi učitelj upoštevati nekaj dejavnikov, ki lahko sicer imajo negativne učinke na sam proces učenja. To so primeren prostor in čas, materialni pogoji, socialna klima v razredu oz. odnosi med učenci, razvojne značilnosti učencev, število učencev v razredu, težavnost igre, učne sposobnosti učencev, utrjeno znanje, ... Glede na dejstvo, da mlajši učenci igro povezujejo zgolj z zabavo in sprostitvijo, se lahko pojavi težava, da tudi didaktično igro pri pouku razumejo kot zabavo. Včasih pride do disciplinskih težav, saj učenci nekako pozabijo, da so v razredu, postanejo preglasni, se pričnejo prepirati, ne želijo sodelovati z določenimi učenci v skupinskih igrah ali pri tekmovalnih igrah ne prenesejo poraza. Zato je v takšnih situacijah vloga učitelja zelo pomembna, saj je potrebno dobro načrtovanje učnega procesa z didaktičnimi igrami in potreben je premislek o vseh možnih pomanjkljivostih uspešne izvedbe. Kljub temu sem prepričana, da je didaktična igra kot učna metoda zelo učinkovita pri zgodnjem poučevanju angleškega jezika in da bi ji bilo zaradi številnih pozitivnih učinkov na učence potrebno nameniti več prostora v učnem procesu.

4. Literatura in viri

- Jurić, S. (2014). *Didaktične igre pri pouku angleščine na začetku šolanja* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=124178&lang=slv>
- Mejač, I. (2015). *Motivacija za učenje angleščine v drugi triadi* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/2745/1/Irena_Meja%C4%8D_Diplomsko_delo.pdf
- Zupančič, K. (2011). *Vloga didaktičnih iger pri pouku* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. Pridobljeno s: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=21070>

Predstavitev avtorice

Nina Zemljak, po izobrazbi profesorica angleškega jezika, je svojo pot poučevanja pričela pred 20 leti. Večino časa je poučevala učence v drugi in tretji triadi osnovne šole, po končanem izobraževanju za zgodnje poučevanje angleščine je prevzela tudi poučevanje v celotni prvi triadi. Poučevanje najmlajših učencev na šoli jo je takoj navdušilo ravno s tega vidika, ker večina obravnave snovi poteka skozi igro. Didaktične igre uporablja za uvodno motivacijo, aktivni premor med bolj statičnimi aktivnostmi, večinoma pa za utrjevanje snovi in zaključno aktivnost. S tem namenom je tudi želela predstaviti didaktične igre, ki pri učencih resnično vzbudijo željo po sodelovanju in učenju.

VI

**CHALLENGES IN TEACHING
CREATIVE MOVEMENT AND ART**

**IZZIVI V POUČEVANJU
UATVARJALNEGA GIBA IN UMETNOSTI**



Dance (Embodied learning + Interdisciplinary Context) = Innovative Teaching

Elisabete Monteiro

*University of Lisbon - Faculdade de Motricidade Humana, Portugal
emonteiro@fnh.ulisboa.pt*

Abstract

We want to emphasize the interdisciplinary working practices through creative dance as embodied learning, for an innovative teaching, where learning through their artistry physicality is purposeful and problem based, allowing engaged students to develop divergent thinking, decision making capacity, giving meaning to their autonomy and adaptability. Nevertheless, we also want to point out the impact of this dance form for its own sake, as an aesthetic experience, with a body of knowledge, principles and concepts, empowering learners to generate and explore ideas (Cremin & Chappell, 2019), think creatively, communicate and cooperate with each other. As Payne and Costas (2020) establish “Proposed benefits may provide a new vocabulary for articulating the importance of creative dance playing a more fundamental part in the curriculum” (p. 3), confirming that dance in education can play an unquestionable role in the child’s integral growth (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018), as a two-way Road for concepts in dance and concepts in other disciplines (Overby, Post, Newman, 2005). As Gilbert (2015) point out, since the Seventies it has been proven that teaching curriculum through movement “promote learning and retention” (Overby & Bradley, 2007, p. 2), giving meaningful to learning through doing. We can’t forget that “Learning involves risk, as experiential learning incorporates novel, challenging, experiences” (Morris, 2019, p.5) showing the connection between experience and learning (Kolb, 2015), fostering learning transfer. We propose to share some thoughts and examples of the impact of creative dance in some learning curricular issues for children in primary education. We will share with you some experiences as a dance teacher at the University, responsible for training future dance teachers, trying to give some highlights to the question ‘How can I integrate dance in my teaching process?’ emphasizing the role of the body in cognition giving meaning to an embodied approach (Newen, Gallagher and De Bruin, 2018), recognizing dance as a pedagogical tool, but also stressing out the power of improvisation in creative dance dealing with its concepts, allowing to develop an holistic approach through exploration, guidance discover and problem solving, foster self-confidence, strengthen critical thinking and communication skills. It is our conviction that to learn through dance you must learn about dance.

Keywords: creative movement, dance, embodied learning, innovative teaching, interdisciplinary working practices, students.

References

- Cremin, T. & Chappell, K. (2019). Creative pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Gilbert, A. G. (2015). *Creative Dance for all ages – A Conceptual Approach*. (2nd ed). Human Kinetics Publishers
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Leandro, C., Monteiro, E. & Melo, F. (2018). Interdisciplinary working practices: can creative dance improve math? *Research in Dance Education* 19(1), 74–90.

<https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354838>

Morris, T. H. (2019). *Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model, Interactive Learning Environments*.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>

Newen, A. Gallagher, S. & De Bruin, L. (2018). 4E Cognition: Historical roots, key concepts, and central issues. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford Handbooks Online.

Overby, L. & Bradley, K. (2007). Better Practice in Arts Education - Building Effective Teaching Through Educational Research. J. I. Tucker Jr (Ed). https://aems-edu.org/wp-content/uploads/Better_Practices_Dance.pdf

Overby, L.; Post, B. & Newman, D. (2005). Interdisciplinary learning through dance: 101 Moventures. (1st ed). Human Kinetics Publishers

Payne, H. & Costas, B. (2020). Creative Dance as Experiential Learning in State Primary Education: The Potential Benefits for Children. *Journal of Experiential Education* 1–16. hDOI: 10.1177/1053825920968587

About the author

Elisabete Monteiro, Ph.D. in dance. Assistant Professor at the University of Lisbon - Faculdade de Motricidade Humana (Portugal) and lecturer in the Dance Department. Coordinator of the PhD in Dance. Scientific advisor of doctoral theses in Dance. Responsible for several workshops in Creative Dance (Portugal, Brazil, France, Croatia, Netherlands and New Zealand). Co-authored the Handbook of Creative Dance, an interdisciplinary approach (2018). She is also the author of numerous articles on dance in the context of the teaching-learning process, choreographic composition, didactics of creative dance and inclusive dance. She is a researcher at the Ethnomusicology Institute - Center for Studies in Music and Dance (INET-md/polo FMH). National representative of 'Dance and the Child International' (Daci) and also a member of the Advisory Board of the 'World Alliance for Arts in Education - Europe'. Nowadays she collaborates at European Project that will cover different means of making and telling stories (visual, theatre, creative dance and digital means).

Creative Movement as an Incentive for Students' Holistic Development

Senka Žižanović

*Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek, Croatia
sgazibara@ffos.hr*

Abstract

Innovations in the field of modern education are directed towards the holistic development of students, equally encouraging cognitive, affective and psychomotor development of every child. Creative movement as a teaching method includes the holistic development of the child, using movement to express, form and create different educational content, as well as thoughts and feelings of the student. It encourages students' development through movement, guiding them and involving them in the learning process by applying bodily-kinesthetic intelligence, developing their spatial awareness, cooperation with others, developing higher-order thinking and observing the artistic expressions of others. The value of the creative movement method is especially emphasized in the contemporary educational context because research dealing with the brain, mind and body found significant relations between movement and learning. Therefore, the aim of this paper is to present the possibilities of implementing the creative movement method in order to contribute to its understanding in the contemporary educational context. Through this lens, the integration of the creative movement in different subjects, school curriculum activities and cross-curricular topics is considered. The creative movement method contributes to the didactic-methodological pluralism of contemporary teaching and it is necessary to use it appropriately in accordance with the learning objective and learning outcomes with respect to the students' and teacher's experiences. Considering its advantages, it is necessary to give it more time and space in schools, while the pedagogical challenge would be the professional development of teachers and cooperation with dance artists and experts.

Keywords: contemporary teaching, creative movement, dance, holistic development, students.

About the author

Dr. Senka Žižanović is an assistant professor at the Department of Pedagogy of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek where she teaches Didactics, Multimodal pedagogy, Contemporary teaching strategies, and Practical pedagogical training. She completed her postgraduate doctoral studies in pedagogy in 2018 and obtained the academic degree of Doctor of Science in the field of social sciences, the scientific field of pedagogy. The area of her scientific research can be narrowed down to active learning, contemporary teaching strategies, multimodality, as well as creative dance and movement in teaching which is the focus of her work. She has actively participated in numerous scientific conferences in Croatia and Europe. She has been a member of the organizing committees of several international conferences, e.g. CARN-ALARA International Scientific Conference: "Imagine Tomorrow: Practitioner Learning for the Future" (2019); International Scientific Conference "Global and Local Perspectives of Pedagogy" (2016); Scientific-professional conference "Partnership in Education" (2015). She is a member of the Committee of the Center for Didactic and Methodological Research and the Steering Committee of the ALUMNI Association at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. Since 2019, she has been a member of the working group for pedagogues on the project team of the CROQF project of the European Social Fund UP.03.1.1.03.0056 "Competence standards of teachers, pedagogues and mentors". She is a member of DaCi Croatia – Dance and the Child International, The Croatian Pedagogical Society, and ATEE – Association for Teacher Education in Europe.

Pomen umetniške izkušnje v študiju bodočih pedagogov za njihov osebni in poklicni razvoj

The Importance of Artistic Experience in the Studies of Future Educators for their Personal and Professional Development

Vesna Geršak

*Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
vesna.gersak@pef.uni-lj.si*

Povzetek

Mnogi vzgojitelji in učitelji se ne počutijo dovolj kompetentne za vključevanje ustvarjalnih plesnih dejavnosti v svoje delo. Navajajo, da nimajo dovolj znanj oziroma izkušenj, saj se s plesno umetnostjo niso srečali v procesu formalnega izobraževanja do vstopa na pedagoško fakulteto. Zato je pomembno, da študentom pedagoških smeri omogočimo, da se seznanijo s principi ustvarjalnega giba oziroma sodobne plesne umetnosti, ki niso zgolj didaktično naravnani, temveč nudijo študentom lastno utelešeno izkušnjo, ki pripomore k samorazumevanju in spodbuja ustvarjalnost. V prispevku je predstavljen in reflektiran primer umetniške izkušnje, ki so ga bile deležne študentke predšolske vzgoje v času študija na daljavo pri predmetu plesno gledališče, v okviru katerega so se imele možnost izražati skozi jezike plesa, likovnosti in filma. Podatki so bili obdelani s kvalitativno metodo, refleksije študentk so bile kategorizirane po Glasserjevi kontrolni teoriji o človekovih potrebah v 4 kategorije: ljubezen, zabava, svoboda, moč. Iz rezultatov lahko razberemo, da je bila lastna umetniška izkušnja za študentke v času zaprtja družbe izrednega pomena tako za osebni kot poklicni razvoj.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, plesna pedagogika, študentje predšolske vzgoje, umetniška izkušnja.

Abstract

Many educators and teachers do not feel competent enough to integrate creative dance into their work. Many argue that they lack knowledge and experience, having been exposed to dance arts in their formal education only at university level. Therefore, it is important to provide student teachers with the opportunity to become familiar with the principles of creative movement or contemporary dance arts for didactic purposes and as an embodied experience that contributes to self-understanding and embodiment and fosters creativity. The case study discussed in this paper brought the 'pandemic' explorations through the elective course, creating a platform for students' own creativity through the languages of dance, visual art, and film. Data were processed using a qualitative method. The students' reflections were classified into 4 categories according to Glasser's control theory of human needs: Love/Belonging, Fun, Freedom, Power. In their final reflections, they considered their own artistic experience as significant for their personal and professional development.

Keywords: artistic experience, dance pedagogy, distance education, pre-school education students teachers.

1. Uvod

Učenje s pomočjo (plesne) umetnosti v vrtcu in osnovni šoli je dokaj raziskano in kaže na mnoge pozitivne učinke za otrokov/mladostnikov razvoj tako na kognitivnem, čustveno-socialnem kot psihomotoričnem področju (Anttila in Svendler Nielsen, 2019; Geršak, Podobnik, Frelj, Jurjevič, 2018; Geršak, 2021; Road Map for Arts Education, 2006).

Dokument Road map for Arts Education (2006) predstavi izsledke raziskav, ki so pokazali, da vzgoja v umetnosti in vzgoja skozi umetnost pri posamezniku krepi ustvarjalnost in iniciativnost, bogati njegovo domišljijo, spodbuja socialni, čustveni, spoznavni in moralni razvoj, razvoj kritičnega mišljenja in avtonomnosti. Prav tako zavedanje pomena umetnostne vzgoje v vzgoji in izobraževanju izpostavlja vrsta mednarodnih strategij za razvoj kulturne in izobraževalne politike (med njimi: Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts, 2004; Bamford, 2017; Road map for arts education, 2006; UNESCO: Seoul agenda goals for the development of arts education, 2010; Winner idr., 2013), med katerimi UNESCO: Seoul agenda, goals for the development of arts education (2010: 10) opredeljuje potrebo »po uresničevanju celotnega potenciala visokokakovostne umetnostne vzgoje za doseganje pomembnih socialnih in kulturnih ciljev ter nenazadnje v korist otrokom, mladim in osebam, vključenim v vseživljenjsko učenje«. Umetniška izkušnja ima velik pedagoški potencial, saj dostopa do spoznanja realnosti na poseben način, kot simbolno posredovana izkušnja – z estetskim, domišljijским dopolnjevanjem umetniških kodov prejemnik doživlja in reflektira izkušnje drugih in tako etično zori. Zato je umetnost vrednota sama po sebi (Namen in cilji projekta SKUM).

V vrsti držav je izpostavljena tudi problematika pomanjkljive usposobljenosti učiteljev za poučevanje umetnostnih predmetov (Eurydice, 2009; Ijdens and Wagner, 2018), kakor tudi potreba po bolj uravnoteženem vključevanju različnih umetnostnih področjih, saj npr. drama, ples, film, digitalni mediji itn. pogosto niso del šolskega kurikuluma. Mnogi vzgojitelji in učitelji se ne počutijo dovolj kompetentne za vključevanje raznolikih ustvarjalnih umetniških dejavnosti v svoje delo; nimajo dovolj znanj, izkušenj, saj se na primer s plesno umetnostjo niso srečali v procesu formalnega izobraževanja do vstopa na srednjo (vzgojiteljsko) šolo oziroma (pedagoško) fakulteto.

Zaradi tega menimo, da je pomembno študentom pedagoških smeri omogočiti seznanitev s principi ustvarjalnega giba oziroma sodobne plesne umetnosti, ki niso zgolj didaktično naravnani, temveč nudijo študentom lastno utelešeno izkušnjo, ki pripomore k samorazumevanju in spodbuja ustvarjalnost.

Tovrstno okolje smo v projektu, ki ga predstavljamo, soustvarili ob vključevanju plesne (in drugih) umetnosti v času zaprtja javnega življenja in učenja in poučevanja na daljavo.

Namen izvajanja pouka na daljavo je ohraniti ustrezno kontinuiteto in dovolj visoko kakovost pedagoške komunikacije med učitelji in učenci ter med učenci samimi. Osnovno vodilo pri delu na daljavo – upošteva seveda njegove posebnosti – naj bi bilo doseči čim večjo podobnost z učnim procesom, kot poteka v šoli. Seveda to v celoti ni mogoče, a pomembno je, da učitelji vzpostavijo čim bolj kakovostno komunikacijo z učenci, da se trudijo

čim bolj nazorno predstaviti učne vsebine, da komunikacijo omogočajo tudi med samimi učenci, da spremljajo njihov napredek, se pravočasno odzivajo na morebitne težave in podobno. Pouk na daljavo ni le tehnološki in organizacijski podvig, pač pa za mnoge učitelje predstavlja tudi zahteven didaktični izziv. V okoliščinah, ki terjajo izvajanje izobraževanja na daljavo, so učitelji prisiljeni iskati didaktične rešitve, ki zagotavljajo zadostno raven aktivnega sodelovanja in dovolj visoko stopnjo motiviranosti učencev pri takšnem pouku. Prav to so eni od ključnih dejavnikov ohranjanja kakovosti pouka in posledično tudi znanja in izobrazbe učencev. Njihovo pozornost je pri učnem delu na daljavo težje pridobiti in dlje časa ohranjati, saj odsotnost neposrednega fizičnega kontakta med učiteljem in učencem, čemur se lahko pridružijo tudi drugi motilci iz učenčevega domačega okolja, pogosto privede do nižje učne koncentracije in zainteresiranosti za sodelovanje pri pouku (Štefanc 2020).

Zbrane osebne refleksije študentk smo analizirali s pomočjo Glasserjeve teorije izbire (Glasser, 1994, 1998), ki trdi, da je v naši dedni zasnovi navodilo, da moramo potešiti pet osnovnih potreb; te so poleg fiziološke potrebe po preživetju še štiri psihološke potrebe: po ljubezni in pripadnosti, po moči, svobodi in zabavi. Vse od rojstva dalje nas naši geni ženejo k zadovoljevanju naših potreb in naše vedenje je vedno naša najboljša izbira, da potrebe v določenem trenutku zadovoljimo. Če nam teh potreb ne uspe zadovoljiti, občutimo bolečino oziroma nezadovoljstvo. Potreba po ljubezni in pripadnosti pomeni pripadati, ljubiti, biti ljubljen, bližino, sodelovanje, sprejetost in tovarištvo. Ljudje smo socialna bitja, kar pomeni, da smo v odnosih z drugimi in skozi različna razmerja tešimo potrebo po ljubezni in pripadnosti. Potreba po moči pomeni uveljavljenost, spoštovanje, pomembnost in samozavest. To pomeni, da imamo občutek, da smo pomembni, priznani od drugih ljudi. Potreba po svobodi pomeni možnost izbiranja, odločanja, neodvisnost, izbor načina življenja. Zajema svobodno izražanje samega sebe. Potreba po zabavi pomeni sprostitvev, igrivost, ustvarjalnost. Je potreba, ki jo najlažje izpolnimo, saj je edina, ki jo lahko zadovoljimo tako v odnosu z nekom kot tudi sami (Glasser, 1998).

1.1 Namen in cilji raziskave

V času izvajanja študijskega procesa na daljavo je poučevanje v umetnosti in s pomočjo umetniške izkušnje narekovalo ustvarjanje inovativnih (digitalnih) prostorov, kjer smo študentkam predšolske vzgoje, ki so obiskovale izbirni predmet plesno gledališče omogočili dostop do umetniške izkušnje. Ob tem smo iskali nove didaktične pristope, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju. Cilji predmeta plesno gledališče, definirani v učnem načrtu, so predvsem metodično naravnani na pridobivanje kompetenc za delo z otroki, med njimi pa sta navedena tudi cilj: »Sposobnost za sintetično, analitično, ustvarjalno mišljenje ter reševanje problemov« in študijski rezultat: »Študent pridobiva socialne spretnosti, skozi plesno ustvarjanje razvija svojo ustvarjalnost in samopodobo; uporablja domačo in tujo literaturo in druge vire, rešuje probleme, dela v timu« (učni načrt predmeta Plesno gledališče). Omenjeni cilj in študijski rezultat sta bila tudi izhodišče za načrtovanje projektnega dela na daljavo.

1.2. Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji:

RV1: Ali bo umetniška izkušnja v času študija na daljavo pripomogla k osebnemu razvoju študentk in na kakšen način?

RV2: Ali bo umetniška izkušnja v času študija na daljavo pripomogla k poklicnemu razvoju študentk in na kakšen način?

2. Metoda dela

2.1 Vzorec

V projektu je sodelovalo 16 študentk 3. letnika predšolske vzgoje v okviru izbirnega predmeta plesno gledališče v študijskem letu 2020/21 in dve mentorici – umetnici (plesna in likovna).

2.2 Instrument

Podatke smo zbrali v obliki osebnih refleksij študentk (zapis, foto in video – material), ki so jih oddale v spletno učilnico in komentarjev mentoric na zaključne izdelke študentk.

2.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Predmet na daljavo smo izvajale nosilka predmeta in dve asistentki, ki sta tudi umetnici (plesna in likovna) med februarjem in majem 2021. Študentke so posamezne vtise/naloge oddajale v spletno učilnico, obenem pa so ob zaključku študijskega leta oddale zapis v obliki osebne refleksije. Podatki so bili obdelani s kvalitativno metodo, refleksije študentk so bile kategorizirane po kontrolni teoriji – teoriji izbire (Glasser, 1994) v štiri kategorije glede na Glasserjeve temeljne potrebe po ljubezni, zabavi, svobodi in moči (prav tam).

2.4 Opis procesa ustvarjanja

Tema projektnega dela na daljavo so bili štirje naravni elementi: zemlja, ogenj, voda in zrak. Srečanja, ki smo jih izvajali prek aplikacije ZOOM in s pomočjo spletne učilnice, so potekala v sledečih korakih: predstavitev ideje projekta → viharjenje možganov → razdelitev v skupine → vtis 1 in 2 → scenosled → samostojno ustvarjanje v skupinah → predstavitev projektov v obliki filmov → refleksija. Ob začetku izvajanja predmeta na daljavo smo prek aplikacije ZOOM izvedli tudi nekaj ustvarjalnih delavnic, kjer smo povezovali plesno in likovno umetnost, da so študentke osvežile in nadgradile znanje, ki so ga pridobile v prvem letniku pri rednem predmetu plesno izražanje. Na delavnicah smo se posvetili značilnostim posameznih elementov, kot npr. pretakanje, fluidnost vode; igrivost v povezavi z ognjem; teža v odnosu zemlja – zrak. Ogledale smo si tudi kopico video posnetkov s podobnimi tematikami oz

plesno/vizualnimi spogledovanji z elementi, njihovo uporabo in transformacijo s poudarkom na site specific plesnih video projektih.

V začetnem koraku viharjenja možganov smo s pomočjo orodja »white board« v aplikaciji ZOOM zapisali asociacije na temo štirih naravnih elementov. Na temo zemlje so se pojavile asociacije, kot so trdnost, prizemljitev, korenine, tla, pradavnina, rastline, zgradbe ipd. Na temo ognja so bile asociacije vezane na toploto, plamen, bližino, ljubezen, druženje ipd. Voda je sprožila asociacije, kot so pretočnost, neskončnost, zvok, sprostitiv, morje, modrina. Zrak pa je spodbudil asociacije lahkotnost, dihanje, življenje, oblaki, ptice, virus.

Vtis 1 in 2 so študentke pripravile na podlagi samostojnega raziskovanja posameznega elementa (vtis 1) in raziskovanja materiala v povezavi z elementom (vtis 2) in ga oddale v spletno učilnico v obliki zapisa ali/in fotografij. Predstavljamo vtise študentk, ki so raziskovale elementa zrak in zemljo: »Za fotografijo sem izbrala travnik in lep sončen dan. Gibanje koprene s pomočjo vetra in lastnega gibanja rok še lepše pride do izraza, ko ga zaobjame sončna svetloba. Prav tako pa z belo kopreno in modrim nebom pridemo do lepega kontrasta barv.«

»Kopreno sem izbrala, ker je zelo lahkoten material, ki ga veter lepo zaobjame in vanj ponese neko gibanje, ki je za naše oči zelo lepo vidno. Prav zaradi tega prenosa gibanja na material sem ustvarila tudi počasen posnetek, ki prikazuje gibanje materiala« (slika 1).



Slika 1: Vtis študentke, ki je raziskovala element zrak.



Slika 2: Vtis študentke, ki je raziskovala element zemljo: „JAZ IN ZEMLJA ENO. SKUPAJ“.

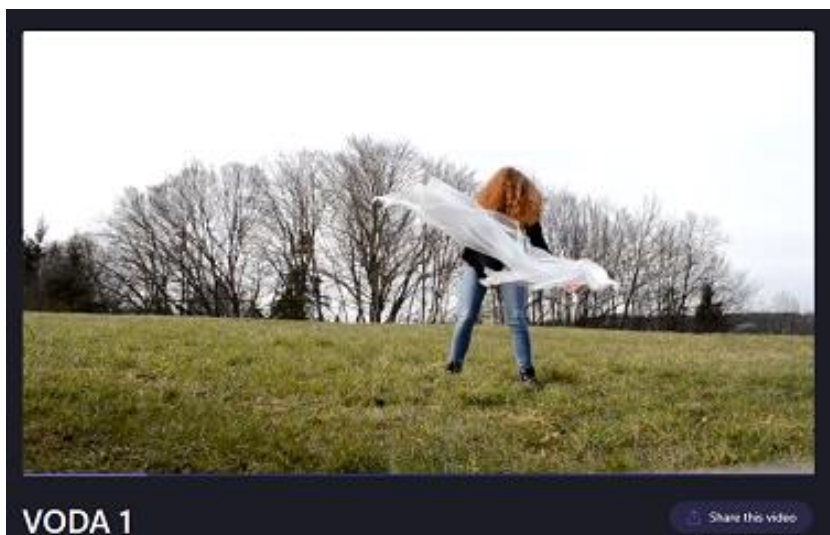
»Ob ustvarjanju z zemljo se počutim kot otrok in pomislim na čase, ko smo bili mlajši in smo imeli umazane kolena in roke, ampak smo bili hkrati tudi najsrečnejša bitja na zemlji« (slika 2).

Sledil je naslednji korak, ko so študentke v skupinah oblikovale scenosled, ki je zajemal načrt, kako bodo posamezen element ustvarjalno predstavile. Scenosledi so vsebovali celoten načrt izvedbe, načine gibanja, pa tudi prostorsko umestitev, dodano glasbo oziroma zvoke, razmislek o oblačilih in načinih snemanja (slika 3).



Slika 3: Scenosled za element zemljo v obliki fotografije (dodan je bil še opis ostalih vidikov).

Po samostojnem ustvarjanju v skupinah po posameznih naravnih elementih je sledila predstavitev nastalih posnetkov, ki so jih študentke samostojno zmontirale in opremile z glasbo (slika 4). Študentke so na zadnjem srečanju na daljavo predstavile nastale filme.



Slika 4: Izsek iz filma o vodi.

3. Predstavitev rezultatov in diskusija

Rezultate predstavljamo v obliki refleksij asistentk – umetnic in refleksij iz zapisov študentk.

Mentorica Nuša Jurjevič je v komentarju na predstavljen film o zemlji zapisala: //... dekleta so večji del namenila gibanju nog od kolena navzdol, inovativno so se poigravala s podlago. Pohvalno je bilo, da so se z zornim kotom približala ravnini tal, gibanje pa prilagodila strukturam podlag. Zadnji posnetki vse te drobne gibe celotnega videa povežejo v celoto, ko sledi posnetek s sencami. Študentke so izkoristile zanimiv gibalni material in možnosti, ki jih ponujata kamera in dron. Tak video je, da si kar želiš sezuti čevlje in stopati po naši ljubi Zemlji in popolnoma si predstavljam, kako bi s takim igrivim pristopom k plesu zemlje pritegnile tudi otroške gledalce«.

Pri elementu ogenj se vidi bogatost gibanja, smiselna uporaba glasbe. Črno/beli vložki in besedilo navdušujejo, prav tako lokacije. Vidi se, da so ogenj natančno opazovale in poskušale ujeti njegovo neukročeno gibkost. Poleg tega so vključile tudi asociacije, misli, pesmi, slikanje. Zelo intimna, a hkrati ekspresivna pripoved. Mentorica Urša Rupnik je v komentarju študentkam napisala: »Navdušujejo me tudi vaše plesne ekspresije, kako si res dovolite izraziti se skozi gib in začutiti ogenj v sebi. Bravo!«

Element zrak je bil predstavljen v filmu z vrhunsko kamero, od posnetkov, kadriranja in montaže. Koncept je bil osmišljen in dramaturgija jasna. Kostumska oprema, rekviziti, scenski

elementi osmišljeni, izbira lokacij izvrstna in izkoriščena. Premišljena in smiselna umeščenost giba ter koreografskih postavitev – smiselnost statike in dinamike.

Nuša Jurjevič je študentkam podala mnenje: »Zrak je v produkcijskem smislu izjemno dodelan, deluje profesionalno. Študentke so se zelo potrudile s koreografijo in uskladile gibe ter razmerja med solo in skupinskimi točkami, tudi rekviziti so izredno dodelani. Pri tem videu me je prepričala jasna zgodba, dekleta gledalca peljejo od svežine narave v težak, onesnažen zrak, nato pa ga vrnejo nazaj v objem narave. Vidno je, da so razmišljale o vizualnem vidiku plesa, tako da video predstavlja tudi super izhodišče za otroško raziskovanje likovnih elementov v naravi.«

O filmu voda je Urša Rupnik zapisala: »Res ekspresiven ples, cenim tako izraznost! Super izbira pokrajine, glasba se odlično ujema ... Estetsko zelo domišljeno, premišljena uporaba rekvizitov, humorni vložek z zalivanjem ... Same pohvale!«, Nuša Jurjevič pa dodaja: »Punce imajo neverjeten občutek za gibanje, skozi cel video sem imela občutek, da gre za neke vrste poklon vodi, zahvala vodi, ki daje (lahko pa tudi jemlje) življenje, skoraj malo mitsko in ritualno deluje. Poleg tega je krasno, ker so se igrale z zvoki rekvizitov in glasbo vključile šele v zaključnem delu, raziskovale so prosojnost in prozornost rekvizitov, sivine ozadja, skratka izjemno lepo. Tukaj res vidim prvinskost ter predanost, ki sije iz videa in deklet, pa tudi zaključek z otrokoma je top.«

Zbrane refleksije iz zapisov študentk ob zaključku projekta smo kategorizirali glede na Glasserjeve potrebe (1994) v naslednje štiri kategorije: svoboda, zabava, ljubezen in moč (Geršak, 2021).

SVOBODA

- Bilo je zelo inovativno delo.
- Imeli smo svobodo ustvarjanja.
- Navdušena sem nad našo možnostjo svobode pri predmetu od samega plesa in doživljanja le tega, kot svobodo pri ustvarjanju.
- Zelo mi je bil všeč način razmišljanja, saj so nam vse profesorice pustile prosto pot, da smo v svojem izdelku lahko pustile svoj pečat. Dandanes je na fakulteti to zelo redka možnost, katero pri tem predmetu zelo cenim.
- ... bile ves čas v skupinah svobodne – v smislu izbire kolegic in razdelitev v skupine, pri izbiri teme, glasbe, pripomočkov, gibalnih elementov, prostora za snemanje ...
- Eden izmed redkih predmetov, kjer smo lahko svobodni in ustvarjalni.
- Smo se kreativno izražali ter izražali našo plesno domišljijo.
- Všeč mi je bila ta svoboda in neomejenost pri predmetu.

ZABAVA

- Predmet smo opravljale in se ga udeleževale z velikim užitkom.
- Vse skupaj je bilo izjemno zanimivo in zabavno.

- Ob snemanju projekta pa sem se vedno tudi sprostita in pozabila na vsakdanje obveznosti, saj samo umetnost cenim, ker me vedno ponese v drug svet, kjer pozabim na skrbi, ki me obdajajo v hitrem tempu življenja.
- Na srečanja sem vedno prihajala dobre volje, saj me ta smer veseli.
- Sodelovanje v skupini me je vedno navdalo z dobro energijo in razveselilo.
- Bilo je tudi za nas igrivo, kar je tudi pomemben vidik ustvarjanja z otroki.
- Pri tem smo neizmerno uživale.

LJUBEZEN

- Dobro sodelovanje v skupinah.
- Veliko je bilo sodelovanja pri izdelovanju projekta
- Projekt me je pritegnil tudi iz socialnega vidika. Pri projektu smo bile z soustvarjalkami zelo povezane, smo se dopolnjevale, si izmenjevale mnenja, kar se po mojem mnenju tudi dobro izraža v našem končnem izdelku. Naše delo je bilo namreč zelo produktivno, hkrati pa je imela vsaka možnost v posnetek vključiti nek del sebe.
- Ker času epidemije nismo imeli veliko socialnih stikov, je bil ta projekt pravi balzam s tega vidika, saj smo se po umiritvi situacij lahko celo dobile v živo in ustvarjale skupaj.
- Hkrati nas ravno ta projekt spodbuja k sodelovanju, ki je v vrtcu še kako pomemben
- Potrebna je bila izmenjava mnenj, argumentacija, usklajevanje, dogovor ...
- Poleg tega pa smo se znotraj skupine, katere se prej nismo tako dobro poznale, zelo povezale in postale dobre prijateljice.
- S skupino sem se dobro razumela, ni prišlo do sporov in odprte smo bile za različne ideje ali improvizacijo vseh študentk v skupini.

MOČ

- Razvijanje in spoznavanje samega sebe ob plesu in gibu.
- Pridobila sem veliko novih komunikacijskih spretnosti, ko smo se dogovarjale s kolegicami za celotno izvedbo projekta.
- Pri dodelavi in izdelavi projekta je bilo zelo pomembno usklajevanje mnenja in razdelitve dela, glede na okoliščine, v katerih živimo v tem času epidemije.
- Pridobile smo tudi veliko strokovnega znanja na področju medijev in uporabljene tehnologije.
- Sem se naučila, kako zelo je pomembna ustvarjalnost, hkrati pa tudi upoštevanje in prilagajanje drugim.
- Predmet moi je dal veliko novega znanja, hkrati pa mi je dopuščal izraz proste umetniške kreative.
- Upala sem si preizkušati stvari, ki si jih morda s kakšnim drugim pristopom ne bi.

- Smo spoznali, kako pomembno je pri uprizarjanju nekega elementa gibanje prilagoditi tako, da s tem izrazimo kar se da nazorno občutek, ki nam ga daje izbrani element. Pri tem pa smo spoznale kako velik vpliv imajo tudi barve, saj z njimi dodatno podkrepimo vizualno komponento posnetka in na ta način približamo posnetek še kakšni drugi populaciji. Prav tako pa sem spoznala, da marsikdaj osnovan načrt ni popolnoma izvedljiv v realnosti in ga je potrebno prilagoditi dani situaciji.
- Izdelovanje takšnega projekta nekaj povsem novega, nova izkušnja, ki mi je prinesla ogromno. Ogromno idej, iznajdljivosti, sodelovanja, novega znanja, predvsem pa zadovoljstva in užitka.
- Takšni projekti so dobra ideja in iztočnica tudi za delo v vrtcu.
- Bili vodeni, usmerjeni, poslušani, razumljeni.
- Sam projekt pa je tudi primer dobre prakso, saj bi lahko v vrtcu na podoben način, kot me, izvedli nek plesni projekt.
- Sedaj pri izbirnem predmetu Plesno gledališče pa sem ples spoznala v malce drugačni luči.
- Naučila sem se vživeti v svoje telo, ga poslušati, mu slediti, se mu prepustiti.
- Ne samo, da mi je predmet veliko dal za prihodnost moje poti vzgojiteljice, ampak tudi za življenje. Se znaš vživeti vase, poslušati svoje telo, gibati po svojem občutku.

Pri soustvarjanju projekta na temo naravnih elementov so študentke zadovoljile vse štiri osnovne potrebe po Glasserju (1994): potrebo po svobodi – študentke so v svojih refleksijah predvsem poudarjale svobodo ustvarjanja brez omejitev, ki jih sicer občutijo v tradicionalnih pristopih učenja in poučevanja. Prav tako so izpostavile potrebo po zabavi – sprostitve v času pandemije, igrivost, uživanje in dobro voljo. Potrebo po ljubezni so zadovoljile s sodelovanjem v skupini, kjer je bilo čutiti sprejetost, pripadnost, prijateljstvo. Dejavnosti, ki so jih izvajale, so omogočale sodelovanje med njimi v prijetnem vzdušju, kar so pogrešale v času šolanja na daljavo. Potreba po moči pa se je udejanjala skozi soustvarjanje plesnega projekta, kjer so imele možnost samopotrjevanja in pridobivanja novih kompetenc.

Obenem so študentke razvijale tudi spretnosti in veščine, potrebne za uspešno in izpopolnjujoče soustvarjanje delovanja in bivanja v 21. stoletju; v svojih refleksijah so poudarile ustvarjalnost, iznajdljivost in inovativnost, znotraj katerih so lahko izrazile svoje notranje svetove in v ustvarjalnem procesu in končnem izdelku pustile avtorski pečat. Nadalje so študentke izpostavile socialne veščine – v projektu so se, ne glede na to, da je potekal na daljavo, s kolegicami še tesneje povezale, (na)učile so se sodelovati v ustvarjalnem timu, argumentirati svoja stališča, izmenjave mnenj in iskanja kompromisov. Nenazadnje so skozi delo na drugačen način spoznavale same sebe in krepile samozavest; kot pomembne pa vidimo tudi refleksije, v katerih so študentke navedle, da so se tekom projekta naučile vživeti se v svoje telo oziroma vase, se poslušati, slediti lastnim občutkom in se gibati v skladu z njimi.

4. Zaključek

V plesni pedagogiki poznamo dva pristopa; na eni strani profesionalni model učenja plesa, kjer je poudarek na urjenju, treningu plesne tehnike, oziroma ozaveščanju (plesnega) telesa ter poznavanje in urjenje v veščinah koreografije, kompozicije, ki vodi v produkt – plesno predstavo. Na drugi strani pa pedagoški model, ki poudarja proces in razvijanje plesne ustvarjalnosti, zanemari pa estetski vidik ter gledanje in cenjenje plesne umetnosti (Geršak, Lenard, 2012). Smith-Authard (2002) predlaga t. i. vmesni model plesne pedagogike (angl. a midway model in dance pedagogy), ki poudarja proces, ne zanemari pa produkta. Po tem vmesnem modelu je potekal proces raziskovanja posameznih naravnih elementov in ustvarjanja študentk v skupinah, pri čemer ni bil zanemarjen produkt; nastali so ustvarjalni zaključni izdelki. Študentke so imele svobodo pri razvijanju lastne ustvarjalnosti, obenem pa so dobile spodbudo tudi za svoje delo v vrtcu, saj jim bodo izkušnje in znanja, ki so jih usvojile med projektnim delom, koristila tako pri njihovem osebnem kot poklicnem razvoju. Ob delu na daljavo, ko smo iskali nove načine izpeljave predmeta plesno gledališče, smo tako dosegli začrtani cilj, da pri študentkah razvijamo ustvarjalno mišljenje in reševanje problemov, obenem pa jih skozi lastno umetniško izkušnjo opolnomočimo tudi s kompetencami za delo z otroki. Prav tako so študentke skozi projekt dosegle študijski rezultat pridobivanja socialnih spretnosti, tekom projekta so razvijale svojo ustvarjalnost in samopodobo ter v timu uspešno reševale tako ustvarjalne kot tehnične in logistične probleme. Kot pomembna se je izkazala izkušnja plesnega ustvarjanja kot utelešena izkušnja, v katero je človeško bitje vpeto kot spoznavna celota.

5. Literatura

- Anttila, E. in Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. V K. Bond (ur.), *Dance and the Quality of Life* (str. 327–345). Springer.
- Bamford, A. (2017). Making it happen: Closing the gap between policy and practice in arts education. In: Fleming, L. Bresler & J. O'Toole, (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*, (str. 388-398). Routledge, Taylor & Frances Group.
- Eurydice (2009). Arts and Cultural Education at School in Europe. Brussels: EACEA/Eurydice P9.
- Geršak, V. (2021). Utelešeni pristopi učenja in poučevanja od vrtca do univerze. V N. Meško (ur.) in V. Geršak (ur.). *Namig za gib. Priročnik s predlogi za delavnice ustvarjalnega giba*. Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.
- Geršak, V. (2021). Umetniška izkušnja v študiju bodočih vzgojiteljic predšolskih otrok – ples med zemljo, vodo, zrakom in ognjem. V N. Meško (ur.), V. Geršak (ur.). *Učinki plesa, 4. mednarodna konferenca plesne pedagogike*. JSKD.
- Geršak, V., Lenard, V. (2012). Vmesni model za izvajanje plesne umetnosti v vrtcu. *Revija za elementarno izobraževanje*, letn. 5, št. 2/3, str. 91-106.
- Geršak, V., Podobnik, U., Frelj, Č., Jurjevič, N. (2018). *Gib in njegova sled*. Učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Gifts of the Muse. Reframing the Debate About the Benefits of the Arts. (2004).
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf
- Glasser, W. (1994). Dobra šola. Regionalni izobraževalni center.
- Ijdens, I. & Wagner, E. (2018). Quality of Arts Education. In I. Ijdens, B. Bolden, & E. Wagner, (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education, Volume 5 (2017)* (pp. 151-173). Munster: Waxmann.
- Namen in cilji projekta SKUM. Dostopno na: <http://www.skum.si> (15. november 2021).
- Road Map for Arts Education (2006).
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. A&C Black.
- Štefanc, D. (2020). Kako motivirati učence pri izobraževanju na daljavo? Dostopno na: <https://sio.si/2020/11/17/kako-motivirati-otroke-pri-pouku-na-daljavo/> (15. november 2021).
- Učni načrt predmeta Plesno gledališče. Dostopno na https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Ucni_nacrti/ (15. november 2021).
- UNESCO: Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education (2010).
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- Winner, E., Goldstein, T., Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.

Kratka predstavitev avtorice

Dr. Vesna Geršak je docentka za področje plesnega izražanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer poučuje plesno pedagogiko in ustvarjalni gib kot učni pristop. Znanstveno se ukvarja z utelešenimi pristopi poučevanja in razvija model učenja s pomočjo umetniške izkušnje. Je slovenska zastopnica organizacije Dance and the Child International (daCi).

Pouk v gibanju

Lessons in Movement

Nika Buček Čavić

*Osnovna šola Nove Jarše, Ljubljana
nika.bc@os-novejarse.si*

Povzetek

Učenje skozi gibalne dejavnosti je učni pristop, oziroma način dela z učenci, katerega glavna značilnost je gibalno izražanje, oblikovanje in ustvarjanje različnih učno-vzgojnih vsebin z našim telesom. Naše telo je torej izobraževalno orodje, ki nam omogoča lažje in hitrejše razumevanje in pomnjenje vsebin. Vedno ga imamo na voljo, a ga premalokrat uporabimo. Namen članka je predstavitev pozitivnih vplivov gibanja med poukom na otroke in tudi učitelje. Gibanje med poukom krepi medsebojne odnose, veča motivacijo za učenje ter spodbuja višje miselne procese. Otroci v šoli preživijo veliko časa, zato je vpeljevanje gibanja v pouk ključnega pomena. Raziskave namreč kažejo, da se otroci vedno manj gibljejo. Z vpeljevanjem gibanja v pouk poučevanje dvignemo na višjo raven.

Ključne besede: aktiven pouk, gibanje, učenje, ustvarjalni gib.

Abstract

Learning through physical activities is a learning approach, or a way of working with pupils, in which the main feature of the approach is the physical expression, creating and designing various learning contents by using our body. Our body is therefore an educational tool that allows us to understand and memorize content more easily and quickly. We always have it available, but we use it less often. The purpose of the article is to present the positive effects of movement on children and teachers during lessons. Movement during lessons strengthens interpersonal relationships, increases motivation to learn and encourages higher thinking process. Children spend a lot of time at school, so introducing movement into the classroom is crucial. Research shows that children are moving less and less. By introducing the movement into teaching, we raise teaching to a higher level.

Key words: active teaching, creative movement, learning, movement.

1. Uvod

Gibanje. Smeh. Igra. Sproščenost. Povezanost. Sodelovanje. Učenje. Prve asociacije pri delu z otroki. Namen poučevanja je iskanje novih načinov, kako narediti pouk aktiven, dinamičen, zabaven in hkrati poučen.

Gibanje in ples se zaradi naravne potrebe otrok po premikanju in fizični aktivnosti enostavno vključi v delo v osnovni šoli, še posebej pa so ta način dela hitro pripravljeni sprejeti otroci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Kar nekaj let pogosto slišimo informacije, da se otroci vedno manj gibljejo, da so njihove fizične zmogljivosti vedno manjše, rezultati pri merjenjih psihofizičnih sposobnostih vse slabši. V zadnjih dveh letih, ko smo bili primorani šolanje iz učilnic za dlje časa preseliti v

domača okolja se je izkazalo, da so se otroci gibali še manj kot sicer. Prav zato je pomembno, da učitelji otrokom, ki v šoli preživijo skoraj polovico dneva, gibanje omogočimo tudi med poukom. Namen članka je razmislek in spodbuda za čim več pouka v gibanju.

V prispevku bo predstavljen ustvarjalni gib kot metoda pouka, učni pristop, ki otroku omogoča celostni razvoj, saj gradi na individualnem in skupinskem izražanju ter ustvarjanju ob obravnavi učnih vsebin na vseh vzgojno-izobraževalnih področjih. Navedene bodo prednosti poučevanja preko gibanja ter podani lastni primeri in spoznanja.

2. Pouk v gibanju – ustvarjalni gib

2.1. Kako opredeliti ustvarjalni gib

Ustvarjalni gib je učenje različnih vsebin na aktiven način s pomočjo telesa (Geršak, 2016).

Je pristop k poučevanju, pri katerem otroci skozi gibanje oblikujejo, ustvarjajo in uprizarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Je učenje skozi gibalne dejavnosti, pri katerih je izobraževalno orodje naše telo. Otroci ne potrebujejo veliko motivacije, da se začnejo gibati.

Ustvarjalni gib se je kot metoda pouka v vzgojno-izobraževalni proces na razredni stopnji osnovne šole sicer začel uveljavljati v sredini 90. let. Že takrat so redki učitelji, ki so to metodo uporabljali v praksi ugotavljali, da je delo v razredu ob gibnem ustvarjanju zanimivo, prijetno in ustvarjalno. Spodbuda za ustvarjalno gibanje pri pouku je lahko vse, kar se giblje, gib pri pouku pa lahko predstavlja sprostitvev, izrazno sredstvo, spodbudo ali metodo dela (Kroflič, 1999).

Celostna metoda ustvarjalnega giba v šolskem procesu povezuje telesne, socialne, miselne in čustveno-doživljajske dejavnosti.

2.2. Gibanje in pouk

Otrokovo aktivno gibanje je samo po sebi umevna sestavina učnega procesa, saj učilnica postaja delavnica. Gibanje je lahko tudi ustvarjalno, kar pomeni, da služi ustvarjanju gibalnih oblik, je sredstvo izražanja notranjega sveta ter podoživljanja notranjega in zunanjega sveta (tudi vzgojno-izobraževalnih vsebin) (Kroflič, 1999, str. 143).

Osnovni namen gibanja ni le spodbujanje motoričnih spretnosti in sposobnosti, temveč veliko bolj kompleksen; prispevati k emocionalnemu, intelektualnemu in tudi socialnemu razvoju otroka. Preko gibalnih dejavnosti se otrok zaveda svojega telesa, prostora in časa, sočasno pa se razvijajo perceptivne funkcije, govor, višje mentalne funkcije ter ustvarjalnost. Izboljšajo se tudi sposobnosti za šolsko učenje, za komuniciranje in interakcijo (Kroflič, 1992).

Predstavljen učni pristop temelji na poučevanju preko gibanja, večinsko aktivno, ne sedeče poučevanje. Poglavitni vzvod je notranja motivacija učitelja za tak način dela in njegova ljubezen do gibanja. Učitelj lahko namreč večino aktivnosti izvaja skupaj z otroki, pri čemer dobiva občutek povezanosti, pripadnosti in zaupanja v skupini. Večina gibalnih dejavnosti se zgodi spontano, v interakciji z otroki, kjer nastajajo nove ideje in te se velikokrat izkažejo tudi za najbolj učinkovite. Opaziti je veselje ob gibanju, sproščenost otrok, krajši čas umiritve ob novi aktivnosti, daljšo koncentracijo, ob utrjevanju snovi pa boljše pomnjenje in hitrejši priklic informacij.

Geršak (2016) navaja, da se otroci učno snov hitreje in bolj učinkovito naučijo, če jo spoznavajo preko gibanja.

Učenje pri klasičnem, sedečem pouku večino časa poteka preko eksplicitnih kanalov; otroci berejo, poslušajo, rešujejo delovne zvezke. Implicitno učenje pa je definirano kot učenje, ki poteka izven našega zavedanja, pri čemer je najmočnejše orodje zanj gibanje. Meja med eksplicitnim in implicitnim učenjem je sicer zelo zabrisana, saj se med seboj močno prepletata, vendar se možgani lažje učijo preko implicitnih kanalov, ki temeljijo na čustvih in gibanju, saj slednje igra ključno vlogo pri učenju in pomnjenju (Prgič, 2018).

Prgič (2018) navaja prednosti poučevanja s pomočjo gibanja, in te so:

- boljše razumevanje in pomnjenje snovi,
- boljša medsebojna povezanost otrok,
- večja motivacija za učenje in delo,
- lažje reševanje konfliktov,
- spodbujanje povezave um-telo.

Opaziti se da spremembo vzdušja med procesom pouka, ki je sproščeno, toplo, pozitivno naravnano. Otroke se spozna v drugi luči, skozi gibanje in neverbalno komunikacijo. Posledica tega je opazna tudi pri morebitnih nesoglasjih v skupini in reševanju težav; otroci so bolj strpni, se poslušajo, sodelujejo v pogovoru. Za delo so otroci motivirani brez posebnega truda, aktiven način dela jim je blizu, pouk je nevede zabaven, ure so pestrejšje. Otroci se hitreje pripravijo za delo, en drugega spodbujajo.

Zelo pomembno in tudi učinkovito je aktivno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v aktiven način pouka, saj se taki otroci lažje sprostijo, dobijo novo gibalno izkušnjo, se ne počutijo izpostavljeni, opolnomočijo se z občutkom enakosti, saj v ospredju ni njihov primanjkljaj, temveč se spodbujajo močna področja. Pri otrocih s posebnimi potrebami, ki sicer potrebujejo več individualne pomoči pri razumevanju navodil in učne snovi, je ravno med gibanjem opazna najbolj očitna sprememba v sproščenosti, pozornosti, nenazadnje sreči.

Omembe vredno se zdi tudi dejstvo, da gibanje izboljšuje samopodobo in krepi samozavest, ki je opazna tako pri otrocih s posebnimi potrebami, kot tudi pri introvertiranih otrocih, ki sicer težje stopijo v ospredje, redkeje sodelujejo med učno uro – med gibalnimi dejavnostmi tudi ti otroci »oživijo«. Tudi načelo enakosti, ki se skozi pouk v gibanju uresničuje, navdaja z mislijo, da je potrebno v celoten proces aktivno vključiti vsakega posameznega otroka.

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).

Ugotovljeno je bilo, da zgoraj zapisano tezo vsako leto potrdijo učenci sami. Na koncu šolskega leta vsak izmed njih na list nariše ali napiše, kaj se jim je najbolj vtisnilo v spomin v tem šolskem letu, na kaj najprej pomislijo. Velika večina otrok vedno nariše ples, gibanje. Ob pogovoru o tej temi otroci povedo, da so se med gibanjem počutili sproščeno, veselo, pouk se jim je zdel zabaven, nihče se ni napačno gibal, med seboj so se povezali, več so se naučili ... Najbolj preseneča dejstvo, da otroci tudi ob koncu leta točno vedo, kje v prostoru in s kom v skupini so na primer sestavljali gibalno spremljavo pri učenju nove pesmi.

Prgič (2018) pojasni zgoraj zapisane ugotovitve, saj pravi, da možgani zabeležijo, kje so se kaj naučili. Med procesom učenja se namreč ustvari prostorska lokacija v povezavi z

dobljenimi informacijami. S pomočjo gibalnih aktivnosti si učenci ustvarijo učne prostorske slike, ki so jim v pomoč pri kasnejšem priklicu informacij.

Kadar otroku omogočimo, da se giblje po svoje, je sposoben dokončati učni proces, saj bo z dovoljenjem, da se sme gibati po razredu, neprisiljeno in brez težav razvil svojo edinstveno nadarjenost, razlog za enostavno učenje pa se skriva v tem, da se otrok ne počuti oviranega (Dennison, 2007).

2.3 Primeri aktivnosti pri pouku v gibanju

Vprašanja, ki se porajajo pred začetkom delovnega dne ali učne ure so: na kakšen način lahko preko gibanja obravnavamo novo učno snov, utrjujemo že znano, prispevamo k pozitivnemu vzdušju v skupini? Večina idej za gibalne aktivnosti se porodi sproti, glede na klimo v razredu, obravnavano učno snov. Veliko gibalnih dejavnosti, ki so bile izvedene in pri katerih so bile opažene koristi za otroke si je smiselno zabeležiti in uporabiti pri drugih temah, v spremenjeni ali enaki verziji.

Gibalne vsebine se v učni proces spodaj omenjene skupine otrok vpeljujejo vsakodnevno, predstavljen bo po en ali dva primera za vsak predmet, pri čemer za vse ure športa velja, da se stremi k čim daljši fizični aktivnosti vseh učencev in se izogiba čakanju v kolonah.

2.3.1 Učna ura matematike

Pri urah matematike je gibanje vključeno v vsako učno uro, ne glede na to, ali je ura namenjena usvajanju nove učne snovi ali utrjevanju že znane.

Primer spoznavanja števil (1. razred): Preko gibanja učenci spoznajo vsa nova števila. Poteznost zapisa je demonstrirana na tablo. Otroci čim večja števila rišejo po zraku, hrbtu sošolca, po mizi. Nato sami, v paru ali skupini telesa uprizorijo še s telesom.

Primer poštevanke v skupini (3. razred): Na različna mesta v učilnici nalepimo rezultate, ki so dobro vidni. Otrokom se po skupinah razdeli liste z računi poštevanke, obrnjenimi z napisi navzdol. Na določen znak, začnejo učenci dvigovati liste z računi množenja, preberejo račun, ga izračunajo in čim hitreje nesejo k pravilnemu rezultatu. Ko skupina izračuna vse račune, se vsi člani usedejo na svoja mesta. Po končani igri se preveri ustreznost računov in rezultatov. Zmaga skupina, ki je rezultate najhitreje in najbolj pravilno razporedila.

2.3.2 Učna ura slovenskega jezika

Obravnava vseh novih črk (1. – 3. razred) je izvedena po enakem postopku kot pri učenju števil, ki so opisana zgoraj. Pri pisanih črkah sta za prikaz s telesi potrebna dva učenca.

Pred zapisovanjem črk so vedno organizirane dejavnosti, ki krepijo razvoj fine motorike mišic prstov in dlani. V razredu se postavi poligon dejavnosti, povezanih s fino motoriko. Na postajah učenci izvajajo različne dejavnosti, na primer gnetejo plastelin, zlagajo gumbe na narisane vzorce, sestavijo črko iz semen ... ob plosku otroci zamenjajo postaje in med tem izvajajo različne gibalne dejavnosti, na primer do naslednje postaje skačejo po levi nogi, hodijo v počepu, po prstih.

2.3.3 Učna ura spoznavanja okolja

Primer obravnave mesecev v letu se lahko v prvem triletju uprizori preko gibanja. Otroci za vsak mesec določijo gib, ki ga bodo izvedli. Nato glasno izgovarjajo mesece v letu in se istočasno gibalno izražajo. Otroci gibanje hitro usvojijo in si ga tudi dobro zapomnijo. Ob vaji nevede večkrat ponovijo in izgovorijo mesece v letu, kar pripomore k hitrejšemu pomnjenju.

2.3.4 Učna ura glasbene umetnosti

Vsaka učna ura glasbene umetnosti je izvedena preko gibanja. Otrokom je prebrano besedilo, o katerem se pogovorijo. Nato po skupinah sestavljajo gibalno spremljavo k pesmi. Skupine nato predstavijo svoje koreografije, vsi otroci jih spremljajo s petjem. Otroci tako večkrat slišijo pesem, besedilo uskladijo z gibi in se je naučijo v zelo kratkem času. Ugotovljeno je bilo, da je znanje pesmi preko učenja v gibanju trajnejše, saj tudi na koncu leta točno vedo, s kom v skupini pri določeni pesmi in kako so sestavili gibalno spremljavo.

2.3.5 Učna ura likovne umetnosti

Učne ure likovne umetnosti lahko popestrimo z različnimi oblikami gibanja. Pri uvodnem delu ure, na primer ob naštevanju materialov, ki jih morajo otroci pripraviti na svojo mizo, se otrokom povedo različna navodila. Na primer: iz predala vzemi vodene barvice in jih nesi na svoje mesto, kot bi to storila žaba. Do mene pridi po risalni list, kot bi to storil zajec. Podobna navodila se lahko navede za vse potrebščine, ki jih otrok potrebuje za delo.

Otroci se tako pred ustvarjanjem razgibajo, umirijo in lažje pripravijo na delo.

3. Zaključek

Gibanje je potreba vsakega posameznika. Povezanost med človekovo telesno, gibalno dejavnostjo in psihičnimi procesi je tesno prepletena. Ker ima gibanje številne pozitivne vplive na posameznika je zelo pomembno, da gibanje vključimo tudi v procese učenja in poučevanja. Gibalne dejavnosti so brez meja; lahko dopolnujemo in prilagajamo skupini. Uporabljamo jih lahko za doseganje najrazličnejših učnih ciljev. Ugotovljeno je bilo, da je bistveni del pouka v gibanju učitelj. Brez učiteljeve želje po gibanju, vpeljevanju gibalnih dejavnosti v pouk in notranje motivacije za aktiven način dela v šoli, otroci ne morejo izkusiti tega celovitega učnega pristopa. Verjamemo, da lahko učitelj s svojim odnosom do gibanja, spodbudami in pohvalami med gibalnimi aktivnostmi otrokom vzbudi željo po gibanju. Ko otrok gibanje enkrat vzljubi, ga lahko prenese tudi v svoj vsakdan.

4. Literatura

- Dennison, P. E., Dennison, G. E. (2007). *Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Kroflič, B. (1992). *Ustvarjanje skozi gib*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Prgič, J. (2018). *Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Kratka predstavitev avtorice

Nika Buček Čavič je profesorica razrednega pouka, ki v prvi triadi osnovne šole poučuje enajsto leto. Pri izvajanju učnih vsebin vedno stremi k fizični aktivnosti vseh v razredu in pri tem opaža pozitivne rezultate. Velik izziv in želja po poglobljanju znanja so otroci s posebnimi potrebami. Prosti čas nameni svoji družini, ki s šest- in dve-letnico poteka kar se da aktivno in zabavno.

Uporaba sodobnih naprav in aplikacij pri učinkovitem poučevanju in učenju na daljavo pri glasbeni umetnosti v 6. razredu osnovne šole

Use of Modern Devices and Applications in Effective Teaching and Distance Learning in Music Art in the Sixth Grade of Elementary School

Vesna Ristova Petrova

*OŠ Jožeta Moškriča, Ljubljana
vesna.petrova@guest.arnes.si*

Povzetek

Glasbena umetnost je poleg športne in likovne umetnosti eden od umetnostnih predmetov, ki so sestavni del obveznega kurikuluma za učence od 1. do 9. razreda osnovne šole. Glavni nameni glasbene umetnosti so pri tem razvijati otrokov čut za glasbo, poznavanje zgodovine glasbe ter prepoznavanje različnih stilov in zvrsti glasbene umetnosti. V letu 2020 so se vzgojno-izobraževalni zavodi prvič srečali z izzivom poučevanja na daljavo. To je bil še posebno velik izziv za umetnostne predmete. Dejstvo namreč je, da je bilo poučevanje pri pouku na daljavo vezano zgolj in izključno na uporabo sodobne tehnologije. Pri tem so morali učitelji biti pozorni ne le na to, kako podati snov, da bo za učence zanimiva in jih bo motivirala k učenju, temveč tudi na to, katero vrsto sodobne tehnologije je mogoče uporabiti, da bo dostopna vsem učencem, hkrati pa jo bodo tudi znali uporabljati. Članek se dotika problematike obravnave učne snovi pri glasbeni umetnosti za učence 6. razreda Osnovne šole Jožeta Moškriča. Za izvedbo pouka na daljavo smo učitelji glasbene umetnosti učence poučili o uporabi aplikacije za snemanje zvoka ter osnovno uporabo programa Finale Note Pad, učne izide pa smo spremljali, ocenjevali in evalvirali s pomočjo posnetkov, ki so jih učenci naložili v spletno učilnico. Članek dokazuje, da pouk na daljavo sicer zahteva drugačne, prilagojene metode poučevanja, vendar pa je s trudom in prizadevanji možno poučevati glasbeno umetnost tudi v okviru tovrstnega, ne tradicionalnega načina šolanja.

Ključne besede: aplikacije, Finale Note Pad program, glasbena umetnost, pouk na daljavo, sodobna tehnologija, zvočni posnetki.

Abstract

In addition to physical education and art education, music education is one of the artistic subjects that are an integral part of the compulsory curriculum for pupils in grades 1 to 9 of primary school. The main purposes of music education are to develop children's sense of music, knowledge of the history of music and to recognize different styles and types of musical art. In 2020, educational institutions faced the challenge of distance learning for the first time. This was a particularly big challenge for artistic subjects. The fact is that distance learning was based solely on the use of modern technology. The teachers had to pay attention to present the material in such a way to make it interesting and motivate the pupils to learn, and they needed to choose a type of modern technology that would be accessible to all pupils, while making sure they will also know how to use it. The article addresses the issue of dealing with the teaching material for music education for the pupils of 6th grade of Osnovna šola Jožeta Moškriča (Jože Moškrič Elementary School). To carry out distance learning, music teachers taught pupils how to use the sound recording application and the basic use of the Finale Note Pad program,

and monitored, assessed and evaluated the learning outcomes using the recordings uploaded by the pupils to the online classroom. The article proves that distance learning requires different, adapted teaching methods, but with effort and endeavour, it is possible to teach music education even within this non-traditional way of schooling.

Keywords: applications, distance learning, Finale Note Pad program, modern technology, music education, sound recordings.

1. Uvod

Pouk na daljavo, pri katerem se uporablja sodobna tehnologija, je na področju izobraževanja odraslih prisoten že daljše časovno obdobje. Kot navaja fakulteta Doba v Mariboru, to obliko študija svojim študentom ponuja že 22 let, letno pa se v tako obliko študija vključi okoli 1.500 študentov (Doba fakulteta, 2022). Poleg Doba fakultete v Mariboru pa se v zadnjem obdobju pojavljajo tudi druge fakultete s t. i. on line akreditiranimi študijskimi programi. Kljub temu da se ponudba in nabor študijskih programov za študente in udeležence izobraževanja odraslih širita, pa so tovrstni načini šolanja v primarnem izobraženju novost. Osnovne šole so se s poučevanjem in učenjem na daljavo začele srečevati v letu 2020, ko so bili vsi vzgojno-izobraževalni zavodi zaradi ukrepov za zaježitev širjenja pandemije koronavirusa zaprti. Pouk vseh predmetov, tudi glasbene umetnosti, je potekal na daljavo, učitelji pa so pri izvedbi šolskega pouka uporabljali različne oblike in orodja za izobraževanje na daljavo. Tudi med učitelji glasbene umetnosti so se pojavile različne prakse uporabe sodobne informacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT). Pri tem so učitelji uporabljali različne aplikacije, metode in načine, s katerimi bi učencem omogočili čim bolj enake možnosti pri usvajanju nove učne snovi, hkrati pa je bil glavni cilj kakovostno izpeljana učna ura glasbene umetnosti na daljavo.

Glasbena umetnost je specifičen predmet osnovnošolskega kurikuluma, pri katerem se metode poučevanja razlikujejo že pri klasični obliki pouka v učilnici. Pri načrtovanju in izvedbi pouka glasbene umetnosti je namreč treba upoštevati tako specifične poučevanja tega predmeta kot tudi specifične evalvacije napredka ter ocenjevanja učenčevih dosežkov. Glavna naloga učitelja glasbene umetnosti je ustvariti kakovostno uro za učence, hkrati pa doseganje splošnih učnih ciljev, ki jih natančneje opredeljuje dokument Učni načrt – Program osnovna šola – Glasbena umetnost. Ti zajemajo predvsem razvoj občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur in izvajalcev, oblikovanje pozitivnega odnosa do glasbe in glasbene dediščine, sodelovanje v različnih oblikah glasbenega udejstvovanja, razvoj radovednosti in interesa za aktivni odnos do glasbe, spodbujanje doživljanja glasbe s poslušanjem, izvajanjem in ustvarjanjem ter uporabo drugih izraznih sredstev in medijev, razvijanje sporazumevanja in komuniciranja v glasbenem jeziku itd. (Holcar, idr., 2011). Vse te in tudi ostale cilje so učitelji glasbene umetnosti poizkušali doseči tudi v času izvajanja pouka na daljavo. Pri tem je bilo glavno vodilo ustvariti kakovostno učno uro, pri kateri so učenci tudi sami poizkušali ustvarjati glasbene posnetke, in sicer s pomočjo uporabe IKT (tj. različnih aplikacij, snemalnikov, notografskega programa Finale Note Pad). Tovrsten način usvajanja snovi je učence spodbudil k ustvarjalnosti, medsebojni povezanosti, hkrati pa tudi k utrjevanju glasbene pismenosti in ustvarjalnosti. Učitelji glasbene umetnosti pa so se pri tem trudili, da bi imeli učenci čim bolj spodbudno in prijetno učno okolje, kar naj bi prispevalo tudi k večji motiviranosti za učenje.

2. Glasbena umetnost

Primarno izobraževanje je del obveznega izobraževanja in zajema celotno populacijo otrok. Trenutni izobraževalni sistem deli primarno osnovnošolsko izobraževanje na tri triade, učenci pa so razdeljeni v razrede glede na starost ter doseganje učnih standardov, opredeljenih v učnih načrtih za posamezne predmete. Tudi glasbena umetnost je eden od predmetov, ki jih zajema kurikulum izobraževanja na primarni stopnji, in sicer je to predmet, ki je prisoten v vseh treh triadah. Kot navaja dokument Učni načrt – Program osnovna šola – Glasbena vzgoja, je glasbena umetnost predmet, katerega glavni namen je učencem skozi celoten proces primarnega izobraževanja približati glasbeno kulturo in njen pomen za človeka. Kot je zapisano v omenjenem dokumentu, se glasba pojavlja prav v vseh kulturah, v njej pa se odražajo značilnosti in posebnosti kulture. Glasba je tudi človekova potreba, ki je prisotna že vse od začetka obstoja človeštva, hkrati pa se interes po zvočnem okolju, zvočni komunikaciji in ustvarjalnosti pri človeku pojavlja že vse od rojstva. Glasba je namreč oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, vendar pa za njeno razumevanje potrebujemo izkušnje tako s področja izvajanja kot tudi ustvarjanja in poslušanja. Stik z glasbo je namreč temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov (Holcar idr., 2011). Glasbena umetnost v osnovni šoli dopolnjuje kulturno in socialno življenje ter sooblikuje zdravo zvočno okolje, v samem učnem procesu v šoli pa omogoča sproščeno komunikacijo ter povezovanje z drugimi predmeti, torej interdisciplinarnost. Učence spodbuja k samodisciplini, ustvarjalnosti, estetski občutljivosti ter umetniškemu izražanju, hkrati pa tudi k aktivnemu udejstvovanju v ožjem in širšem družbenem okolju (Holcar idr., 2011).

2.1 Načrtovanje pouka na daljavo in priprava učnega gradiva pri glasbeni umetnosti

Potek pouka je skrbno načrtovan s strani učitelja. Tudi smernice, ki so navedene v Učnem načrtu – Program osnovna šola – Glasbena vzgoja, poudarjajo pomen skrbnega načrtovanja in celostnega izvajanja učnih vsebin. Pri tem pomemben element predstavljata tudi učenčeva dejavnost in ustvarjalnost pri usvajanju novega znanja. Celosten pouk glasbe namreč spodbuja in omogoča doseganje glasbenih ciljev na čustveno-socialnem, gibalnem in spoznavnem področju razvoja. Z aktivno udeležbo namreč učenci pridobijo potrebne glasbene izkušnje, na podlagi katerih ohranijo interes za glasbeno umetnost, veselje za glasbo in radovednost, usvajajo besedišče, na podlagi katerega razvijajo glasbeno komunikacijo, ki jo pozneje lahko nadgradijo z razumevanjem in doživljanjem, usvajajo temeljne zakonitosti glasbenega jezika (teorije) in glasbene sintakse ter širijo izkušnje in znanje ob glasbenih zapisih ter uporabi didaktičnih gradiv (Holcar, 2011).

Pouk na daljavo je bil za vse učence osnovne šole leta 2020, v času izbruha koronavirusa, vpeljan na novo. Tako učenci kot tudi učitelji so morali skladno z odlokom Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, opustiti klasični način šolanja ter sprejeti nov način izobraževanja, tj. na daljavo. Za kakovostno izvedbo pouka so bili potrebni skrbno načrtovanje načinov izvedbe učnih ur, načina podajanja učne snovi, načinov preverjanja usvojenega znanja pri učencih, iskanje poti za motiviranje učencev k aktivnemu sodelovanju pri pouku ter iskanje načinov za ocenjevanje ter evalvacijo učnih dosežkov. Enega največjih izzivov pri izvajanju pouka na daljavo je predstavljalo pomanjkanje neposredne razredne interakcije med učencem in učiteljem, hkrati pa tudi manjša možnost učitelja, da učenca motivira k učenju in usvajanju učne snovi. Kot navaja Razdevšek-Pučko (1993), namreč razredna interakcija zajema vso zapletenost razrednega dogajanja, medsebojno delovanje učiteljev in učencev, ki si obojestransko določajo način ravnanja ter vplivajo, pozitivno ali negativno, eden na drugega. Razredna interakcija zajema tako besedno kot nebesedno komunikacijo med učiteljem in

učenci, pa tudi med učenci samimi. Kot navajata Pečjak in Košir (2008), je cilj interakcije v razredu na formalni ravni doseči izobraževalne cilje (te določa učitelj z vsebino ter načinom podajanja te), hkrati pa potekajo tudi neformalne interakcije učencev, ki spodbujajo predvsem potrebe učencev po socialni sprejetosti, pripadnosti, izmenjavi interesov itd. Zaradi novega načina izvajanja pouka na daljavo je bila prav zgoraj omenjena razredna interakcija med učenci in učiteljem ter med učenci samimi odsotna, zato je bilo treba najti nove načine, kako ustvariti, predvsem pa ohraniti interakcijo med učencem in učiteljem, pomembno pa je bilo tudi vprašanje, kako učence motivirati k opravljanju nalog, ki so jim bile posredovane prek e-učilnice.

Glavni izziv načrtovanja in priprave pouka na daljavo pri glasbeni umetnosti je predstavljal hiter preskok iz klasičnega načina izobraževanja na pouk na daljavo. Učitelji se na tovrsten preskok nismo predhodno pripravili, saj so bili vsi vzgojno-izobraževalni zavodi o noviteti obveščeni le nekaj dni pred samo uvedbo izobraževanja na daljavo. V prvi fazi smo se učitelji glasbene umetnosti v 6. razredu na OŠ Jožeta Moškriča osredotočili predvsem na osnovno opismenjevanje učencev za delo z IKT. Učence smo v prvi fazi, pred uvedbo odloka, ko je pouk potekal še v vzgojno-izobraževalnem zavodu, poučili o uporabi mobilnih pametnih telefonov, domačega računalnika in tabličnega računalnika. V drugi fazi pa smo učence poizkušali poučiti o rabi osnovnih programov, ki so potrebni za izvedbo izobraževanja na daljavo, in sicer različne aplikacije, e-učilnica, e-gradiva. S tem smo učence pripravili in opremili s potrebnimi znanji za začetek pouka na daljavo. Glavna izziva, s katerima so se učitelji glasbene umetnosti pri tem srečevali, so bile predvsem nehomogena skupina z različnim predznanjem pri uporabi IKT ter težave pri razumevanju gradiva za tuje učence in učence, ki se slovenskega jezika šele učijo. Izpostaviti je treba tudi pozitivno dejstvo, in sicer večina učencev 6. razreda naše osnovne šole je že imela stik z uporabo pametnega telefona, zato je bilo učenje osnov njihove rabe za pouk na daljavo hitro. Učence je bilo v večini primerov treba poučiti predvsem o uporabi novih aplikacij ter snemalnika zvoka na telefonu ali računalniku, medtem ko osnovna raba pametnih naprav večini ni povzročala večjih izzivov. K dobri iznajdljivosti in hitri prilagodljivosti učencev na nov način komunikacije, interakcije in pridobivanja znanja je v veliki meri pripomogla tudi predhodna raba IKT pri klasični obliki pouka pri drugih predmetih, saj smo se v zadnjem obdobju učitelji trudili IKT v čim večji meri vključevati v izobraževalni proces.

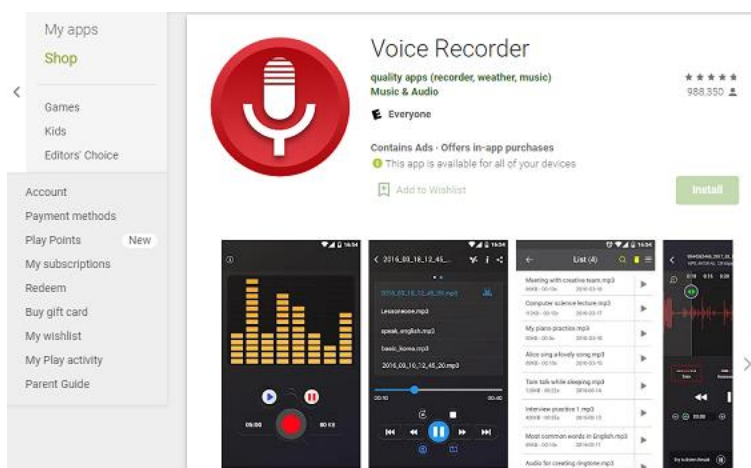
2.2 Izvedba pouka na daljavo

Učitelji OŠ Jožeta Moškriča smo kratek čas, preden je stopil v veljavo odlok o izvajanju pouka na daljavo, izkoristili predvsem za opismenjevanje otrok za varno in učinkovito rabo IKT. Učenci so bili po večini že opremljeni s pametnimi telefoni, večina jih je doma tudi že imela računalnik ali tablico. Učitelji smo se zato v prvi meri osredotočili na podajanje informacij ter učenje uporabe e-učilnice ter drugih aplikacij, s pomočjo katerih je pozneje potekal pouk na daljavo. Pri pouku glasbene umetnosti so bili to aplikacija Finale Note Pad ter različni pripomočki za snemanje zvoka, npr. snemalniki na mobilnih napravah; aplikacije za snemanje zvoka, primerne za določeno znamko telefona; predvajanje avdio in video posnetkov itd. Kljub angažiranosti, da bi bil prehod s klasične oblike izobraževanja na izobraževanje na daljavo za učence čim manj stresen ter ne bi negativno vplival na motiviranost učencev za aktivno sodelovanje pri pouku, so se težave pri izvedbi pouka pojavile tudi na naši osnovni šoli. Težave so se navezovale predvsem na pravočasno vzpostavljanje povezave z e-učilnico ter rokovanje z orodji za izpeljavo izobraževanja na daljavo (uporabljali smo program Microsoft Teams). Z ustrežno podporo učencem smo začetne težave odpravili ter se v nadaljevanju ponovno lahko osredotočili na sam izobraževalni proces.

Pri glasbeni umetnosti smo izobraževalni proces na daljavo zasnovali tako, da so v začetku učenci predvsem preizkušali različne možnosti, ki jih nudijo aplikacije za snemanje zvoka ter njegovo obdelavo. Učitelji smo pri tem izpostavili tudi problematiko varne uporabe IKT, pri čemer smo sledili smernicam pediatrov, ki so pri izvedbi pouka z uporabo IKT izpostavili predvsem pomen dobrega fizičnega in psihičnega počutja učencev, preprečevanje čezmerne rabe IKT, varovanje zasebnosti učencev, učiteljev in staršev, uporabo aplikacij, ki so last organizacij s sedežem EU, itd. (Priporočila za šole in učitelje pri izobraževanju na daljavo – varnostni vidik, 2020). Na podlagi meril varnosti, praktičnosti ter ustreznosti ponujenih aplikacij smo se učitelji skupaj z učenci odločili, katero od ponujenih aplikacij bodo uporabili za ustvarjanje posnetkov, zapisovanje zvoka ter obdelavo zvoka. Glede na zahtevnost uporabe ter možnosti rabe smo izbrali enostaven snemalnik zvoka, ki je prosto dostopen v Google Play trgovini.

Nalogo, ki so jo morali učenci opraviti doma v sklopu izobraževanja na daljavo pri glasbeni umetnosti, smo učitelji zasnovali v treh fazah, ki so se med seboj razlikovale glede na zahtevnost naloge. Na ta način so učenci postopoma širili svoje znanje in se pripravljali na izdelavo končnega izdelka, ki je bil posnetek petja skupaj z glasbeno podlago. Prva naloga je zajemala enostaven posnetek glasu v obliki govora. Snemanje glasu na primeru govora je bila najenostavnejša oblika naloge, s katero so učenci lahko ugotovili, da so snemalniki glasu pravzaprav ena od osnovnih funkcij, ki jih ponujajo skoraj vsi pametni telefoni. Spoznali so, da vsi snemalniki zvoka niso enako učinkoviti in kakovostni, predvsem pa je kakovost posnetega zvoka pogojena z nastavitvami aplikacije. Učenci so zato morali v aplikaciji poiskati načine, kako posneti glas na čim bolj kakovosten način (visokokakovostno snemanje zvoka, izostritev primarnega zvoka ter blokada hrupa v ozadju itd.). Spoznavanje možnosti ustvarjanja visokokakovostnega zvočnega zapisa so učenci usvajali na sproščen način, pri tem pa so bili ustvarjalni ter motivirani, saj večino učencev 6. razreda uporaba IKT zanima in veseli. Posnetek opravljene naloge so morali učenci pripeti v e-učilnico, v dodeljene naloge.

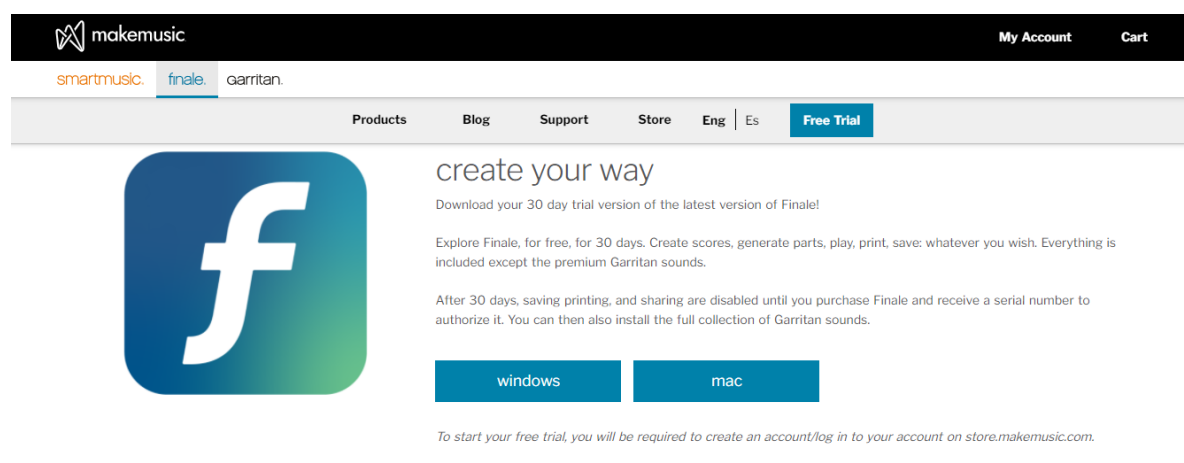
V nadaljevanju so učenci prejeli navodila za nadgradnjo prve naloge (snemanje glasu v obliki govora), in sicer so morali posneti svoje petje. Tudi tokrat smo učence spodbudili, da preizkusijo različne možnosti, ki jih ponuja snemalnik zvoka, se poigrajo z dodatnimi funkcijami, ki jih ponuja aplikacija, ter posnamejo čim bolj kakovosten in čist zvok svojega petja. Učenci so se opravljanja naloge ponovno lotili motivirano. Večina učencev je pravočasno opravila nalogo ter svoj končni izdelek naložila v e-učilnico. Pri kratki evalvaciji naloge so učenci poročali, da so novo znanje usvojili na enostaven in zanimiv način. Navedli so, da sta jih motivirali predvsem prosta možnost izbiranja nastavitvev ter možnost večkratnega snemanja petja, s čimer so lahko morebitne napake iz prvega poizkusa popravili oziroma izboljšali.



Slika 1: Aplikacija za enostavno snemanje zvoka z mobilno napravo (GooglePlay, 2022).

V obliki video srečanja so si učenci med seboj tudi izmenjali znanja in izkušnje, ki smo jo poimenovali »Razredna izmenjevalnica za pomoč in nasvete«. Predvsem pomembna sta bila sodelovanje vseh učencev ter njihova medsebojna pomoč. Nekateri učenci s svojim rezultatom niso bili povsem zadovoljni, vendar niso znali sami izboljšati svojega izdelka, zato so jim pri tem pomagali sošolci z deljenjem lastnih izkušenj in nasvetov o tem, kako priti do čim boljšega končnega rezultata. Ugotovili smo, da so tovrstne izmenjevalnice znanja zelo učinkovite, poučne in zanimive, saj učenci v njih izmenjajo svoje izkušnje in znanja. Vsak lahko prispeva svoje znanje, hkrati pa vpraša in prosi sošolce za pomoč. Poleg izmenjave izkušenj glede dela s snemalnikom zvoka so se učenci pri tem učili tudi strpnega dialoga ter pridobivali dodatno znanje.

V zadnji tretji fazi smo učencem 6. razreda predstavili aplikacijo Finale Note Pad, ki omogoča posameznikom, da lahko ustvarjajo in se umetniško udeležujejo. Gre za aplikacijo, ki je prav posebej prilagojena ustvarjanju na področju glasbe in zvoka. Uporabnikom spleta je na voljo brezplačno. Kot je mogoče razbrati iz opisa aplikacije, gre za orodje, ki omogoča posamezniku pisanje in ustvarjanje glasbe, hkrati pa omogoča tudi enostavno urejanje glasbe, dodajanje dinamike, spreminjanje ritma, dodajanje besedila itd. Med samim ustvarjanjem glasbe aplikacija omogoča uporabniku, da svoj izdelek tudi posluša, popravi, dopolni in ga ponovno predvaja (Finale Note Pad,). Poleg možnosti zvočne obdelave posnetkov aplikacija Finale Note Pad omogoča tudi e-portfolio, ki deluje kot neke vrste spletna učilnica, kamor učenci lahko shranijo svoje izdelke in jih čez čas dopolnijo ali nadgradijo (Lango, 2011). Učenci so v tretji fazi usvajanja snovi na daljavo uporabili omenjeno aplikacijo in združili petje z glasbeno spremljavo. Pri tem so uporabljali različna orodja, ki so na voljo znotraj aplikacije Finale Note Pad. Lahko so urejali posnetek, dodajali zvočne učinke, glasbeno podlago, spreminjali ritem itd. Program omogoča tudi večkratno poslušanje posnetka, njegovo korekcijo in dopolnjevanje. Če učenci s svojim izdelkom niso bili zadovoljni, so zvok lahko ponovno posneli, spremenili ritem glasbe ali kako drugače popravili posnetek. Končne izdelke so naložili v e-učilnico, ti pa so bili dostopni vsem učencem omenjenega razreda. Tako so lahko tudi drugi učenci dobili vpogled v izdelke svojih sošolcev, s čimer so pridobili nove ideje in dodatno motivacijo za ponovno ustvarjanje s programom Finale Note Pad.



The screenshot shows the website for Makemusic's Finale software. At the top, there is a navigation bar with 'makemusic' on the left and 'My Account' and 'Cart' on the right. Below this is a secondary navigation bar with 'smartmusic.', 'finale.', and 'garritan.' as tabs. A main navigation bar contains 'Products', 'Blog', 'Support', 'Store', 'Eng', 'Es', and a 'Free Trial' button. The main content area features a large blue and green 'f' logo on the left. To the right of the logo, the text reads 'create your way' followed by 'Download your 30 day trial version of the latest version of Finale!'. Below this, there are two paragraphs of text describing the trial: 'Explore Finale, for free, for 30 days. Create scores, generate parts, play, print, save: whatever you wish. Everything is included except the premium Garritan sounds.' and 'After 30 days, saving printing, and sharing are disabled until you purchase Finale and receive a serial number to authorize it. You can then also install the full collection of Garritan sounds.' At the bottom of the text area are two buttons labeled 'windows' and 'mac'. A small disclaimer at the very bottom states: 'To start your free trial, you will be required to create an account/log in to your account on store.makemusic.com.'

Slika 2: Aplikacija Note Pad za ustvarjanje glasbe (Finale Note Pad, 2022).

2.3 Evalvacija uspešnosti izvedbe učne ure

Evalvacija učnih rezultatov predstavlja eno od zaključnih faz posameznega učnega sklopa. Z evalvacijo ugotavljamo uspešnost obravnavane snovi, doseganje vnaprej zastavljenih ciljev, pa tudi pomanjkljivosti, ki jih je treba v prihodnje popraviti, izboljšati ali spremeniti. Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) pojem evalvacija opredeljuje kot: »ocenjevanje, vrednotenje kakovosti, ustreznosti česa glede na zastavljena merila, cilje« (Fran eSSKJ, 2022). Pomembnost evalvacije kot ene zadnjih faz posameznega učnega sklopa pa opredeljuje tudi Priročnik za načrtovanje in izvajanje evalvacij, kjer je zapisano, da je evalvacija (tudi ocenjevanje ali vrednotenje): »vedno bolj pomemben del (razvojnih) aktivnosti« (Kobal Tomc, 2019, str. 4). V nadaljevanju priročnika je zapisano, da lahko evalvacijo izvajamo na različnih področjih. Tako lahko evalviramo npr. projekte, programe, politike, organizacije, razpise, konference, tematike, porabo sredstev itd. (prav tam, 2019) Enotne definicije evalvacije ni, saj jo različni avtorji opredeljujejo na različne načine. Dunn (v Kobal Tomc idr., 2019, str. 4) za evalvacijo zapiše: »Osrednja značilnost evalvacije je, da proizvede trditve vrednostne narave. Glavno vprašanje pri evalvaciji ni vprašanje dejstev (Ali nekaj obstaja?) ali delovanja (Kaj bi bilo treba storiti?), ampak vprašanje vrednosti (Kakšno vrednost ima?)«. Pri poučevanju glasbene umetnosti na daljavo smo izvedli dve fazi evalvacije. V prvi fazi je evalvacija potekala med učenci in izvajalcem predmeta glasbena umetnost, v drugi fazi evalvacije pa smo evalvacijo uspešnosti opravili znotraj učiteljskega zbora OŠ Jožeta Moškriča.

Rezultati prve faze evalvacije, ki so jo opravili učenci 6. razreda OŠ Jožeta Moškriča in učitelj glasbene umetnosti, so pokazali, da so se učenci kljub hitri spremembi klasične oblike pouka v pouk na daljavo hitro prilagodili, uporaba IKT pa večini ni predstavljala bistvenih težav. Učenci so izpostavili predvsem dobro plat uporabe IKT. Poleg tega, da jih uporaba IKT in različnih aplikacij zanima, jih je privlačil tudi drugačen način usvajanja učne snovi, ki je bil bolj dinamičen, časovno prilagodljiv, imeli pa so tudi možnosti, da izdelek popravijo oz. izboljšajo, če z njim niso bili zadovoljni. Nekaj manjših zapletov se je pojavilo na samem začetku izvajanja pouka na daljavo, predvsem zaradi težav z vzpostavitvijo povezave z e-učilnico, kjer so bila dostopna navodila za opravljanje naloge ter kjer je potekal tudi del pouka na daljavo. Z uporabo aplikacij za snemanje zvoka učenci niso imeli težav, nekaj učencev je poročalo le o težavah pri uporabi aplikacij za obdelavo zvoka, vendar pa so nejasnosti rešili s pomočjo staršev in sošolcev. Nalogo so uspešno opravili vsi učenci.



Slika 3: Primer izdelka učenke 6. razreda OŠ Jožeta Moškriča – uglasbitev pesmi Mala pesem s programom Finale Note Pad (vir: osebni arhiv).

Druga faza evalvacije je potekala v sklopu učiteljskega zbora, kjer je učiteljski zbor opravil evalvacijo splošnega poteka izobraževanja na daljavo. Sprva je učitelje skrbela predvsem neodzivnost nekaterih učencev, pa tudi neznanje ali pomanjkljivo znanje na področju učinkovite rabe IKT. Izkazalo se je, da so bile najpogostejši vzrok za neodzivnost težave na področju računalniške strojne in programske opreme (slaba oziroma neustrezna oprema, težave pri uporabi računalnika oz. onemogočen dostop do računalnika, uporaba programov, aplikacij itd.), tehnične težave (dostop do interneta – onemogočena ali slaba internetna povezava) in pomanjkanje znanja za uporabo IKT (uporaba elektronske pošte, e-učbenikov, spletnih učilnic, ustvarjanje ter pošiljanje avdio posnetkov, ustvarjanje ter pošiljanje datotek). Učitelji so navedene težave poizkušali reševati sproti in po korakih. Prek telefona in elektronske pošte so komunicirali z učenci, po potrebi pa tudi s starši. Kot pomoč pri obvladovanju težav z IKT so učitelji uporabljali tudi video navodila, ki so bila dostopna na YouTube, pošiljali pa so tudi dodatna pisna navodila in pojasnila. Če učenci doma niso imeli dostopa do IKT, je šola nudila tudi možnost izposoje računalnika. Drugi izziv, s katerim so se srečali učenci pri pouku na daljavo, je bilo nerazumevanje navodil za uporabo programov za izdelavo avdio posnetka. Težave so se pojavile predvsem pri učencih, ki niso bili večji uporabe IKT, ter pri učencih priseljencih, kjer je največjo bariero predstavljalo nerazumevanje jezika. Po nekaj dneh pouka na daljavo se je izkazalo, da so učenci po večini zelo motivirani za izobraževanje na daljavo. V sklopu evalvacije smo ugotovili, da so bili nekateri učenci sprva zadržani, negotovi, plašni in brez samozavesti pri snemanju svojega petja, vendar se jim je kljub temu v domačem okolju uspelo sprostiti in oblikovati svoj izdelek. Sčasoma so sami začeli pošiljati svoje izdelke, aktivno sodelovati pri poročanju o tem, kako so izdelki nastali, s katerimi izzivi so se soočali, ter si izmenjevali novo pridobljeno znanje. Pri premagovanju treme je pomemben dejavnik predstavljala tudi možnost ponovnega snemanja. Snemanje so lahko ponavljali toliko časa, da so bili s svojim izdelkom zadovoljni. Prav na ta način so si dodatno okrepili samozavest ter postali bolj motivirani za petje. Nekateri učenci so potrdili, da bodo v prihodnje še uporabljali aplikacije in raziskovali njihove možnosti pri obdelavi zvoka, ki ga predhodno posnamejo s snemalnikom. Poleg ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu za glasbeno umetnost za 6. razred osnovne šole, so se učenci pri tovrstnem učenju na daljavo srečali tudi z evalvacijo, v okviru katere so analizirali in vrednotili svoje prispevke, lasten trud in podali svoje mnenje.

The image shows two musical scores. The left score is titled "Mici je navihanka" and is for Violin (Violin I and Violin II). The right score is titled "Pustna pesem" and is for Soprano and two other voices (Soprano and two Soprano parts).

Slika 5: Izdelki učencev 6. razreda OŠ Jožeta Moškriča, izdelani s pomočjo programa Finale Note Pad (vir: osebni arhiv).

Fazo evalvacije smo v učiteljskem zboru zaključili z ugotovitvami, da je IKT postala nepogrešljiva stalnica za delo učitelja in učenca v pedagoškem procesu. IKT učitelju ob spretni rabi orodij olajša delo pri poučevanju, učencem pa dodatno popestri pouk in jih motivira za učenje in aktivno udeležbo. Tudi pri pouku glasbene umetnosti je IKT stalnica, saj učencem z uporabo te lažje približamo razumevanje zvoka, njegovega tvorjenja, oblikovanja, preoblikovanja in kakovosti. V okviru glasbene umetnosti bomo učitelji IKT uporabljali tudi pri klasičnem načinu šolanja v učilnici. S tem bomo dodatno motivirali učence za aktivno sodelovanje pri pouku, popestrili pouk ter prispevali k boljšemu in dolgotrajnejšemu pomnjenju usvojene snovi.

3. Zaključek

Pouk na daljavo je pokazal, kako pomembno je zgodnje navajanje učencev na uporabo sodobne tehnologije in orodij, ki jih ponuja. Pri tem pa sta pomembna tudi ozaveščanje in opozarjanje na odgovorno in varno rabo te. Z uvajanjem učencev v rabo IKT je treba začeti zgodaj, saj le na tak način razvijejo kritičen odnos do vsebin in aplikacij, ki so na voljo na spletu. Pri izvedbi pouka na daljavo se je izkazalo, da je ta metoda poučevanja v učencih vzbudila veliko zanimanja in motivacije. Pojavila se je tudi zdrava mera medsebojne tekmovalnosti med učenci, in sicer komu bo uspelo izdelati čim zanimivejši in čim bolj kreativen izdelek. Preizkušanje svojih meja, novih programov za snemanje in obdelavo zvočnih posnetkov je pripeljalo do doseganja novih, drugačnih glasbenih in tehničnih znanj. Izkazalo se je tudi, da so pri tovrstnem usvajanju snovi in pripravi končnih izdelkov začeli izstopati nekateri posamezniki, katerih ustvarjalnost pri klasični obliki pouka ni bila izražena.

Kljub številnim izzivom, ki jih je v letu 2020 prineslo šolanje na daljavo, smo učitelji na koncu ugotovili, da so učenci dosegli predpisane učne cilje ter bili hkrati zadovoljni s svojim lastnim napredkom ter novo pridobljenimi znanji. Poleg učencev smo nova znanja in veščine pridobili tudi učitelji, ki smo se prvič srečali s poučevanjem na daljavo. Poleg odkrivanja novih spoznanj o možnosti rabe IKT pri pouku glasbene umetnosti smo učitelji nadgradili znanje tudi na področju poznavanja aplikacij. Kljub temu da z aplikacijami in delom na daljavo težko nadomestimo fizično interakcijo med učencem in učiteljem ter med učenci samimi, pa je tudi tovrstno delo lahko pomembna izkušnja, hkrati pa tudi dodatna motivacija za pridobivanje znanja na neklasičen način. Pozitivni vidiki IKT, ki smo jih učitelji spoznali med izobraževanjem na daljavo, so nepogrešljivi tudi v okviru klasičnega pouka, vendar pa ostaja dejstvo, da je glasba le umetnostni predmet, pri katerem mobilne aplikacije in računalniški programi težko nadomestijo pristen stik učencev in učiteljev. Prav tako tudi težko poustvarijo energijo skupinskega petja pri predmetu glasbena umetnost, ki je prisotna pri izvajanju klasičnega pouka v učilnici.

10. Literatura

Doba fakulteta (2022). Pridobljeno s <https://www.fakulteta.doba.si/>.

Fran eSSKJ (2022). Pridobljeno s <https://fran.si/201/esskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika/4571900/evalvacija?View=1&Query=evalvacija>.

GooglePlay (2022). Pridobljeno s https://play.google.com/store/apps/details?id=com.media.bestrecorder.audiorecorder&hl=en_US&gl=US.

- Holcar, A., idr., (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf.
- Kobal Tomc, B. (2019). *Priročnik za načrtovanje in izvajanje evalvacij*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo. Pridobljeno s <https://www.irssv.si/Nacrtovanje%20in%20izvajanje%20evalvacij.pdf>.
- <https://www.irssv.si/index.php/category-list-potreben-za-bt-slider/774-prirocnik-za-nacrtovanje-in-izvajanje-evalvacij?fbclid=IwAR0xDbwygi9Rg5uBuXSBSqTernimqcbwY1QU2FbzovqqC-6ZcMlwPVgkVMA>
- Lango, J. (2011). *Poučevanje glasbene vzgoje z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/535/1/Pou%C4%8Devanje_GVZ_z_IKT_Lango.pdf.
- Finale Note Pad* (2022). Pridobljeno s <https://www.finalemusic.com/products/notepad/>.
- Pečjak, S., Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Priporočila za šole in učitelje o izobraževanju na daljavo – varnostni vidik* (2020). Pridobljeno s: <https://safe.si/ucitelji/priporocila-za-sole-in-ucitelje-pri-izobrazevanju-na-daljavo-varnostni-vidik>
- Razdevšek-Pučko, C. (1993). *Razredna interakcija – študijsko gradivo za pedagoško psihologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Ristova Petrova je diplomirala na Akademiji za glasbeno umetnost v Skopju, kjer je pridobila izobrazbo glasbeni teoretik – pedagog. Kot profesorica glasbene umetnosti že 19 let poučuje glasbeno umetnost na OŠ Jožeta Moškriča v Ljubljani. Poučuje predmet glasbena umetnost od 4. do 9. razreda, poleg tega pa vodi tudi otroški in mladinski pevski zbor ter ostale glasbene interesne dejavnosti, kot so npr. Orffov orkester, Notografija, izbirni predmet Ansambelska igra. Svoje znanje s področja glasbene umetnosti izpopolnjuje z udeležbo na različnih seminarjih in šolskih projektih, kot so Erasmus+, Teden umetnosti v šoli in vrtcu ter Pevska šolska značka, poskrbi za naziv šole »Kulturna šola«. Z učenci aktivno sodeluje na številnih šolskih prireditvah, ki so namenjene učencem, staršem in lokalnemu okolju. Področje raziskovalnega dela avtorice zajema proučevanje možnosti rabe sodobne tehnologije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli ter njihove implementacije v prakso.

Vsebina in pomen pisnega preverjanja znanja za slušno prepoznavanje glasbenih primerov

Content and Importance of Written Examination for Auditory Identification of Music Cases

Irena Sajovic – Šuštar

Gimnazija Šentvid
irena.sajovic-sustar@sentvid.org

Povzetek

Med pomembnih del splošnih ciljev in kompetenc glasbenega kurikulumu v gimnaziji, spada slušno prepoznavanje glasbenih primerov iz različnih časovnih obdobj, žanrov in zvrsti. S poslušanjem in ustrezno razlago glasbenih primerov, dijak prepozna izvajalska sredstva in sestave, razlikuje izrazne elemente, analizira (razčlenjuje) glasbene oblike in njihove oblikovne dele, ter jih pozorno in doživljajsko-analitično posluša. Na ta način pridobi znanje za vrednotenje poslušane glasbe in se kritično odziva na izvedbe glasbenih del. Glasbeni primeri so skrbno izbrani in predstavljajo značilne primere skladb slovenskih in tujih skladateljev iz različnih glasbenih obdobj. Že ob začetku šolskega leta so objavljeni v spletni učilnici. S tem ima vsak dijak možnost, da ob poslušanju postopno pridobiva glasbeni spomin in vsebinske podatke o posameznem glasbenem primeru. Ob koncu šolskega leta učitelj sklone predavane učno vsebino s pisnim ocenjevanjem znanja v obliki testa za slušno prepoznavanje glasbenih primerov. Dijakom neposredno predvaja odlomke glasbenih primerov. V naprej dogovorjenem in omejenem času, mora dijak slušno prepoznati glasbeni primer ter o njem zapisati zahtevane vsebinske podatke.

Ključne besede: analitično poslušanje glasbe, glasbeni kurikulum, glasbeni spomin, pisno preverjanje znanja.

Summary

An important part of the general objectives and competences of the music curriculum in the gymnasium, is the auditory recognition of musical examples from different time periods and genres. By listening and interpreting music cases appropriately, the student recognizes the implementing means and composition, distinguishes expressive elements, analyses the musical forms and listens to them attentively and experiencing-analytically. In this way, it acquires the knowledge to evaluate the music listened and responds critically to the performance of musical works. Musical examples are carefully selected and represent typical examples of Slovenian and foreign composers from different musical periods. At the beginning of the school year, they are given in an online classroom. In doing so, each student has the opportunity to gradually obtain musical memory and content information about each music case when listening. At the end of the school year, the teacher concludes a lecture of teaching content by writing the acquisition of knowledge in the form of a test for auditory recognition of music cases. It plays excerpts of music examples directly to students. In a pre-agreed and limited time, the student must listen to the music case and write down the required substantive information.

Keywords: analytical listening to music curriculum, musical memory, written examination.

1. Uvod

Spoznavanje, razumevanje, uporaba, analiza in sinteza glasbenih vsebin, predstavljajo pri predmetu glasba temeljne premise, na podlagi katerih učitelj spremlja dijakove dosežke. Kompleksno in sprotno vrednotenje dosežkov se obravnava avtonomno in se razgrajuje na različne taksonomske ravni. Temu sta prilagojena tudi pisno ocenjevanje predmeta in testi poslušanja glasbe, ki predstavljajo eno izmed oblik pridobivanja ocen. Zaradi naštetih dejstev, (taksonomske ravni) so zato testi poslušanja glasbe časovno koncipirani ob zaključku šolskega leta, ko dijak že pridobi znanje o temeljnih učnih vsebinah in se ravno na podlagi teh znanj tudi postopno izkustveno »slušno« izuri v prepoznavanju glasbenih vsebin. Njegovo »slušno« izkustvo prepoznavanja glasbenih primerov, je torej vezano ne le na poznavanje glasbenega oblikoslovja, zakonitosti glasbenih obdobij ipd., pač pa je individualizirano. (Vir: *The psychological functions of music listening*: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3741536/>) To pomeni, da nekateri dijaki zaradi glasbenega spomina, potrebujejo nekoliko več ponovitev predvajanj istega glasbenega odlomka. Skrbno vsebinsko načrtovano učiteljevo predvajanje glasbenih primerov, zahteva adekvatno slušno percepcijo dijaka. Po nekaj ponovitvah poslušanja istega glasbenega primera, dijak postopno in selektivno pridobi sposobnost za nadgrajevanje lastne glasbene izkušnje. Nadgradnja slušnega zaznavanja mu omogoča, da na podlagi pretanjene analize in sinteze glasbenih elementov hitro pripozna npr. sestavo glasbene izvedbe (npr. inštrumentalna zasedba) ali pa na podlagi poznavanja oblikovnih posebnosti predvajanega glasbenega dela določi glasbeno vrsto ali obliko. S tem pa je že delno dosežen eden od namenov testa poslušanja glasbe.

(Vir: eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasba_gimn.pdf)

2. Kaj je test poslušanja glasbenih primerov?

Na »slušni« ravni predstavlja test poslušanja glasbenih primerov predvajanje v naprej dogovorjenih glasbenih primerov.

Dijak mora pri ugotavljanju podatkov za vsak predvajani glasbeni odlomek določiti:

- avtorja (skladatelja)
- naslov dela
- glasbeno obliko oziroma vrsto
- prepoznati obliko izvedbe (npr. vokalno- inštrumentalno)
- umestiti glasbeni primer v pravilno glasbeno obdobje
- naštetih več informativnih znanj (npr. opiše glasbeno obliko).

(Slika 1 prikazuje obliko pisnega testa.)

Slušni test

Prisluhni glasbenim odlomkom in jim določi:

- Avtorja (ime in priimek skladatelja)
- Naslov dela
- Izvajalska zasedba (a cappella, instrumentalno, vokalno – instrumentalno)
- Glasbena oblika/vrsta
- Glasbeno obdobje
- Informativna znanja (podatki o skladatelju, poslušanem delu, stilnem obdobju, glasbeni zasedbi, glasbeni obliki)

Avtor	Naslov dela	Izvajalska zasedba	Glasbena oblika	Stilno obdobje	Informativna znanja	Točke
1.Primer:						
2. Primer:						
Itd.						

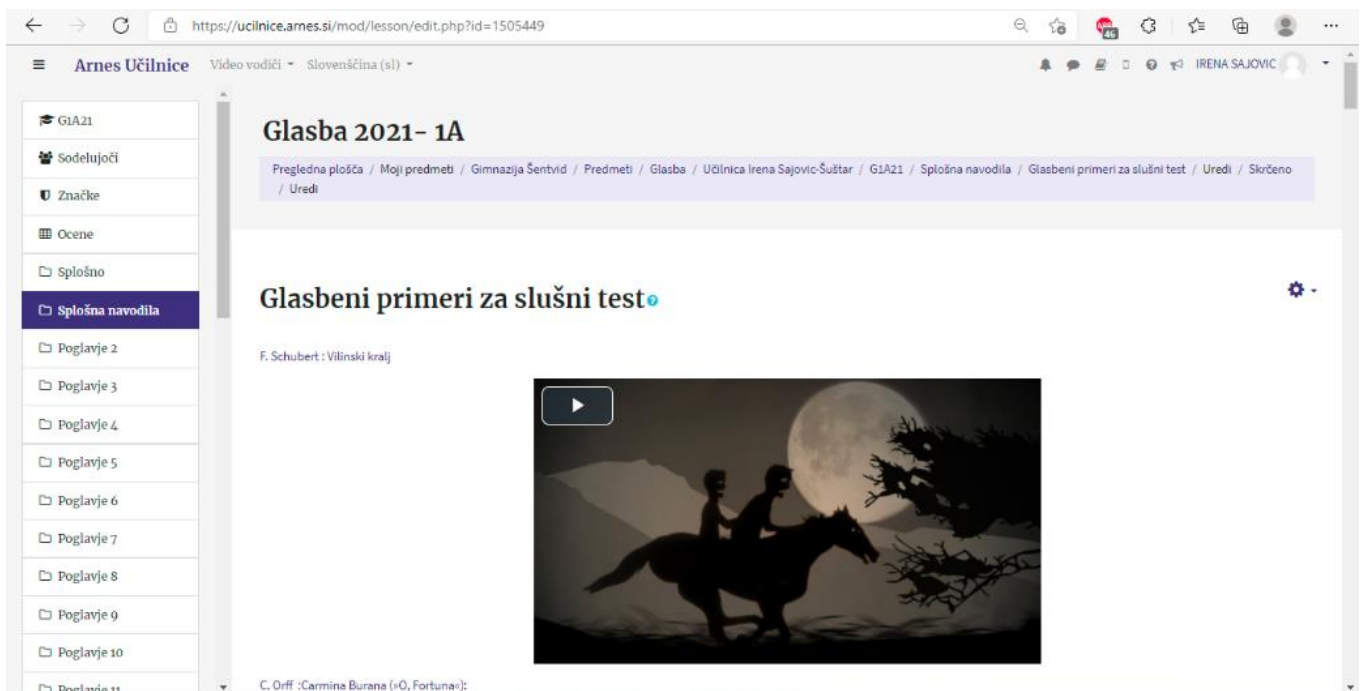
Slika 1: Izgled oblike slušnega testa

3. Priprave na test poslušanja glasbenih primerov

Različni tematskih sklopi so pri pouku glasbe vsakokratno podprti s poslušanjem ustreznih glasbenih primerov. Učitelj naprej pripravi izbor skladb (oziroma odlomkov skladb), ki bodo del testa poslušanja ob koncu šolskega leta. Pomembno je, da pred poslušanjem glasbenih odlomkov razloži bistvene značilnosti predvajanega glasbenega dela (npr. časovni pregled nastanka skladbe ali uvrstitev v glasbeno vrsto ipd.) ter dijake posebej opozori, da bo trenutno predvajani slušni primer, del testa poslušanja ob koncu šolskega leta. Dijaki morajo biti v naprej seznanjeni, kateri del glasbenega primera bo predvajan na testu, še posebej, če ima skladba več stavkov. Predvideni glasbeni odlomki so objavljeni v spletni učilnici že v začetku šolskega leta. Vendar le tisti del skladbe, ki bo predvajan kot del slušnega preverjanja. To konkretno pomeni, da ni objavljena povezava do vseh stavkov neke violinske sonate, temveč le dotični stavek, ki pride v poštev za slušno prepoznavanje. Na ta način je dijakom transparentno omogočeno večkratno samostojno poslušanje glasbenih primerov in pridobivanje glasbenega spomina. Poslušanje glasbenih primerov je vselej vodeno in dijake vzpodbuja in usmerja k poslušanju točno določenih glasbenih elementov.

3.1 Objava glasbenih primerov v spletni učilnici ter direktna spletna povezava na youtube

Zaradi lažjega in sprotnega utrjevanja znanja dijakov je pomembno, da učitelj vse glasbene odlomke, ki so predvideni za zaključni slušni preskus, objavi v spletni učilnici že ob začetku šolskega leta. K temu doda še direktno povezavo na youtube. V času pisnega preverjanja se predvaja prav dotično povezavo, saj bi v nasprotnem primeru lahko drugačna izvedba (sicer istega glasbenega primera ali drug posnetek) lahko zmedla dijaka. Dijaki so torej »občutljivi« v zaznavanju. Dejstvo je, da večina dijakov nima zelo izostrenega glasbenega posluha in jih vsaka navedena sprememba lahko zmede. Na sliki 2 vidimo direktno povezavo s klikom na znak »predvajanje«.



Slika 2 : Izgled in objava v spletni učilnici

3.2 Navodila za izpolnjevanje slušnega testa

Tudi navodila za izpolnjevanje slušnega testa so objavljena v spletni učilnici. Prav natančna navodila so pomembna, da lahko dijak izpolni zahtevane naloge pri opisovanju lastne zaznave konkretnega glasbenega odlomka. Objava navodil v spletni učilnici je dopolnjena s primeri in natančnim opisom zahtev pri vsaki rubriki. Dani so tudi konkretni pravilni in nepravilni primeri (slika 3)

<p>Avtor / skladatelj: Pravilno napiši skladateljev priimek; za ime pa lahko napišeš samo prvo črko ali pa izpišeš celo ime</p>	<p>Pravilno : W. A. Mozart</p>
<p>Naslov dela: Napiši naslov dela, dodaj stavek – konkretnega primera. Natančno napiši le predvajani del (npr. opere, oratorija ipd.)</p>	<p>Pravilno: -Arija iz opere Lucia di Lamermoor: »Casta Diva«; -Simfonija št. 5., 1. stavek - »Poročna koračnica« iz opere »Lohengrin« Nepravilno: -opera »Lucia di Lamermoor« - Simfonija št. 5</p>
<p>Izvedba in zasedba: Pravilno najprej opredeli izvajalsko zasedbo predvajanega odlomka skladbe, pri čemer upoštevaj 3 možnosti: - A cappella (vokalno) - Vokalno – inštrumentalno - Inštrumentalno Spodaj (pod opredelitev) v oklepaj dodaj še glasbene izvajalce le za konkretno predvajani odlomek</p>	<p>Primer: Pravilno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A cappella (mešani pevski zbor) 2. Vokalno-inštrumentalno (solist pevec in orkester) 3. Inštrumentalno (solo klavir)
<p>Glasbena oblika / vrsta: Določi glasbeno obliko / vrsto predvajanega glasbenega primera</p>	<p>Primer: Sonata za klavir Suita Kantata</p>
<p>Informativna znanja: V obliki petih kompleksnih stavkov napiši kar veš o: - skladatelju, - poslušanem delu, - stilnem obdobju, - glasbeni zasedbi, - glasbeni obliki ipd. Našteto lahko kombiniraš med seboj ali pa opišeš le enega izmed podatkov.</p>	<p>Primer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. G. Verdi je italijanski skladatelj in eden izmed pomembnejših predstavnikov romantične opere. Njegova opera »La Traviata« je nastala l. 1853 po predlogi gledališkega dela A. Dumasa »Dama s kamelijami«. Zgodba (govori o kurtizani Violeti) je ljubezenska, s tragičnim koncem. Danes velja za eno izmed najbolj izvajanih opera na splošno. Eden izmed najznačilnejših delov te opere je napitnica z naslovom »Libiamo.«

Slika 3: Navodila s primeri za pravilno reševanje testa

Prikazani sistem zapisovanja je primeren tudi za sprotno beleženje podatkov pri običajnih urah pouka in poslušanja glasbe (Marentič- Požarnik, 2018). Dijaki si v svoje zvezke sami narišejo tabelo z zahtevanimi podatki, ki jih ob poslušanju glasbenih primerov sproti nadgrajujejo.

4. Proces reševanja slušnega prepoznavanja glasbenih primerov – pisanje testa

Dolžina pisanja testa je 25 minut. Učitelj zaporedoma predvaja 4 glasbene primere. Vsakega predvaja 5 minut; dijaki ob poslušanju sproti vnašajo zahtevane podatke v tabelo. Po dvajsetih minutah učitelj ponovno predvaja začetke vseh štirih glasbenih primerov. Med ponovnim predvajanjem posnetkov, dijaki prisluhnejo le uvodnim taktom glasbenega odlomka. V tem času preverijo pravilnost ujemanja zapisanega s slišanim.

Učitelj za preverjanje izbira med glasbenimi primeri, ki so objavljeni v spletni učilnici. Pri tem upošteva raznovrstnost glasbenih odlomkov, glede na različna glasbena obdobja, glasbene izvedbe in glasbene vrste.

5. Zaključek

Pisno preverjanje slušnega prepoznavanja glasbenih primerov ni »samo po sebi« namensko pogojeno. Za dijaka pomeni proces postopnega in kontinuiranega učenja, za učitelja pa sistem, s katerim preverja sproti nadgrajevanje pridobljenih znanj dijaka. S prepoznavanjem, razlikovanjem, analiziranjem, doživljanjem ter vrednotenjem glasbenih vsebin, posameznik pridobi »izurjeno« in »izkušeno« glasbeno »uho«, ki mu omogoča samostojnost pri percepciji, oziroma individualizirano, reflektirano povratno informacijo o glasbeni izkušnji.

Kot je omenjeno v uvodu, je proces poslušanja glasba, le del glasbenega kurikulumu, ki pa ne more nadomestiti izkušnje glasbenega ustvarjanja in izvajanja. Preverjanje znanja je torej »sredstvo« in ne »cilj«.

Vsled trendom pisnega preverjanja na daljavo, ki je neprostovoljno zaznamoval zadnji dve leti učnega procesa, je potrebno poudariti, da slušno preverjanje glasbenih primerov »na daljavo« nikakor ni primerno. Na spletu in v komunikacijskih napravah je danes zaznati veliko programov, ki že v treh sekundah zaznajo in izpišejo ne le naslov predvajanega glasbenega primera, temveč tudi izvajalca. (Vir: <https://www.shazam.com/>)

»Sredstvo« (»Shazam«) je sicer uporabno, a »cilj« (dijakovo znanje) ni dosežen.

6. Literatura

Učni načrt gimnazija – glasba. Prispevek pridobljen iz: un_glasba_gimn.pdf (edus.si)

The experience listening to the music: methodologies, identities, histories. Prispevek pridobljen iz : [https://www.bing.com/search?q=%3A+The+experience+of+listening+to+music%3A+methodologies%2C+identities%2C+histories+%E2%80%93+Editors%3A+Helen+Barlow+and+David+Rowland+\(ledbooks.org\)&cvid=0cc9641842154d97a8725a04f0c77d9b&aqs=edge..69i57.5388j0j4&FORM=ANAB01&DAF0=1&PC=U531](https://www.bing.com/search?q=%3A+The+experience+of+listening+to+music%3A+methodologies%2C+identities%2C+histories+%E2%80%93+Editors%3A+Helen+Barlow+and+David+Rowland+(ledbooks.org)&cvid=0cc9641842154d97a8725a04f0c77d9b&aqs=edge..69i57.5388j0j4&FORM=ANAB01&DAF0=1&PC=U531)

The psychological functions of music listening. Prispevek pridobljen iz : The psychological functions of music listening (nih.gov) - Išči (bing.com)

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

Shazam – vse kar morate vedeti. Prispevek pridobljen iz: Shazam Review - Vse, kar morate vedeti o tej glasbeni aplikaciji! (gadgetarq.com)

Kratka predstavitev avtorja

Irena Sajovic- Šuštar je univ. dipl. muzikologinja, ki uči glasbo na treh gimnazijah: Gimnazija Šentvid, Gimnazija Franceta Prešerna ter Gimnazija in srednja šola Kočevje. Poučevanju glasbe je predana že skoraj tri desetletja. Delo z dijaki ji vedno ponuja veliko skupnih, ustvarjalno preživetih ur. Dijake navdihuje za javno nastopanje in jih vodi na koncerte vseh glasbenih zvrsti.

Projektno delo: Izdelava cajona

Project Work: Cajon Making

Natalija Rus

OŠ Horjul
rus.natalija@gmail.com

Povzetek

Članek opisuje potek izdelave CAJONA v okviru tehničnega dne. Gre za glasbeno »škatlo«, na katero posameznik udarja in pri tem razvija ritmični posluš. Razlaga vpliv notranje in zunanje motivacije pri izdelavi instrumenta in glasbeni izkušnji na njem. Hkrati nas vodi skozi posamezne faze takšnega projektne delo in vsako fazo opredeli s konkretno izkušnjo. V sklepnem delu so opredeljeni tudi odzivi učencev.

Ključne besede: cajon, glasba, inštrument, ritem, ritmično izražanje.

Abstract

The article describes the process of making CAJON within the technical day. It is a musical "box" that an individual strikes on and develops rhythmic hearing. It explains the influence of internal and external motivation in the making of an instrument and the musical experience on it. At the same time, it guides us through the individual phases of such project work and defines each phase with concrete experience. The final part also defines the responses of students.

Keywords: cajon, instrument, music, rhythm, rhythmic expression.

1. Uvod

Pri poučevanju glasbene umetnosti in pri pouku izredno radi improviziramo in z učenci igramo na različna glasbila. Opažamo, da se učenci pri igranju na glasbila zelo sprostijo, sploh, če lahko nanje ritmično udarjajo. Ravno zaradi potrebe po gibu in glasbenem izražanju na ritmične inštrumente smo se odločili, da v okviru tehničnega dne na OŠ Horjul z učenci izdelamo cajon. V današnji kratki predstavitvi bi vam radi predstavili ta zabaven in hkrati poučen način projektne učnega dela. Potek tega dne je po posameznih fazah opisan na koncu predstavitve, pred tem pa bi radi pojasnili, zakaj smo se za izvedbo tega projekta sploh odločili.

2. Vloga ritmičnega posluš in izdelava cajona

Učitelji glasbe se zavedamo pomena, ki ga ima ta na otrokov psihični in telesni razvoj. Že pred rojstvom je otrok povezan z glasbo, saj v maternici devet mesecev posluša materino bitje srca, kjer se prvič seznanja z ritmom.

Kakovostna glasbena vzgoja bi zato morala biti zagotovljena vsem učencem v času osnovnega šolanja. Iz različnih raziskav je razvidno, da je v glasbenih oddelkih, kjer učenci

igrajo in pejejo v skupinah, veliko sodelovanja, povezanega s strpnostjo, kar pomeni manj agresivnosti in nasilja na šolah. Učenci, ki se ukvarjajo z glasbo, v šoli dosegajo boljše uspehe, boljše pomnijo, se lažje izražajo, so bolj samozavestni in sproščeni pri nastopanju v javnosti. Ugotovili so tudi, da je povezava med senzibilnim igranjem instrumentov in rastjo socialne rahločutnosti, skrb za uspešen skupni nastop pa pripomore k rasti čuta za odgovornost. Prav tako si otroci ob igranju urijo koncentracijo ob sočasnem igranju, štetju notnih vrednosti in branju ter poslušanju lastnega igranja in igranja ostalih v skupini (Mori, 2003).

2.1 Ritmični posluš

Ker z igranjem na cajon razvijamo ritmični posluš, bomo najprej povedali še nekaj besed o razvoju le-tega.

Glasbene sposobnosti delimo na:

- elementarne (melodični in ritmični posluš) in
- sposobnosti višjega reda (harmonični posluš, analitično poslušanje in sposobnosti estetskega oblikovanja in vrednotenja). (Sicherl, 2001)

Razvoj melodičnega in ritmičnega posluš je osnova za razvoj višjih sposobnosti. Pri razvoju ritmičnega posluš teoretiki niso enotnega mnenja. Nekateri menijo, da je treba glasbeni razvoj sprva postaviti na melodično osnovo, spet drugi pa trdijo, da je motorika ena osnovnih dejavnosti predšolskega otroka in je ritem v primarnem odnosu do melodije. Kljub določenim nesoglasjem pa so enotnega mnenja, da naj razvoj ritmičnega posluš poteka preko različnih ritmičnih vaj, (Banovec, 2012) kjer želimo doseči, da otrok:

- nepoudarjeno trka,
- trka z lastnimi poudarki,
- pravilno trka v zaporedju tonov. (Mori, 2003 in Denac, 2002)

2.2 Vpliv notranje in zunanje motivacije

Kvaliteta glasbene izvedbe in njena intenziteta sta odvisni od naše motivacije. Pri projektnem delu, ki ga opisujemo, so bili učenci tako zunanje kot notranje motivirani. Naj najprej razložimo termine, ki jih omenjamo.

Motivacija je proces izzivanja (zbujanja) človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi dosegli določene cilje. (Marentič Požarnik, 2000)

V motivacijo za glasbeno izobraževanje štejemo vse, kar posameznika aktivira za študij glasbe, mu določa intenzivnost in trajanje ter ga usmerja k zastavljenim ciljem (Rotar Pance, 2006).

Motivacija je torej lahko notranja ali zunanja. Notranjo motivacijo ima posameznik takrat, kadar se ukvarja z neko dejavnostjo in ga ta osrečuje in zadovoljuje. Cilj njegove dejavnosti je v aktivnosti sami, ki je samonagrajujoča in ni nujno, da ima kakšno zunanjo vrednost. Radovednost je ena od osnov notranje motivacije. Ob glasbi začne otrok raziskovati, »po svoje« peti, plesati ali igrati na improviziran ali pravi instrument. Učenci so s tem, ko so izdelali lasten inštrument, čutili visoko stopnjo notranje motivacije. Uspeh, ki ga je prinesla pravilna izdelava in ciljni izdelek, je vodil v zadovoljstvo in veselje do igranja na lasten izdelek.

Zunanja motivacija je prisotna, ko nekaj naredimo zato, da bi zaslužili, dobili dobro oceno ali nagrado. Sama aktivnost nas ne zanima, zanima nas to, kar nam bo aktivnost prinesla. Nekaj oblik zunanje motivacije, ki je bila prisotna ob izdelavi cajona: pohvala, graja, nastop, odobravanje vrstnikov, učiteljev. (Banovec, 2012)

2.3 Cajon

Cajon je ritmični inštrument. Špansko bi beseda pomenila zaboj ali škatla. Na cajonu sedimo in po njem udarjamo z rokami.

»V 18. stoletju so ga uporabljali sužnji na področju Kube in Peruja – takrat so bili bobni prepovedani in so zato za igranje uporabljali različne zaboje, škatle in predale. V 70. letih 20. stoletja se s flamenkom uporaba cajona razširi tudi v Evropo, zlasti v Španijo. Danes je prisoten v vseh glasbenih stilih, saj uspešno nadomešča klasičen komplet bobnov, zlasti v akustičnih zasedbah. Njegova nezapletena zasnovna tehnika omogoča hitro učenje tudi ljudem, ki nimajo tolkalnega predznanja.« (Jaka Strajnar – Cajon – slovenska šola cajona, 2015)

2.3.1 Delavnica izdelave cajona – projektno učno delo

Vsake naloge pri projektnem učnem delu se lotevamo problemsko. Nalogo zastavimo v obliki problema, ki ga skušamo rešiti in izpeljati do konkretnega izdelka. Takšno delo zahteva od učencev znanje iz različnih področij, zato se problema ne lotimo le v okviru enega predmeta, temveč s povezovanjem več učnih predmetov (interdisciplinarno). Ti predmeti morajo biti med seboj v enakovrednem položaju, tako da vsak prispeva najboljše pri reševanju zastavljene naloge. V našem primeru je bil projekt izpeljan v okviru predmeta tehnika in tehnologija ter predmeta glasbena umetnost. Zelo pomembno je, da vsi učenci enakovredno sodelujejo v vseh etapah projekta. Čeprav predstavlja projektno organizirano učno delo k določenemu cilju usmerjeno dejavnost, ki je problemsko zasnovana in se konča s konkretnim izdelkom, pa končni izdelek ne predstavlja glavnega cilja projektne učnega dela. Cilj je le motivacijsko sredstvo. Pomen aktivne udeležbe učencev v projektnem učnem delu je v njihovem celostnem razvoju. Z lastnim udejstvovanjem učenci aktivno razvijajo in bogatijo svoje znanje in izkušnje, razvijajo pozitivno samopodobo.

2.3.2 Faze projekta

Projekt vedno poteka v več fazah (»idejna zasnova projekta, makro priprava, mikro priprava, izvedba projekta in sklepna faza«). (Projektno učno delo III »od ideje do izdelka« - B.J - Idejni projekti ob tehniških dnevih). Pri vsaki fazi bomo opisali, na kakšen način smo se posamezne faze lotili pri našem projektu izdelave cajona.

1. faza: Idejna zasnova projekta – pobuda (iniciativa). Tukaj se oblikuje tema projekta, pobudo lahko dajo starši, učitelji, učenci, zunanja oseba.

Najprej smo proučili različne materiale in ponudnike (učiteljica tehnične vzgoje, in učiteljica glasbene umetnosti, ki sta pri projektu sodelovali). Odločili smo se za podjetje *Schlagwerk*, ki ima super ponudbo in ugodne cene. Vsi sestavni deli so že priloženi, cajon je potrebno le sestaviti in zlepiti. Najprej smo naročili le en cajon. Paket je vseboval navodila, po katerih smo ga hitro zlepili. Zvok cajona je bil dovolj

dober približek šolskemu cajonu. Izdelek je vseboval tudi metlice, ki so se namestile na notranji del cajona. Poleg pa so bili priloženi tudi lepilo, noge in brusilni papir.

2. faza: Makro priprava (skiciranje). Gre za delovno področje udeležencev in ne podrobno izdelavo načrta. Bistvene podatke se lahko zapiše na plakat. Nakazan je cilj, ki ga želi skupina z določeno aktivnostjo doseči.

Učenci so imeli predstavitev cajona s pomočjo PowerPoint prezentacije. Seznanjeni so bili tudi s potekom tehničnega dne.

3. faza: Mikro priprava (načrtovanje izvedbe). V tej fazi dobijo pobude in ideje svojo podobo. Izoblikuje se načrt dela, razdelijo se naloge med seboj, pri čemer ima vsak možnost povedati, kaj želi delati in pri čemer želi sodelovati. Poglavitno je, da učenci lahko izrazijo svoja čustva in želje.

Učenci so bili pred začetkom tehničnega dne seznanjeni z navodili in samim potekom tehničnega dne. Za lažji potek je vsak učenec dobil tudi pisna navodila za izdelavo cajona.

4. faza: Izvedba projekta: vsak se loti svoje naloge in poskrbi, da svoje delo opravi čim bolje. Drug drugemu pomagajo, si svetujejo in pazijo, da njihova skupina deluje kot celota. Ta etapa je časovno najobsežnejša.

Vsak učenec je dobil svoj paket delov za izdelavo cajona. V veliko pomoč so bila pisna navodila, razdeljena na posamezne korake. Na notranji del cajona so morali pritrditi metlice. Vse štiri stranice cajona so zlepili z mekolom in pritrdili s spono. Ko se je izdelek posušil, so ga morali zbrusiti z brusilnim papirjem. Pri brušenju so morali biti natančni, saj je plošča zelo tanka. Paziti so morali tudi na to, da so ves čas brusili v isto smer.

V tej fazi so vsi učenci pokazali visoko stopnjo kolegialnosti in pripravljenosti za pomoč. Obe učiteljico izvajalki sta bili ves čas na razpolago za morebitna vprašanja, a so povečini tehnično nekoliko manj spretnim učencem pomagali kar bolj spretni učenci, ki so isti korak že opravili.

5. faza: Sklepna faza (evalvacija). Učitelj in učenci vsak projekt skupaj ovrednotijo. Pri tem se upošteva opravljeno delo in zadovoljstvo učencev.

V treh urah so bili cajoni izdelani. Vsak učenec je iz tehnične učilnice vzel svoj cajon in ga prinesel v glasbeno učilnico, kjer smo cajone postavili v krog. Učencem smo najprej dodelili 5 minut, v katerih so po cajonu lahko udarjali poljubne vzorce (so improvizirali). Po preteklih 5 minutah smo učencem naročili, naj si vsak izmisli ritmični vzorec, ki ga morajo ostali ponoviti. Ob tem so se učenci zelo zabavali.

Glasbeno delavnico smo nadaljevali z učenjem zapletenih ritmov, ki smo jih kasneje igrali ob znani popularni glasbi. V veliko pomoč pri usvajanju ritmov nam je bila knjiga Jake Strajnerja z naslovom CAJON – SLOVENSKA ŠOLA CAJONA.

3. Zaključek

Odzivi učencev na tehnični dan so bili zelo dobri. Bili so ponosni na svoje lepo izdelane inštrumente in jih želeli vzeti kar domov. Ker so inštrumente izdelali sami, so bili ob zaključku dne, ko smo na njih spremljali različne popularne pesmi, izjemno motivirani in nanje igrali s

še večjim veseljem kot sicer. Tehnični dan smo torej zaključili z novim praktičnim znanjem, ki so ga učenci pridobili med samo izdelavo instrumenta, in še bolj z zanosom po glasbenem ustvarjanju. To pa nas je še posebej razveselilo.

4. Literatura

- Banovec, K. (2012). *Glasbene interesne dejavnosti na osnovnih šolah v občini Črnomelj*. Diplomatska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Priročnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnem šolstvu in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Mori, I., Smolko, M., Kepec, M. (2003). *Glasba v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Projektno učno delo III »od ideje do izdelka« - B.J - Idejni projekti ob tehniških dnevih*. Pridobljeno s <http://www.zptu.si/data/b8pud.pdf>
- Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Strajnar, J. (2015). *Cajon*. Škofja Loka: Strajnar Publishing
- Živec, M. (2007). *Motivacija v izobraževanju odraslih*. Diplomatska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

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.

Moja C 19 galerija

My C 19 Gallery

Nataša Smolič

Prva gimnazija Maribor
natasa.smolic@prva-gimnazija.org

Povzetek

Namen raziskave je bil motivacija dijakov za kreativno delo na daljavo v času družbenega zaprtja spomladi leta 2020. Ker smo se v situaciji znašli nepričakovano in nenadoma, je bilo vprašljivo, ali bo pouk izvedljiv, saj mnogi niso imeli vseh potrebnih IKT pripomočkov.

V projekt sta bila vključena dva letnika klasičnih gimnazijskih oddelkov. Dijaki so po navodilih izdelali tri likovne oziroma vizualne izdelke / reinterpretacije umetniških del in ustvarili samostojne galerije, ki smo jih ponudili na ogled v e-galeriji Prve gimnazije Maribor.

Uspešnost projekta je bila visoka, dijaki so v 90% odlično opravili svojo nalogo. V dobrem mesecu trajanja projekta so poglobljali vrstniško vrednotenje, samovrednotenje in bili sproti kritično in vzpodbudno usmerjeni. Uspešnost projekta se je izkazala tudi na področju realizacije težnj sodobnega poučevanja in vrednotenja znanja, kjer je poudarek na medpredmetnem povezovanju, razvijanju kritičnega mišljenja, formativnem spremljanju pouka. Dodana vrednost projekta je tudi v povezovanju v šoli pridobljenih znanj, zunajšolskih in prostočasnih interesnih dejavnostih, kjer so predvsem pri slednjih pogosto sodelovali tudi svojci in hišni ljubljenci.

Za nadaljevanje vzgojnoizobraževalnega dela je projekt svojevrstna vzpodbuda tako dijakom kot učitelju. Dijaki so pridobili oceno, izdelek, na katerega so ponosni, poglobljen in sproščen odnos do svojega znanja, kreativnosti in sošolcev. Učitelj je pridobil potrditev, da je projekt z nekaj spremembami (predvsem nove možnosti, ki so se razvile na področju IKT in računalniških programov) možno pri naslednjih generacijah ponoviti.

Ključne besede: družbeno angažirana umetnost, nacionalna umetnost, sodobna umetnost, umetnost in kreativnost, umetnost in motivacija, umetnost in tesnoba, vizualna pismenost.

Abstract

The purpose of the research was to motivate students to creative work remotely during the social closure in the spring of 2020. As we found ourselves in a situation unexpectedly and suddenly, it was questionable whether the lesson would be feasible as many did not have all the necessary ICT tools.

Two classes of classical high school departments were included in the project. According to the instructions, the students made three art or visual products / reinterpretations of works of art and created independent galleries, which we offered for viewing in the e-gallery of the Prva gimnazija in Maribor.

The success of the project was high, 90% of the students did their job perfectly. During the good month of the project, they deepened peer evaluation, self-evaluation and were critically and encouragingly oriented. The success of the project was also demonstrated in the field of realization of the tendencies of modern teaching and evaluation of knowledge, where the emphasis is on interdisciplinary connections, development of critical thinking, formative monitoring of lessons. The added value of the project is also in the integration of knowledge

acquired at school, extracurricular and leisure activities, where relatives and pets often participated in the latter.

The project is a kind of incentive for both students and teachers to continue their educational work. Students gained a grade, a product they are proud of, an in-depth and relaxed attitude towards their knowledge, creativity and classmates. The teacher received confirmation that the project with some changes (especially new opportunities that have developed in the field of ICT and computer programs) can be repeated in the next generations.

Keywords: art and anxiety, art and creativity, art and motivation, contemporary art, national art, socially engaged art, visual literacy.

1. Uvod – Razmislek o projektu Moja C 19 galerija

Meseca marca 2020 smo v šolstvu v hipu morali spremeniti način dela. Čez konec tedna, v samo dveh dneh, je bilo treba prilagoditi potek poučevanja. Tako učitelji kot učenci, dijaki smo bili soočeni z dejstvom, da IKT tehnologija ni več namenjena le popestritvi pouka temveč je postala edina povezava med učiteljem in učencem.

Ker smo tako na hitro zapustili učilnice, je bilo potrebo razmisliti, kako nadaljevati z usvajanjem še nepredelane učne snovi, kako dijake motivirati za delo in, v času ko se praviloma začenjajo pridobivati ocene za drugo ocenjevalno obdobje, je bilo treba razmisliti, kako zadostiti zahtevam šolskih ocenjevalnih pravilnikov.

1.1 Reference

V našem projektu se je bilo najlažje nasloniti na naslednje projekte:

- Formativno spremljanje pouka, ki se ga v zadnjih letih uspešno vključuje v šolski učni proces:
 - Poudarja pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja.
 - Pri tem učitelj učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako ta napreduje, in prilagaja pouk glede na povratne informacije, ki jih pridobi od učenca.
 - Zelo pomembno je, da si učitelj in učenci izmenjujejo povratne informacije, da premagujejo vrzeli v učenju in izboljšujejo dosežke.
 - Pri tovrstnem pouku ima učenec veliko možnosti za izražanje individualnosti in svojih posebnosti. (Holcar Brunauer, 2017, str. 4).
- Education for Socially Engaged Art (Izobraževanje za družbeno angažirano umetnost), ki poudarja, da je vsako umetniško dejanje, ki je namenjeno komunikaciji in izkušnji drugega, družbeno angažirano. Še posebej je privlačno poglavje, ki govori o razveščinjanju in poudarja pomen različnih znanj, veščin, motoričnih spretnosti pri nastajanju umetniškega dela. Izpostavlja pa tudi pomen organskega sodelovanja med profesorji in študenti; prvi prisluhnejo interesom slednjih in uporabijo svoje strokovno znanje za izgradnjo pedagoške oblike, ki bo zadostila potrebam študentov. (Helguera, 2011, str. 87).
- What is the evidence on the role of the arts in improving health and well being? (Kakšni so dokazi o vlogi umetnosti pri izboljšanju zdravja in dobrega počutja?) Raziskava potrjuje, da potencialno umetnost lahko vpliva tako na mentalno kot na fizično zdravje,

vpliva na družbene determinante zdravja, podpira razvoj otroka, spodbuja vedenje, ki krepi zdravje ... (Fancourt in Finn, 2019, str. vii).

Kot izhodišče vseh naštetih raziskav in raziskave, ki jo v nadaljevanju opisujemo je, ali umetnost in kreativno ustvarjanje sooblikujeta ugodne pogoje za lažje premagovanje stresa, reševanje življenjskih in v našem primeru šolskih nalog. Samo tretja navedena raziskava vključuje tudi situacijo, s katero smo soočeni v zadnjih dveh letih.

1.2 Namen raziskave / projektne naloge

Izhodiščni namen projekta Moja C 19 galerija je bil dijake:

- motivirati za nadaljnje delo,
- jim zastaviti naloge, ki ne bodo prezahtevne,
- vzpodbuditi k uporabi lastnega, že pridobljenega znanja,
- vzpodbuditi k raziskovanju in kreativnemu reševanju nalog,
- motivirati z nalogami, ki bodo s svojo vsebino ustvarjale tolažeče vzdušje v sicer stresni situaciji družbenega zaprtja,
- seznaniti s kriteriji, ki bodo vsem enakovredno omogočili realizacijo, ne glede na njihovo gmotno stanje in posedovanje tehničnih pripomočkov.

1.2.1 Motivacija

Glede na preteklo delo z dijaki domnevamo:

- da bodo tudi za izvedbo projektne naloge motivirani,
- predvidevalo se je, da bodo imeli možnost pokazati znanje, pridobljeno predvsem pri latinščini, slovenščini in tudi drugih predmetih in da jih bo to motiviralo za delo,
- da bo svoboda, ki so jo naloge dopuščale, prebudila njihovo kreativnost tako v vsebinskem kot oblikovnem smislu.

1.2.2 Kreativnost

V predhodnem šolskem delu smo večino časa posvetili usvajanju teoretskih znanj likovnih in vizualnih umetnosti. V drugem ocenjevalnem obdobju smo nadaljevali s poudarkom na umetnostni zgodovini in šele v zaključku leta so bile načrtovane tudi praktične naloge likovnega snovanja. Zato se je pri načrtovanju projektne naloge še posebej porajalo zanimanje:

- kako kreativni bodo dijaki pri snovanju nalog,
- kako široko je njihovo poznavanje mitologije epa in sodobne umetnosti,
- kateri motivi bodo prevladovali med mitološkimi in kako jih bodo posodobili,
- kako domiselne bodo njihove reinterpretacije v vsebinskem pomenu in likovno tehnični izvedbi,
- kateri motivi in podobe bodo prevladovali v 3. nalogi, ki je bila odprtega tipa,
- kako bodo poimenovali svoje galerije in kako jih bodo likovno / arhitekturno oblikovali.

1.2.3 Uporaba IKT, spletnih virov in programov

Glede na pouk, ki smo ga že izvajali na daljavo v mesecu marcu in aprilu se je v izhodišču predvidevalo, da imajo vsi možnost uporabe tehnologije, ki omogoča dostop in sodelovanje na zoom srečanjih, imajo računalnik ali pametno tablico ali pametni telefon ali vsaj enega od teh,

da bodo nalogo lahko izvedli. Predvidevalo se je tudi, da imajo vsi vsaj osnovna znanja iskanja podatkov v programih brskalnikov Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome.

2. Likovna umetnost v 2. letniku klasičnih oddelkov in projekt Moja C 19 galerija

2.1 Likovna umetnost v 2. letniku klasičnih oddelkov

V klasičnih oddelkih Prve gimnazije Maribor, kjer v 2. letniku poučujem likovno umetnost, sem delo v začetku družbenega zaprtja prilagodila srečevanjem v zoom okolju, kjer smo proti pričakovanju zelo kvalitetno nadaljevali pouk. Za prikaz likovnih primerov sem uporabljala prezentacije Power Pointa, ki jih tudi sicer uporabljam v šoli, dijaki so si sproti snemali delovne liste iz skupne mape v Google Drive, kamor sem že v začetku šolskega leta naložila vse delovno gradivo za potrebe izvajanja pouka (delovni listi, Power Point prezentacije). Prav v času karantene se je ta način izkazal za izredno uporabnega – dijaki so kljub temu, da so morali ostati zaprti doma, imeli dostop do istih gradiv, kot smo jih uporabljali v šoli. Tudi če doma nimajo tiskalnika, so si delovne liste naložili v delovne mape in jih reševali v računalnik, tablico, telefon. Ko smo se vrnili v realno šolsko okolje, so delovne liste in domače naloge natisnili v šolski kopirnici, jih vstavili v likovne mape / zvezke oziroma svoje vizualne izdelke, ki jih ob koncu šolskega leta ocenjujemo. Za popestritev pouka v virtualnem okolju smo skupaj obiskali in si ogledali ključne video posnetke na medmrežnih straneh Khan Academy, v nekaj primerih smo si vzeli tudi več časa in si ogledali izbrane virtualne predstavitve večjih razstav evropskih galerij in muzejev – tudi te institucije so se, nekatere spretneje druge manj spretno in relativno hitro, prilagodile novim družbenim razmeram.

2.2 Načrtovanje projekta Moja C 19 galerija

V nadaljevanju karantene sem za mesec maj prilagodila predvsem kreativni del pouka in sem z dijaki poskusno načrtovala ter izvedla projekt, ki sem ga poimenovala Moja C 19 galerija. Razmišljala sem in hkrati domnevala, da bodo dijaki v načrtovanem projektu lahko pokazali svoje znanje pridobljeno pri predmetih likovne umetnosti, zgodovine, latinščine in da bodo nekateri morda izbrali tudi povezave z naravoslovnimi predmeti, predvsem matematiko. Predvidevala in upala sem, da se bo izkazala trditev, da sta likovna umetnost in umetnostna zgodovina idealna gimnazijska predmeta, pri katerih lahko s kroskurikularno metodo dijake motiviramo za usvajanje novih znanj in utrjevanje starih.

Likovno snovanje je vsebinski sklop predmeta, v katerem se spontano in sproščeno združujejo znanja vseh predmetnih področij. Likovnosnovalni del predmeta likovna umetnost na specifičen način udejanja, integrira in podpira evropske ključne kompetence, izkušnje drugih umetnostnih, naravoslovnih in družboslovnih vsebin in jezikov. Povezave temeljijo na dejavnostih, pri katerih dijaki – poleg temeljnih likovnosnovalnih znanj, sposobnosti in spretnosti – dosejajo širša procesna oziroma vseživljenjska znanja. (Prevodnik idr. 2008, str. 16).

Umetnostna zgodovina prav posebej izstopa kot interdisciplinarna veda. Predmet v svojem jedru združuje pomembne segmente znanj cele vrste drugih ved. Z medpredmetnim povezovanjem umetnostne zgodovine z drugimi predmeti lahko poglobimo poznavanje pomembnih segmentov umetniškega dela. Ob tem z drugega zornega kota osvetlimo cilje drugih predmetnih področij in tako vzpostavimo številne kurikularne povezave. (Prevodnik idr. 2008, str. 32).

Hkrati sem domnevala, da se bo v projektu potrdila teorija, da ima umetnost motivacijsko moč, ki bo dijake vzpodbudila h kreativnemu ustvarjanju in bodo lažje premagovali stres ter tesnobe, ki jih je povzročila trenutna družbena situacija.

Psihološka literatura opredeljuje stres kot preobremenjenost, ki ogroža posameznikovo fizično in duševno integriteto. Drugače kot pri duševnem konfliktu prihaja grožnja od zunaj. Povzročajo jo fizični dejavniki ... Dogodki, kot so bombardiranje, požar, potres, poplava, plenjenje, begunstvo, ločitev, smrt bližnjih oseb itd. spadajo med najhujše stresne dejavnike, ki lahko zadenejo človeka. (Pečjak, 2006, str. 127).

Med v besedilu Vida Pečjaka našete dogodke, povzročitelje hudega stresa, lahko brez zadržkov vključimo še omejevanje socialnih stikov, nenadno spremembo delovnih navad in okolja, strah pred okužbo, boleznijo in negotovost, kdaj, ali in če sploh, se bo življenje vrnilo v stare tirnice. Zato sem tudi pri predmetu likovne umetnosti poskušala dijake motivirati za delo in preusmeriti njihovo pozornost na področja, za katere sem vedela, da jih imajo radi oziroma jih zanimajo. Ker gre za dijake klasičnih oddelkov jim latinska beseda *movere*, ni tuja in z gibanjem, dejavnostjo je bila njihova notranja motivacija za delo intenzivnejša. Če ponovno povzamem Pečjakove besede, »... umetniško delo je tipično notranje motivirano. Z zunanjim pritiskom ne nastanejo umetnine, potreben je "notranji ogenj"«. (Pečjak, 2006, str. 131).

Motivacijo za delo so dijaki črpali individualno, odvisno od njihovih značajev iz likovne umetnosti, umetniških del, lastne domišljije in kreativnosti. V treh nalogah, ki so jih morali opraviti so postopoma nadgrajevali svojo iznajdljivost, poglobljali svoja znanja predvsem s področij: likovne umetnosti, umetnostne zgodovine, sodobne umetnosti, zgodovine in antične mitologije. Nekateri so uspešno povezali tudi znanje pridobljeno pri naravoslovnih predmetih in vključevali svoje interesne dejavnosti, ki sicer niso povezane z gimnazijskim kurikulumom. Tako so se v interpretacijah pojavile ustvarjalne ideje povezane s plesom, glasbo, tehniko, vsakdanji hobiji, skrb za domače živali, ljubljence, skrb za naravo.

Omejevanje druženja je priklicala na plano morda bolj iskreno, zagotovo pa bolj samostojno razmišljanje. Delo v skupnem prostoru, v šolski učilnici, hote ali nehote, omogoča nenehno primerjanje med dijaki in njihovimi izdelki. Zdaj je bila ta možnost odvzeta ali vsaj zelo otežena. Tako so njihovi značaji bolj neposredno narekovali končni izdelek. Ta opažanja lahko podkrepim z besedami malega princa: »Odrasli sami ničesar ne razumejo, a otroke dolgočasi, da jim morajo nenehno kaj razlagati.« (De Saint-Exupéry, 2004, str. 8). Tudi v odnosu do mene, učitelja so svoja dela in njihove razlage bolj suvereno, samozavestno in odločno zagovarjali. Ta nova samozavest, ki je bila morda izraz stiske, me je navdušila in sem jo z veseljem vzpodbujala, tako so končne galerije z vsemi tremi nalogami prikaz resničnega dela, ki je nastajalo in nastalo predvsem kot rezultat notranje motivacije. Domnevno naj bi Einstein izjavil, da je umetnost preprosto izražanje najglobljih misli. Naj so to besede enega največjih umov 20. stoletja ali ne, z njimi se moramo strinjati, saj jih vedno znova potrjujejo likovna, vizualna in teoretska dela strokovnjakov, ki se ukvarjajo s pedagoško in andragoško stroko.

Umetnik, profesor in dolgoletni vodja pedagoškega in andragoškega programa v newyorškem Muzeju za moderno umetnost (MOMA New York) Pablo Helguera je v času zaprtja (lockdown-a) zaradi pandemije in tudi zaradi prebolevanja bolezni, ki jo je povzročil novi virus na novo odkrival brezmejne horizonte umetniškega ustvarjanja. Paradoksalno se prav v času družbene osamitve in prostorske omejitve postopoma razkrivajo možnosti človeškega uma in duha. Odkrival je, kot mnogi drugi ustvarjalni ljudje tega sveta (in kar so poznali že stari modreci, ki so se prostovoljno umikali v askezo), da se v osami rojevajo (najboljše) ideje, zamisli. V svojem kratkem animiranem filmu je reinterpretiral vsebino in risbo Malega princa. (Helguera, 2020). V sodobni čas je prestavil in na novo vzpostavil stike

in pogovore malega princa in oseb ali bitij, s katerimi se srečuje. Tako je genialnost pisatelja de Saint-Exupéryja pridobila nove razsežnosti.

Z novimi možnostmi likovnega in vizualnega izražanja se v svoji pedagoški praksi ukvarjam tudi sama. Osrednje polje mojega znanstvena in strokovnega raziskovanja je sodobna in moderna umetnost. Tako dijakom v obsegu ur, ki so namenjene umetnostni zgodovini primerjalno in razvojno predstavljam umetnost v vzratnem vrstnem redu, s spoznavanjem sodobnih umetniških praks se sprehodimo skozi zgodovino v preteklost in s posameznimi primeri arhitekturne, kiparske in slikarske umetnosti spoznavamo vplive na in zglede za sodobno umetnost. Zadnji in hkrati najstarejši likovni primer je praviloma vedno umetnina antične dobe, s čemer poudarim, da je njihova odločitev za klasični gimnazijski program smiselna, saj so korenine evropske kulture prav v antiki. V nekaterih primerih moramo poseči še globlje v zgodovino, v čas prvih civilizacij ali celo v prazgodovino.

V obsegu ur, ki so namenjene likovni umetnosti, dajem poudarek sodobni in moderni umetnosti in dijakom dajem možnost, da se v svojih projektni nalogi / likovni mapi, ki nastaja sproti ob obravnavani snovi izražajo po sodobni metodi, ki morda na prvi pogled nosi slabšalno ime – razveščinjenje (deskilling). Razmišljanje, kako odsotnost likovne prakse in mojstrenja v ročnih spretnostih priključuje na plano potrebo po poseganju po drugih znanjih, ki pa jih dijaki, študentje že imajo in jih še nadgrajujejo v šoli, pri različnih predmetih in pri svojih zunajšolskih dejavnostih. O tej metodi piše Helguera in poudarja, da so v nekaterih umetniških šolah profesorji študentom zadali naloge, ki na prvi pogled nimajo nobene povezave z umetnostjo, temveč so obrtniške narave. Sodobna ideja razveščinjanja študente usmerja, da po drugačni poti, s poznavanjem in vadbo motoričnih spretnosti strok, ki niso umetniške, pridobijo širšo razgledanost in jo uporabijo v sodobnih umetniških praksah, Približevanje obrti, uporaba zgodovinskih oblik umetnosti kot smernic za umetniške prakse prihodnosti in odsotnost praktičnih izkušenj, lahko vzpodbudi stanje, v katerem bodo zgodovinske umetnostne stroke popolnoma opuščene. Ustvarile pa se bodo možnosti za nov, drugačen način razmišljanja. (Helguera, 2011, str. 83).

Tako se je zgodil svojevrsten preobrat v odnosu do načelnosti učenja šole za gradnjo in umetniško oblikovanje Bauhaus, z začetka 20. stoletja, kjer je prvi direktor arhitekt Walter Gropius zagovarjal tezo, da je »umetnik samo obrtnik najvišjih kvalitet«²² (Gropius, 1919).

V brošuri, ki pojasnjuje pomen klasičnih znanj in širokega medpredmetnega uvida je zapisano:

Uspeha na najvišji ravni ne dosežemo z uresničevanjem obstoječih zamisli, temveč z ustvarjanjem lastnih. Klasična filologija je zakladnica starodavnih in temeljnih idej, iz katerih so v zgodovini vzniknile številne druge zamisli, podobno kot se je iz latinščine in grščine nadaljeval razvoj indoevropskih jezikov, ali kot je Sokrat navdihnil Platona, ki je nato služil kot navdih svetemu Avguštinu, ta pa je milijone katoličanov spodbudil k drugačnemu pogledu na lastno vero. To ne pomeni, da so stare zamisli boljše in bolj navdihujoče; pomeni pa, da nam velikansko število interpretacij, ki so na voljo za vsako izmed njih, omogoča temeljit premislek in nas vabi, da bodisi izberemo določeno mnenje bodisi si ustvarimo svoje. Študirati klasično filologijo pomeni nenehni dialog z umetnostjo, literaturo in jezikom, dialog, kjer pogosto ni nobenega prav in narobe. Iz tega vmesnega prostora vznikne izvirnost. (Kinney, 2016, str. 27).

²² »Arhitektonski objekt je končni cilj vizualnih umetnosti. [SEP]Arhitekti, slikarji, kiparji – vsi se moramo lotiti obrti. Med umetnikom in obrtnikom ni [SEP]bistvene razlike. Umetnik je samo obrtnik najvišjih kvalitet.« (Gropius, 1919) [SEP]

2.3 Izvedba projekta Moja C 19 galerija

Projektno nalogo ali bolje tri naloge, ki so se zaključile s predstavitvijo individualnih galerij sem načrtovala za cel mesec maj. V projekt so bili vključeni dijaki dveh drugih letnikov klasičnega gimnazijskega programa, skupno 56 dijakov. Zapisani načrt sem predstavila tudi ustno v zoom okolju in ga podkrepila z vizualnimi primeri oziroma s primerom svoje galerije. Uporabila sem klasično frontalno metodo, metodo prikazovanja in metodo razgovora.

Vsak teden smo se srečali v zoom okolju in komentirali oddana dela. Kritična vzpodbuda ali pohvala profesorice in sošolcev je bila zadostna potrditev, da so na dobri poti do uresničitve lastne galerije. Dijaki so pokazali visoko motiviranost, saj so se lahko svobodno izrazili, pokazali svojo kreativnost, odnos do izbranih umetniških del in predvsem lahko so skozi likovno / vizualno snovanje izrazili svoje občutke v trenutni krizni situaciji. Na koncu so vsi izdelali tri samostojne naloge in eno končno – njihovo osebno galerijo.

2.3.1 Navodila za izvedbo projektne naloge:

LUM Projektna naloga za pridobitev ocene v 2. ocenjevalnem obdobju – Moja C 19 galerija

Pozdravljeni 2.A in 2.B.

Za pridobitev ocene sem vam pripravila projekt, ki vsebuje ogleda likovnih del in vašo kreativnost.

V naslednjih tednih boste **do sredine meseca maja** naredili **tri naloge**.

Ogledali si boste likovna dela:

Prvo delo je določeno in **obvezno za vse dijake**.

Drugo delo naj predstavlja **mitološko** oziroma **svetopisemsko snov**.

Tretje delo je **poljubno**, izberite si katerokoli umetniško delo ne glede na čas nastanka ali temo.

Naloga: **do 4. 5. 2020**

V priponki in v dokumentu Google Drive sem vam posredovala sliko **Ivana Kosa, Deklica z oranžo, 1927** ali kot jo tudi imenujejo: *Mariborska Mona Lisa*. Delo si ponovno ogledajte in po lastni presoji in navdihu ustvarite njegovo reinterpetacijo (predelavo). To lahko naredite v katerikoli tehniki (risba, slika, kolaž, fotografija, živa slika ...).

Naloga: **do 11. 5. 2020**

Izberite si eno izmed mnogih umetniških del, ki prikazujejo mitološko oziroma svetopisemsko snov. Lahko si pomagate z nalogami, ki ste jih opravljali pri predmetu latinščine.

Naloga: **do 18. 5. 2020**

Izberite si katerokoli umetniško stvaritev, sliko, kip ... in ga po svoje interpretirajte. Morda vam pomaga povezava na spletno stran, ki vam jo posredujem tukaj:

<https://www.timeout.com/newyork/art/top-famous-paintings-in-art-history-ranked>

Vsak teden sproti boste v Google Drive mapo odložili svoje delo v formatu jpg (slika/fotografija), ki jo boste označili s svojim imenom, priimkom in razredom.

Do 18. 5. 2020 boste (vsak posebej) svoje tri naloge postavili v Power Point predstavitev, ki bo imela 4 drsnice / slide:

- 1. naslovna stran**, vsebuje podatke: ime vaše galerije (izberete ga sami) in vaše ime, priimek in razred.
- 2. Stran:** slika *Ivan Kos, Deklica z oranžo, 1927* in vaša reinterpetacija.

3. **Stran:** slika likovnega dela izbranega avtorja iz zgodovine, ki prikazuje mitološki oziroma svetopisemski motiv (npr. *Bernini, Apolon in Dafne* ali *Bernini, David*) in vaša reinterpetacija.
4. **Stran:** poljubno likovno delo in vaša reinterpetacija.

Vsa izbrana dela morajo biti natančno označena (ime avtorja, naslov dela, letnica, tehnika, mere, kje delo hranijo). Vaša reinterpetacija mora biti označena z vašim imenom in priimkom, vsebinsko opisana, kdaj je nastala, zakaj ste si to delo izbrali, v kateri tehniki ste delo reinterpetirali ...

Prilagam Power Point predstavitev za lažje razumevanje navodil.

Obilo veselja ☺
Nataša Smolič

2.3.2 Motivacija za izvedbo posameznih nalog

Prva naloga: Ivan Kos, *Deklica z oranžo*, 1927²³ in reinterpetacija

Sliko hranijo v Umetnostni galeriji Maribor in zaradi izjemne priljubljenosti jo Mariborčani radi poimenujemo tudi *Mariborska Mona Lisa*. Z dijaki smo si umetniško zbirko galerije ogledali že v prvi polovici šolskega leta, tako sliko vsi poznajo, za lažjo izvedbo naloge pa sem jim reprodukcijo posredovala s pripisanimi ključnimi podatki.

Dijake je ob ponovnem srečanju s sliko v galeriji navdušil podatek, da je slikar Ivan Kos od leta 1925 in vse do svoje upokojitve, razen med drugo vojno, služboval kot profesor risanja na mariborski klasični gimnaziji. Torej je poučeval njihove predhodnike, morda celo kakšnega pradedka. Slikarja jim je približalo tudi skupno navdušenje nad potovanji, predvsem v italijanska mesta bogata z antično umetnostjo in kulturo, ki odseva v vseh sledečih obdobjih zgodovine – renesansa, barok, in predvsem na področju arhitekture še v 19., 20. in tudi 21. stoletju. Dijaki klasičnih oddelkov so deležni prav posebnega vsebinskega programa izbora ekskurziji, vendar jih je pandemija in ukrepi povezani z njo (predvsem zapiranje šol, oteženo gibanje med državami), prikrajšala prav za ta privilegij.

Identiteta mladenke z rdečim pokrivalom in pomarančo v roki do nedavnega ni bila znana. Razkrili so jo šele leta 2020, ko so v Umetnostni galeriji Maribor pripravili posebno razstavo posvečeno delu Ivana Kosa. S pomočjo lokalnih medijev so rešili dolgoletno uganko, saj se je oglasila polsestra portretiranke.

"Pišem vam z namenom, da vam predstavim svojo polsestro Nado Nerat, ki je naslikana na omenjeni sliki Ivana Kosa. Nada je bila v času slike stara 13 let, v črno pa je odeta zaradi smrti svoje mame. Kot motiv za sliko je bila izbrana naključno zaradi svojih zanimivih potez in videza. S temi informacijami sem vam želela predstaviti model slike, ki pa je širši javnosti neznan." (Vidali, 2020).

Dekličin izraz in telesna govorica poskušata biti psihološko prepričljiva, kompozicija povzema klasično, renesančno, slog je realističen. Po letu 1975, po umetnikovi retrospektivi v Umetnostni galeriji Maribor, je slika tudi prek pogosto razmnoženega barvnega klišeja na naslovnici kataloga postala pri nas dokaj znana in priljubljena in tako je tudi danes. Žalosten pogled morda ni samo dekličin, morda v njem zaznamo tudi otožnost slikarja, ki je kot učitelj risanja zaslužil premalo in je moral v letih neposredno pred največjo gospodarsko krizo za

²³ Avtor slike, Ivan Kos je delo naslovil *Deklica z oranžo*, ker je beseda oranža zastarela, v opisnem besedilu uporabim tudi sodobno besedo za sadež – pomaranča.

preživetje dopolnjevati gimnazijsko plačo z risanjem najhujših ran na dermatološkem oddelku mariborske bolnišnice in slikati naročnikom vsečne portrete. V letih 1926 in 1927 je poleg *Deklice z oranžo* naredil tudi *Lastni portret* in *Portret Malke*. Tri slike, ki sodijo med najpomembnejša dela slovenske, pa zagotovo tudi evropske nove stvarnosti. Tega se je dobro zavedal, saj se je prav z njimi predstavil na takrat najpomembnejši razstavi *Slovenska moderna umetnost 1918–1928* na Ljubljanskem velesejmu, kjer so razstavljali vsi takrat najboljši slovenski umetniki. Čas, v katerem je slika nastala je pomemben tudi v smislu ozaveščanja in vzpostavljanja slovenske narodne zavesti.

Ko je uspelo Slovcem po letu 1918 ustvariti državni aparat, ki je deloval v slovenskem jeziku in sistem slovenskega šolstva na vseh stopnjah od osnovne do visoke, jezik kot zunanji prepoznavni znak nacionalne identitete ni bil več dovolj. Vedno se zgodi, da se začne preverjanje vsebine, ko postane oblika samoumevna. Začel se je torej proces odkrivanja posebnih narodnih vsebin, ki bi sestavljale specifičnoduhovno zgradbo, ki bi jo imenovali slovenska umetnost. (Zgonik, 2002, str. 108).

Učni načrt za likovno umetnost sicer posebej ne poudarja pomena poučevanja zgodovine slovenske likovne umetnosti, tak poudarek je v načrtu za predmet umetnostne zgodovine v tretjem letniku gimnazije. Vendar jih je še posebej v primerih, ko gre za izjemne ustvarjalce in /ali izjemna dela, primerljiva z zahodno evropsko umetnostjo, nujno izpostaviti in obravnavati. In slika Ivana Kosa, *Deklica z oranžo* je eno takih del v zgodovini slovenske slikarske umetnosti.²⁴

Dijaki so se v svojih reinterpetacijah slike najpogosteje poistovetili z deklico (in slikarjem). Otožnost, melanholija in celo globoka črnogleda mrakobnost so čustva, ki so jih z najrazličnejšimi likovnimi in vizualnimi rešitvami spustili na plano. Občutki tesnobe so v dneh zaprtja šol, omejevanja gibanja prevladali predvsem med tistimi, ki živijo v stanovanjskih blokih. Mesto, njegove ulice in parki še nikoli niso bili tako utesnjeni, čeprav so bili prazni in na/v njih skoraj ni bilo ljudi.

Pogosta interpretacija je bila fotografija samih sebe (selfie) ali jih je fotografiral nekdo od družinskih članov. Pogosto se je pri slednjem načinu zgodil psihološki preobrat, med nastajanjem fotografskega portreta so se začeli smejati. Tako je otožnost izginila z obraza, smeh, izvit iz tesnobe je akterje prisilil v sprostitvev in čeprav morda le kratkotrajno, vedno znova, ko so svoje delo v nadaljevanju projekta pogledali, so se morali nasmehiniti, spomniti na trenutke nastajanja posnetka.

Nekaj dijakov je slika *Deklice z oranžo* usmerila v širši družbeni in celo politični kontekst. Bivanje, v katerega so / smo bili primorani so preko svoje vizualne interpretacije primerjali s totalitarnimi režimi preteklosti in njihovimi avtokrati. Podobo izbranega politika iz zgodovine so opremili s pomarančo in ustvarili karikaturu, ki bi, če bi bila objavljena v kašnem javnem občilu, zagotovo privabila grenak nasmeh na obraz vsakogar. Pomaranča je simbol izobilja, plodnosti, v vrtovih Hesperid so bile pojmovane kot zlata jabolka življenja. Karikirana upodobitev avtokrata s tako pozitivnim simbolom / sadežem v rokah pa humanistično

²⁴ Leta 2017 je bila v madridski galeriji Fondacije Mapfre doslej najboljša in najizčrpnjša razstava obdobja in slogovnih teženj v italijanski umetnosti časa, v katerem je Kos potoval po Italiji in naslikal *Deklico z oranžo*. Plakat razstave in naslovnico obsežnega, tehtnega in studioznega kataloga je krasila reprodukcija platna Feliceja Casoratiija *Portret Renata Gualina* iz let 1923–1924. Deček je postavljen strogo čelno, izraz obraza je psihološko poglobljen, s prodornimi očmi neposredno zre v gledalca, telo se zdi kakor prilepljeno v ospredje podobe, barve so skromne, nemodelirane, položaj rok, s katerimi drži palico pred seboj je zapleten in izumetničen. Že opis slike spomni na Kosovo deklico s pomarančo, ki bi, če ne bi bil izbor omejen na italijanske umetnike, sodila na razstavo.

izobraženemu človeku prikliče v spomin dar, ki so ga na obali Troje pustili Danajci. (*Timeo Danaos et dona ferentes.*)



Slika 1 L. G., *Utrujene oči*, photoshop, 2020.

Slika 2 A. B., *Dekle brez obraza*, kolaž, 2020.

Slika 3 T. K., *Deklica pred vstopom v trgovino*, digitalna tehnika, 2020.

Druga naloga: Poljubno likovno delo z mitološko ali svetopisemsko vsebino in reinterpretacija.

Čeprav rek *Boj se Danajcev tudi ko prinašajo darove* razlagamo v smislu slabega človeškega značaja, so v drugem prenesenem pomenu prav Danajci, stari Grki in antični čas na splošno predstavljali in so eno največjih daril za razvoj zahodnoevropske kulture in humanistične misli.

Pouk latinščine v klasičnih oddelkih dijakom omogoča poleg spoznavanja jezika, njegovih zakonitosti, slovnice, morfologije ... spoznavati tudi širši civilizacijsko humanistični kontekst človekovega bivanja, zaznavanja in ustvarjanja. »Razvija sposobnost holistične obravnave pojavov in spodbuja razvoj integrativnega mišljenja.« (Poberžin in Pavlič Škerjanc 2008, str. 6). Latinščina se s kulturno-civilizacijskimi vsebinami povezuje s predmetom zgodovine, in v višjih letnikih, filozofije, sociologije, psihologije in umetnostne zgodovine. Preteklost in njene vrednote nenehno primerja s sodobnimi, tako dijaki razvijajo občutek nedeljive povezanosti preteklosti in sedanjosti »... ter o spremembi kot tisti razvojni stalnici, ki nas bi morala največ naučiti o vzročno-posledični soodvisnosti vseh pojavov ter strpnem razumevanju in sprejemanju drugačnosti.« (Poberžin in Pavlič Škerjanc 2008, str. 28).

Dijaki klasičnih oddelkov se že v prvem letniku pri latinščini srečujejo z mitološkimi vsebinami in liki Ovidijevih *Metamorfoz*. Večina, vsaj skromno, včasih pa tudi že poglobljeno, poznavanje grške in rimske mitologije prinese s seboj, saj jih je tudi radovednost po odkrivanju mitov pripeljala na gimnazijo in v klasični oddelek.

Z drugo nalogo sem želela vzpodbuditi in zadostiti njihovim raznolikim naklonjenostim antični in svetopisemski mitologiji. Zato je bila naloga pol odprtega tipa, izbrali so lahko med motivi, osebami in umetniškimi upodobitvami, ki so nastajale skozi zgodovino v slikah in v kipih velikih umetnikov. V 1. letniku so pri latinščini že izbirali med zgodbami *Metamorfoz* in iskali najbolj znane ali najlepše upodobitve v likovni umetnosti, zdaj je bilo polje izbirnih motivov še širše. V 1. ocenjevalnem obdobju pri likovni umetnosti se izbornoma

srečujemo z veliko likovnimi primeri, ki se motivno nanašajo na antični in svetopisemski mit. Obravnavamo jih v sklopu likovne teorije in predvsem njihovih oblikovno tehničnih značilnosti (oblikovanje telesnosti, ploskovna in prostorska kompozicija, likovne tehnike – slika, risba, grafika, kip ...). Vendar se nikoli ne moremo izogniti tudi njihovim vsebinskim razlagam in pomenom. Dijaki vedno znova postavljajo vprašanja in dopolnjujejo moje razlage s svojim predhodno in pri drugih predmetih pridobljenim znanjem. Tako je bila druga naloga za njih svojevrsten izziv, saj so morali izbrati le enega izmed motivov in le eno znano likovno upodobitev. Nekateri so s to omejitvijo imeli težave, zato so proti navodilom naredili dve ali celo tri reinterpretacije različnih umetniških del.

Čeprav je motivacija nujna, ni ključna sestavina kreativnosti, piše Arieti. V starosti, v kateri so tudi naši dijaki, nadaljuje avtor »se razvijejo še druge sile motivacije, ki so na višji ravni spoznavanja. Te sile okrepijo izvorne prvobitne ustvarjalne nagibe.« (Arieti, 1976, str. 30). Dijaki so si pretežno izbirali motive z otožno, ljubezensko tematiko, motive hrepenenja po svobodi in tudi odločne, jezne, močne karakterje. Domnevam lahko, da so teme izbirali v skladu s svojimi karakterji in predvsem trenutnim razpoloženjem v osami zaprtosti. Nekateri so se zatekali v žalost, drugi so svoja občutja izrazili z odločnostjo, uporom. Pester izbor mitoloških likov in njihovo poznavanje jim je omogočil uporabiti znanje pridobljeno v preteklem obdobju in ga prenesti v svoj ustvarjalni razmislek in končno likovno / vizualno delo.

Pečjak poudarja, da mnogi psihoterapevti menijo, da je tudi v najmanj prijaznih razmerah (npr. neozdravljiva bolezen, koncentracijsko taborišče in v našem primeru družbeno zaprtje zaradi pandemije) mogoče storiti nekaj, kar izpolnjuje življenje in s tem spremeniti tragedijo v zmagoslavje. Smisel sedanjega življenja pa lahko najdemo tudi v delu umetnikov, znanstvenikov, izumiteljev in drugih ustvarjalcev, v delu katerih lahko uživamo tudi po njihovi smrti, npr. antična dela razveseljujejo človeka že več tisočletij. (Pečjak, str. 204). Naslon na antične vsebine je praviloma doživel preobrazbo v likovnem smislu in tudi v sporočilnem. Dijaki so pomensko razumevanje izbrane motivike predstavili v sodoben čas, poiskali so podobnosti in poudarili, dejstvo, da se žal zgodovina ponavlja. V primerih, ko so izbrali svetopisemsko snov, so bili do njene vsebine kritični oziroma pretežno negativno nastrojeni. Nekateri so izrazili željo, da v iskanju navdiha za svoje delo posežejo širše, predvsem v geografskem smislu. Zanimale so jih mitologije oddaljenih ljudstev Oceanije in južne Amerike, vendar teme so ostale enake – tragična ljubezen, hrepenenje po svobodi ...



Slika 4 J. K., *Narcisi so navzven uj, navznoter fuj!*, Fotografija, 2020.

Slika 5 N. D., *Vsemogočni Kristus med počitnikom*, risba, 2020.

Slika 6 L. K., *Ugrabitev Evrope v sodobnem oblačilu iz plastičnih vrečk*, foshop, 2020.

Tretja naloga: Poljubno likovno delo in reinterpretacija

Tretja naloga je bila odprtega tipa, dijaki so si lahko svobodno izbrali katerokoli likovno delo ali delo drugih vizualnih področij. Čeprav mladostniki pogosto izražajo željo po bolj svobodni izbiri vsebin pri pouku, jim praviloma naloge, kot je bila zadnja, povzročajo največ preglavic. Svobodna izbira zahteva določeno mero odgovornosti in samokritičnosti. Vprašanja, ki so jih najpogosteje postavljali so: ali lahko izbiram med umetniki in deli, ki jih v šoli nismo obravnavali, ali lahko tema izhaja tudi iz filma, ali lahko izberem umetnika in delo, ki ni zelo popularno / znano ali lahko morda gre tudi za delo manj znanega umetnika ali lokalnega umetnika. Vsa vprašanja so bila odgovorjena pritrdilno. Ko se je prvotna negotovost razblinila, so se pojavile nove stiske, predvsem ali bo njihov izbor dovolj všečen sošolcem in kakšna bo moja / učiteljeva kritika. Morda sta se prav pri zadnji nalogi najbolj izpostavila dvom in negotovost. Kljub vsem zagatam so dijaki tudi zadnjo nalogo uspešno opravili. Izbor vzornih del pa je bil pester, tako kot so bila pestra vprašanja, ki so potrebovala zgolj potrditev s strani učitelja.

Tretja naloga prikazuje dijaška estetska merila in nazore, kritičen odnos do vzornega dela in kritičen prikaz družbeno angažirane situacije, tako v vzornem delu kot v njegovi reinterpretaciji. Verjetno pa se je pri zadnji nalogi najbolj neposredno izrazila teorija notranje motivacije, o kateri piše Helena Berce-Golob. (Berce-Golob, 1993, str. 81). Dijaki so izbirali likovna dela, zgolj zato, ker so o njih želeli vedeti več in ob reinterpretaciji teh del, so čutili potrebo po likovnem izražanju. Tukaj jih več zagotovo ni zanimala ocena, temveč dejavnost sama.



Slika 7 L. K., *Sončni zahod v Mirci*, fotografija, 2020.

Slika 8 T. K., *De Stijl – pogled z zraka*, fotokolaž, 2020.

Slika 9 V. G., *Banksyjeva intervencija v filmu*, kolaž, 2020.

Zadnje dejanje – izdelava Moje C 19 galerije v Power Point obliki

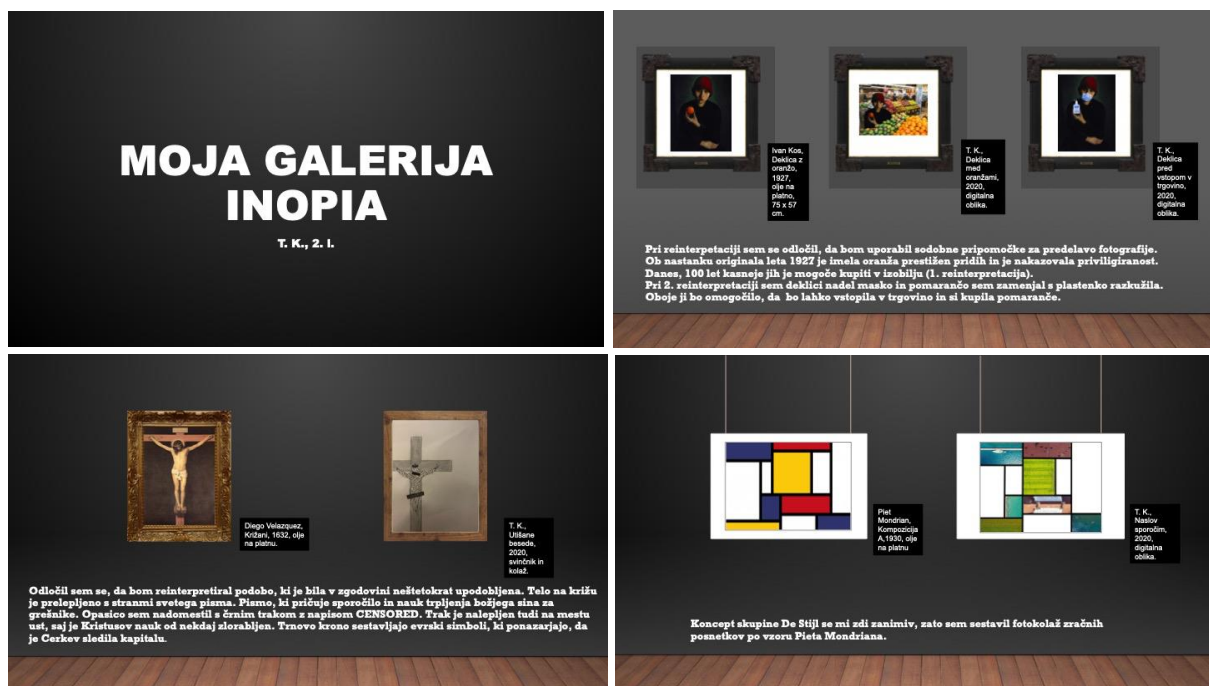
Galerije so dijaki oblikovali likovno estetsko, poimenovanja galerij so nazorni prikaz njihovih razmišljanj in znanj pridobljenih pri različnih predmetih. Ob ponovnem pregledu ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu za likovno umetnost v gimnazijah, sem z velikim zadovoljstvom ugotovila, da smo s projektno nalogo zadostili vsem zapisanim enajstim kriterijem.

Splošni cilji/ kompetence

Pri likovnem snovanju (se) dijaki:

- 1.razvijajo in bogatijo domišljijo, likovno mišljenje, zaznavne in opazovalne spretnosti, sposobnosti, predstavljalnost;
- 2.raziskujejo likovni jezik in ga oblikujejo v osebno govorico za učinkovito sporočilnost;
- 3.razvijajo zmožnost ustvarjalne realizacije in sposobnost zagovarjanja ustvarjenega;

- 4.ob aktivnem delu bogatijo in razvijajo svoje čustvene, intelektualne, doživljajske, intuitivne, moralne, socialne in estetske osebnostne odlike, značilnosti in sposobnosti;
- 5.spoznavaajo in preizkušajo izrazne možnosti sodobnih likovnih praks;
- 6.ob konkretnih likovnih nalogah navajajo na samostojno izbiro oblikovalnih strategij;
- 7.uporabljajo primerna, za zdravje in okolje neškodljiva orodja in materiale; razvijajo (specifične likovne) motorične spretnosti;
- 8.razvijajo kritičen odnos in občutljivost za sprejemanje sporočil umetnin in vizualnih komunikacij, s poudarkom na vlogi in pomenu likovnih izrazil;
- 9.s formalno in vsebinsko analizo lastnih likovnih del, del sošolcev, umetnin in izdelkov sodobne vizualne kulture razvijajo miselne spretnosti na različnih taksonomskih ravneh in v različnih vsebinah;
- 10.ustvarjajo v naravnem okolju, s tem pa spoznavaajo in razumevajo soodvisnost človekovega delovanja in narave;
- 11.povezujejo likovne vsebine z dosežki iz zgodovine likovne umetnosti, drugimi umetnostmi (filmom, literaturo, glasbo, plesom, gledališčem) ter z vsebinami s področja znanosti, humanističnih ved, jezikoslovja ... (Prevodnik idr. 2008, str. 8).



Slike 10-13 Zadnje dejanje – izdelava Moje C 19 galerije v Power Point obliki.

2.3.3 Potrditev hipotez

Zapisani naslov je v tem razdelku pravzaprav dovolj zgovoren. Z zadovoljstvom sem in smo skupno z dijaki ugotovili, da je projekt bil uspešen po vseh zapisanih točkah. Seveda zmeraj obstajajo delna odstopanja in v tem primeru so opazna le v delih posameznih dijakov.

2.3.4 Primerjava z drugimi raziskavami

V primerjavi z raziskavami navedenimi v uvodnem delu tega besedila ugotavljam, da je projekt dosledno sledil napotkom formativnega spremljanja pouka in da so rezultati presegli pričakovane. Dijaki so bili motivirani za delo, imeli so možnost samostojno sooblikovati potek pouka in izboljševati svoje dosežke ter izražati svojo individualnost. Tudi v primeru raziskave *Izobraževanje za družbeno angažirano umetnost*, ki do neke mere dopolnjuje formativno spremljanje pouka se je izvedeni projekt poistovetil v pomenu organskega sodelovanja med profesorico in dijaki. Še najbolj razveseljujoča pa je primerjav s raziskavo *Kakšni so dokazi o vlogi umetnosti pri izboljšanju zdravja in dobrega počutja?* Saj se je izkazalo, da je projekt, ki je narekoval izrazit medpredmetni način dela in razmišljanja, pozornost dijakov usmerjal v pozitivna občutja. Njihov kritičen odnos do trenutnega družbenega stanja, se je lahko realiziral v likovno-vizualnem kreativnem delu. Tako so svoje morebitne tesnobe lahko izrazili, jih komentirali s sošolci in profesorico in končno delo, njihove galerije, so fizični dokaz, da so kreativni, razmišljujoči in kritični člani družbe.

3. Zaključek

Večina besedila tega prispevka je osredotočena na motivacijo in kreativno delo dijakov. V zaključku pa bi vendar nekaj besed namenila še motivaciji učitelja, profesorja. Ker smo se v situaciji pandemije, ki je ohromila družbo in šolski proces znašli v hipu in nepričakovano, povsem nepripravljeni, je bil edini napotek, ki nas je pospremi v delo od doma, delo s pomočjo e-povezav: »se boste že znašli«. Včasih smo se znašli bolje, drugič slabše, v kolikor smo zmogli, smo se učitelji med seboj po telefonu obveščali in posvetovali ter se vzajemno vzpodbujali. Začetek je bil zelo težak, predvsem v pomenu stresa, ki ga je povzročila sprememba. Nekoliko smo bili na strese povzročene s spremembami v šolskem sistemu že pripravljeni, saj jih je bilo v zadnjih letih kar nekaj. Vendar najpomembneje pri takih in drugačnih stresih, ki so povzročeni s strani Ministrstva za šolstvo, Zavoda za šolstvo in ravnateljev je motivacija učiteljev samih. Najboljši motivator vsakega učitelja pa je zagotovo dobro poznavanje svoje stroke in volja po predajanju znanja. Tine Germ v svojem razmišljanju o kulturni in njihovih koordinatorjih v učnem procesu poudarja, da je:

Le dober učitelj sposoben v svoji stroki prepoznati vsebine in načine, s katerimi se lahko njegov predmet uspešno vključi v kroskurikularno umetnostno vzgojo. Potreben presežek je predvsem seštevek motiviranosti, kreativnosti, občutka za orientacijo in sposobnost povezovanja, ob seveda dovolj razvitem posluhu za umetniško ustvarjalnost. (Germ, 2008, str. 43).

Bojan Macuh ob stokovni podkovanosti izpostavlja še pomen učiteljeve samokritičnosti:

Prav njihova (naša) profesionalna odgovornost ter skrb za ugled šole in izobrazbo svojih učencev je po mnenju nekaterih odločilen dejavnik pri izpeljavi kurikularnih prenov. Poleg tega vidi del učiteljev v tovrstnih spremembah, ki razbijajo enoličnost utečenega (rutinskega) dela, tudi izziv, priložnost, da se dokažejo in s tem možnost, da zadovoljijo potrebe po samoaktualizaciji (kot najvišji stopnji v hierarhiji potreb). Stokovnjaki so ugotovili, da so bili uspešni pri novem učenju in zboljšanju prakse učitelji, ki so:

- spremembe videli kot možne in so ocenili, da lahko na tak način izboljšajo svoje delo;
- bili dovolj samokritični;
- bili pripravljeni priznati, da morda obstajajo še kakšne boljše prakse, kot je njihova (ali na njihovi šoli);

- bili pripravljene sprejemati nova znanja zato, da bi bili sposobni izpeljati novosti. (Macuh, 2009).

Moja C 19 galerija je eden tistih projektov, za katerega menim, da je v letih mojega poučevanja v klasičnih oddelkih dobro uspel. Gre za primer dobre prakse, ki menim, da ga je vredno z določenimi spremembami ponavljati. Ena izmed možnih sprememb, ki se je nakazala že v času izvajanja, je uporaba spletnih orodij, ki ponujajo oblikovanje virtualne galerije. Tega se v primarni izvedbi nisem poslužila, zaradi pomanjkanja časa. V kolikor bi projekt ponovila, bi se povezala s profesorji informatike in v obliki medpredmetne povezave, bi lahko nastala ena ali več virtualnih galerij. Dijaki pa bi lahko pridobili oceno tudi pri predmetu informatike. Motivacija z e-gradivi in internetom je vzpodbudna tako za dijake kot učitelje, saj se informacije, ki so dostopne na spletu, vedno znova posodabljajo in dopolnjujejo. Tako lahko učitelji vsako leto znova svoje učne načrte in izvedbe ur aktualizirajo. (Močivnik, 2017).

V trenutnem šolskem letu 2021/22 so dijaki, ki so bili v projekt Moja C 19 galerija vključeni v zaključnem, četrtem letniku. Zato bomo v spomladanskih mesecih njihove galerije, ki so zaenkrat še vedno shranjene v e-obliki, fizično natisnili in jih razstavili v šolskem razstavišču, kot neke vrste slovo od turbulentnega šolanja v času pandemije in slovo od nje same. Dela, ki nastajajo pri posameznih projektih predmeta likovne umetnosti krasijo učilnico, v kateri praviloma poteka pouk latinščine in v kateri so tudi informativni dnevi za osnovnošolce. Dijaki pa marsikdaj znajo povedati, da so jih prav razstavljena likovna / vizualna dela, ob njihovem prvem informativnem obisku Prve gimnazije vzpodbudila, da se vpišejo v klasični program.

Pablo Picasso je menda izjavil, vse kar si zamisliš je lahko resnica, zato je morda povsem na mestu za zaključek še citat iz spremne besede Marice Žvegljč v popotnico Malemu princu:

»Tokrat je pred nami pripoved o fantu, ki ni kraljevskega rodu, a je kljub temu princ. Ne prihaja iz slavne vladarske družine, a je vendar najslavnejši med princi. Ni bajno bogat, s seboj pa prinaša največje bogastvo. Ni začaran, a zaradi njegovih besed smo uročeni. In končno, pripoved govori o fantu, ki je domišljjski lik, a je resničnejši od resnice.« (Žvegljč, 2004, str. 103).

4. Literatura

- Arieti, S. (1976). *Creativity*. New York: Basic Books. Inc.
- Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja*. Ljubljana: DZS.
- De Saint-Exupéry, A. (2004). *Mali princ*. Ljubljana: Karantanija.
- Fancourt, D., Finn, S. (2019). *What is the evidence on role of the arts in improving health and well-being?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Germ, T. (2008). Koordinatorji kulturne ali koordinatorji umetnostne vzgoje?. V N. Požar-Matijašič in N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (str. 39-45). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gropius, W., (1919). *Bauhaus Manifesto and Program*. Pridobljeno s https://adepratt.weebly.com/uploads/3/7/7/1/37716215/bauhaus_-_manifesto__program_statement.pdf.
- Helguera, P. (2010). *Education for Socially Engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books.
- Helguera, P. (2020). *The Covid Prince by Pablo Helguera*. Animirani video. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=-XBkkWq1Oa8>

- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holcar Brunauer, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kinney, L. (2016). *Dvanajst razlogov za študij klasičnih jezikov v enaindvajsetem stoletju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Macuh, B. (2009). Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk. *Šolski razgledi*. 20.8.2009.
- Močivnik, Č. (2017). Učna motivacija.si – spletno okolje in učenci. V M. Željznov-Seničar (ur.), *Učna motivacija. III. mednarodna konferenca o didaktiki in metodiki* (str. 138-140). Ljubljana: MiB d.o.o.
- Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Poberžin, G., Pavlič Škerjanc, K. (2008). *Učni načrt Latinščina*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Prevodnik, M., Špenko, T., Šmajdek, A., Opačak, Ž., Ostan, N., Germ, T., idr. (2008). *Učni načrt Likovna umetnost*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Vidali, P. (2020). Mariborska Mona Liza je razkrita: Izbrana je bila naključno zaradi svojih zanimivih potez in videza. *Večer*, 27.1.2020. Pridobljeno s <https://www.vecer.com/kultura/mariborska-mona-liza-je-razkrita-10121163>.
- Zgonik, N. (2002). *Podobe slovenstva*. Ljubljana: Nova revija.
- Žveglič, M. (2004). O knjigi mali Princ. V De Saint-Exupéry, A. (2004). *Mali princ*. Ljubljana: Karantanija.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Nataša Smolič je leta 2011 doktorirala na smeri *Zgodovinska antropologija likovnega* na Institutum Studiorum Humanitatis – Fakulteti za podiplomski humanistični študij (ISH) v Ljubljani. Od leta 2005 je članica Slovenskega društva likovnih kritikov. Ukvarja se s teoretičnim in kritičnim pisanjem na področju moderne in sodobne umetnosti (*Večer*, *Dnevnik*). Pripravila je več razstav slovenskih umetnikov in je avtorica spremnih študij v katalogih in monografijah. S strokovnimi predavanji sodeluje s slovenskimi galerijami. Bila je članica več nacionalnih in mednarodnih strokovnih žirij na področju likovne in vizualne umetnosti.

Od 1997–2003 in od 2004–danes je zaposlena kot profesorica za umetnostno zgodovino in likovno umetnost na Prvi gimnaziji Maribor. 2003–2004 je bila zaposlena v Pokrajinskem muzeju Maribor kot kustodinja Kulturnega centra Sinagoga. Leta 2015 je izšla njena znanstvena monografija *Študija za portret sence, Francis Bacon* (Studia Humanitatis in ZRC SAZU, Ljubljana). Njena znanstveno-raziskovalna dejavnost vključuje teorijo klasičnega modernizma in področje sodobne slikarske in kiparske umetnosti. Njene študije in analize umetniških del vključujejo antropološko in kulturološko kontekstualizacijo podob.

Izkušnja umetnosti v šolskem okolju

The Experience of Art in School Environment

Jasna Jeromel

*Prva osnovna šola Slovenj Gradec
jasnajam@gmail.com*

Povzetek

Namen pričujočega prispevka je prikazati pomen umetnosti v šolskem okolju ter pomembnost izkušnje umetnosti za učence. Prispevek najprej osvetljuje pojem umetnosti nasploh, nato pa jo umesti v šolski prostor. Preko temeljnega namena in koristi umetnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu je umetnost predstavljena kot pomembna za posameznikov celosten razvoj, osebno rast ter razvoj kulturne družbe – družbe, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti. Prispevek se zaključuje s primeri iz prakse, ki prikazujejo raznolike možnosti vključevanja umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces.

Ključne besede: izkušnja umetnosti, kulturno-umetnostna vzgoja, umetnost, umetnost v šoli.

Abstract

The purpose of this paper is to show the role of art in school environment and the importance of art experience for students. The paper first illuminates the term of art in general and then places it in school environment. Through the fundamental purpose and benefits of art in the educational process, art is presented as important for individuals' holistic development, personal growth and the development of cultural society - a society based on knowledge, creativity and tolerance. The paper concludes with examples from practice that show the diverse possibilities of including art in the educational process.

Keywords: art, art in school, culture and arts education, experience of art.

1. Uvod

Umetnost je povsod okoli nas. Ne glede na to, ali slišimo svojo najljubšo glasbo, gledamo sliko ali jo ustvarjamo, se vozimo mimo čudovitega drevoreda, umetnost doživljamo vsak dan. Z besedo umetnost danes razumemo predvsem vse tiste dejavnosti, katerih namen je ustvarjanje del z estetsko vrednostjo. Z besedo izkušnja umetnosti pa imamo v mislih umetniško doživetje, naj je vezano na umetniško ustvarjanje ali zgolj na udeležnost otroka v umetniškem dogodku. Umetnost in ustvarjanje umetnosti nas dvigujeta nad naše vsakdanje izkušnje, nam širita zavest in barvata mnogokrat monoton in s številnimi informacijami nasičen vsakdan. Nekateri verjamemo v moč umetnosti in ustvarjanje le-te bolj, drugi manj, nekateri za svoj obstoj potrebujemo več umetnosti in z njo povezanih dejavnosti, drugi manj. Prav bi bilo, da bi se vsi, ki delamo z otroki, zavedali koristi umetnosti in z njo povezanih ustvarjalnih dejavnosti in jih v svoje delo vključevali, kolikor se le da.

Učitelji imamo najlepše poslanstvo na svetu – vsakodnevno priložnost, da učence vpeljujemo v svet umetnosti in ustvarjalnosti. Nobenega dvoma ni, da mora sodobni pouk zajemati dejavnosti, ki omogočajo razvoj ustvarjalnosti ter ustvarjalno mislečega učenca.

Namen prispevka je poglobiti se v témo umetnosti ter umetnostne izkušnje v šolskem okolju. V prispevku najprej nekaj besed namenjam pojmu umetnost, nato pa predstavim pomen doživljanja umetnosti v šolskem prostoru. Prispevek zaključujem s praktičnimi primeri ustvarjanja in doživljanja umetnosti v šolskem okolju, ki jih vsa leta vpeljujem v svoje delo in na ta način spodbujam učenčevo ustvarjalnost, prosocialno vedenje ter privzgam ljubezen do umetnosti.

2. Umetnost

Po Stanfordski enciklopediji filozofije lahko umetnost opišemo v skupini prekrivajočih se izrazov, kot so: (1) imeti pozitivne estetske lastnosti; (2) izražanje čustev; (3) biti intelektualno zahteven; (4) formalna zapletenost in koherentnost; (5) sposobnost prenosa kompleksnih pomenov; (6) izkazovanje individualnega stališča; (7) izvornost; (8) predstava, ki je produkt visoke stopnje spretnosti; (9) pripadnost uveljavljeni umetniški obliki; (10) umetniško delo. (Gonzalez, 2017)

Kot pravi Rutar (2015, po Ranciere, 2010) je umetnost realizacija svobode duha. Umetnost uteleša svobodo in je vselej na strani dobrega. Umetnost se upira širjenju zla v družbenem polju. Umetnost je torej svet, je simbolni prostor. Je tudi prostor, v katerem se človek uči vsega, česar se je sploh mogoče učiti, kar pomeni, da se tudi spreminja in preobraža. Peljhan (2015) vidi umetnost kot učinkovito za proces samoaktualizacije. Pravi še, da je umetnost pomembna pri raziskovanju čustev, občutkov, odnosov, duhovnih razsežnosti, misli in idej ter da z ustvarjanjem umetnosti človek izraža svojo osebnost.

3. Umetnost v šolskem prostoru

»Umetniško izražanje je človekova potreba, vezana na področji ustvarjalnosti in inovativnosti. Omenjeni kompetenci sta ključni za uspešno delovanje posameznika in širše družbe v 21. stoletju, zato sta tudi prednostno obravnavani v učnem načrtu.« (Učni načrt, 2013)

Avtor Hozjan (2014) ugotavlja, da sta razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti vse pogosteje omenjena v različnih normativnih in strateških dokumentih (npr. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanju 2011, Zakon o vrtcih 2010, Zakon o osnovni šoli 2010, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011) kot splošni cilj, katerega je potrebno uresničiti pri celotni populaciji. Na ta način pojem ustvarjalnosti izgublja klasičen pomen, ki bi zadeval le znanstvenike in umetnike in postaja pomembna večšina v sodobni družbi.

Sodobni pouk mora vsebovati vsebine, ki vključujejo umetnost in omogočajo razvoj ustvarjalnosti. Izobraževalni proces bi moral, v kolikor želimo imeti ustvarjalno misleče otroke in ustvarjalne dosežke, po avtorju Cropleyu (1992, v Kroflič, 1999), spodbujati naslednje prvine ustvarjalnosti:

- intelektualno prvino (moč porajanja idej),
- motivacijsko prvino (želja po delu na zamislih in komuniciranju z njimi) ter

- emocionalno prvino (pogum za drugačno razmišljanje, vztrajanje, upiranje pritiskom konformizma, tveganje posmeha ipd.).

Umetnostne dejavnosti omogočajo celostni razvoj posameznika, saj skozi njih razvijamo individualne sposobnosti učencev, krepimo čustveno-motivacijske, socialne, spoznavne ter telesno-gibalne kompetence, spodbujamo domišljijo, iniciativnost, inovativnost, svobodo in kritično mišljenje, krepimo avtonomijo in zavest o kulturni identiteti. (Pirc, 2016)

4. Izkušnja umetnosti v šolskem prostoru

Umetniška izkušnja ima po besedah Krofliča (2018) velik pedagoški potencial, saj dostopa do spoznanja realnosti na poseben način in sicer kot simbolno posredovana izkušnja – z estetskim, domišljijiskim dopolnjevanjem umetniških kodov prejemnik doživlja in reflektira izkušnje drugih in tako etično zori. Zato je umetnost vrednota sama po sebi. Sodobne raziskave pa pedagoškemu delu z umetniško izkušnjo pripisujejo številne pozitivne učinke: spodbujanje mnogoterih inteligentnosti po Gardnerju, narativnega mišljenja po Brunerju, kreativnosti, inovativnih oblik učenja, identitete in moralne samopodobe.

Temeljni namen rabe umetnosti v šoli je, da učenci doživijo umetnost. Učenci doživljajo umetnost:

- skozi izkušnjo umetniškega snovanja in vpogleda v umetniško snovanje umetnika,
- kot način vstopanja v svet (kot posamezniki preko umetnosti postanejo radovedni, občutljivi, doživljanja povežejo s svojimi realnimi ali tudi imaginarnimi zgodbami, subjektivno doživijo neko vsebino – jo povežejo s svojimi izkušnjami),
- kot način razumevanja sveta in ustvarjanje smisla bivanja (se sprašujejo o svetu, o eksistencialnih dilemah, ustvarjalno upodabljajo, prezentirajo svoje razmišljanje, doživljanje...),
- samo po sebi in jo skozi lastno recepcijo in umetniško izkušnjo soustvarijo. (Pirc, 2016)

5. Kulturno-umetnostno vzgajanje in razvijanje kulturne družbe

Vključevanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces pomeni *kulturno-umetnostno vzgajanje*, hkrati pa vključevanje umetnosti predstavlja del estetske vzgoje, razvoj estetske tenkočutnosti ter privzgaja odnos in ljubezen do umetnosti ter kulture nasploh.

Kulturno-umetnostno vzgajanje se udejanja prek ustvarjanja kulturno-umetniških del (npr. ustvarjanje gledališke, lutkovne predstave, filma, plesne, folklorne postavitve, muzikala, literarnega, glasbenega dogodka, likovne razstave). Učenci z izkušenjskim učenjem pridobijo elementarne izkušnje skozi umetnost, kar je podlaga za ponotranjenje in razumevanje vrhunske umetnosti (vzgoja poslušalcev, gledalcev in bodočih izvajalcev vrhunske umetnosti, vzgoja za kakovostno preživljanje prostega časa). Tako je učenčeva ustvarjalnost temeljni pogoj za oblikovanje in nastajanje vrhunske ustvarjalnosti in umetnosti. Učenci z ustvarjanjem izražajo in spoznavajo sebe v odnosu do okolja ter pri tem osebno rastejo – razvijajo samozavest, samopodobo, osebno in nacionalno identiteto. (Učni načrt, 2013)

Kot navaja avtor Pirc (2016), je temeljni namen kulturno-umetnostne vzgoje pri posamezniku vzbuditi željo in potrebo po sodelovanju v kulturnem, predvsem umetniškem izražanju, tako v smislu lastnega ustvarjanja kot uživanja v umetniškem izražanju drugih. Kulturno-umetnostna vzgoja prispeva k razvoju posameznikovega dejavnega odnosa do umetnosti oziroma kulture, spodbuja njegovo domišljijo, ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost, tolerantnost. Razvijanje teh veščin in zmožnosti omogoča posameznikovo osebno rast, spodbuja različne načine mišljenja in ravnanja ter predstavlja osnovo za razvoj kulturne družbe – družbe, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti.

6. Praktični primeri doživljanja in ustvarjanja umetnosti v šolskem prostoru

6.1 Raba umetnosti in umetnostih dejavnosti pri obravnavi učne snovi

Na sliki 1 je prikazan ustvarjalni gib pri obravnavi črk v 1. razredu, na sliki 2 in 3 pa poustvarjanje literarnega dela skozi dramatizacijo.



Slika 1: Utelesi črko
(lastni vir)



Sliki 2, 3: Dramatizacija obravnavane zgodbe in pesmi (lastni vir)

6.2 Raba umetnosti za izboljšanje razredne klime

Umetnost povezuje, nas uči empatije in sodelovanja. Skozi skupinske umetnostne dejavnosti krepimo socialne veščine učencev, učence učimo sprejemanja ter upoštevanja drugega. Sliki 4 in 5 prikazujeta skupinsko likovno dejavnost z namenom izboljšanja razredne klime.



Slika 4: Razredna mandala (lastni vir)



Slika 5: Skupinska krožna risba (lastni vir)

6.3 Raba umetnosti za izboljšanje počutja otrok

Z namenom izražanja čustev, sproščanja ter blaženja zaskrbljenosti otroka, se pri poučevanju v veliki meri poslužujem umetnosti ter izražanja skozi njo. Cilj ni dovršena umetniška stvaritev, temveč je pomemben proces, ki je usmerjen k izboljšanju počutja in duševnega zdravja. Slike št. 6-10 prikazujejo dejavnosti izražanja skozi glasbo in likovnost.



Slike 6, 7, 8, 9, 10: Izražanje skozi glasbo in likovnost (lastni vir)

6.4 Umetnostne dejavnosti z vključevanjem narave

Najlepše je, ko lahko učence povabimo v naravo ali v bližnjo okolico šole in se tudi tam posvečamo umetnosti z materiali, ki jih najdemo. Slike 11-15 prikazujejo umetnostne stvaritve iz naravnih materialov.



Slike 11, 12, 13, 14, 15: Ustvarjanje z naravnimi materiali (lastni vir)

6.5 Umetnost skozi interesne dejavnosti

Šolski prostor mora ponujati interesne dejavnosti, ki pokrivajo različna področja, saj imajo učenci številne interese in raznolika močna področja. Na slikah 16 in 17 je prikazano likovno ustvarjanje učencev v interesni dejavnosti *Ustvarjalnica*.



Sliki 16, 17: Interesna dejavnost – Ustvarjalnica (lastni vir)

6.6 Spoznavanje del vrhunskih umetnikov ter ustvarjanje v njihovem stilu

Zelo pomembno je učence seznanjati z deli resničnih vrhunskih umetnikov. Likovne naloge ustvarjanja v stilu izbranega vrhunškega umetnika, razvidne s slik 18-22, predstavljajo učencem izziv in priložnost, da izrazijo svoje likovne sposobnosti.



Slike 18, 19, 20, 21, 22: Likovno ustvarjanje v stilu Kandinskega, Picassa in Matisa (lastni vir)

6.7 Postavitev likovne razstave učenke v prostorih šole

Izredni pomen ima učiteljeva zaznava nadarjenih učencev. Učenca, ki je nadarjen na določenem področju, lahko s tem, ko ga opazimo in spodbujamo, pomagamo usmerjati in vključevati v različne sfere kulturno-umetniškega udejstvovanja, kar ima pomen za njegov nadaljnji profesionalni razvoj. Sliki 23 in 24 prikazujeta prvo samostojno likovno razstavo učenke.



Sliki 23, 24: Otvoritev prve samostojne likovne razstave učenke (lastni vir)

6.8 Obisk likovne razstave

V kolikor želimo učence resnično vpeljati v svet umetnosti, je sodelovanje s kulturnimi ustanovami v kraju neizogibno. Z učenci smo obiskali KGLU – Koroško galerijo likovnih umetnosti, kar prikazuje slika 25, in si pod vodstvom kustosa ogledali razstavo »Triennale sodobne umetnosti na Koroškem«.



Slika 25: Obisk razstave »Triennale sodobne umetnosti na Koroškem« v KGLU (lastni vir)

6.9 Družbeni angažma učencev v realnem družbenem prostoru

Z učenci smo se odzvali povabilu mestne občine in pripomogli k soustvarjanju okolja, v katerem živimo. Na slikah 26-29 je prikazana poslikava betonske ograde v okolici šole.



Slike 26, 27, 28, 29: Poslikava betonske ograde (lastni vir)

6.10 Nastopi na šolskih prireditvah

Kadar otrokom ponudimo kvalitetno glasbo in jim dopustimo svobodo v improvizaciji uprizoritve glasbe, lahko z nekaj pomoči učitelja nastanejo čudovite plesne stvaritve, s katerimi popestrimo razredne in šolske prireditve. Tudi to je pomemben način kulturno-umetniškega udejstvovanja. Plesno uprizoritev glasbe na prireditvah prikazujeta sliki 30 in 31.



Sliki 30, 31: Plesna uprizoritev glasbe na šolski prireditvi (lastni vir)

6.11 Spoznavanje umetnosti drugih kultur

Skozi projekt Evropska vas smo z učenci spoznavali kulturo in umetnost drugih evropskih držav. Na ta način smo spodbujali medkulturno razumevanje, toleranco in solidarnost. Kot je razvidno s slik 32-34, smo ustvarjali likovne izdelke in plesne koreografije značilne za tujo kulturo.



Slike 32, 33, 34: Spoznavanje in ustvarjanje kulture različnih evropskih držav (lastni vir)

7. Zaključek

Na osnovi dolgoletnih izkušenj delovanja v šolskem prostoru lahko trdimo, da raba umetnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu prinaša veliko koristnega za učence in posledično za celotno družbo. Umetnost širi našo zavest, vpliva na čustva in intelekt, nas sili, da pogledamo onstran tistega, kar je potrebno za preživetje in povrh vsega vzgaja kulturnega posameznika in družbo, saj spodbuja prosocialno vedenje, ki vključuje sodelovanje, razumevanje in vključevanje drugih. Želimo si, da smo s predstavljenimi praktičnimi primeri spodbudili učitelje k rabi umetnosti in s tem k prispevanju za skupno dobro, za lepšo prihodnost.

8. Literatura

- Breznik, I., Duh, M., Ferenc, T., Jagodic, M., Milovanović Jarh, P., Novak, L., Šmalc, M. (2013). *Umetnost: neobvezni izbirni predmet*. Program osnovna šola. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Gonzalez, A. (2017). *What is the Value of Creative Works of Art to a Society*. Pridobljeno s <https://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1619&context=essai>
- Hozjan, D. (2014). Konceptualizacija pojma ustvarjalnosti v šolskem prostoru. *Didakta*, 24(171), 2. Pridobljeno s http://www.didakta.si/doc/revija_Didakta_2014_april.pdf
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2018). *SKUM*. Republika Slovenija: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <https://www.skum.si/o-projektu/namen-in-cilji-projekta/>
- Peljhan, M. (2015). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: Cirius, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Pirc, V. (2016). Kulturna zavest in izražanje. *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo*. Pridobljeno s <https://www.skum.si/strokovne-podlage/kulturna-zavest-in-izrazanje/>
- Rutar, D. (2015). Umetnost, hendikep in resnica družbenega. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija – od konceptov do praks - Cirius 2015* (str. 101-144). Kamnik: Cirius, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.

Kratka predstavitev avtorice

Jasna Jeromel je profesorica razrednega pouka z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine. Ima dolgoletne izkušnje poučevanja na razredni stopnji. V svoje delo z veseljem in v veselje učencev vnaša umetnost in dejavnosti izražanja skozi umetnost. Tovrstna znanja črpa iz magistrskega študija Pomoč z umetnostjo na Pef v Ljubljani. Od letošnjega šolskega leta vnaša umetnost tudi v bolnišnični oddelek Prve osnovne šole v Slovenj Gradcu, kjer je sedaj zaposlena.

Likovna umetnost na razredni stopnji – sodelovalno učenje

Fine Art at Class Level - Collaborative Learning

Janja Šinko Borovšak

*Osnovna šola Gornja Radgona
sanko.janja@gmail.com*

Povzetek

Sodelovalno učenje predstavlja sodobno obliko učenja v manjših skupinah, v katerih poskušajo učenci doseči skupni zastavljeni cilj. Po smernicah formativnega spremljanja pouka cilje skupaj z učenci že v naprej načrtujemo, sodelovalno učenje je le eden izmed več elementov formativnega spremljanja pouka. Skupinska dinamika je učencem odlično izhodišče in motivacija za delo. Učenci sodelujejo, se spodbujajo in se dopolnjujejo. V prispevku je predstavljeno, na kakšen način poteka sodelovalno učenje pri pouku likovne umetnosti v 4. razredu devetletne osnovne šole.

Ključne besede: formativno spremljanje, likovna umetnost na razredni stopnji, skupinska dinamika, skupni cilj, sodelovalno učenje.

Abstract

Collaborative learning is a modern form of learning in small groups in which students try to achieve a common goal. According to the guidelines of formative assessment of lessons, we plan goals in advance collaboratively with students. Collaborative learning is only one of several elements of formative assessment of lessons. Group dynamics are a great starting point and motivation for students to work. Students collaborate, encourage and complement one another. The paper presents the way in which collaborative learning takes place in the teaching of art in the 4th grade of a nine-year primary school.

Keywords: Art in the 4th grade, collaborative learning, common goal, formative assessment, group dynamics.

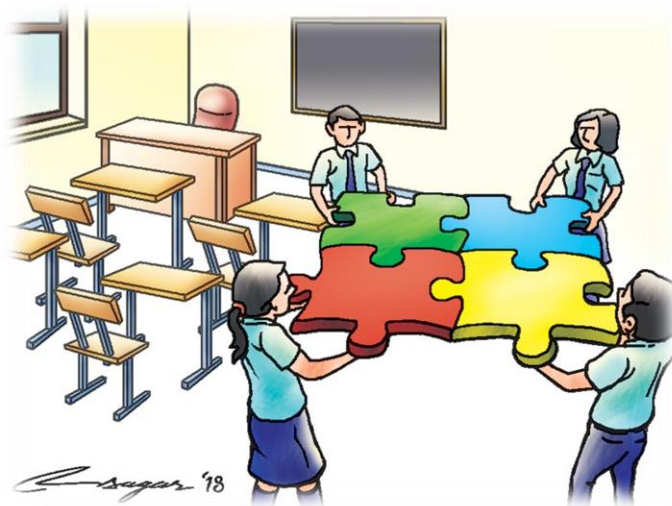
1. Uvod

Sodelovalno učenje predstavlja sodobno obliko učenja v manjših skupinah, v katerih poskušajo učenci doseči skupni zastavljeni cilj. Po smernicah formativnega spremljanja pouka cilje skupaj z učenci že v naprej načrtujemo, sodelovalno učenje je le eden izmed več elementov formativnega spremljanja pouka.

Na razredni stopnji učence navajamo na sodelovalno učenje na vseh predmetnih področjih.

V strokovnem prispevku bo predstavljen pouk likovne umetnosti na razredni stopnji, kjer se je sodelovalno učenje izkazalo kot odličen primer prakse, saj so učenci ves čas učnega procesa produktivno sodelovali, nastali so skupinski in individualni izdelki, kjer se je izkazalo, da so učenci dosegli skupni zastavljeni cilj, osvojili likovne pojme in ustvarili lastne izdelke, upoštevajoč smernice in navodila za skupinsko delo.

Skupinska dinamika je bila učencem odlično izhodišče in motivacija za delo. Učenci so sodelovali, se spodbujali in se dopolnjevali. Delo je potekalo v heterogenih skupinah, v skupinah so sodelovali tudi učenci s posebnimi potrebami (Slika 1).



Slika 1: sodelovalno učenje

2. Teoretična izhodišča

Učenje v majhnih skupinah poteka z uporabo različnih sodelovalnih metod, pri čemer vsak član skupine zavzema svojo vlogo, je odgovoren za lastno učenje, hkrati pa pomaga ostalim članom skupine, da dosegajo čim boljše učne rezultate.

V okviru sodelovalnega učenja člani skupine opravljajo zastavljeno nalogo, dokler je ne dokončajo vsi člani skupine, si pri tem prizadevajo za skupno dobrobit, sodelovanje in konstruktivno izmenjavo mnenj ter znanj. Pri vpeljavi sodelovalnega učenja, učitelj opazuje in analizira delo manjših skupin ter članom skupine podaja povratne informacije o njihovem napredku pri reševanju naloge.

Sodelovalno učenje se od tradicionalnega razlikuje v učni interakciji med učenci v sodelovalni situaciji.

Pri tem sodelovalna interakcija vključuje kompleksno interakcijo:

- kognitivnih (npr. razumevanje, priklic, reševanje problemov),
- čustvenih (npr. motivacija, anksioznost),
- metakognitivnih (npr. nadzor nad razumevanjem in dosežki, odkrivanje in odpravljanje napak) in

- socialnih procesov (npr. zavedanje in učinkovita uporaba komunikacije in socialnih spretnosti v učni situaciji).

Učinki sodelovalnega učenja so tesno povezani z uravnoveženostjo vseh štirih skupin procesov, interakcijo skupine pa pogojujejo tudi struktura in narava naloge, struktura skupine in cilji skupinskega dela.

V ospredju sodelovalnega učenja je t. i. pozitivna soodvisnost, ki jo določata individualna odgovornost (tj. občutek odgovornosti za zaključevanje s samostojno nalogo z namenom spodbujanja dela drugih članov skupine) in skupinska interakcija, ki spodbuja trud vseh vključenih z namenom doseganja skupinskega cilja. Skozi perspektivo pozitivne soodvisnosti si učenci medsebojno pomagajo, ker jim je mar za skupino, obenem pa skupina pomembno prispeva k oblikovanju njihove samoidentitete. Takšna spoznanja kažejo, da so učinki sodelovalnega učenja pretežno odvisni od povezanosti skupine in presegajo vidik motivacije kot dejavnika, ki ima največji vpliv na učenje. (Glaser, 1991)

Sodelovalno učenje najpogosteje uporabimo pri predmetih ali vsebinah, ki so primerne za delo v skupinah. Pri tem učitelj poskuša oblikovati heterogene skupine, ki jih izbere po skrbnem razmisleku ali naključju (glede na znanje ali druge socialne spretnosti).

Za učinkovito delovanje v skupini učenci s tovrstnim pristopom razvijajo socialne spretnosti vodenja, komunikacije in učinkovitega reševanja problemov. Takšne socialne spretnosti vključujejo poslušanje, sočasno usmerjanje pozornosti na nalogo in ostale člane skupine, spodbujanje izražanja različnih zamisli, izrekanje pohval in ustrezno raven pomoči (tj. razlago, vztrajanje na tem, da učenci razlago uporabijo pri reševanju svojega problema).

Sodelovalno učenje pa ni učinkovito zgolj na področju znanja in globljega razumevanja obravnavane vsebine, temveč ima pomembne učinke tudi na razvoj kritičnega mišljenja in kompleksnega sklepanja, pripomore k produkciji novih idej in rešitev, ter je pomemben dejavnik motiviranosti učencev za predmet in razvoja skupinske kohezivnosti. Konkretni izidi, ki jih skozi sodelovalno učenje učenci dosegajo na osnovi interakcije z ostalimi člani skupine, lahko najširše opredelimo na kognitivni (spoznavni) ravni in čustveno-motivacijski ravni.

3. Elementi spodbudnega učnega okolja

3.1 Razredna interakcija

Razredno dogajanje, medsebojno delovanje učiteljev in učencev, ki si obojestransko določajo način ravnanja, ki s svojim vedenjem pozitivno ali pa negativno delujejo drug na drugega, je zelo zapleten proces. Gre za razredno interakcijo (besedna in nebesedna komunikacija; na učence ima večji vpliv besedna). (Požarnik, 2005)

3.2 Kakšen učitelj lahko ustvari dobro učno okolje

Učinkovit učitelj prepriča vse učence, da v šoli opravijo kvalitetno delo, izkoristijo svoje sposobnosti.

Učenci so na sodelovanje pripravljeni, če delo zadovoljuje njihove potrebe. Učitelj mora biti to, kar je – kongruentnost (skladnost), da bo sposoben sprejeti učence takšne,

kot so – empatičnost. Poskrbeti mora za prijazno delovno okolje, ki ustvarja ozračje gotovosti. To lahko uspe demokratičnemu učitelju, ki ustvari razredno vzdušje, v katerem je mogoče izmenjavati mnenja. Indirekten učitelj se je sposoben prilagajati individualnim posebnostim učenca in specifičnostim razrednega kolektiva – je fleksibilen. Njegovi učenci imajo pozitiven odnos do šole in učenja.

Učiteljeva pojmovanja o bistvu učenja, o svoji vlogi in vlogi učencev, o ciljih njegovega dela pomembno vplivajo na njegov način poučevanja, na izbor metod in oblik, na njegove odločitve. (Požarnik 2005)

3.3 Razred je skupnost učencev

Dobri medsebojni odnosi med učenci povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke. Učenci nujno potrebujejo dialog med seboj ali z učiteljem, da lahko uspešneje razumejo snov in poglobljajo znanje.

Učenje poteka v socialnem okolju, v socialni interakciji z drugimi ljudmi. Prav je, da učencu omogočimo sodelovanje z drugimi otroki, saj bo uspešneje pridobival nova znanja in imel večjo možnost za oblikovanje celotne osebnosti. (Johnson and Johnson, 2018)

4. Sodelovalno učenje

Sodelovanje je skupno delo za doseganje skupnega cilja. Sodelovalno učenje je po Kaganu "delo (učenje) v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini." (Peklaj, 2000).

Za delo v skupini so potrebne posebne komunikacijske veščine in veščine za sodelovanje v skupini. Z izvajanjem sodelovalnega učenja se izboljšajo medsebojni odnosi med učenci. Način dela v razredu vpliva na vedenje učencev in na razvoj notranje motivacije za šolsko delo (doživljanje pozitivnih izkušenj, zmanjšanje strahu pred spraševanjem), dviga se učenčeva učna samopodoba, vpliva na količino navora, ki ga bo vložil v učenje in delo za šolo.

4.1 Sodelovalne učne skupine

1. pozitivna soodvisnost
2. posameznikova odgovornost
3. skupine so heterogene
4. vodstvene funkcije so porazdeljene
5. odgovornost drug za drugega
6. poudarek na kognitivnih in socialnih ciljih
7. poučevanje sodelovalnih veščin
8. učitelj opazuje sodelovalne veščine in poseže v delo, kadar je to potrebno
9. skupine analizirajo svoje delovanje

4.2 Tradicionalne učne skupine

1. ni pozitivne soodvisnosti
2. ni jasne posameznikove odgovornosti
3. skupine so homogene
4. določen je vodja
5. odgovornost samo zase
6. poudarek samo na kognitivnih ciljih
7. predpostavlja se obvladanje sodelovalnih veščin
8. učitelj je usmerjen v vsebino
9. ni analize delovanja skupin

Sodelovalno učenje uporabimo pri predmetih, pri učnih urah in pri vsebinah, ki so primerne za delo v skupinah. V sodelovalnih skupinah pridobivajo tako uspešni kot manj uspešni učenci, a jim je potrebno dajati priložnost tudi za tekmovanje z drugimi in za samostojno delo. Nujna so tudi jasna pravila obnašanja, npr. glede stopnje glasnosti pri delu v skupini, glede prehodov s skupinskega dela na frontalni način pouka. (Peklaj, 2000)

4.3 Ključna načela za uspešno sodelovalno učenje

Pri sodelovalnem učenju učitelj uporablja vrsto strategij in metod za vzpodbujanje sodelovalne interakcije med učenci. V sodelovalni učni uri so najpogosteje prisotna naslednja načela:

1. delo v skupinah

Skupine so največkrat heterogene (izbor po skrbnem premisleku ali po naključju).

2. pozitivna soodvisnost članov skupine

Vsi v skupini razumejo, da delo in uspeh celotne skupine koristita tudi vsakemu posameznemu učencu, uspeh posameznika pa uspehu skupine.

3. odgovornost posameznega člana skupine

Delo vsakega posameznika in njegova odgovornost v skupini je jasno vidno in merljivo, da ne pride do razpršitve odgovornosti pri delu v skupini (naloge za posameznega člana natančno določene, poročajo posamezni člani, jasno vrednotenje posameznikovega prispevka). (Požarnik in Levpušček, 2005)

4. Primer iz prakse:

Pouk likovne umetnosti v 4. razredu devetletne osnovne šole, ki vključuje sodelovalno učenje in druge elemente formativnega spremljanja pouka

LIKOVNO PODROČJE: slikanje, slikarstvo

LIKOVNA TEHNIKA: slikanje s tempera barvami

LIKOVNI MOTIV: koncentrični krogi

LIKOVNA NALOGA:

Učenci ponavljajo in utrjujejo likovne pojme primarne, sekundarne in terciarne barve, poudarek je na mešanih barvah, zapolnijo celotno slikarsko površino, ob delu ponovijo likovne tehnike.

5.1 Vzgojno-izobraževalni cilji:

- ob likovnih delih, likovnih izdelkih učencev ter ob zgledih iz narave in okolja spoznavajo likovne pojme, povezane z oblikovanjem na ploskvi,
- razvijajo izrazne zmožnosti pri oblikovanju na ploskvi in s tem negujejo individualni likovni izraz,
- spoznavajo pojme, povezane z različnimi načini izražanja na ploskvi,
- v svojih izdelkih lahko likovna področja (risanje, slikanje, grafika, grafično oblikovanje) tudi kombinirajo med seboj,
- razvijajo občutek za bogatenje oblik z likovnimi spremenljivkami,
- razvijajo občutek za odnose med različnimi barvami (barvni kontrasti),
- razvijajo občutek za razporejanje oblik na ploskvi,
- pridobivajo si izkušnje z različnimi načini mešanja barv,
- razvijajo občutek za ravnovesje na ploskvi,
- spoznajo pomembne likovnoumetniška dela z različnih oblikovalnih področij domače in svetovne kulturne dediščine,
- razvijajo motorično spretnost in občutek pri delu z različnimi materiali in pripomočki za izražanje na ploskvi.

UČNE OBLIKE DELA: frontalna, individualna, skupinska

UČNE METODE DELA: razlaga, prikaz, razgovor, demonstracija, praktično delo

UČNI PRIPOMOČKI IN MATERIALI ZA DELO: slikarski listi, tempera barve, okrogli in ploščati čopiči, zaščita za mizo, lonček za vodo, palete za mešanje barv, aplikacije in miselni vzorec, tabelska slika

POJMI:

- barvno nasprotje, kontrast
- svetlo-temni kontrast
- stopnjevanje barv po svetlosti
- neenakomerno razporejanje oblik v risbi, sliki in grafiki
- velikost, oblika, barva in kakovost slikarske podlage
- slikarski materiali, pripomočki in tehnike

ETAPE OZ. NALOGE:

1. Učenci ponovijo osnovne likovne (slikarske) pojme ob miselnem vzorcu (osnovne, primarne, sekundarne, terciarne barve).
2. Mešajo barve in poimenujejo odtenke.
3. Ustvarijo izdelek z namešanimi barvami (koncentrični krogi).
4. Spoznavajo znana likovna dela priznanih slikarjev.
5. Poustvarjajo ob reprodukcijah znanih slikarjev.

5.2 Opis dejavnosti

Vsaka skupina dobi 5 nalog, ki jih opravi. Ko opravijo prvo nalogo, se lahko lotijo druge oz. tretje ... Vsa navodila so zapisana na listih, učenci dobijo tudi miselni vzorec, kjer so zapisani in pojasnjeni osnovni likovni pojmi: slikarske tehnike, slikarski materiali, lastnosti in značilnosti barv, podobe skozi slike – slikarji in dela skozi čas.

1. Učenci skozi kviz – vprašanja ponovijo pojme, ki jih morajo razumeti, pojasniti in razložiti.
2. Učenci dobijo osnovne – primarne barve, ki jih mešajo in ustvarijo sekundarne in terciarne barve. Uporabijo lahko različne možnosti in tehnike. Namen in cilj naloge je ustvariti sekundarne barve.
3. Z novonastalimi barvami (odtenki) po lastnem navdihu ali s pomočjo priloženih slik, ustvarijo koncentrične kroge.
4. Ogledajo si izdelke znanih likovnih del in slikarjev skozi čas.
5. Načrtujejo lastno likovno poustvarjanje, ker vključijo novo pridobljeno znanje o slikarstvu. Ustvarijo skupinsko sliko, kjer uporabijo elemente slikanja: mešane barve, slika, odtenki, motiv.

6. Zaključek

Sodelovalno učenje tudi v nižjih razredih osnovne šole omogoča, da se učenci med seboj povežejo, sodelujejo in napredujejo na učnem, osebnostnem, čustvenem področju. Sodelovanje pozitivno vpliva na samopodobo učencev, na opisani način učenci nove vsebine osvajajo hitro in bolj učinkovito.

Pri prezentaciji primera iz prakse bo natančno prikazan praktični pouk skozi film in sliko, kjer bodo tudi drugi učitelji zaznali skupinsko dinamiko v razredu, pozitiven učinek sodelovalnega učenja in doprinos k stroki je zagotovo v tem smislu, da izmenjava primerov dobre prakse in pozitivnih izkušenj širi obzorja učiteljem, omogoča uvid v drugačno delo, omogoča vpogled izven postavljenih okvirjev in omogoča neke nove poti, strategije za doseganje ciljev.

Učitelji se tudi sami ves čas učijo, so odprti za nove načine in strategije, saj le na tak način lahko sledijo novim generacijam in kljub skupinskemu delu, omogočajo individualen razvoj

posameznika. Vsak otrok je svet zase, vsak ima svojo pot, vendar je vsak človek tudi družbeno bitje, ki veliko lažje deluje in (pre)živi, če ima ob sebi sočloveka.

7. Viri in literatura

Glasser, W. (1991). *Dobra šola*. Radovljica: Didakta

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana, DZS

Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning.

Pridobljeno s

https://www.researchgate.net/publication/330952938_Cooperative_Learning_The_Foundation_for_Active_Learning

Marentič Požarnik, B. in Puklek Levpušček, M. (2005). *Skupinsko delo za aktivni študij*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Slika 1:

<https://www.google.com/search?q=COOPERATIVE+LEARNING&tbm=isch&ved=2ahUKEwjltIvxtOb1AhVFB3cKHSb4AwoQ2>

Kratka predstavitev avtorice

Janja Šinko Borovšak je učiteljica v 2. triletju na Osnovni šoli Gornja Radgona, kjer poučuje 13 let. Vodi 3 otroške pevske zборе, piše tudi otroške muzikale. Sicer je tudi članica razvojnega tima na šoli, kjer se zadnje leto ukvarjajo predvsem s formativnim spremljanjem. Med metode pedagoškega procesa vključuje sodelovalno učenje.

VII
CHALLENGES IN TEACHING SPORT
IZZIVI PRI POUČEVANJU ŠPORTA



Različni pristopi poučevanja športne vzgoje generacije Z in alfa

Various Approaches to Teaching Physical Education for the Z and Alpha Generations

Slavka Podobnik

*Srednja upravno administrativna šola Ljubljana
slavka.podobnik@suaslj.si*

Povzetek

V šolske klopi prihajajo otroci, ki se na prvi pogled zdijo nekoliko drugačni od prejšnjih generacij. Zakaj je temu tako, bo skušal odgovoriti ta prispevek. Gre za generacijo otrok Z in alfa, ki so se rodili in odraščali v obdobju sodobne tehnologije, to pa se močno odraža tudi na njihovem odnosu do športne aktivnosti, osebnostnih lastnosti, vrednotah in delovanju. Zaradi tega je nujno, da se učitelji na generacijo otrok, ki še prihaja, dobro pripravijo.

V prispevku bodo razložene osnovne značilnosti obeh generacij in njihov odnos do športne aktivnosti. Dejstvo je, da je s temi generacijami potrebno uporabiti moderne oblike gibanja in nove metode poučevanja športne vzgoje. Zato bodo v nadaljevanju predstavljeni nekateri primeri dobre prakse, s katerimi lahko profesorji pouk športne vzgoje prilagodijo prihajajočim generacijam in jih dodatno spodbudijo h gibanju.

Ključne besede: generacija alfa, generacija Z, individualni pristop, moderna tehnologija, športna vzgoja.

Abstract

The new generations of children who enroll to schools seem rather different from the past ones. Why? An answer to this query will be provided in the present article. Children in the generations Z and Alpha were born and raised in the era of modern technology. This is reflected in their attitude towards sport activities, personality, values and performance. Therefore it is imperative that teachers prepare well for the forthcoming generation of children.

The basic characteristics of generations Z and Alpha and their attitude to sport activities will be explained in this article. The fact is, that with these generations it is necessary to use modern forms of movement and new methods of teaching physical education. Therefore some examples of good practice will be presented. Teachers can use them to adjust physical education classes to future generations and encourage them to take up physical activity.

Keywords: generation Alpha, generation Z, individual approach, modern technology, physical education.

1. Uvod

Med predstavniki različnih starosti so bistvene razlike v pogledu na svet, načinu življenja in tudi osebnostnih lastnosti. Zaradi tega definiramo različne generacije ljudi v današnji družbi, znotraj katerih se nahajajo predstavniki podobnih starosti, vizij in prepričanj (Soly, Benny in Thomas, 2021).

V šolah se trenutno izobražujejo otroci in dijaki generacije Z in alfa, o katerih je v zadnjih letih veliko govora. To so otroci, ki so se rodili v obdobju izjemnega tehnološkega napredka, ko je uporaba pametnih telefonov, tablic in drugih pametnih naprav nekaj povsem običajnega. Zaskrbljujoče pa je, da so ti pogosto razlog za manjšo gibalno dejavnost, nezdrave prehranjevalne navade in neaktivno preživljanje prostega časa.

Kakovostna športna vzgoja je zato najboljša protiutež vsem posledicam, ki jih prinaša tehnološki razvoj. Poleg tega je ključnega pomena za zdravje mladostnikov in prevzemanje prvin zdravega življenjskega sloga, pomembno pa vpliva tudi na oblikovanje temeljnih vrednot (Kovač, 2015).

V zadnjih letih so se zgodile v družbi velike spremembe, ki jih je potrebno nujno upoštevati tudi pri pouku športne vzgoje. Te zahtevajo drugačne pristope na področju športne vzgoje in nekateri od njih bodo prikazani v tem prispevku. Ti so se v praksi izkazali za učinkovite, še posebej pri motiviranju dijakov za športno aktivnost.

1.1 Otroci generacije Z

V generacijo Z uvrščamo otroke z letnico rojstva med 1995 in 2010. Torej gre za populacijo otrok, ki je trenutno v zadnji triadi osnovne šole, in dijakov srednjih šol. Ena od glavnih učnih posebnosti te generacije je, da so pri učenju zelo samostojni in se učijo tako, da velikokrat tudi brskajo po svetovnem spletu in iščejo ter gledajo učne video vsebine (Kostanjevec, 2020).

Zanje je značilno, da so sposobni opravljati več dejavnosti hkrati. Ob enem lahko berejo, gledajo televizijo, pišejo sms sporočila in poslušajo glasbo. Vendar pa imajo otroci generacije Z zaradi poplave informacij zelo slabo sposobnost koncentracije, in sicer zgolj 8 sekund (Rihtar, 2018).

Njihovi vzorniki so youtuberji in ne več filmske zvezde, zato veliko svojega prostega časa preživijo na svojih telefonih. Ti jim omogočajo neskončno povezljivost z drugimi kulturami. Zanje je značilno, da so generacija slik in podob, zato je Instagram s kratkimi objavami in fotografijami njihova najljubša komunikacijska platforma. Posledica tega pa je, da imajo otroci generacije Z pogosto težave z osebno komunikacijo. Izkazalo se je, da se veliko bolje znajdejo v komunikacij s svojimi vrstniki preko spleta kot pa iz oči v oči (Rihtar, 2018).

1.2 Otroci generacije alfa

Predstavniki generacije alfa so rojeni med leti 2010 in 2025, torej gre za otroke, ki so trenutno v prvih dveh triadah osnovne šole. To je edina generacija, ki je bila v celoti rojena v 21. stoletju in je že od samega rojstva izpostavljena pametnim telefonom, tablicam in drugim napravam.

Zanjo velja, da bo to v prihodnosti najbolj izobražena generacija, ki bo imela dostop do najnaprednejše tehnologije. Imenujemo jo tudi generacija stekla, saj odrašča oziroma bo odraščala ob digitalnih zaslonih od prvega dne svojega rojstva. Otroci generacije alfa si danes težko predstavljajo življenje brez pametnih telefonov, s katerimi lahko v trenutku ustvarijo fotografije, videoposnetke, igrajo igrice in še mnogo drugega. Zato je pričakovati tudi preskok v izobraževanju. Ta bo iz klasičnega načina poučevanja vse bolj prehajal na vizualne metode učenja (McCindle, 2020).

Čeprav bo veljala generacija alfa za najbolj digitalno podkvano generacijo, pa bodo zanjo toliko bolj pomembne medosebne veščine. Zato je prava komunikacija z njimi ključnega pomena, večje zaupanje pa jim daje najboljšo priložnost za osebno rast. Gre za generacijo otrok, ki jim je potrebno dovoliti, da eksperimentirajo in doživijo tudi neuspeh, saj bodo le tako dobro pripravljeni na leta, ki prihajajo (McCrindle, 2020).

Izpostavljenost tehnologiji pa bo imela tako pozitiven kot tudi negativen vpliv na njihovo življenje. Čas, preživet pred zasloni, negativno vpliva na razvoj možganov, pričakovati pa je, da bo sčasoma to vplivalo tudi na njihovo zdravje v poznejših letih (Žuvela, 2020).

Apaydin in Kaya (2020) sta v svoji raziskavi ugotovila, da se generacija alfa in Z razlikujeta v nekaterih značilnostih. Otroci generacije alfa so sicer bolj ustvarjalni in radovedni, zato pa ne marajo obnašanja znotraj pravil, so bolj mobilni in tudi egocentrični. Zanje je značilna tudi visoka samopodoba in čustvena vpletenost. Kar se tiče komunikacije, velja generacija alfa za bolj zaprto in individualistično kot pa generacija Z. Če je za generacijo Z značilna komunikacija preko pošiljanja sms sporočil, pa bo komunikacija otrok generacije alfa temeljila preko slik in avdio posnetkov.

1.3 Odnos do športne aktivnosti otrok generacije Z in alfa

Medtem ko so predhodne generacije otrok preživele otroštvo na ulici in so se vozile s kolesi, brcale žogo, igrale košarko na igrišču, se srečevale na igriščih, pa se je do danes način druženja močno spremenil. Komunikacija med vrstniki se odvija pretežno preko pametnih naprav in s pomočjo spleta. Razvoj tehnologije ima sicer številne prednosti, vendar pa je tudi eden od razlogov, da otroci pogosteje ostajajo doma in so zato manj aktivni.

Raziskave iz ZDA poročajo, da otroci in mladostniki, ki so stari med 6 in 17 let, potrebujejo vsaj 60 minut telesne aktivnosti vsak dan. Skoraj 14 % mladostnikov poroča, da sploh niso aktivni, 50 % pa je takšnih, ki se s telesno aktivnostjo ukvarjajo bistveno premalo. Opaženo je, da so fantje bolj aktivni kot dekleta. Pri tem je ključnega pomena pomanjkanje notranje motivacije, ki je močno povezana z udeležbo pri športnih aktivnostih. Za generacijo Z je značilno, da pričakuje takojšnje rezultate in nagrade, veliko bolj privlačne pa so jim tiste aktivnosti, pri katerih sodelujejo tudi njihovi prijatelji. Med motivi za izogibanje športni aktivnosti so udeleženci raziskav največkrat omenili strah pred neuspehom in pomanjkanje določenih spretnosti (Biber, Czech, Harris in Melton, 2013).

Ugotovljeno je bilo, da ima generacija Z drugačen odnos do športa v primerjavi s prejšnjimi generacijami, in podobno je za pričakovati tudi v prihodnosti od njihovih naslednikov. Zaradi pogostejše uporabe tehnologije generacija Z preživi bistveno več časa v zaprtih prostorih, je manj fizično aktivna in se pogosteje sooča z odvečnimi kilogrami v primerjavi s predhodnimi generacijami. Na njihov odnos do športne aktivnosti imajo v tem obdobju velik vpliv vrstniki in njihovi vzorniki. Tisti mladostniki, ki so fizično bolj aktivni, pogosto iščejo informacije na YouTubu in drugih družbenih kanalih, kjer priljubljeni vlogerji ponujajo različne nasvete, vadbene programe in načrte prehranjevanja (Biber idr., 2013).

Tudi pri nas so številne raziskave na področju telesne aktivnosti otrok in mladostnikov pokazale, da je zanje značilen prevladujoč sedeči način življenja, izrazito neprimerne prehranjevalne navade, prekomerna telesna teža ter hitrejši biološki razvoj otrok. Pretežno sedeči način življenja je povzročil upad gibalnih sposobnosti, opažena pa je tudi manjša motivacija za športno aktivnost (Kovač, 2015).

Ugotovljeno je bilo, da lahko razvoj tehnologije bistveno izboljša izkušnjo v športu in vsem prihajajočim generacijam omogoča, da športno aktivnost izkusijo na način, kot je predhodne generacije niso mogle. To jim omogočajo številne pametne ure, merilci korakov, merilci srčnega utripa, avdio in video tehnologija in še mnogo drugega, s katerimi lahko merijo in opazujejo svoj lasten napredek. To pa bistveno pripomore tudi k večji motivaciji za šport.

Tako se za generacijo Z in alfa odpirajo številne nove možnosti športnega udejstvovanja. V ospredje prihajajo bolj netradicionalni športi, ki postajajo del neke kulture najstniškega oblačenja in obnašanja, kot so na primer rolkanje, deskanje na snegu, spusti z gorskimi kolesi in drugo. Opaženo je tudi, da najstnike vključenost v organizirane oblike vadbe manj privlači, zato raje vadijo sami, neformalno, takrat ko imajo čas (Kovač, 2015).

Na tem mestu se poraja mnogo vprašanj o tem, kako pouk športne vzgoje prilagoditi na takšen način, da bodo otroci in dijaki zanj dovolj motivirani. Dejstvo je, da se bodo morali učitelji novi generaciji otok, ki še prihaja, prilagoditi, če jih bodo želeli na nek način dohajati.

2. Sodobni pristopi poučevanja pouka športne vzgoje – primeri dobre prakse

Generacija Z in alfa zaradi svoje velike nagnjenosti k uporabi tehnoloških naprav nujno potrebujejo uporabo digitalne tehnologije tudi v svojih učilnicah. Običajne metode poučevanja je potrebno nadomestiti z novimi, modernejšimi, pri čemer je potrebno stalno stremeti k inovativnosti (Soly, Benny in Thomas, 2021). In podobno velja tudi za pouk športne vzgoje, le da se ta odvija v telovadnicah in ne v učilnicah.

Ob spoznanju, da se v šolskih klopeh izobražujejo otroci in dijaki, ki se razlikujejo od predhodnih generacij, se učitelji pogosto sprašujejo, kako se pripraviti na pouk, kakšne vsebine izbrati in kako jih dodatno popestriti. Ob tem je ključno vprašanje tudi, katere pripomočke, metode in oblike izbrati, da bodo otroci generacije Z in alfa čim bolj motivirani za pouk športne vzgoje.

V nadaljevanju tega prispevka je predstavljenih nekaj primerov dobre prakse pri poučevanje mladostnikov, ki trenutno sedijo v naših šolskih klopeh. Z njimi skušamo profesorji športne vzgoje na Srednji upravno administrativni šoli mladostnike dodatno spodbuditi h gibanju. Do sedaj so se izkazali za učinkovite, zavedamo pa se, da jih bo potrebno v prihodnosti še prilagoditi.

V okviru prostorskih zmožnosti smo profesorji prišli do spoznanja, da lahko dijakom približamo pouk športne vzgoje. V ta namen se poslužujemo različnih načinov posredovanja vsebin, pri čemer si lahko pomagamo z nekaterimi pripomočki sodobne tehnologije, smotrno izbiro vsebin, ki jo skušamo interesom dijakov čim bolj prilagoditi, in individualnim pristopom.

2.1 Uporaba mobilnih aplikacij

Pametni telefoni že dolgo niso več naprave, ki se uporabljajo samo za klicanje in pošiljanje sporočil. Do danes so postali pravi računalniki v malem, kar uporabnikom omogoča povezljivost v vsakem trenutku. S pomočjo različnih aplikacij postanejo pametni telefoni lahko pravi osebni asistenti, ki so koristni tudi pri športnih aktivnostih.

Tega se dobro zavedamo tudi profesorji športne vzgoje. Pametni telefoni so zaradi svoje majhnosti in zmogljivosti lahko odličen didaktični pripomoček. Na urah športne vzgoje

najpogosteje uporabljamo aplikacijo Strava, ki se je izkazala za zelo preprosto in koristno pri motiviranju dijakov za športno aktivnost.

Strava ima številne prednosti. Dijaki lahko z njeno pomočjo na svojem osebem profilu spremljajo pretečene oziroma prehojene kilometre, čas, nadmorsko višino in svoj lasten napredek. Aplikacija se je izkazala za koristno predvsem v času pouka na daljavo. Z njeno pomočjo smo s posameznim razredom ustvarili klub in ga tudi poimenovali. To nam je omogočalo, da smo lahko v razredu spremljali skupno število doseženih kilometrov; kdo od dijakov je naredil največ kilometrov in kdo je opravil enkratno aktivnost z največ kilometri.

Ker govorimo o mladostnikih, ki zelo radi preko družbenih omrežij sledijo svojim vzornikom, prijateljem in znancem, ima Strava s tega vidika dodano vrednost. Dijaki lahko preko Strave sledijo svojim prijateljem, všečkajo aktivnost, izrazijo svoja čustva z emoji in jih na ta način dodatno motivirajo za športno aktivnost.

Stravo smo uporabili tudi za izvedbo foto natečaja, saj je slikanje in deljenje fotografij na družbenih omrežjih danes zelo priljubljeno. Aplikacija nam omogoča nalaganje slik, ki so posnete med aktivnostjo. Tako smo na podlagi izbranih fotografij, ki so jih dijaki naložili na svojem profilu, lahko brez težav izbrali najboljše tri in jih ustrezno nagradili.

Izkazalo se je, da je Strava lahko odlična aplikacija, ki spodbuja dijake za športno aktivnost tudi v njihovem prostem času. Omogoča jim, da postanejo del neke večje skupnosti s podobnimi cilji in interesi.

2.2 Uporaba video vsebin

Kot je bilo že v uvodu zapisano, se v šolskih klopek nahaja video generacija otrok in mladostnikov, ki so izrazito vizualni tip. Ustvarjanje in gledanje video vsebin na TikToku in YouTubu je del njihovega vsakdana. Zato je tudi pri pouku športne vzgoje v prihodnosti priporočljivo iskati rešitve v tej smeri.

Že v času pouka na daljavo smo bili profesorji prisiljeni prilagoditi načine posredovanja vsebin. Za dijake smo pripravili različne sklope vaj za krepitev celotnega dela telesa po principu visoko intenzivnega intervalnega treninga Tabate. Posnetke smo naložili v spletno učilnico, kjer so bili vedno dostopni.

Video posnetki različnih vadb za krepitev moči pa so lahko tudi odličen učni pripomoček, ki lahko profesorju močno olajšajo delo. Posebno dijakinje so znane po tem, da zelo rade spremljajo znane vplivneže na področju gibanja in krepitve moči. Z njihovo pomočjo izvajajo razne večdnevne izzive in druge programe, s katerimi vplivajo na oblikovanje svojega telesa. Tovrstne video vsebine so zelo uporabne tudi pri pouku športne vzgoje, saj dijakinjam pomenijo dodatno motivacijo.

2.3 Uporaba različnih merilcev in pametnih ur

Lepo vreme na šoli izkoristimo za pouk športne vzgoje v naravi. Namenimo ga izključno pogovornemu teku in hoji. V okviru materialnih zmožnosti skušamo pri tem uporabljati merilce srčnega utripa, pedometre in vedno bolj priljubljene pametne ure.

Ti pripomočki omogočajo merjenje različnih parametrov, kot je število korakov, srčni utrip, porabljene kalorije, zato lahko z njimi individualno prilagajamo vadbo. Z njihovo

pomočjo dobijo dijaki vpogled v delovanje svojega organizma, se naučijo nekaterih osnovnih principov določanja intenzivnosti vadbe in spremljanja svojega lastnega napredka.

2.4 Koncept izbirnosti in individualni pristop

Učitelji športne vzgoje na Srednji upravno administrativni šoli se zelo dobro zavedamo, da je izbira primernih vsebin tista, ki močno vpliva na motivacijo dijakov in dijakinj za pouk športne vzgoje. Običajno velja, da mladostniki raje sodelujejo pri tistih aktivnostih, ki so jim zabavne in v katerih so uspešni, izogibajo pa se aktivnosti, pri katerih se ne znajdejo dobro. Na srečo pa nam prostorski pogoji na šoli omogočajo, da večji del programa športne vzgoje temelji na konceptu izbirnosti.

Urnik športne vzgoje je izdelan tako, da se v telovadnici istočasno nahajata dva razreda, iz katerih so oblikovane tri vadbene skupine. Vsak od profesorjev najprej poskrbi za uvodno ogrevanje skupine, ki jo poučuje, nato pa se dijaki in dijakinje razvrstijo v skupine glede na svoje interese. Dekleta se običajno odločijo za igro odbojke, medtem ko sta dijakom ljubša nogomet in košarka. Tisti dijaki in dijakinje, ki jim igre z žogo niso pri srcu, se lahko odločijo tudi za druge aktivnosti, kot so badminton, ples, fitnes in namizni tenis.

2.5 Raztezne vaje za zdravo hrbtenico kot protiutež sedečemu načinu življenja

Glede na to, da mladostniki večino svojega časa v šoli in doma presedijo, je prav, da je del vsebin pri pouku športne vzgoje namenjen tudi ustreznim razteznim vajam, ki preprečujejo bolečine v spodnjem delu križa. Glede na to, da se na šoli izobražuje populacija mladostnikov, za katero se predvideva, da bo njihova zaposlitev tudi pretežno sedeča, je del vsebin namenjen pridobivanju znanja, ki jim v prihodnosti lahko pride prav.

V preteklosti smo na tem področju že sodelovali s Kliničnim inštitutom za medicino dela prometa in športa. Rezultat projekta Bodi ERGO! je bila publikacija z izbranimi razteznimi vajami za pisalno mizo. Ker pa je tehnologija do danes seveda napredovala, smo za dijake pripravili 6 različnih sklopov vaj za zdravo hrbtenico. Vsak posamezni sklop smo posneli in ga opremili z natančnimi opisi vaj. Tako lahko dijaki vaje izvajajo popolnoma samostojno ob gledanju videoposnetka, ki jih ustrezno usmerja pri gibanju. Trudimo se, da se omenjene vaje izvajajo tudi na urah športne vzgoje, dijakom pa so na voljo tudi v spletni učilnici.

2.6 Vaje za moč s poudarkom na stabilizatorjih trupa

Eden od pomembnih dejavnikov prilagajanja vsebin današnji in prihajajoči sedeči generaciji dijakov in dijakinj je zagotovo redno izvajanje vaj za krepitev mišic jedra. Močno jedro je poleg razteznih vaj ključnega pomena za preprečevanje bolečin v spodnjem delu hrbta, zato pri tej generaciji otrok za katero se predvideva, da se bo spopadala z bolečinami v hrbtu, tega nikakor ne smemo zanemariti.

Z dijaki in dijakinjami na urah športne vzgoje redno izvajamo vaje za moč, pri čemer je največji poudarek na krepitvi stabilizatorjev trupa. Vaje najpogosteje izvajamo z lastno telesno težo, v paru in z uporabo uteži in drugih drobnih rekvizitov, in sicer na začetku vsake ure v sklopu ogrevanja.

3. Zaključek

Res je, da so otroci generacije alfa in Z bolj nagnjeni k uporabi digitalne tehnologije v učilnicah in prav vse pametne naprave so lahko odličen pripomoček. Vendar jih je potrebno pri pouku športne vzgoje uporabljati zelo previdno in selekcionirano. Kljub temu je športna vzgoja primarno namenjena gibanju in odvrčanju pozornosti od omenjenih naprav.

Pri tem je vloga učiteljev ključnega pomena. Omenjeni pristopi ne pomenijo zgolj popestritve pouka, ampak so lahko odličen način motiviranja učencev in dijakov, saj z njimi lažje zadovoljijo njihove potrebe in želje.

Popolnoma jasno je, da v prihodnosti tradicionalne metode poučevanja ne bodo več primerne, zato morajo učitelji že sedaj iskati nove načine spodbujanja otrok za pouk športne vzgoje. Ob tem pa je ključnega pomena, da zagotovijo tudi primerno ravnovesje med telesno dejavnostjo in uporabo tehnologije, generaciji Z in alfa pa opremijo s pozitivnim odnosom do gibanja na splošno.

Otroci generacije Z in alfa so pri rokovanju s tehnološko naprednimi napravami še posebej spretni in jih obvladajo celo bolje kot marsikateri odrasli posameznik. Za pričakovati pa je, da bo njihova uporaba v prihodnosti še pogostejša. Zato je nujno, da se učitelji temu čim prej prilagodijo in neprestano iščejo nove načine poučevanja, s katerimi bodo lahko sledili potrebam prihajajočih generacij otrok in mladostnikov.

11. Literatura

- Apaydin, C. In Kaya F. (2020). An analysis of the preschool teachers' views on alpha generation. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 123-141. Pridobljeno s <https://zenodo.org/record/3627158#.YdNLLGjMJPY>
- Biber, D. B., Czech, D. R., Harris, B. S. in Melton, B. F. (2013). Attraction to physical activity of generation Z: A mixed methodological approach. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(3), 310-319. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/275998890_Attraction_to_physical_activity_of_generation_Z_A_mixed_methodological_approach
- Kostanjevec, D. (2020). *Učni stili generacije Z in alfa pri različnih oblikah pouka*. Prispevek predstavljen na *Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2020.pdf
- Kovač, M. (2015). Športna vzgoja na razpotju med potrebami mladih in možnostmi okolja. V Š. Bergoč (ur.), *Posodobitev pouka v osnovnošolski praksi. Športna vzgoja / Šport*. (15–22). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- McCrimble, M. (2020). *Understanding generation alpha*. Pridobljeno s <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrimble.pdf>
- Rihtar, J. (2018). *Generacija Z – poznate značilnosti mladih, rojenih med letoma 1995 in 2010?* Aletea. Pridobljeno s <https://si.aletea.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/>
- Soly, N., Benny, K. In Thomas, M. R. (2021). Technological perspectives of education for generation Z and alpha. *Utkal Historical Research Journal*, 34(III), 153-169. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/353345012_TECHNOLOGICAL_PERSPECTIVES_OF_EDUCATION_FOR_GENERATION_Z_AND_GENERATION_ALPHA

Žuvela, T. (2020). *Kaj vemo o otrocih generacije alfa?* DružinaEnaA. Pridobljeno s <http://druzina.ena.com/otroci/kaj-vemo-o-otrocih-iz-generacije-alfa.html>

Kratka predstavitev avtorja

Slavka Podobnik, magistrica kinezioloških znanosti ter profesorica športne vzgoje, je dvajset let zaposlena na Srednji upravno administrativni šoli v Ljubljani. Pri svojem delu se neprestano trudi poiskati najboljše metode in oblike dela, s katerimi bi mladostnike dodatno motivirala h gibanju. Do sedaj je v različnih revijah objavila strokovne članke in aktivno sodelovala pri številnih projektih povezanih z gibanjem in zdravjem mladostnikov.

Telesna pripravljenost s pomočjo videoposnetkov pri pouku na daljavo

Getting Physically Fit by Using Videos during Online Teaching

Matjaž Kovačič

*Srednja upravno administrativna šola Ljubljana
matjaz.kovacic@suaslj.si*

Povzetek

Hiter razvoj digitalne tehnologije v svetu je obogatil šolsko izobraževanje, razširil vsebine in orodja. Temu zgledu sledi tudi razvoj pouka pri športni vzgoji. V prispevku je predstavljena praktična uporaba video tehnologije v povezavi s prilagojenim in zanimivim treningom tabate, ki jo lahko uporabi športni učitelj pri delu z učenci. Prikazana je ideja, kako lahko sami dokaj hitro in enostavno sestavimo vodeno video vadbo tabate, ki jo uporabimo pri predmetu športne vzgoje, če imamo pouk na daljavo. Opisan je program in postopek, kako po korakih na preprost način izdelamo zanimiv in nazoren vadbeni videoposnetek za učence. Te posnetke lahko na različne načine kasneje uporabimo tudi med rednim poukom.

Ključne besede: delo na daljavo, Open Shot Video Editor, športna vzgoja, tabata, videoposnetek.

Abstract

Rapid development of digital technology has enriched school education and expanded curricular content as well as learning tools. This pattern can be detected in the development of physical education teaching process. The paper focuses on practical application of video technology in relation to tabata workout which has been adapted and made more interesting, and is ready to be used by teachers during a regular session. The idea of how to create a video of guided tabata workout easily and quickly is presented. The video is then used during physical education classes when we have to teach online. Particular attention is paid to the presentation of the software and the whole process step-by-step, so as to be able to make an interesting and straightforward guided workout video for students. Such videos can be used in a number of ways during regular classes as well.

Keywords: online learning, Open Shot Video Editor, Physical Education, tabata, video.

1. Uvod

Med karanteno smo bili vsi učitelji postavljeni pred novim izzivom. Kako kakovostno, poučno in hkrati zanimivo v času pouka na daljavo podajati znanje in navodila po spletni platformi. Na šoli smo se predvsem spopadali z neodzivnostjo dijakov. Pri predmetu športne vzgoje je bilo še posebej zaznati, da so dijaki postavljali naloge, ki jih je posredoval učitelj, na stranski tir. Zato smo iskali rešitve, kako mladostnike motivirati, da se začnejo gibati in skrbeti za svoje zdravje.

Kot ena od učinkovitih rešitev so se pokazali video posnetki vadb tabate, ki smo jih učitelji sami posneli in zmontirali. Vadbe in druga navodila smo dijakom pošiljali po spletni pošti,

nalagali pa smo jih tudi v spletno učilnico. Ker učitelji nismo bili večji obdelovanja video posnetkov, smo iskali najhitrejši in najpreprostejši način izdelave le-teh.

Namen članka je, da predstavim postopek, kako najlažje posnamemo in sestavimo zanimivo vadbo tabate z uporabo računalniškega programa oziroma urejevalnika videoposnetkov Open Shop Video Editor.

2. Uporaba video tehnologije pri športni vzgoji

Rast in razvoj digitalne tehnologije je vplivala in spremenila tudi način poučevanja in učenja. Današnji otroci in mladostniki, znani kot »digitalni domorodci« (Prensky, 2001), so naravno socializirani z vseprisotno tehnologijo, ki jo uporabljajo tako v prostem času, kot pri šolskem delu za iskanje informacij in komuniciranje z vrstniki.

Razvoj tehnologije je na splošno pozitivno prestrukturiral pouk športne vzgoje. Učitelji športne vzgoje imamo na voljo široko paleto orodij, ki jih lahko uporabljamo med učnim procesom za učenje, preverjanje in izboljšanje motoričnih sposobnosti svojih učencev. Uporabljamo lahko videoanalize, merilce srčnega utripa, številne aplikacije za športno vzgojo, igralne sisteme, virtualne razrede, pametne športne ure in sledilnike. S tem lahko učence, ki odraščajo v današnjem času hitrega razvoja tehnologije, motiviramo k telesni aktivnosti, ki je bistvenega pomena za razvoj zdravega življenjskega sloga (Arumugam in Suriya, 2020).

Video gradiva so pri športni vzgoji izjemnega pomena, saj je šport edini predmet, pri katerem učenec ne vidi končnega izdelka. Učenec pri športu ne vidi lastnega izvajanja neke praktične vsebine. Video kamero je med poukom smiselno uporabljati, ko si z njeno pomočjo učenec lahko pogleda svoje izvajanje gibalne naloge in hitro dobi konkretno povratno informacijo o pravilnosti izvedbe. V praksi se video kamero več uporablja v šolah v naravi, športnih in orientacijskih dneih, manj pa pri samem pouku, saj se za snemanje in analizo porabi preveč dragocenega časa, ko so učenci neaktivni. Vendar pa obstaja kar nekaj prednosti, ki jih uporaba kamere pri pouku športne vzgoje lahko ponudi:

- ponoven ogled posnetka,
- možnost ustavljanja in upočasnjevanje posnetka,
- pojavi se želja po izboljšanju izvedbe in napredovanju,
- učenec dobi še drugo vrsto informacije poleg besedne,
- z ogledom posnetka učenec prevzame odgovornost za svoje znanje oz. izvedbo,
- učenci se osredotočijo na napačno izvedene elemente in želijo te elemente pravilno izvesti,
- kamera in posnetek omogočata individualizacijo in diferenciacijo, torej vsak učenec naredi toliko, kolikor zmore (Štebe po Markun Puhan, 2015).

V našem primeru smo videoposnetke pripravili športni učitelji. Vsebino vadb bi lahko enostavneje podali dijakom pisno ali pa bi jim poslali že narejene posnetke številnih vadb, ki jih lahko najdemo po spletu. Bili smo mnenja, da bo lasten posnetek bolj motivacijsko vplival na dijake in jih spodbudil h gibanju.

3. Zakaj tabata?

Številne tuje raziskave so pokazale pozitivne učinke upeljevanja tabate v pouk športne vzgoje predvsem pri mladostnikih s prekomerno ali premajhno telesno težo.

V eni od raziskav so ugotovili, da so učinki redne tabata vadbe pri športni vzgoji vključevali pomembno zmanjšanje telesne teže, indeksa telesne teže, razmerja med kolki in pasom ter odstotka telesne maščobe pri mladostnikih. Opazili so tudi izboljšave v aerobni zmogljivosti pri dečkih s čezmerno ali premajhno telesno težo (Cichy idr., 2020).

Tabata je 4-minutni visoko intenzivni intervalni trening, ki ga sestavljata dva intervala: 20 sekund vadbe in 10 sekund premora. Ta cikel se ponovi 8-krat, zato trenirate štiri minute. Pravilno odmerjena kratko intenzivna vadba na teden povečuje anaerobno sposobnost in VO2max. Poveča se tudi hitrost presnove, s čimer se bo poraba kisika po treningu povečala za približno 48 ur po koncu vadbe. To pomeni, da bo vaše telo kurilo maščobe še dolgo po tem, ko boste zapustili telovadnico. Vadba je poimenovana po japonskem raziskovalcu in zdravniku po imenu dr. Izumi Tabata, ki je preučeval visoko intenzivni intervalni trening (Šandalova, 2020).

Učitelji na naši šoli smo si sposodili samo protokol vadbe (20:10) saj smo bili mnenja, da zelo visoka intenzivnost ni primerna za naše dijake. Tako smo jim svetovali in priporočali, da se vadbe lotijo z manjšo intenzivnostjo, da ne bi privedlo do nezaželenih poškodb. Velik poudarek smo namenili ogrevanju pred tabato.

Skušali smo jim podati vadbo, s katero bi ohranjali motorične sposobnosti, primerno telesno težo in duševno zdravje. Naša tedenska navodila dijakom so poleg tabat lahko vključevala tudi začetno ogrevanje telesa, številne raztezne vaje, korekcijske vaje za hrbtenico, treninge sproščanja, smernice, kako pravilno sedeti, in številne aerobne možnosti udejstvovanja na prostem.

Za neklasično tabato smo se odločili predvsem zaradi:

- Kratkega trajanja celotne vadbe in kratkega vadbenega intervala, saj je na vadeče vplivalo motivacijsko in niso obupali prehitro.
- Bolje pripravljeni dijaki so intenzivnost povečali tako, da so vadili intenzivneje ali pa so vadbo opravili dvakrat.
- Razmeroma hitre in enostavne sestave videoposnetka, ki so mu dijaki doma radi sledili.

Postopek izdelave bomo predstavili v nadaljevanju članka.

4. Preprosto do svoje tabate s pomočjo YouTuba in programa Open Shot Video Editor

Za obdelavo video posnetkov lahko na spletu najdemo veliko programov. Za Open Shot (Slika1) smo se odločili, ker je program brezplačen in razmeroma enostaven za uporabo. Uporabimo pa lahko katerega koli, tudi Windows Movie Maker, ki je že v okolju Windows.

4.1 Priprava gradiva

Pred samim začetkom urejanja je treba:

- Določiti osem različnih vaj. Mi smo vaje določali po principu: tabata za celo telo, tabata za noge, tabata za roke, tabata za trup, kardio tabata, tabata za zadnjico itn.
- Z YouTube prenesti glasbeno podlago za tabato (Tabata songs). Lahko izbiramo med različnimi stili glasbe. Dijakom je bilo všeč, da smo izbirali glasbo, ki jim je blizu.
- Z mobilnim telefonom ali kamero posneti izvedbo celotne tabate. Najlažje je to storiti tako, da si vrstni red vaj zapomnimo in jih izvedemo na glasbeno podlago, ki smo jo prenesli z YouTube. Tako je najenostavneje, da se časovno ujemajo vse vaje in premori, ko bomo v nadaljevanju združili glasbeno in video sled.

4.2 Open Shot Video Editor

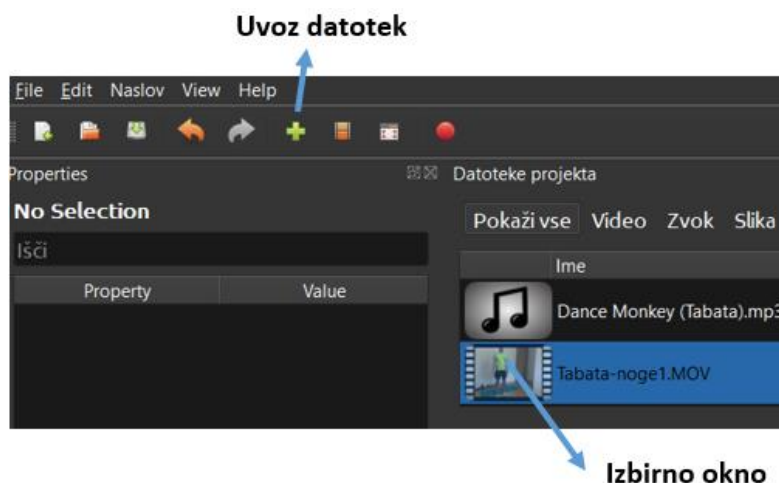
Program je brezplačen in ga lahko s spleta prenesete na svoj računalnik. Open Shot je prijazen program tudi za manj večje računalništva, enostaven, zato se ga hitro naučimo uporabljati. Zajema vse osnovne in malo bolj napredne funkcije za obdelavo video posnetkov.



Slika 1: Open Shot Video Editor

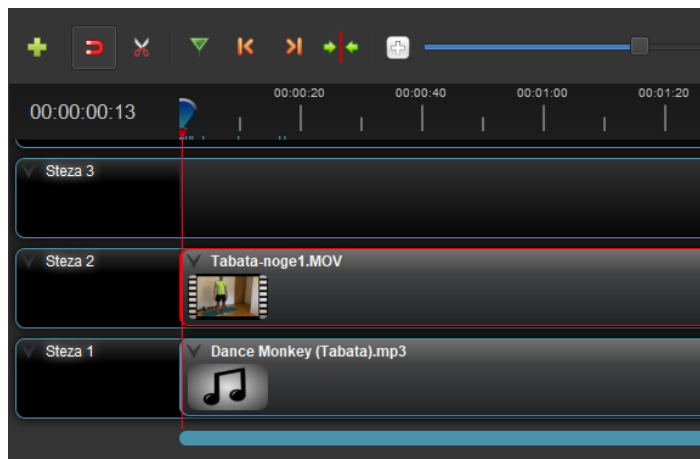
4.3 Navodila za uporabo programa

Najprej je treba v program uvoziti video posnetek, ki smo ga predhodno posneli, in glasbeno podlago z YouTube. To storimo tako, da zgoraj levo v orodni vrstici izberemo ukaz za *uvoz*, rumeni križ (Slika2). V naboru datotek, ki se nam odprejo, izberemo naš posnetek in glasbo, ki se nato pojavita v izbirnem oknu programa.



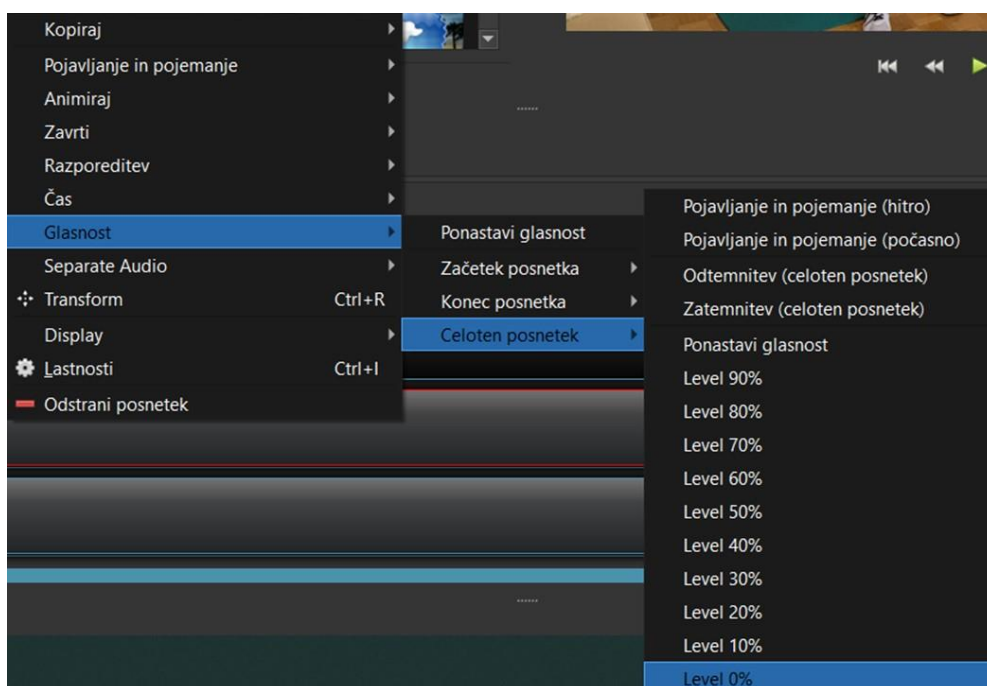
Slika 2: *Uvoz datotek in izbirno okno*

Nato glasbeno podlago z izbirnega okna, kjer so datoteke našega projekta, z miško povlečemo na *stezo 1*, video posnetek pa na *stezo 2* (Slika 3). S premikanjem video posnetka po *stezi 2* ga časovno uskladimo z glasbeno podlago na *stezi 1* tako, da se vsi intervali vaj in premorov obeh časovno ujemajo.



Slika 3: Postavitev glasbene podlage in posnetka na steze

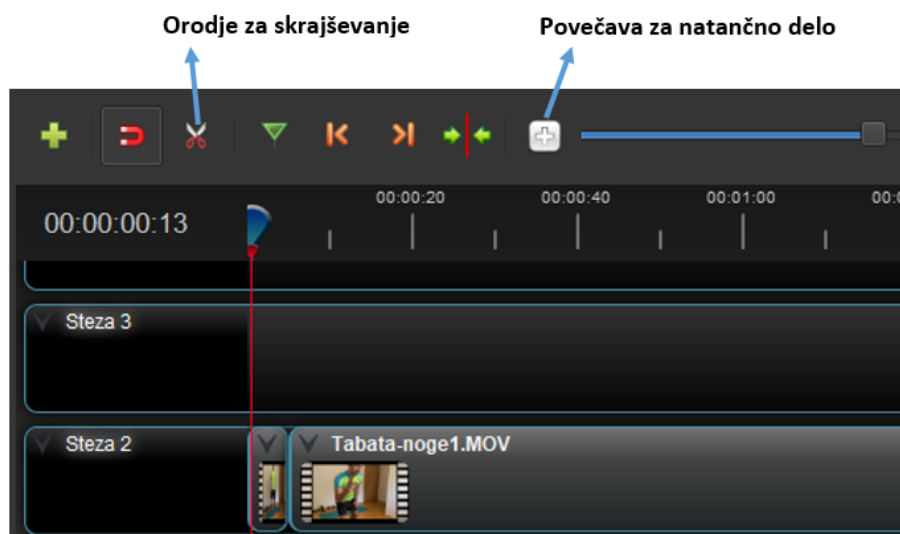
Za lažje delo je treba video posnetku na *stezi 2* zmanjšati glasnost na 0 odstotkov, saj je ne potrebujemo. Z desnim klikom na video posnetek prikličemo meni, kjer izberemo *glasnost*. Odpre se nam podokno, kjer izberemo *celoten posnetek*. V naslednjem podoknu pa izberemo 0 odstotkov (Slika 4).



Slika 4: Ukinitve glasnosti videoposnetku

Po potrebi video posnetek skrajšamo z orodjem za skrajševanje (*orodje britvica*), če je na začetku ali na koncu predolg. To storimo tako, da izberemo orodje in s položajem miške

določimo, kje bomo posnetek odrezali. Odrezani posnetek enostavno zberemo s tipko delete (Slika 5).



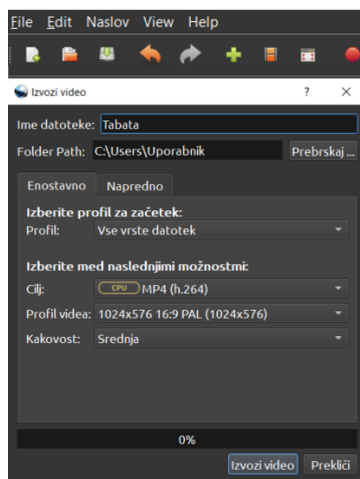
Slika 5: Krajšanje posnetka in povečava

Če želimo videoposnetek izboljšati, ga lahko obogatimo s časovnikom, ki nam kaže preostanek časa vadbe in premora. Primeren časovnik (*tabata timer*) poiščemo in ga prenesemo z YouTube. Kot po zgoraj opisanem postopku ga uvozimo in časovno uskladimo z video posnetkom in glasbeno podlago. Treba ga je le pomanjšati in razporediti, npr. v zgornji desni kot. To storimo tako, da z desnim klikom na *stezo 3*, kamor smo ga predhodno povlekli, izberemo ukaz *transform* in ga poljubno zmanjšamo ter pozicioniramo. Tudi časovniku je treba glasnost nastaviti na 0 odstotkov, da se glasovi z glasbeno podlago ne križajo (Slika 6).



Slika 6: Primer končnega izdelka

Urejanje naše osnovne tabate je pri koncu. Izvozimo jo s klikom na rdeči gumb *izvozi video* v orodni vrstici. Odpre se nam podokno, kjer svoj posnetek poimenujemo, določimo mesto, kam se posnetek na računalniku shrani, in kakovost posnetka (Slika 7).



Slika 7: Izvoz tabate

5. Zaključek

Poučevanje na daljavo je učitelje spodbudilo k iskanju novih idej in načinov, kako komunicirati z učenci po spletu. Vadbe v obliki tabata, ki smo jih sami posneli in uredili, so se zelo dobro obnesle in bile pri dijakih dobro sprejete. Nekateri dijaki so tudi sami na opisan način sestavljali svoje različice vadb.

Videoposnetki predstavljajo lepo zbirko vadb, ki jih shranimo v spletno učilnico in jo skozi šolsko leto še dopolnjujemo ter je dijakom dostopna ves čas. Posnetke lahko uporabljamo tudi pri rednih urah športne vzgoje, predvsem v smislu individualizacije in diferenciacije. V telovadnicah, kjer je možnost uporabe projektorja, lahko pouk organiziramo po skupinah, kjer ena skupina samostojno izvaja omenjeno videovadbo. Drug način je, da si učenci s spletne učilnice izberejo vadbo, skladno s svojimi željami in motoričnimi sposobnostmi, ki jo nato s pomočjo pametnega telefona izvajajo individualno ali v dvojicah. Učitelj v tem primeru nadzira potek in popravlja napake.

Kot slabost pri pouku na daljavo se je pokazalo, da so nekateri dijaki imeli težavo s predvajanjem zaradi slabe spletne povezave. Velika večina dijakov nima osebnega računalnika in je vadbe izvajala po mobilnih telefonih. Peščica dijakov je potožila, da nimajo primernih prostorov za vadbo doma.

6. Literatura

- Arumugam, S., Suriya, P. (2020). Technology in physical education. *World academy of informatics and management sciences*, 9(4), 9413-9416. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/344403534_Technology_in_Physical_Education
- Cichy, I., Domaradzki, J., Popowczak, M., Rokita, A. (2020). Effects of tabata training during physical education classes on body composition aerobic capacity and anaerobic performance of under normal and overweight adolescents. *International journal of enviromental research and public health*, 17(3), 876-877. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/338969871_Effects_of_Tabata_Training_During_Physical_Education_Classes_on_Body_Composition_Aerobic_Capacity_and_Anaerobic_Performance_of_Under-Normal-and-Overweight_Adolescents

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/235316599_Digital_Natives_Digital_Immigrants_Part_1
- Šandalová, M. (2020, marec 30). *Tabata: HIIT trening, ki vas pripelje do vaših ciljev*. Pridobljeno s <https://gymbeam.si/blog/tabata-hiit-trening-ki-vas-pripelje-do-vasih-ciljev>
- Štebe, L. (2015). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije za spodbujanje gibalne dejavnosti pri športu. (*Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta*). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3180>

Kratka predstavitev avtorja

Matjaž Kovačič je profesor športne vzgoje. Od leta 2005 poučuje na Srednji upravno-administrativni šoli v Ljubljani. Pri svojem delu vključuje inovativne pristope poučevanja. Delo z računalnikom ga veseli in mu je zelo blizu, kar je dobro izkoristil pri pripravi gradiva in poučevanja na daljavo. V prostem času se ukvarja s številnimi športi v naravi.

Poučevanje z uporabo videoposnetkov pri predmetu šport v prvem razredu

Teaching Using Videos in the Physical Education in the First Grade

Marina Ristova Firer

*Osnovna šola Vrhovci
marinarfirer@gmail.com*

Povzetek

Razvoj sodobne informacijske tehnologije (IKT) odpira številne novosti tudi na področju izobraževanja. Kako pomembne so prednosti IKT, se je izkazalo predvsem v času pojave epidemije koronavirusa, ko se je bilo tudi osnovnošolsko izobraževanje primorano prilagoditi vse slabši epidemiološki sliki. Zaradi ukrepov, s katerimi si je družba prizadevala obvladovati novonastalo stanje, je namreč tudi osnovnošolsko izobraževanje v šolskem letu 2020/2021 prešlo na izobraževanje na daljavo. Zaradi nagle spremembe načina izobraževanja osnovnošolski učitelji niso bili dovolj opremljeni z znanji in usposobljeni za organizacijo tovrstnega načina izobraževanja, zato so se morali hitro prilagoditi novemu stanju, se v veliki meri sami izobraževati, iskati informacije, možnosti in orodja za delo na daljavo. Velik izziv je predstavljalo predvsem poučevanje predmetov, kot so glasbena umetnost, likovna umetnost in šport. Prav zato so se učitelji še toliko bolj angažirali pri pripravi gradiv za izobraževanje na daljavo, saj so želeli vsebine učencem približati ter jih spodbuditi k dejavnosti. Članek obravnava tematiko izobraževanja na daljavo na primeru pouka športa pri obravnavi snovi Vodenje in kotaljenje žog na različne načine. Temo smo učitelji zasnovali tako, da je zahtevala le pripomočke, ki so jih imeli učenci prvega razreda osnovne šole doma, dejavnost smo prilagodili različnim stopnjam sposobnosti učencev, hkrati pa smo učence poizkušali spodbujati tudi h gibanju v naravi.

Ključne besede: pouk na daljavo, športna vzgoja, telesna dejavnost, tehnika udarcev, videoposnetki, vodenje žoge.

Abstract

The development of modern information technology (ICT) has introduced a number of innovations in education. The benefits of ICT became evident during the coronavirus pandemic when even primary education was forced to adapt to the deteriorating epidemiological situation. As a result of government policies to control the pandemic, primary education switched to distance learning in the 2020-21 school year. Because of the rapid transition to distance learning, primary school teachers were not sufficiently equipped with the skills and training to organise this type of learning. They had to adapt quickly to the new reality. To a large extent, this meant educating themselves on their own, seeking information, options, and tools for working from home. Teaching subjects such as music, visual arts and physical education proved particularly challenging. Teachers became even more involved in preparing distance learning materials, as they wanted to make their classes interesting for students and encourage them to be active. This article discusses distance learning by looking at physical education lessons on various ball-handling skills. The teachers designed the lessons so that they only used objects that first-grade primary school students had at home. The activities were adapted to the students' abilities. At the same time, we tried to encourage students to spend time outdoors.

Keywords: ball-handling, distance learning, physical activity, physical education, punching technique, videos.

1. Uvod

Ritem življenja, ki ga prinaša sodobni čas, je hiter in poln izzivov. Narava dela v službi je drugačna, kot je bila nekoč, prav tako pa je tudi vsakdan osnovnošolskega učenca drugačen, kot je bil pred časi. Poleg domače naloge se učenci srečujejo tudi s številnimi obšolskimi dejavnostmi. Nekateri učenci se odločajo za obšolske dejavnosti, povezane s športno dejavnostjo, medtem ko drugi obiskujejo predvsem tiste, povezane z umetnostjo in glasbo. Splošno znano je, da so učenci iz leta v leto športno manj dejavni, na kar nakazujejo tudi vse bolj padajoči rezultati učencev na vsakoletnem testiranju športnih dosežkov za športno-vzgojni karton, ki ga vsakoletno izvaja Laboratorij za diagnostiko telesnega in gibalnega razvoja na Univerzi v Ljubljani, Fakulteti za šport. V šolskem letu 2020/2021 je bilo moč zaznati še posebej skrb vzbujajoč padec uspešnosti učencev vseh treh triad osnovne šole na področju športa, kar lahko v veliki meri pripišemo novi obliki pouka, s katero smo se prvič srečali v lanskem šolskem letu. Gre za pouk na daljavo, ki pa ne predstavlja izziva zgolj učiteljem, ki morajo pripraviti in organizirati učno uro na popolnoma drugačen način, temveč tudi učencem. Namen članka je predvsem osvetliti problematiko obravnave nove učne snovi za učence prvega razreda pri predmetu šport, in sicer na temo gibanja z žogo (snov Vodenje in kotaljenje žog na različne načine), ki zajema naslednje elemente: pravilno vodenje žoge z levo ali desno nogo ter različne tehnike udarca. Namen obravnavane snovi je bil predvsem spodbujati učence h gibanju in dejavnemu preživljanju prostega časa tudi v času izvajanja pouka na daljavo.

2. Pouk na daljavo

Pouk na daljavo je na področju izobraževanja odraslih ter terciarnega izobraževanja prisoten že desetletja. Dober primer je Višja strokovna šola Doba Maribor, ki na svoji spletni strani navaja, da pouk na daljavo omogoča že 22 let (Višja strokovna šola Doba Maribor, 2021). Po drugi strani pa je na področju primarnega izobraževanja pouk na daljavo nekaj povsem novega. Zaradi pojava koronavirusa so se učitelji in učenci prve triade osnovne šole prvič srečali s poučevanjem na daljavo. Tovrsten pouk je s področja poučevanja specifičen tako za učitelja kot tudi učenca. Pri tem učitelju še poseben izziv predstavljajo predmeti, kot so glasbena umetnost, likovna umetnost ter šport. Učitelji smo veliko časa iskali različne možnosti, kako snov športne vzgoje čim bolj približati učencem. Pri tem je bil glavni izziv zagotoviti, da bo razložena snov zanimiva in razumljiva vsem učencem, predvsem pa, da jih bo motivirala h gibanju. Menimo namreč, da je športna aktivnost zelo pomembna pri otrokovem razvoju. Z različnimi dejavnostmi se učenec skozi igro razvija, spoznava in razvija socialne sposobnosti. Z zgodnjim vključevanjem v različne igre in druge športne dejavnosti učenec pridobiva navade, ki jih ohranja tudi, ko je odrasel.

Pri pregledu strokovne literature lahko ugotovimo, da različni avtorji pouk na daljavo različno opredeljujejo. Anderlič, Antlej in Duraković (2008) pouk na daljavo definirajo kot obliko izobraževanja, za katero je značilno predvsem to, da je učenec redko ali nikoli v neposrednem stiku z učiteljem. V tem se tudi razlikuje od tradicionalnega izobraževanja. Udeleženci zato v osnovi lahko izbirajo, kdaj, kje, na kakšen način in s kakšno hitrostjo se bodo učili, da bo izobraževanje čim bolj usklajeno z njihovimi drugimi obveznostmi in interesi. Pri tem je izrednega pomena vloga izobraževalne ustanove pri načrtovanju in izdelavi učnih gradiv ter zagotavljanju različnih oblik pomoči udeležencem. V tem se tudi pouk na daljavo razlikuje od individualnega in samostojnega učenja. Učitelj pri pouku na daljavo znanje učencem posreduje posredno, s pomočjo učnih pripomočkov; komunikacija med učiteljem in

učenci pa poteka s pomočjo različnih medijev avdio in video komunikacije (Anderlič, Antlejš in Duraković, 2008).

Pri organizaciji pouka na daljavo za predmet Šport smo se odločili, da bomo vključili v izobraževanje na daljavo predvsem tiste športne dejavnosti in aktivnosti, za katere smo bili prepričani, da imajo učenci potreben pripomoček za izvajanje učne ure doma. Poleg tega smo bili pri izbiri pozorni tudi na zahtevnost same naloge, saj je bilo bistveno, da učenci vaje in dejavnosti izvedejo sami, pri tem pa ostanejo motivirani za gibanje. Poizkušali pa smo doseči tudi, da bi se učenci pri izvajanju same dejavnosti gibali na prostem, v naravi.

3. Opredelitev športne vzgoje

Športna vzgoja je proces, ki se odvija skozi celo življenje, sama osnova pa se začne razvijati že pri majhnem otroku. Velik pomen pri razvoju zavesti o pomenu športne vzgoje pri tem predstavlja tudi primarno izobraževanje. S spoznavanjem različnih možnosti za telesno dejavnost posameznik bogati znanja, razvija sposobnosti in lastnosti, ki pomembno vplivajo na osebno rast in razvoj vsakega človeka. Z redno, pravilno in kakovostno športno vadbo prispevamo k zdravemu življenjskemu slogu, dobremu počutju, hkrati pa se pri tem izničijo tudi negativni učinki večurnega sedenja. O pomenu športa in njegovih blagodejnih učinkih piše tudi Verbošek v svojem prispevku (2001, str. 9), kjer navaja, da: »športna vzgoja namenja največ pozornosti zdravemu in večnamenskem razvoju otroka v smislu izboljšave njegove osnovne motorike, najrazličnejših motoričnih spretnosti in znanj ter kognitivnemu, socialnemu in konativnemu razvoju otrok in mladostnikov«. Prav tako v nadaljevanju avtorica ugotavlja še, da je vpliv gimnastične vaje dolgoročen proces, saj pravilno izvajanje že v otroštvu, pa tudi v nadaljnjih življenjskih obdobjih, vpliva na boljšo motoriko v starosti (Verbošek, 2011). Pomemben vidik športne vzgoje izpostavlja tudi dokument *Program osnovna šola: Športna vzgoja: Učni načrt*, kjer je zapisano, da je športna vzgoja: »sredstvo celostnega razvoja otroka in mladostnika, načrtno spremlja in vrednoti učenčev razvoj in dosežke ter ga spodbuja k rednim športnim dejavnostim. Spodbuja učence k medsebojnim odnosom in športnemu obnašanju, igra vir sprostitve in sredstvo vzgoje, zato naj bo vključena v vsako uro športne vzgoje« (Kovač idr., 2011, str. 4). Pri tem je učni načrt zasnovan tako, da: »v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poudarja osnovni športni program, ki ga učenci spoznavajo z igro. To obdobje je najprimernejši čas za začetek športne vadbe« (prav tam, 2011, str. 40). Učenci pri tem z igro izboljšujejo svoje gibalne sposobnosti, orientacijo v prostoru in ustvarjalnost, hkrati pa tudi krepijo potrebo po gibanju. Igra pri tem predstavlja zelo naraven način izražanja, hkrati pa omogoča in ponuja raziskovanje ter dožemanje okolice. Pri igri sta zelo pomembna tudi medsebojno sodelovanje in timsko delo, ki učence postopno navajata na delovanje v skupini (Kovač idr., 2011).

Pri samem poučevanju športa je pomembno, kako učitelj izbira cilje, vsebine, učne metode in oblike dela. Izbrati jih mora tako, da se učenci počutijo prijetno, igrivo, veselo, sproščeno, hkrati pa jih športna dejavnost razbremeni od ostalega šolskega dela. Zelo pomembno je, da učitelj pri organizaciji in načrtovanju telesne dejavnosti v prvem razredu osnovne šole upošteva razvojne posebnosti šestletnega otroka. Osebni cilji učencev so različni glede na njihove spretnosti in temeljijo na specifični učinkovitosti. Učitelj zato sproti spremlja učenca, njegovo znanje in gibalne sposobnosti. Pri zagotavljanju uspešnosti in motivacije se učitelj posebej posveti učencem z nižjo stopnjo gibalnih sposobnosti, ki zaostajajo v razvoju, in učencem s posebnimi potrebami. Takšni učenci namreč še posebej potrebujejo gibanje in igro, motivacijo in spodbude (Kovač idr., 2011).

3.1 Definicija tehnike in vrste tehnike gibanja z žogo

Tehnika pomeni način, kako posameznik ravna in se giblje z žogo. Ivančič in Maučec (2014) tehniko gibanja z žogo opredelita kot motoriko človeka, ki vodi do najracionalnejše izvedbe določenih gibov v nogometni igri; ti omogočajo posameznim igralcem uspešno reševanje nalog v igri. Tehnika zajema sposobnost oziroma znanje posameznika in je ni mogoče nadomestiti z dejavnostjo drugega igralca (aktivnost drugega je možno nadomestiti le pri taktiki). Tehnika tako omogoča uspešno izvajanje hitrih in natančnih gibanj v različnih gibalnih pogojih na nogometni tekmi. Pojem tehnike pri gibanju z žogo opisuje tudi Mamić (2009, str. 11), ki navaja, da se tehnika: »omejuje na sposobnosti igralca v smislu kontroliranja žoge, varanja in zaustavljanja« (Mamić, 2009, str. 11). Kot v nadaljevanju navaja Elsner (v Mamić, 1997, str. 11), je nogometna tehnika: »gospodarno izvedeno gibanje, ki omogoča najvišje športne dosežke«. Tehnika torej zajema vsa gibanja v nogometu, izvedena na najracionalnejši in najbolj ekonomičen način; najvišje športne dosežke pa danes pogojuje dinamika oz. hitrost izvedbe tehničnega elementa. Mamić (2009) nogometno tehniko deli na: osnovno (gibanje brez žoge) – teki, skoki, varanje brez žoge in specialno (gibanje z žogo) – vodenje žoge, udarjanje žoge, ustavljanje, zaustavljanje, odvzemanje žoge. Mamić (prav tam) v svojem diplomskem delu še zapiše, da so osnovni načini udarjanja žoge naslednji: udarec z nartom, udarec z notranjo stranjo stopala, udarec s sprednjim notranjim delom stopala, udarec z zunanjim delom stopala, udarec iz zraka ter udarec z glavo (Mamić, 2009). Pri tem ugotavlja še, da je: »tehnika udarcev sestavni in najpomembnejši del nogometne igre. Žoga najhitreje potuje z direktnimi podajami po tleh, ki so posledica vrhunske tehnike udarcev, večinoma z notranjo stranjo stopala« (Mamić, 2009, str. 60).

Kot je razvidno iz predstavljene teorije, poznamo več različnih načinov udarjanja žoge, vendar pa se bomo v tem prispevku osredotočili le na nekatere načine, ki so najprimernejši za razvojno fazo učencev prvega razreda osnovne šole.

4. Videoposnetki pri obravnavi nove učne snovi pri predmetu Šport v prvem razredu

V sklopu pouka na daljavo smo v prvem razredu Osnovne šole Vrhovci obravnavali novo učno snov, in sicer vodenje žoge. Učitelji smo pripravili Power Point predstavitev, ki smo ji dodali tudi zvočna in pisna navodila. Temu smo dodali še možnost dodatne razlage snovi prek e-pošte. Stavki z navodili so bili kratki in jasni, da bi jih učenci čim boljše razumeli, pri tem pa smo se držali tudi načela »manj je več«. Predstavitvi smo dodali še videoposnetke, ki bi bili učencem pri izvajanju naloge v dodatno pomoč (uporabili smo videoposnetke, ki so jih pripravili študenti Pedagoške fakultete v Ljubljani). Osnovna naloga je zajemala prikaz pravilnega poljubnega vodenja žoge v prostoru ter kako žogo vodimo samo z desno ali samo z levo nogo. Na koncu smo dodali še videoposnetek za učence, ki bi želeli še dodatno vaditi in narediti še nekaj dodatnih vaj z žogo. Videoposnetke, ki jih je vključevala predstavitev, so si učenci lahko ogledali večkrat.

Celotno učno snov smo razdelili na štiri sklope, in sicer: ogrevanje, poljubno vodenje žoge po prostoru, vodenje žoge samo z levo ali desno nogo ter dodatne vaje z žogo. Posamezni sklopi so podrobneje predstavljeni v nadaljevanju prispevka.

4.1 Ogrevanje

Ogrevanje je sestavni del vsake telesne dejavnosti. Izvaja se pred samo aktivnostjo, njegov namen pa je ogreti in pripraviti telo na gibanje, hkrati pa zmanjšati možnosti za nastanek

poškodb. Kot navaja portal Aktivni.si, z ogrevanjem telo pripravimo na napore. Če je telo neogreto in nepripravljeno na aktivnost, so mišice napete in neprožne, zaradi česar pa se ob večjem naporu tudi bistveno hitreje vnamejo, natrgajo ali celo strgajo. Večina poškodb nastane namreč prav zaradi hitrih gibov, ki jih neogreto telo ne zmore prenesti. Ogrevanje telesa naj poteka vsaj 15 minut, zajema pa naj vse dele telesa in sklope mišic (Aktivni.si, 2021). Kot navaja Verbošek (2011), v ogrevanje telesa po navadi vključujemo gimnastične vaje, ki so dinamične in so pri urah športne vzgoje sestavni del vsake učne ure. Z njihovo pomočjo načrtovano in sistematično ogrejemo mišice in sklepe ter jih s tem pripravimo na glavno nalogo pri uri. Najuporabnejše gimnastične vaje so: zasuk vratu levo desno, kroženje z rameni, kroženje z rokami, odklon telesa, kroženje z boki, predklon telesa v razkoraku, izpadni korak, razteg sprednje stegenske mišice itd. Pri ogrevanju vedno začnemo z ogrevanjem zgoraj pri glavi, nato ogrejemo mišice ramen, roke in trup ter na koncu še mišice nog in stopal (Verbošek, 2011). Primer ogrevanja prikazuje Slika 1.



Slika 1: Nekaj vaj za ogrevanje telesa (Gimnastične vaje za ogrevanje, 2021).

4.2 Poljubno vodenje žoge po prostoru

Namen naloge poljubnega vodenja žoge po prostoru je navajati učence na orientacijo v prostoru. Kot navaja vir Didaktika športa (2021), je pomembno, da učenci med vodenjem žogo udarjajo zelo blago in le z iztegovanjem kolena. Udarec je usmerjen pod središče žoge, s čimer jo rotira nazaj. Telo je pri tem nagnjeno naprej, roke pa so v naravnem položaju, kot prikazuje Slika 2. V trenutku udarca je pogled usmerjen proti žogi (Didaktika športa, 2021). Učenec žogo udari z notranjim delom stopala, kar omogoča najzanesljivejši udarec (Mamić, 2009). Pri obravnavi učne snovi smo učence opozorili tudi na najpogostejše napake, ki se pojavljajo pri izvajanju naloge. Napake pri izvajanju naloge so lahko (Izmenično udarjanje žoge z levo in desno nogo, 2021):

- zaradi udarjanja žoge pri vodenju se prekinja tek,
- pogled je nenehno usmerjen v žogo,
- udarjanje po žogi je premočno ali neenakomerno,
- stopalo udarne noge je obrnjeno navzdol ter
- pri vodenju učenec uporablja napačno nogo – tisto bližje nasprotniku.



Slika 2: Poljubno vodenje žoge po prostoru (Didaktika športa, 2021).

4.3 Vodenje žoge samo z levo ali desno nogo

Druga naloga je zajemala vodenje žoge samo z levo ali samo z desno nogo. Tudi izvedbo te naloge smo opisali po korakih od začetka pa do pravilne končne izvedbe. Naloga se izvaja tako, da učenec stoji na stojni nogi, ki je včasih dvignjena na prste. Udarčna noga se pri tem dviguje odvisno od želene hitrosti in višine gibanja, pri tem pa je zgornji del telesa rahlo nagnjen naprej, roke potisnjene naprej, da z njim lovimo ravnotežje. Z dvigom noge učenec odskoči od tal ter udarja žogo izmenično z levo ali desno nogo (Izmenično udarjanje žoge z levo in desno nogo, 2021). Vajo prikazuje Slika 3. Tudi pri tej nalogi se ob nepravilnem izvajanju pojavljajo enake napake, kot so našteje v podpoglavju 4.2, zato smo jih v predstavitvi le ponovili. Pri tem delu obravnave učne snovi smo dodatno ponazorili še, kako se vodi žogo z notranjim in zunanjim delom stopala, kar je prikazano na Sliki 4. Za večjo nazornost smo z rdečo označili, na kaj morajo biti učenci pozorni pri pravilni izvedbi učne naloge.



Slika 3: Vodenje žoge z levo ali desno nogo (Kavčič, 2020b; Kavčič, 2020a).



Slika 4: Vodenje žoge z notranjim in zunanjim delom stopala (Didaktika športa, 2021).

4.4 Dodatne vaje z žogo

Za učence, ki so jim bile vaje z žogo všeč in jim niso predstavljale prevelikih težav, smo pripravili še nekaj dodatnih vaj za razvijanje spretnosti z žogo, ki so prikazane na Sliki 5. Izvajanje teh vaj je bilo prostovoljno – vaje so predstavljale dodatek obveznemu delu učne naloge.



Slika 5: Dodatne vaje z žogo (Notranji trening #vadidoma, 2020).

5. Zaključek

Gibanje je pomemben del vsakodnevnih dejavnosti učencev vseh treh triad osnovne šole. Kljub temu da pouk poteka na daljavo, je treba poskrbeti, da se otroci gibljejo vsakodnevno, če je le mogoče zunaj, na svežem zraku. S tem razvijamo dobre navade in pozitiven odnos do gibanja, ki pa je ključna podlaga za gibanje tudi v dobi odraslosti. S člankom smo želeli pokazati, da je mogoče gibanje spodbujati tudi v času, ko je pouk za učence organiziran na daljavo. Pri tem seveda obstajajo pomisleki, ali bodo učenci nalogo razumeli ter kako kakovostno jo bodo izvedli. Prav tako se pojavljajo pomisleki glede spremljanja in ocenjevanja učnih dosežkov pri pouku na daljavo. Beležiti je mogoče le končne rezultate, medtem ko same vaje in procesa usvajanja določenih veščin na daljavo ni mogoče spremljati. Kljub temu menimo, da je gibanje eno ključnih področij, za katero je treba poskrbeti v času pouka na daljavo. Učenci so namreč že zaradi same narave dela pri pouku na daljavo bolj izpostavljeni sedečemu položaju in se zato manj gibljejo. Prav tako niso deležni vsakodnevnih spodbud po gibanju, za katere se vsakodnevno trudimo učitelji v šoli. Gibanje ni pomembno le zato, da učenec doseže cilje, ki so predpisani skladno z letnim učnim načrtom, temveč tudi zmanjšuje stres, zmanjšuje posledice sedečega dela, krepi orientacijo v prostoru, izboljšuje motoriko telesa, krepi telo in imunski sistem ter prispeva k večji funkcionalnosti in gibljivosti telesa nasploh. Usvajanje novih veščin pri športu ni uporabno zgolj pri pouku športa, temveč tudi v učenčevem vsakdanjem življenju.

6. Literatura in viri

- Aktivni.si* (2021). Pridobljeno s <https://aktivni.metropolitan.si/ostali-sporti/pravilno-ogrevanje-telesa/>
- Anderlič, S., Antlejš, S., in Duraković, J. (2008). *Učenje na daljavo*. Celje: Poslovno-komercialna šola, Poklicna in strokovna šola.
- Didaktika športa* (2021). Pridobljeno s <http://didaktikasporta.splet.arnes.si/poljubno-vodenje-po-prostoru/>.
- Gimnastične vaje za ogrevanje* (2021). Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=T7eKM3ZSiU8>.
- Ivanič, Š. in Maučec, Z. (2014). *Metodika učenja tehničnih elementov v nogometu. Udarec z notranjim delom stopala*. Murska Sobota: Društvo nogometnih trenerjev.

- Izmenično udarjanje žoge z levo in desno nogo* (2021). Pridobljeno s <http://didaktikasporta.splet.arnes.si/udarjanje-zoge-izmenicno-z-levo-in-desno-nogo/>.
- Kavčič, D. (2020a). *Vodenje žoge samo z desno nogo*. Pridobljeno s: vodenje žoge samo z desno nogo – YouTube.
- Kavčič, D. (2020b). *Vodenje žoge samo z levo nogo*. Pridobljeno s: vodenje žoge samo z levo nogo – YouTube.
- Kovač, M. idr. (2011). *Program osnovna šola, Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf.
- Mamić, A. (2009). *Učenje osnov tehnike nogometnih udarcev* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Verbošek, B. (2011). *Ciljno usmerjene gimnastične vaje – koristno in uporabno sredstvo športa v vseh starostnih obdobjih*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Notranji trening #vadidoma* (2020). Pridobljeno s: <https://www.youtube.com/watch?v=KVJYA8dy9qg>.
- Višja strokovna šola Doba Maribor* (2021). Pridobljeno s: <https://www.doba.si/o-dobi/dobina-zgodba>.

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.

Športni junak

Sport Hero

Andrej Sosič

*Osnovna šola Riharda Jakopiča
andrejsosic@yahoo.com*

Povzetek

Kako motivirati otroke, da bi se v času šolanja na daljavo čim več gibal? Učitelji na OŠ Riharda Jakopiča smo pouk športa vodili preko programa MS Teams. Poleg omenjenih ur smo na šoli vodili še 3 športne projekte, ki so se jih učenci lahko udeleževali. Triglaving, Športni junak in Tekmujemo z našimi športniki so trije projekti, katerih glavni namen je spodbuda učencev h gibanju. V projektu Športni junak so poleg otrok lahko sodelovali tudi starši in učitelji. Glavni namen projekta je skozi različne gibalne naloge zbirati točke in posledično osvojiti čim več junakov.

Ključne besede: delo na daljavo, gibanje, otroci in starši, projekt Športni junak.

Abstract

How to motivate children to exercise as much as possible during distance learning? The teachers at Rihard Jakopič Primary School taught Physical Education through the MS Teams app. In addition to the mentioned lessons, there were three other sports projects at the school, in which the students were able to participate. Triglaving, Sports Hero and Competing with Our Athletes are the projects which main purpose is to encourage students to physical activity. Not only the children, but also their parents and teachers were able to participate in the Sports Hero project. The main goal of the project is to collect points through various tasks of physical activity and consequently win as many 'heroes' as possible.

Keywords: children and parents, distance learning, physical activity, Sports Hero project.

1. Uvod

Poučevanje športa na daljavo? Le kdo bi še nedolgo nazaj pomislil, da bo poučevanje na daljavo postalo nekaj povsem običajnega. Tek in poskakovanje pred računalniškim zaslonom je sicer boljše kot nič, a vseeno ni primerljivo s pravim poukom športa. Učitelji smo se pri poučevanju športa soočali s številnimi izzivi. Otroci pri športu potrebujejo prostor, ki pa ga doma vsi nimajo dovolj. Posamezni učenci se niso želeli izpostavljati in posledično niso vklapljali kamer. Učitelji se nismo strinjali, da bi učenci izdelovali plakate ali seminarske naloge na temo športa. Želeli smo si, da učenci izvajajo športne aktivnosti in s tem vplivajo na svoje boljše počutje. Tako bi se jim izboljšala koncentracija za učenje pri drugih učnih predmetih.

Na Osnovni šoli Riharda Jakopiča smo učencem želeli ponuditi nekaj več. Lotili smo se projektov, katerih glavni namen je bil motivirati učence za gibanje. Predvsem pa smo jim želeli

omogočiti, da opravijo svoje aktivnosti, ko to sami želijo. Vsak projekt je imel svoje specifikke, vsem pa je bilo skupno to, da so poleg otrok lahko sodelovali tudi starši in učitelji. Odziv je bil odličen, saj je bilo v vsakem projektu udeleženo veliko število otrok. Neposredno je sodelovalo tudi nekaj staršev in učiteljev.

Dokaz, da smo uspešno opravljali svoje delo, je tudi zlato priznanje, ki smo ga prejeli na nagradnem natečaju in s tem pridobili naziv »*Najbolj športna šola – šport in šola na daljavo pomladi 2020*«, ki nam ga je podelil Zavod za šport RS Planica. Zlato priznanje je prejelo osemnajst osnovnih šol po Sloveniji, od tega dve ljubljanski, na kar smo zelo ponosni.

2. Gibanje pri otrocih

»Šport življenje bogati v vseh obdobjih človekovega življenja, od otroštva do pozne starosti« (Karpljuk, Videmšek in Zajc, 2003).

Gibanje in igra sta primarni potrebi otroka. Zato ne preseneča, da je šport najbolj priljubljen šolski predmet med otroki in mladostniki, tako v osnovni kot v srednji šoli. Gibanje učinkovito kompenzira posledice sedečega življenja, prispeva k skladnemu telesnemu in gibalnemu razvoju, dviguje odpornost proti boleznim, prekrvavi možgane in povečuje koncentracijo, vpliva na boljši učni uspeh, otroka navaja na prenašanje naporov, oblikuje pozitivno samopodobo in razvija družbeno sprejemljive oblike obnašanja (Kovač idr. 2018).

Mnogi strokovnjaki, ki proučujejo motorični razvoj otroka, so menja, da starši odločilno vplivajo na nadaljnje ukvarjanje s športom, ko svojim otrokom skušajo približati prve izkušnje z njim. Poleg tega ima vadba, kjer je otrok gibalno dejaven skupaj s svojimi starši, veliko pozitivnih učinkov. Otrok se ob svojih starših počuti varnega, rad sodeluje in mu zaupa, se zabava, doživlja uspehe ob nalogah, ki jih brez staršev ne bi mogel opraviti. Pomembno je, da se gibalne dejavnosti izvajajo preko igre, saj le-ta predstavlja otroku veliko veselje in motiviranost. Poleg igre pa otroku veliko motiviranost predstavljajo podpora, zgled in motiviranost staršev (Berdajs, Karpljuk in Videmšek, 2003).

Dobro je, če starši otroka h gibalni dejavnosti spodbujajo in usmerjajo že v predšolskem obdobju. Starši kot najozjji člani družine s svojim vključevanjem v redno gibalno vadbo pripomorejo k postopnemu uveljavljanju zdravega načina življenja, kar je najpomembnejša osebna in družbena vrednota (Videmšek in Pišot, 2007).

Starši, ki se zavedajo zdravega načina življenja, so pomembno vplivali na svoje otroke tudi v času šolanja na daljavo.

2.1. Poročilo SLOfit o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine v šolskem letu 2019 / 2020

Po prvem valu epidemije smo učitelji pri analizi našega dela ugotovili, da vsebine, ki smo jih podajali učencem, niso dosegle vseh, še najmanj pa tistih, ki bi gibanje najbolj potrebovali. Gre za učence brez spodbude v domačem okolju in tiste, ki so že do sedaj imeli odklonilen odnos do športa.

Naša opažanja je podkrepila študija, ki so jo opravili na Fakulteti za šport v okviru programa SLOfit, ki je nadgradnja uveljavljenega nacionalnega sistema spremljave in gibalnega razvoja otrok in mladine – športnovzgojnega kartona (ŠVK). Podatki, ki jih obdeluje SLOfit, lahko usmerijo pozornost šolarja ali mladostnika na svoje telo in telesno učinkovitost ter mu pomagajo pri samozavedanju o tem, da lahko veliko stori za ohranjanje ali izboljšanje lastnega zdravja. Podatki so izredno pomembni tudi za učitelje športa, ki lahko prilagodijo pouk in tako bolj razvijajo določeno motorično sposobnost, če je to potrebno. V ta sistem je vključena večina slovenskih osnovnih in srednjih šol.

Analiza rezultatov kaže na izjemno zaskrbljujoče stanje telesnega in gibalnega razvoja otrok. Otroci so bili ena izmed najbolj prizadetih populacij zaradi ukrepov, ki so jim preprečili običajno vsakdanjo telesno dejavnost in so popolnoma spremenili njihov življenjski slog. Kaže tudi na to, da kljub izjemnemu odzivu šol in učiteljev poučevanje športne vzgoje na daljavo ni moglo preprečiti upada gibalne učinkovitosti otrok, ampak ga zgolj malenkost ublažiti. Kaže tudi, da telesna dejavnost, ki so ji otroci izpostavljeni doma v pogojih preprečevanja druženja z vrstniki, po intenzivnosti niti približno ne dosega telesne dejavnosti, ki jo dosežajo pri urah športa v šoli, pri vadbi v športnih društvih ali pri igri z vrstniki na športnih igriščih.

Učinek protikoronskih ukrepov na telesni razvoj otrok: pri treh petinah otrok je prišlo do povečanja podkožnega maščevja, delež otrok s prekomerno telesno težo pa je narasel za četrtno.

Učinek protikoronskih ukrepov na gibalni razvoj: gibalna učinkovitost otrok je upadla za več kot 13 %. Upadle pa so tudi vse gibalne sposobnosti, ki se jih meri pri športnovzgojnem kartonu. Največji upad se je zgodil v aerobni vzdržljivosti ter koordinaciji (Starc idr. 2020).

Tudi zaradi teh raziskav smo se na šoli odločili, da bomo poizkušali ob ponovnem delu na daljavo naše delo z učenci prilagoditi in tako doseči kar največje število otrok ter tudi njihovih staršev.

2.2. Poučevanje športa na daljavo na OŠ Riharda Jakopiča

Poučevanje športa na daljavo je torej za nas, učitelje športa, predstavljalo velik izziv. Dejstvo je, da je učinkovitost opravljenega precej manjša kot pri ostalih šolskih predmetih.

Da bi lahko razumeli razliko med posameznimi valovi epidemije in spremembo poučevanja športa na daljavo med prvima valovoma, si oglejmo, kako smo delovali med prvim valom epidemije. Učitelji smo poučevali šport na način, da smo v spletne učilnice posameznih razredov posredovali snov, ki jo je bilo potrebno opraviti do določenega roka. Posneli smo precej video vsebin in jih nalagali v spletne učilnice. Med vsebinami so številne »tabate«, kjer učenci vadijo ob glasbi in pri tem posnemajo svojega učitelja. Posneli smo različne namizne igre z dodanimi športnimi vložki (športni monopoly, športna zvezda, športni krog, kače in lestv,...). Veliko vsebin smo posneli v zunanjem okolju: dva tekaška sklopa, orientacijski geocaching, vaje na stopnicah, vaje na koordinacijski lestvi, deblu, rolanje, košarka itn. Učenci so vsak teden dobili tudi športni izziv. Običajno je šlo za malce težjo motorično nalogo, ki so jo poskušali opraviti. S tem smo želeli učence motivirati za gibanje in jim dajati smernice za delo. Povratnih informacij otrok je nekaj bilo, vendar niti približno toliko, kot jih dobimo pri običajnem pouku športa v šoli. Na ta način je torej potekal pouk športa na daljavo v prvem valu epidemije.

V drugem (jesenskem) valu epidemije smo način dela spremenili. Dodali smo ure športa prek programa MS Teams. Učitelji smo se na pouk dobro pripravili. Ob glasbeni spremljavi je ves čas vadbe skupaj z otroki telovadil tudi učitelj na drugi strani zaslona. Vaje so bile aerobnega tipa, dodali pa smo še sklope vaj za moč. Ura športa je trajala 30 minut in v tem času so se učenci dobro prepotili. Problem omenjene vadbe je bil v tem, da posamezni učenci niso imeli vklopljenih kamer, zato ni bilo pravega nadzora.

Poleg vadbe na daljavo smo v drugem valu epidemije učitelji športa izvedli še tri tritedenske projekte (mesečne - *skupaj z najavo projekta*), ki so bili za učence neobvezni. Prvi projekt Triglaving se je odvijal zunaj, na bližnjih gričih in hribih znotraj občinskih meja. Glede na to, da so bili otroci in tudi starši večino časa doma, se je projekt začel ravno ob pravem času. Po končanem delu od doma je bilo dovolj časa, da so se otroci skupaj s starši sprehodili ali odkolesarili na bližnji hrib, po sprehodu pa so v tabelo vpisali višinske metre, ki so jih opravili na svoji poti. Metri so se seštevali, cilj pa jih je bilo zbrati čim več oziroma vsaj toliko, kot je visok Triglav – 2864 m. Uspešnost Triglavinga se je dokazala s tem, da je v njem sodelovalo kar 180 otrok ter še nekaj staršev in učiteljev. Skupaj smo kot šola prehodili kar 407360 višinskih metrov. Učenci so svoje rezultate sproti vpisovali v tabelo, ki je bila vidna vsem udeležencem projekta. Triglaving so za nami posnemale še številne druge osnovne šole po Sloveniji.

Drugi projekt se je imenoval Športni junak in bo predstavljen v nadaljevanju.

Pri tretjem projektu smo tekmovali z našimi zimskimi športniki. Prav tako smo za opravljene naloge zbirali točke in na koncu dneva ugotavljali, ali smo skupaj zbrali več točk, kot smo jih predhodno pripisali posameznemu športniku. O znanem zimskem športniku smo nato objavili krajši prispevek, ki so si ga učenci lahko pogledali in prebrali.

Izkazalo se je, da so bili ravno ti projekti zadetek v polno, saj smo z njimi pridobili veliko staršev, ki so bili na ta način nekako prisiljeni k dodatnemu gibanju s svojimi otroki.

3. Športni junak



Telovadba pred računalniškim ekranom je postala del našega vsakdana. Učenci so aktivno telovadili z nami. Kljub raznolikim sklopom vadbe, glasbeni spremljavi in drugim dodatkom, ki jim jih lahko ponudiš prek računalnika, je bilo jasno, da učencem motivacija za športno aktivnost upada. Po uspešno opravljenem prvem projektu, smo se odločili, da v kolektivu športnih pedagogov učencem ponudimo nov neobvezni projekt, s pomočjo katerega bi v svojem prostem času ostali aktivni. Poimenovali smo ga Športni junak. S Športnim junakom smo pričeli 7. 12. 2021 in ga zaključili na božični dan.

3.1. Zamisel za izvajanje projekta Športni junak

Ob prvem, spomladanskem zaprtju države in posledično šol smo učitelji športa posneli veliko gradiva s športnimi vsebinami. Učenci so posnetke dobili v svoje spletne učilnice in z njihovo pomočjo opravljali vadbo. Koliko so učenci dejansko telovadili, je težko odgovoriti. Posamezni učenci so imeli poleg ur športa tudi treninge, ki jih je prek programov Zoom ali MS Teams vodil njihov klubski trener. Ob različnem naboru športnih dejavnosti se je utrnila zamisel, da bi se vsaka opravljena dejavnost točkovno ovrednotila. Učitelji smo sestavili tabelo

športnih aktivnosti in projekt je zaživel. V tabeli 1 so slikovno ponazorjene in točkovno ovrednotene aktivnosti, ki so jih učenci v okviru tega projekta opravljali.

Tabela 1: Pregled aktivnosti in njihovo točkovno ovrednotenje pri projektu Športni junak:

<p>Pospravljanje sobe – 4 točke</p> 	<p>Trening preko Zooma, ki ga vodi trener v športnem klubu – 10 točk</p> 	<p>Igre z loparjem – 8 točk</p> 
<p>Pohod na hrib (višinska razlika nad 150 m) – 12 točk</p> 	<p>Igra Kocka – 7 točk</p> 	<p>Atletska abeceda ali vadba na koordinacijski lestvi – 10 točk</p> 
<p>Sprehod – 5 točk</p> 	<p>Zimske radosti (snežak, kepanje...) 30 minut – 7 točk</p> 	<p>Neprekinjen tek, daljši od 500 metrov – 10 točk</p> 
<p>Tabata – 7 točk</p> 	<p>Igre z žogo – 8 točk</p> 	<p>Poskoki s kolebnico 5 minut – 5 točk</p> 
<p>Namizne športne igre: Športni krog, Kače in lestve, Vse za piškot... - 7 točk</p> 	<p>Vadba na stopnicah 15 minut – 8 točk</p> 	<p>Razno: ples prek youtuba, gimnastika, borilne igre, plezanje, vožnja kolesa (30 minut) – 10 točk</p> 


3.2. Način izvedbe projekta Športni junak

Učenci so navodila za izvajanje Športnega junaka prejeli v svoje spletne učilnice. Pri tem je potrebno poudariti, da je bilo sodelovanje prostovoljno, saj nismo smeli v spletno tabelo vključiti učencev, ki se z objavo podatkov niso strinjali. Navodila so vsebovala vse, kar so otroci morali vedeti o projektu, vse aktivnosti, ki so vključene v projekt, in razpredelnico. Ta je bila namenjena učencem, ki niso želeli, da bi bili njihovi rezultati vsem na vpogled, so pa želeli sodelovati. Razpredelnico so po koncu izvajanja projekta posredovali svojemu učitelju športa. Vsi ostali učenci so se prijavili prek elektronske pošte in učitelj jih je vnesel v Googlovo tabelo. Mlajše učence so prijavili starši, starejši pa so sodelovali s svojimi elektronskimi naslovi.

O vseh podrobnostih smo se pogovorili še prek programa MS Teams, običajno po končani športni uri na daljavo.

Tako se je pričelo vsakodnevno zbiranje točk in osvajanje risanih junakov. Večina učencev risanih junakov ni poznala, so jih pa poznali njihovi starši, saj gre za animirane filme iz njihovih - naših časov (tabela 2).

Tabela 2: Risani junaki















 KOJOT WILLIE 0 – 50 TOČK	 HRABRI MIŠEK 51 – 100 TOČK	 ATOMSKA MRAVLJA 101 – 150 TOČK	 BANANANJAM 151 – 200 TOČK
 POPAJ 201 – 250 TOČK	 TORO IN PONČO 251 – 300 TOČK	 MODRI DIRKAČ 301 – 350 TOČK	

Odziv je bil zelo dober. Otroci so vsak dan telovadili, hodili na sprehode, v hribe, skakali s kolenico, plesali, ... Vneto so zbirali točke, dnevno pa so se v projekt vključevali novi in novi učenci. Prejeli smo veliko povratnih informacij staršev, ki so projekt pohvalili in priznali, da smo z njim učence motivirali za gibanje. Učenci in starši so svoje točke vnesli v tabelo ob koncu dneva. Poleg točk so v tabelo vnesli še dejavnosti, ki so jih opravljali. Primer tabele, kamor so učenci in starši vnašali svoje točke, je naveden v tabeli 3.

Pri projektu je bil zelo pomemben vidik »fair play«. Učencem smo razložili, da naloge opravljajo za svoje dobro počutje in ne za našo dobro voljo. Z napačnim vnašanjem točk bi goljufali predvsem sebe.

Tako kot pri Triglavingu je bilo tudi pri Športnem junaku prijavljenih nekaj staršev in učiteljev. Sodelovalo je 167 otrok, nekaj učencev pa je sodelovalo s svojimi razpredelnicami. Po 19 dneh vadbe smo skupaj zbrali več kot 35.000 točk.

Tabela 3: Tabela, kamor so učenci vnašali svoje točke vsak dan posebej

#	Ime in priimek	#	7. 12.	8. 12.	9. 12.	10. 12.	11. 12.	12. 12.	13. 12.	14. 12.	15. 12.	16. 12.	17. 12.	18. 12.	19. 12.	20. 12.	21. 12.	22. 12.	23. 12.	24. 12.	25. 12.	SUPER JUNAK	
0	Tonček Primer	9. d	10	7	5	0	15	4	7	12	10	9	6	4	0	12	6	7	10	10	8	142	
1	Silvia	1. a	6	7	5	0	0	0	6	6			7			11	6					54	
2	Lora	1. a			7	21	15		31	13	19	22	5	5		12						150	
3	Tevž	1. a	12	5	6	6	5	5	19		11		6	6	13	7	8	5	5	4	7	130	
4	Tomaž	1. b	5	5	12	22	12	5	5	22	12	12	22	12	5	9	5	22	30	5	5	227	
5	Petja	1. b								11	16	18	5	12	14	23	11	10	23	17	0	160	
6	Gaber	1. b	12	5	14	20	27	19	9	20	5	19	13	17	5	12	15	12	17	0	7	248	
7	Ajda	1. b	5	16	11	5	5	6	22	7	15	5	12	12	18	21	0	15	11	5	12	203	
8	Alja	1. b	5	14	11	5	9	11	17	11	4	5	5	6	17	22	15	19	11	16	6	209	
9	Tian	1. c	5	5	5	5	5	12		5	5	13	5	5	5	5						80	
10	Meta	1. c				5	10	10	5	7	5	15	19	20		5						101	
11	Tibor	1. c			9	15	9	9	15			4	11		11	9	4	5	11			112	
12	Črt	1. d	21	14	9	11	9	9	9	9	12	4	9	17	5	9	9	5		5	9	175	
13	Bor	1 d	15	18	22	18	18	22	16	15	21	22	18	28	18	5	5	15	12	11	5	304	

4. Zaključek

Projekt Športni junak je dosegel svoj namen, ta je bil motivirati učence za gibanje v času šolanja na daljavo. Ob tem je pomembno dejstvo, da so veliko gibalnih nalog otroci opravili skupaj s svojimi starši. Tako se družina poveže in aktivno preživi svoj prosti čas.

Ključno za uspeh projekta so je izkazalo naslednje:

- zajeli smo veliko različnih aktivnosti, ki so jih otroci lahko opravljali, ko so imeli čas,
- projekt ni nagovarjal samo otrok, ampak je posredno ali neposredno aktiviral tudi starše, kar je bilo pri mlajših učencih do 6. razreda pomembno,
- projekt je vseboval skupno tabelo, kjer so učenci lahko primerjali svoje podatke z drugimi učenci in se tako medsebojno motivirali “na daljavo”.

Ob koncu šolanja na daljavo lahko rečemo, da je bilo delo dobro načrtovano in tudi korektno izvedeno. Povratne informacije staršev in otrok so bile pozitivne. Otroci so poročali, da so bili zadovoljni z navodili, po katerih so izvajali neko dejavnost.

Vseeno se je potrebno zavedati, da so bili projekti, ki smo jih izvedli na naši šoli, predvsem začasna rešitev. Žal tudi projektu Športni junak v veliki meri ni uspelo zajeti tistih, ki bi najbolj potrebovali gibanje in šport med šolanjem na daljavo. To so učenci, ki doma niso imeli podpore staršev in pri katerih so se že pred delom na daljavo kazale težave z neaktivnostjo in prekomerno težo. Prav v teh primerih se kaže nenadomestljiva vloga poučevanja “v živo” v šoli, kjer je učitelj glavni motivator. Ob tem je potrebno še poudariti, da je bilo v projekt vključenih veliko več učencev prve in druge triade, kot učencev zadnje triade. Njih v veliki meri nismo uspeli pritegniti k sodelovanju. Tu so bili ključen faktor starši, ki so pri mlajših delovali kot podaljšana roka učitelja in motivatorji na domu, starejši učenci pa so bili žal prepuščeni sami sebi in svoji odločitvi za sodelovanje. Vsekakor se je na koncu izkazalo, da enakovredne zamenjave za športne dejavnosti, ki se izvaja v šoli ali v športnih društvih, pri delu na daljavo na področju gibalne aktivnosti ni moč zagotoviti.

5. Viri in literatura

- Karpljuk, D., Videmšek, M. in Zajc, M. (2003). *Možnosti povezovanja športnih in zdravstvenih vsebin v osnovni šoli*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Kovač, M., Jurak, G., Sember, V. in Zurec, J. (2018). Športna vzgoja je najbolj priljubljen šolski predmet. Kaj pa, če jo šolar vseeno ne mara? Pridobljeno s https://www.slofit.org/slofit-nasvet/ArticleID/137/%C5%A0portna-vzgoja-je-najbolj-priljubljen-%C5%A1olski-predmet-Kaj-pa-%C4%8De-jo-%C5%A1olar-vseeno-ne-mara?fbclid=IwAR0m4CH7GSp6mlh4sLnV9o8yaObH0_4FIzMMPJLwgB2Jgc6lZ9Uomqc6vrw
- Starc, G., Strel, J., Kovač, M., Leskošek, B., Sorić, M. in Jurak, G. (2020). Poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine v šolskem letu 2019/20. Pridobljeno s https://www.slofit.org/Portals/0/Letna-porocila/Poroc%CC%8Cilo_2020_splet.pdf?ver=2021-02-22-112743-263
- Videmšek, M., Berdajs, P. in Karpljuk, D. (2003). *Mali športnik*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Sosič, profesor športa, diplomant Fakultete za šport v Ljubljani. Zaposlen je na OŠ Riharda Jakopiča v Ljubljani, kjer poučuje šport. Na šoli je zaposlen od leta 2008. Poleg poučevanja športa na šoli, se ukvarja tudi s trenerskim delom. V ŠD Brezovica je odbojgarski trener mlajšim selekcijam. V omenjenem društvu deluje od leta 2005.

#Vstani #gibaj #mašto

#Getup #Moveit #Youvegotthis

Katja Kovač

Osnovna šola Draga Kobala Maribor
katja.kovac@osdk.si

Povzetek

V marcu 2020 se je šolstvo v Sloveniji znašlo pred velikim izzivom, kako učencem čim prej vrniti delček normalnosti ob nenadnem razvoju pandemije COVID-19. Kot izrazito učinkovit in motivacijski pristop posredovanja navodil, nalog in učne snovi, so se pri učencih izkazali načrtno pripravljene videoposnetki, katerih smo se v veliki meri posluževali tudi pri urah športne vzgoje. Skrb zase in zdrav način življenja v času svetovne pandemije je bila prioriteta, ki si jo je vsak postavil visoko na svojo osebno lestvico. V povezavi z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo smo športne dejavnosti približali učencem, jih usmerjali, spodbujali ter tako uresničevali zastavljene cilje. V prispevku želimo predstaviti primer dobre prakse, ki bi pripomogla k temu, da se takšen pristop pogosteje integrira v redni del pouka in olajša poučevanje ter tako informacijo prinese uporabniku na njemu zanimiv in unikaten način.

Ključne besede: digitalne kompetence, formativno spremljanje, gibanje, informacijsko-komunikacijska tehnologija, poučevanje, video gradivo.

Abstract

In March 2020, education in Slovenia faced a major challenge how to return a part of normality to students as soon as possible because schools were closed of a sudden development of COVID-19 pandemic. As a very effective and motivating approach to providing instructions, tasks and teaching materials, the students proved to be planned videos, which we also used to a large extent in physical education classes. Taking care of yourself and living a healthy lifestyle during the global pandemic was a priority that everyone set high on their personal scale. In connection with information and communication technology, we brought sport activities closer to students, guided them, encouraged them and achieved goals that we set. In the article itself, we want to present an example of good practice that would help teachers to integrate this type of method into the regular part of each lesson and facilitate teaching and furthermore bring information to user in an interesting and unique way.

Keywords: digital competencies, formative monitoring, information and communication technology, movement, teaching, video material.

1. Uvod

Koncept učenja je v 21. stoletju doživel pomemben razvoj v šolstvu. Danes je namreč v izobraževanju pomembno, kot lahko vidimo na sliki 1, da učitelj pripravlja učna okolja, kjer se spodbuja konstruktivno in samoregulacijsko učenje, kjer prevladuje sodelovalno učenje, s pomočjo katerega učitelj gradi na kakovostnem in trajnem znanju, pri tem pa je ključna aktivna vloga učencev. Učitelj nenehno ugotavlja doseženo stopnjo razumevanja in izkazan napredek ter prilagaja pouk glede na povratne informacije, ki jih pridobiva od učencev.

Šola 21. stoletja



Slika 1. Kvalitetno učno okolje 21. stoletja. (pridobljeno 9. 1. 2022 s: <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/ustvarjanje-ucnih-okolij-za-21-stoletje/>)

V strokovnem prispevku se osredotočamo na različne primere izdelanih videoposnetkov, ki uporabnikom omogočajo učinkovit prenos znanja ter jih ob tem tudi ustrezno motivirajo oziroma spodbudijo k samostojnemu ter učinkovitemu izvajanju dela. Predstavljeni primeri so iz področja športa, ki so bili v največji meri pripravljene v času, ko je šola potekala na daljavo. Hkrati se v samem prispevku dotaknemo pomembnosti didaktičnih načel pri pripravi videoposnetka, mu opredelimo smisel in kako doseči cilje poučevanja v šoli 21. stoletja.



Slika 2. Model napredovanja po okvirju DigCompEdu.

Na sliki 2 lahko vidimo ravni in zasnovo napredovanja modela po okvirjih DigCompEdu, ki so zasnovane na podlagi Bloomowe taksonomije (slika 3). Oznake vsake kompetenčne ravni so bile izbrane tako, da zajamejo specifičen osrednji namen rabe digitalnih tehnologij za posamezno kompetenčno raven. Za vsako kompetenco pa se uporablja specifična logika nadgrajevanja, odvisno od značilnosti posamezne kompetence in načina, kako se kompetenca običajno razvije po doseženi višji ravni doseganja kompetenc.



Slika 3. Bloomova klasična (1956) in posodobljena taksonomska lestvica (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bloomova taksonomija omogoča tvorbo različnih nalog glede na posamezno stopnjo, ki spodbujajo učence pri napredovanju skozi miselne procese. Danes se ob tej shemi opiramo tudi na digitalne kompetence, predstavljene v nadaljevanju prispevka.

2. Didaktični vidiki poučevanja z IKT

V splošnih izhodiščih učnega načrta za športno vzgojo je zapisano, da naj učitelj pri svojem delu uporablja IKT smiselno glede na starostno obdobje. Namen uporabe pa naj bo osredotočen, da se nekaj enostavneje in bolje ponazori, da se izboljša razumevanje, kakovost demonstracije,

se spodbudi učence k razmišljanju in dejavnosti ter pripomore h kakovosti procesa učenja (Urbančič idr., 2018).

Didaktične kompetence sodijo med znanja in spretnosti, ki jih mora vsak posameznik pridobiti v času šolanja in jih nato nadgrajevati tekom vseživljenjskega procesa. Okvir DigCompEdu opredeljuje šest področij kompetenc s skupno dvaindvajsetimi temeljnimi kompetencami (Redecker, 2017).

Ključne za strokovne podlage so osrednje didaktične kompetence, ki zajemajo znanje in spretnosti s področja celotnega procesa izobraževanja, tako učenja kot tudi poučevanja. V celotnem konceptu razvoja evropskih smernic DigCompEdu moramo začeti razvijati digitalne kompetence že v zgodnjem otroštvu, vendar moramo skrbno premisliti, kdaj in kaj oziroma katero tehnologijo uporabiti v določenem časovnem obdobju razvoja posameznika.

2.1 Didaktične in digitalne kompetence učiteljev

Načrtovanje in vpeljava digitalnih naprav in virov v proces poučevanja za izboljšanje učinkovitosti je eden izmed glavnih ciljev učnega procesa šole 21. stoletja. V splošnem vpeljava IKT komponente v sam izobraževalni proces še ne pomeni večje kakovosti pouka. Aktivna vloga učenca v sodelovanju z učiteljevimi smernicami, vodenjem in jasno zastavljeni cilji je zmagovalni recept za vseživljenjsko izobraževanje in trajnostno znanje.

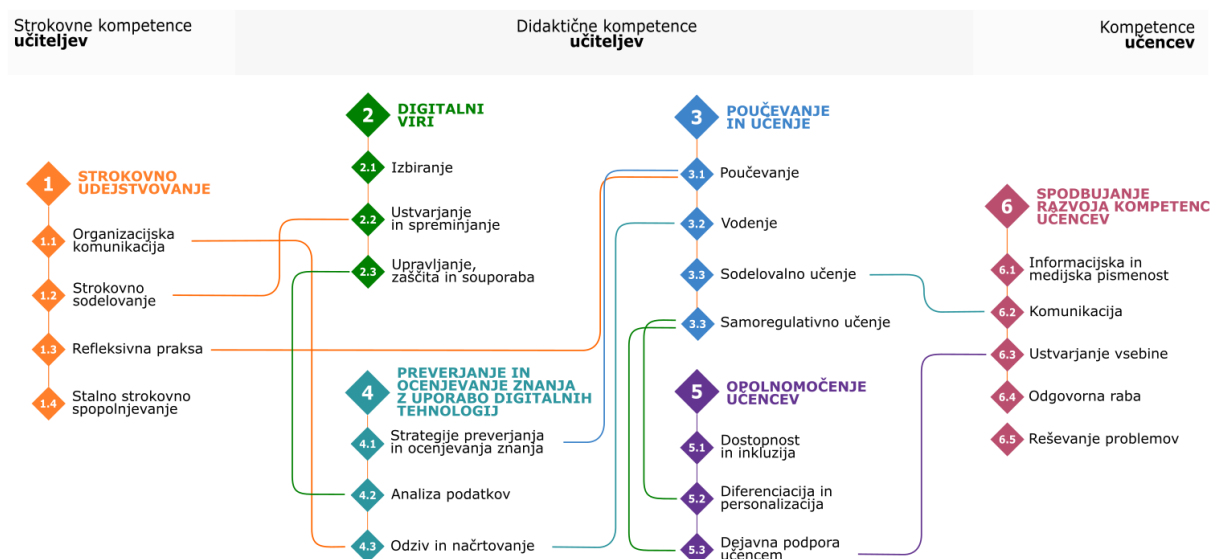
Premislek o ustrezni didaktični uporabi IKT je za učitelja in pouk ključen, saj mu pomaga pri odločanju, kdaj, kako in zakaj naj IKT vključi v sam učni proces. Ob tem mora pedagog poznati ustrezne pristope za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije in hkrati poznati njeno ustrezno uporabo, da lahko le-to znanje prenese na učence.

Sodelovanje v državnih in mednarodnih projektih je izredno pomembno tudi za učitelja in njegovo stalno digitalno strokovno izobraževanje. Le-to omogoča, da učitelj kvalitetno nadgrajuje svoje lastne predmetno-specifične kompetence, uporablja nove pedagoške metode in strategije, prepozna digitalne vire, ki podpirajo strokovni razvoj, izkorišča spletne izobraževalne priložnosti in uporablja digitalno tehnologijo in digitalno okolje za zagotavljanje izobraževalnih priložnosti svojih učencev.

Aktivnost učencev naj bo vedno v ospredju, to pa od učiteljev zahteva drugačne pedagoške pristope in polno zavedanje individualnosti vsakega posameznika. Kot pedagogi moramo prav zaradi navedenih dejstev nameniti veliko pozornost digitalnim kompetencam, ki posamezniku omogočajo ohranjanje, izboljševanje ter širjenje znanja in veščin, ob tem pa se razvijajo tudi osebne lastnosti, potrebne v poklicnem življenju. Inovativen učitelj, ki ustvarja in spodbuja konstruktivno, sodelovalno in samoregulacijsko učenje, predstavlja temelj sodobne šole, ki posledično omogoča usposabljanje kompetentnih učencev. Učinkovita raba digitalnih kompetenc pa omogoča doseganje konkretnih učnih ciljev šole 21. stoletja.

Specifična področja digitalnih kompetenc pri poklicu učitelja v evropskem okviru DigCompEdu (Redecker, 2017), ki so prikazane na sliki 4 so:

1. Poklicno delovanje,
2. digitalni viri,
3. poučevanje in učenje,
4. vrednotenje,
5. opolnomočenje učencev,
6. vodenje in podpora učencev pri pridobivanju digitalnih kompetenc.



Slika 4. Shema digitalnih kompetenc, kot ga opredeljuje DigCompEdu (pridobljeno 10. 1. 2022 s: <https://www.inovativna-sola.si/digitalne-kompetence-za-ucitelje-digcompedu/>).

V predstavljenem prispevku se bomo osredotočili na uporabo videoposnetkov, njihovo ustrezno oblikovanje, ustrezno izbiro digitalnega vira za poučevanje, kritično vrednotenje verodostojnosti ter zanesljivosti virov, upoštevanje morebitnih omejitev rabe ali ponovne rabe digitalnih virov ter seveda tudi vrednotenje uporabnosti uporabljenega digitalnega vira.

2.2 Didaktični vidiki videoposnetka

Videoposnetek smo v času dela na daljavo uporabljali kot obogateno možnost kakovostne povratne informacije učitelja ter hkrati učencem omogočili vpogled v njihov napredek. V praktični uporabi je videoposnetek sedaj veliko bolj pogosto uporabljen kot pred razglasitvijo pandemije COVID-19. Posnetek ima veliko dodano vrednost, saj nam služi za analizo tehnične izvedbe in posledično izboljšanje izvedbe, hkrati pa nam daje možnost, da učenci samostojno pregledajo gradivo in vizualno zaznajo tehnično pravilnost samega elementa, ki ga želijo osvojiti, izboljšati ali izpopolniti.

Videoposnetek mora pri uporabniku zagotoviti:

- njegovo aktivno vlogo,
- razvoj tehnološke, spoznavne in etične kompetence,
- spodbujanje samoregulacije učenja,
- individualizacijo in diferenciacijo učenja,
- iskanje informacij, reševanje problemov, sodelovalno ustvarjanje znanja,
- induktivni pristop učenja,
- taksonomske stopnje.

3. Primeri in uporaba videoposnetkov

Športna vzgoja oziroma šport je učni predmet, kjer zasledujemo veliko ciljev, ki so vezani na razvoj posameznikovih stališč, načinov ravnanja in ciljev, vezanih na razvoj temeljnih gibalnih sposobnosti. Učencem skušamo predstaviti pozitiven namen gibalnih dejavnosti, jih utrditi in usvojiti do take mere, da jih lahko samostojno izvajajo vse življenje. Učna vsebina in

cilj se z IKT pripomočki pri športu veliko lažje ponazorita, osmisli, utemelji, učenci lažje razumejo, izboljša se kakovost demonstracije, spodbudi in izboljša se kakovost celotnega učnega procesa (Markun Puhan, Oblak, Sonjak in Jablanov, 2020).

V času šolanja na daljavo smo na naši šoli v veliki meri posegali po poučevanju preko vnaprej pripravljenih videoposnetkov. Posnetki so nastajali s pomočjo spletne aplikacije GoPro Quik, le-ta se je izkazala za zelo uporabno, enostavno, učinkovito in hkrati prosto dostopno na svetovnem spletu. Podrobnejša predstavitev omenjene aplikacije je bila narejena v članku z naslovom »Delo na daljavo s pomočjo spletne aplikacije GoPro Quik«, kjer je shema same aplikacije zelo natančno predstavljena.

Videoposnetki so bili posredovani na tedenski ravni vsem uporabnikom na spletnem kanalu Youtube, Arnes Video in Arnes spletne učilnice.

Nekaj primerov uporabljenih videoposnetkov:

- Ravnatelj vas izziva: <https://www.youtube.com/watch?v=KyPuiWFnx5U>
- Koordinacijska lestev: <https://www.youtube.com/watch?v=sWZ2Q24w4YE>
- ŠVK – skok v daljino z mesta: <https://www.youtube.com/watch?v=kT7ghOZUcFk>
- Izziv – popolni zadetek: <https://www.youtube.com/watch?v=7ooFk4OaF10>

Dodana vrednost pouka je bila prepoznana tudi s strani Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, predstavila jo je dr. Milena Kerndl, predstojnica območne enote Zavoda za šolstvo Maribor: <https://365.rtvsl.si/arhiv/omizje-tv-maribor/174699485>.

V prvi vrsti smo se za izdelavo videoposnetkov odločili, da povečamo motivacijo pri učencih, ki jim je delo na daljavo povzročalo kar nekaj težav, pri vsem tem pa se je pojavljajo drastično upadanje gibanja.

Raziskava »Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti slovenskih otrok po razglasitvi epidemije COVID-19« (SLOFit, 2020), predstavljena na novinarski konferenci s strani Fakultete za šport, je namreč pripeljala do nekaterih ključnih ugotovitev:

1. Največji upad gibalne učinkovitosti slovenskih otrok v zgodovini spremljave.
2. Največje zmanjšanje deleža visoko gibalno učinkovitih otrok v zgodovini spremljave.
3. Največji upad gibalne učinkovitosti med predhodno najbolj gibalno učinkovitimi otroki.
4. Porast podkožnega maščevja pri več kot polovici osnovnošolske populacije.
5. Največji porast deleža otrok z debelostjo v zgodovini spremljave.

Poglaviten cilj vsakega posnetka je bil tako povečanje gibalne aktivnosti pri osnovnošolskih otrocih, ki so v času zaprtja šol veliko časa presedeli pred sobnimi računalniki in ostalo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Kot protiutež temu smo s posnetki strmeli k aktivnemu preživljanju prostega časa ter tako v določeni meri poskrbeli, da so otroci ohranjali minimum gibalnih sposobnosti, ki so po dvoletnih analizah zelo nazadovale.

Nadgradnja učiteljevega poučevanja v prihodnosti predstavlja prenos znanja na čim večje število učencev, da le-ti sami ustvarijo in izdelajo videoposnetek z namenom osebnega napredovanja. V obvezen šolski program tako načrtno vključimo formativno spremljanje, kjer učenci predstavljajo aktivnega udeleženca učnega procesa, učitelju pa omogoča individualizacijo dela, ki prinaša konkretizacijo usvojenih ciljev učnega procesa.

4. Zaključek

V zaključku prispevka lahko povzamemo, da je v današnjem času potreba po stalnem strokovnem napredku nuja za zagotavljanje kvalitetnega in vseživljenjskega izobraževanja. Pridobivanje digitalnih in osebnih kompetenc pri poučevanju naj bo vodilo vsakega pedagoga, ki ima pred seboj množico raznolikih in unikatnih učencev. V interdisciplinarnem povezovanju IKT komponent s področjem športa moramo smiselno preučiti, kdaj, kako in zakaj vključiti IKT ter s tem konkretizirati zastavljene cilje in njihovo doseganje. Povratna informacija učencev pa naj nam služi kot vodilo za nenehno izboljšavo učnega procesa ter formativno spremljanje posameznika.

V samem članku smo predstavili osebno izkušnjo poučevanja na daljavo in primer dobre prakse, saj je bilo v poplavi vseh izzivov šole na daljavo in trenutnega načina poučevanja, težko izluščiti metode, pristope in načine dela, ki bi konkretizirali delo, omogočili doseganje cilje in pri vsem tem motivirali osnovnošolske učence za samostojno delo. Namen predstavljenega dela je predvsem v širjenju novih idej, da le-ta pripore čim večjemu številu pedagogov, da se pogumno lotijo lastne izdelave video posnetkov, ga pogumno vključijo v svoje izobraževalno delo in tako čim večjemu številu učencev omogočijo novo izkušnjo pri izobraževalnem procesu.

5. Literatura

- Anderson, L. in D. Krathwohl. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman
- Markun Puhan, N., Oblak, T., Sonjak, M. in Jablanov, G. (2020). *Smernice za uporabo IKT pri predmetih šport/športna vzgoja*. Pridobljeno iz <https://en.calameo.com/read/0058307532f9eb8b24187>
- Redecker, C. (2017). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev: DigCompEdu*. Pridobljeno iz <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/DigCopEdu/4/#zoom=z>
- Urbančič, M., Radovan, M., Bevčič, M. Droždek, S., Jedrinović, S., Luštek, A. in Majerič, M. (2018). *Poročilo o izvedbi pilotne posodbitve poučevanja pri projekta »IKT v pedagoških študijskih programih UL«*. Prispevek pridobljen s [file:///C:/Users/katja/Downloads/Strokovne%20podlage%20za%20didakti%C4%8Dno%20uporabo%20IKT%20v%20izobra%C5%BEevalnem%20procesu%20za%20interdisciplinarno%20podro%C4%8Dje%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/katja/Downloads/Strokovne%20podlage%20za%20didakti%C4%8Dno%20uporabo%20IKT%20v%20izobra%C5%BEevalnem%20procesu%20za%20interdisciplinarno%20podro%C4%8Dje%20(2).pdf)
- SLOfit (22. 9. 2020). *Poslabšanje gibalnih sposobnosti in morfoloških lastnosti osnovnošolskih otrok v obdobju epidemije COVID-19*. Pridobljeno iz http://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19_razvoj_otrok.pdf?ver=2020-09-24-105108-370

Kratka predstavitev avtorice

Katja Kovač je profesorica športne vzgoje in poučuje na osnovni šoli Draga Kobala v Mariboru. Študirala je na Fakulteti za šport v Ljubljani, kjer je diplomirala leta 2011. Z različnimi športnimi dejavnostmi skuša pri učencih spodbuditi ljubezen do športa, jim predstaviti pozitivne razsežnosti le-tega in jih navdušiti za zdrav način življenja. Na svojem področju se rada izobražuje in išče inovativne ter perspektivne metode poučevanja, ki jih vključuje v svoje ure pri delu z učenci.

VIII
COMMUNICATION AND PERSONALITY
DEVELOPMENT

KOMUNIKACIJA IN RAZVOJ OSEBNOSTI



Čustvena inteligenca in učiteljevo delo pri usmerjanju dijakov

Emotional Intelligence and Teacher's Work in Guiding Students

Suzana Kumelj Bračić

Šolski center Novo mesto
suzana.kumeljbračić@sc-nm.si

Povzetek

Raziskovalno vprašanje je bilo, v kakšnem obsegu učitelji poznajo in uporabljajo čustveno inteligenco pri svojem delu, usmerjanju dijakov. V empiričnem delu je bila med učitelji Srednje gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole Novo mesto izvedena raziskava. Namen raziskave je bil ugotavljanje in poznavanja čustvene inteligenca in uporabe le-te pri svojem delu, hkrati pa tudi, kako pedagoško osebje vidi sebe z vidika čustvene inteligenca. V teoretičnem delu je na podlagi literature različnih avtorjev opredeljena čustvena inteligenca. Pri raziskovalnem delu je raziskovano učiteljevo mnenje o tem, kako pozna čustveno inteligenco in jo uporablja pri vodenju dijakov. Raziskava izhaja iz dejstva, da so ideološke vrednote neke organizacije ravno njeni zaposleni oziroma učitelji, ki s svojimi različnimi znanji in pristopi pri delu širijo pozitivno energijo. Za uspeh pedagoških delavcev je nujna uporaba dodatnih sposobnosti, kot je čustvena inteligenca, ki jo lahko posamezniki razvijamo ter povečujemo in postane sestavni del našega osebnega življenja kakor tudi vsake učne ure na profesionalni ravni. Prispevek želi pokazati, kako velik pomen ima poznavanje in uporaba čustvene inteligenca na ravni srednješolskega izobraževanja tako za učitelje kot za dijake, ki so vključeni v učni proces, kajti gre za vnašanje izboljšav in aktualnosti pri samem načinu poučevanja kakor tudi pri izboljšanju organizacijske klime šole ter motiviranosti dijakov.

Ključne besede: Čustvena inteligenca, dijak, učitelj, usmerjanje oziroma vodenje dijaka.

Abstract

The research question was to what extent teachers know and use emotional intelligence in their work, guiding students. In the empirical part, we surveyed the teachers of Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola Novo mesto.

The purpose of the research was to identify, to get to know and to learn how to use emotional intelligence in work. At the same time, we were figuring out how pedagogical staff sees themselves in terms of emotional intelligence. In the theoretical part, we defined emotional intelligence, based on the literature of various authors. Emotional intelligence is defined in the theoretical part, based on the literature of various authors. The research work explores the teacher's opinion on how he knows emotional intelligence and uses it in guiding students. The research stems from the fact that the ideological values of an organization are precisely its employees or teachers, who spread positive energy with their various knowledge and approaches at work. The success of educators requires the use of additional skills, such as emotional intelligence, which individuals can develop and increase and become an integral part of our personal lives as well as every lesson on a professional level. The paper aims to show how important the knowledge and use of emotional intelligence at the level of secondary education is for both teachers and students involved in the learning process because it is about making improvements and topicality in the way of teaching and improving the organizational climate of the school and motivating students.

Keywords: communication, emotional intelligence, pedagogical leadership, personal characteristics, student, teacher.

1. Uvod

1.1 Opredelitev pojma čustvene inteligence

V znanstveni literaturi, na spletnih straneh, v raznih revijah in na seminarjih je vse več napisanega in povedanega o pomembnosti čustev, o čustveni inteligentnosti ter njenih vplivih na poslovne odnose in uspehe. Zaradi močne konkurence in upada števila dijakov morajo slovenske srednje šole identificirati ključne prednost, kar jih ločuje od ostalih šol. In to so zaposleni s svojimi sposobnostmi, veščinami in kompetencami. Ljudje niso računalniki oziroma od njih ne moremo dobiti nečesa, če jim damo samo ukaz. V zameno jim je potrebno dati tisto, kar sami potrebujejo. Ključni izziv, ki ga pri tem identificiramo, pa je, kako pripraviti učitelje do tega, da svojo miselnost spreminjajo in vlogo učitelja dojemajo kot družbeno odgovorno poslanstvo ter pri svojem delu uporabljajo čustveno inteligenco.

Koncept čustvene inteligence: ni genetsko pogojena in se ne razvija le v zgodnjem otroštvu. Čustveno inteligenco nadgrajujemo celo obdobje svojega življenja ter jo bogatimo z izkušnjami. Osnovne opredelitve čustvene inteligence izvirajo iz osnovnih opredelitev, kot je to, da gre za obvladovanje ter zavedanje sebe in svojih odnosov z drugimi ter družbene spretnosti. V našem prispevku se nanašamo na čustveno inteligenco, kot jo je opredelil Goleman (2001, str. 338), in sicer gre za sposobnost prepoznavanja in obvladovanja lastnih čustev ter empatijo do drugih.

Čustvena inteligenca ima izvor v konceptu socialne inteligence, ki ga je v dvajsetih letih prejšnjega stoletja uvedel E. L. Thorndike (Goleman, 1997, str. 20). Socialno inteligenco je definiral kot sposobnost razumeti in vplivati na ljudi in se vesti modro v medosebnih odnosih. Dolgo je veljalo, da je to le ena izmed oblik inteligentnosti.

Med pomembnejše temelje v razvoju razumevanja čustvene inteligence sodi tudi »Ohio State Leadership Studies« pod vodstvom Powersa (1973, str. 77), kjer so ugotavljali pomen medsebojnega razumevanja za učinkovito vodenje. Ugotovitve teh temeljnih raziskav so vzpodbudile nadaljnje raziskave, ki so utemeljile prepričanje, da so tisti vodje, ki uspejo doseči medsebojno zaupanje, spoštovanje in določeno toplino v odnosih s podrejenimi, uspešnejši pri vodenju. V tem obdobju so začeli tudi s testiranjem posameznikovih sposobnosti komunikacije, iniciativnosti in medosebnih odnosov, da bi lažje napovedali njihovo uspešnost pri vodenju (Glasser, 2021, str. 12). V kadrovsko politiko so tako vstopile kategorije, ki so imele večjo napovedno moč za uspeh kot zgolj »suhoparna« inteligenca, izobrazba ali znanje. Kljub tem spoznanjem je moralo miniti še celo desetletje in več, da se je v znanstvenoraziskovalnem in aplikativnem svetu popolnoma uveljavila ideja o pomembnosti socialnopsiholoških značilnosti posameznika za napovedovanje njegove uspešnosti pri vodenju.

Goleman je termin čustvene inteligence vključil v svoje delo in v začetku devetdesetih let s svojo knjigo Čustvena inteligenca (Goleman, 1997, str. 360) dokončno uveljavil ta termin. V omenjeni knjigi je povezal socialno psihologijo, psihologijo osebnosti in nevropsihologijo. Vendar pa se je v nadaljnjih raziskavah posvetil predvsem vplivu čustvene inteligence na vodenje in delo z ljudmi. Kljub temu da se zdi Goleman nekakšen »oče« čustvene inteligence, tudi sam opozarja na delo Saloveya in Mayerja (1990, str. 187), ki sta prvič uporabila omenjeni terminski sklop. Izvor zanimanja za čustveno inteligenco je v nemoči tradicionalnih meritev »racionalnega« mišljenja, ki imajo slabo napovedno moč za posameznikov uspeh v življenju (Dulevycz & Higgs, 2000, str. 12). Vpliv čustvene inteligence na uspešnost posameznika v življenju je torej zelo pomemben, ne smemo pa spregledati kognitivne inteligence. Goleman

(1997, str. 360) je poudaril, da je potrebna določena mera kognitivne inteligence, da se čustvena inteligenca sploh lahko izrazi.

Tamše (2016, str. 86) je čustveno inteligenco opredelila kot dejavnik, ki močno vpliva na uspeh posameznika ter posledično na uspeh delovne organizacije. Čustvena inteligenca ni genetsko pogojena in se ne razvije zgolj v otroštvu, saj se gradi in spreminja ter bogati z življenjskimi izkušnjami.

Eno natančnejših definicij čustvene inteligence je podal Goleman (2017, str. 89), ki meni, da je čustvena inteligenca področje nekognitivnih sposobnosti, spretnosti in kompetenc, ki vplivajo na posameznikovo sposobnost soočanja z zahtevami in s pritiski okolja.

Čustvena inteligenca ne pomeni le "biti prijazen". V določenih strateško pomembnih trenutkih celo zahteva od nas, da nismo prijazni, da na primer koga na osoren način soočimo z neprijetno, a pomembno resnico, ki se ji je doslej izogibal. Čustvena inteligenca prav tako ne pomeni osvobajati občutke vseh spon in jim "dopuščati, da gredo svojo pot", temveč obvladovanje čustev, da jih izražamo na primeren in učinkovit način, ki omogoča povezanost med ljudmi in njihovo usklajenost pri delovanjih za doseganje enotnih ciljev (Goleman, 2017, str. 22).

1.2 Učiteljevo delo in čustvena inteligenca

Leta, ki jih mladostnik preživi v srednji šoli, so zelo občutljiva. Je čas, v katerem lahko veliko pridobi in vzpostavi zdravo in pozitivno samopodobo; lahko pa so tudi leta in čas, ko se v iskanjih svoje identitete izgubi. Prav zato je v tem obdobju tako pomembno, da mladostnikom ponudimo različne poti in možnosti za potrjevanje, sproščanje in odkrivanje področij, ki jih veselijo in na katerih so lahko uspešni.

Sims (2004, str. 54) v knjigi Spodbujanje odličnosti pravi, da je lahko vsak otrok dober učenec in da je moč, da v otroku prebudijo najboljše, v učiteljih in starših. To naredijo tako, da verjamejo v otroke, da jim dovolijo, da so med seboj različni, da delajo napake in da razmišljajo po svoje. Vsi otroci potrebujejo tudi občutek zaupanja, čustvene varnosti in ljubezni. Razlika med dobrim in odličnim učiteljem je, da dober učitelj učence uči po učnem načrtu, odličen učitelj pa z njimi vzpostavi odnos kot s celovito osebnostjo – z njegovim umom, telesom in dušo. Dober učitelj poučuje učno snov, odličen učitelj pa ljudi. Odličen učitelj ne sodi, temveč se potrudi za vsakega učenca, ki je zaupan njegovi skrbi. Pri otrocih je potrebno spodbujati občutek lastne vrednosti. To potrebujejo, da postanejo samozavestni in odgovorni učenci za vse življenje (Reasonar, 2000, str. 22).

V šoli lahko dijaki poleg znanja pridobijo tudi veščine in izkušnje na drugih področjih življenja. Z novo šolsko zakonodajo in uvajanjem novih izobraževalnih programov imajo šole veliko več možnosti za individualen pristop do dijakov. Možnost imajo, da prilagodijo pouk tudi za tiste, ki so pri učnih urah zaradi raznih vzrokov moteči in ne zmorejo slediti šolskim zahtevam. Šola lahko dijaku, ki imajo težave in ne obiskujejo pouka po obstoječem urniku, z upoštevanjem šolskih pravil pripravi alternativne vzgojne ukrepe in jim organizira urnik za tisti čas, ko so izključeni ali zaradi utemeljenega razloga ne obiskujejo pouka. Tako se lahko mladostnike vključi v različne aktivnosti, ki zajemajo področje športa, dobrodelnih aktivnosti, učnih ur in učenja socialnih veščin. Urnik aktivnosti je lahko prilagojen za vsakega posameznika in vključuje področja, kjer se zazna, da le-ta potrebuje dodatne izkušnje in spoznanja. Na ta način pristopimo do posameznika celostno in ga spodbujamo na tistih področjih, kjer lahko vplivamo na občutek njegove lastne vrednosti.

Na primer, dijak vpisan v prvi letnik je pri pouku moteč, nenehno prihaja v konflikt z učitelji in s sošolci, ima veliko neopravičenih odsotnosti od pouka. Predpogoj, da se lahko z njim karkoli dogovorimo, je, da z njim vzpostavimo osebno komunikacijo. Ko pridobimo njegovo pozornost in zaupanje, poskušamo ugotoviti razloge za njegovo vedenje in poiščemo področja, kjer je lahko uspešen. V kolikor je pri pouku tako moteč, da onemogoča šolsko delo, mu lahko razrednik izda vzgojni ukrep in mu prepove obiskovanje pouka. Za čas, ko je dijak izključen od pouka, se mu pripravi alternativni urnik, ki vključuje različna področja, odvisno od potreb posameznika. Preko spodbujanja mladostnika v izvenšolske dejavnosti ga motiviramo tudi za učenje in šolsko delo. Ključ za kakršno koli delo pa je odnos, ki ga vzpostavimo z mladostnikom. Nepomembno je, kaj jih učimo, če z njimi najprej ne ustvarimo odnosa, ki izraža našo skrb zanje in jim daje čustveno podporo.

V najstniških letih, ko se posameznik počasi oddaljuje od staršev in vzpostavlja svojo samopodobo, je za marsikoga zelo pomembno, da ima ob sebi odraslo osebo, ki ji zaupa. Prav v najstništvu se bolj intenzivno izrazijo relacijske potrebe, ki v otroštvu niso bile zadovoljene. To je čas, ko je mladostnik ranljiv, občutljiv in hkrati zelo dovzeten za vplive okolja, tako pozitivne kot tudi negativne. Prav zato je tako pomembno, da z njim vzpostavimo kontakt in pridobimo njegovo zaupanje. To ne pomeni, da ga skušamo spreminjati in prilagoditi svojim »kalupom«. To pomeni, da mu prisluhnemo, da ga spoštujemo, da mu postavljamo meje in okvirje, ki jih je zmožen poštovati.

Vzpostavitev pristnega kontakta z mladostnikom je bistvena in pomembna. Le na podlagi odnosa, ki se ga vzpostavi s posameznikom, se lahko uglasimo na njegove relacijske potrebe. V dovolj varnem odnosu se lahko posameznik izraža in raste. Pri oblikovanju dijakove samopodobe ima šola velik vpliv. Četudi mladostniki včasih govorijo, da jim je vseeno, da jim ni mar, da jih ne skrbi za šolo ..., je za mladostnika doživljanje uspeha ali neuspeha v šoli ključnega pomena. Vsakdo si želi uspeh in vsakdo želi biti pomemben. Tisti, ki težje sledijo šolskim zahtevam in doživijo več neuspehov v šoli, so pogosteje nagnjeni k dokazovanju in iskanju pozornosti na provokativne in konfliktne načine. Velikokrat pa so spremembe dijakovega vedenja v šoli lahko tudi posledica stiske, v kateri se mladostnik nahaja. Ko se učenec v šoli spremeni, ko se mu začne slabšati šolski uspeh, ko začne neopravičeno izostajati od pouka, ko prihaja v konflikte z učitelji ali drugimi učenci, se je potrebno vprašati, kaj nam s svojim vedenjem sporoča. V kolikor poskušamo razumeti, kaj se s posameznikom dogaja, kakšne vzorce obnašanja prinaša iz družinskega okolja, kateri so njegovi obrambni mehanizmi, na katerih področjih se počuti močnega in katera so njegova šibka področja, se velikokrat pri tem razkrije zelo kompleksna problematika, ki presega okvire šolskega področja. Prav zato je tako pomembno, da se šola povezuje z drugimi institucijami in da se vzpostavi mreža strokovnih delavcev, ki lahko pristopajo do problematike z različnih področij in se na ta način mladostniku in njegovi družini ponudi podporo, ki jo potrebujejo. Prepričani pa smo, da je za petnajstletnika najboljša možnost, ki jo ima v tem obdobju, da ostane v šolskem sistemu in da je vpet v določena pravila in obveznosti.

Učitelji in strokovni delavci v šoli imajo enkratno poslanstvo in možnost, da mladostniku ponudijo drugačno izkušnjo življenja, da mu pomagajo odkriti njegove pozitivne strani, razrešiti težave in mu poleg znanja ter poklica odprejo drugačen pogled na svet. Nemogoče je pričakovati, da bodo vsi mladostniki našli pravo pot, zaključili šolanje in se znašli v življenju. Zelo veliko je odvisno od njihove volje in prevzemanja odgovornosti za svoje življenje. Dolžnost in poslanstvo učiteljev in strokovnih delavcev v šolskem okolju pa je, da poskušajo narediti vse, da jim pri tem pomagajo (Zadel, 2018, str. 66).

1.3 Izražanje čustvene inteligentnosti na delovnem mestu pri usmerjanju dijakov

Vloga in naloge učitelja kot vodje oziroma usmerjevalca je predvsem v nalogah, kot so psihološke naloge, kjer ima kot usmerjevalec nalogo biti psihološka podpora, dajati članom občutek pripadnosti in varnosti. V vlogi socialne in strokovne podpore je organizator, informator ter koordinator in načrtovalec, ki je strokovna podpora.

Ugotavljamo, da s čustveno inteligenco povečujemo svojo uspešnost pri delu. Tako je zelo pomemben podatek, da gre za izjemno prilagodljivo sposobnost, ki jo je ne glede na to, ali je dobro ali slabo razvita, vedno mogoče izboljšati in razvijati (Tropenauer, 2010, str. 24). Šole, v katerih imajo učiteljski zbor z višjo stopnjo čustvene inteligence, lahko ustvarjajo okolje, v katerem so vsi zmagovalci. Višja raven čustvene inteligence bo imela pozitivne vplive ne le na delovnem mestu, temveč tudi na vseh naših družbenih področjih. Preprosto povedano, višja raven čustvene inteligence pomeni, da se začnemo zavedati čustev, ki nas vodijo, razumevanja samega sebe in ljudi okrog sebe. Ko jih dobro poznamo, se lahko sami odločimo, kam nas bodo peljala. Tropenauer (2010, str. 22) trdi, da je čustvena inteligenca vrsta spretnosti, ki bo v prihodnosti postala vse bolj iskana lastnost posameznikov in vse bolj cenjena pri napredovanju uspešnosti na delovnem mestu. To trditev lahko podpremo, saj so korporacije v zadnjih desetih letih prešle skozi radikalno revolucijo, v kateri se je spremenil koncept in način vodenja. Ravno tako se ta način razmišljanja prenaša v šolske prostore in pedagoško vodenje oziroma usmerjanje.

Goleman (2017, str. 23) je predstavil štiri razloge, zakaj je razvijanje čustvene inteligence na delovnem mestu v pedagoškem procesu nujno:

- Razvijanje kompetenc, lastnosti, kot so samozavest, empatija, fleksibilnost in dobri odnosi, so lastnosti, ki so odločilne za uspeh pri večini poklicev, še posebej na področju pedagoškega dela.
- Na trgu delovne sile se številni brez formalne izobrazbe lažje znajdejo, če imajo razvito čustveno inteligenco, kar naj bi bila naloga učiteljev na razrednikovih urah.
- Razvoj čustvene inteligence ima zadnja leta veliko pozornosti, ravno tako izobraževanje kadrov v šolah.
- Spoštljiv odnos do sodelavcev in dijakov, ki morajo biti v enakovrednem odnosu.

Dobra komunikacija je osnova za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov tako med sodelavci kakor tudi med dijaki. Marentič Požarnik (2000, str. 232) pravi, da se morajo učitelji zavedati, da na učence vplivajo s svojim celotnim vedenjem, torej z besednim in nebesednim. Meni, da so učitelji bolj pozorni na vsebinski vidik komunikacije, povezan z učno snovjo, spregledajo pa, da učencem besedno in nebesedno, zavestno ali nezavedno vseskozi sporočajo tudi, kdo so, kaj od njih želijo in kaj do njih čutijo. Ti nebesedni znaki v veliki meri določajo, kakšen odnos bo nastal med učiteljem in dijaki.

Vsak, ki želi pri sebi ali drugih kaj spremeniti, bi moral izhajati predvsem iz svojih ali učiteljevih pojmovanj, verovanj, stališč, ciljev, pričakovanj o tem, kaj je zanj bistvo pouka, učenja, poučevanja, znanja, njegove vloge in vloge učencev. Vse to naj bi primarno vplivalo na to, kako učitelj poučuje, katere metode in oblike uporablja, kako z učenci komunicira, sodeluje, kako jim zastavlja vprašanja ipd. »Pojmovanja delujejo kot nekakšen filter, skozi katerega učitelj opazuje in presoja dogajanje ter se odloča za akcijo.« (Marentič Požarnik 2000, str. 236).

Na presenetljiv vpliv učiteljevih pričakovanj na učno uspešnost učenca sta s svojo študijo »Pigmalion v razredu« opozorila Rosenthal in Jacobson (McBane, 1995, str. 12). Naključno sta izbrala več osnovnošolskih učencev in potem učiteljem povedala, da bodo ti učenci v naslednjem šolskem letu na intelektualnem področju dosegli zelo dobre rezultate. Učenci so bili nato dejansko bolj uspešni, po mnenju obeh avtorjev zaradi neutemeljenega pričakovanja, ki se je uresničilo, zato ker je bilo pričakovano – samouresničujejoča se »prerokba ali učinek pigmalion«. McBane (1995, str. 12) meni, da je v razredu pogostejša druga vrsta pričakovanj, t. j. učinek vztrajanja zaradi enakega pričakovanja, ko učiteljevo pričakovanje ostane nespremenjeno tudi potem, ko učenec pokaže določen napredek in izboljšanje.

Učiteljeva osebnost pomembno vpliva na njegovo vzgojno-izobraževalno uspešnost, saj je tudi od njene narave odvisna demokratičnost odnosov in razredna klima, učenčev občutek varnosti in sprejetosti, njegovo samovrednotenje, vzgojna moč učne vsebine, oblik, metod dela in šole kot celote. Reasonar (2000, str. 99) pravi, da učitelj učenčeve produktivne odnose do vednosti, znanja in vrednot najlažje oblikuje preko sebe. V kolikšni meri je to uresničljivo, je odvisno predvsem od dveh določil učiteljeve osebnosti – avtoritete in zgleda.

Reasonar (2000, str. 172) meni, da je pojem avtoritete kompleksen, saj se z njim povezujejo še avtoritarnost, neavtoritarnost in antiavtoritarnost. Za neavtoritarnost pravi, da je blizu permisivnemu geslu »laissezfaire«, z nevarnostjo anarhičnosti, medtem ko gre antiavtoritarnost še dlje, saj nasprotuje vsakršni avtoriteti. Ugotavlja, da sta v šoli aktualnejši predvsem dve obliki avtoritete, in sicer prostovoljna ali pristna avtoriteta, ki izhaja iz učiteljevih osebnih kakovosti in strokovnih kompetenc, njegove razumnosti in ugleda. Ta oblika avtoritete ohranja učenčev subjektivni položaj in njegovo notranjo svobodo odločanja ter oblikuje avtohtono moralno in socialno zavest. Odnosi učitelj – učenec so pristni, empatični, humani in demokratični. Prisilna ali formalna avtoriteta (avtokratska avtoriteta), ki temelji na represivnosti in zunanjih položajnih pooblastilih, pa, kot pravi Reasonar, poraja hipokritsko, oportunistično in konformistično prilagajanje s strani učencev, ki traja le toliko časa, kolikor je avtoritarna represivnost navzoča. Odnosi učitelj – učenec so hladni, komunikacija je nesimetrična, učitelj o vsem odloča sam, vse ve in ima vselej prav.

Značaj avtoritete je za izobraževalno funkcijo pomemben, za vzgojno pa, kot pravi Glasser, naravnost usoden. Razlika med prvo in drugo obliko avtoritete je bistvena. Glasser zavrača razlage, da razlike ni, da vsaka avtoriteta podreja in da se šele na tej podlagi lahko razvija avtonomna osebnost. Zapiše, da šele svobodno odločanje posameznika omogoči prostovoljno »podrejanje« avtoriteti. Kot ključni kriterij pedagoško sprejemljive prisile navaja dejstvo, da ne sme nikoli prizadeti učenčevega dostojanstva, kar pa ni odvisno zgolj od narave prisile, temveč tudi od tega, kako jo subjekt prisiljevanja doživlja.

Z avtoriteto se tesno povezuje učiteljev zgled, ki ga Zalokar Divjak (2019, str. 112) pojmuje kot najpomembnejše vzgojno sredstvo. Dejstvo je, da se učitelj zgledu ne more izogniti. Stvar njegove odločitve in zavestne volje pa je, kot pravi Zalokar Divjak (2019, str. 147), če hoče zavestno pozitivno delovati. Z zgledom naj bi učitelj učencem poskušal približati težko dojemljive abstraktne vrednote, prav tako naj bi zadovoljeval njihove potrebe po posnemanju in identificiranju. Da učenec učitelja dejansko posnema, mora zgled vsebovati tudi transferno moč, na katero vpliva predvsem narava odnosa učitelj – učenec; dalje ugotovitev, da te vrednote podpirajo tudi drugi učitelji in splošno vrednotno ozračje šole in družbe. Zalokar Divjak (2019, str. 56) opozarja, da mora biti vsako zgledovanje in spreminjanje na podlagi zgleda kritično, svobodno ter odgovorno. Tu pa je po njegovem mnenju potrebna učiteljeva pomoč z navajanjem učencev na zdravo kritičnost.

Glasser (2021, str. 277) meni, da k ugodnemu ozračju v šoli prispevajo predvsem poslušnost 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. Ugotavlja, da 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.

2. Empirični del

V empiričnem delu naloge bomo predstavili rezultate lastne empirične raziskave, katere namen je ugotoviti, v kolikšnem deležu učitelji poznajo čustveno inteligenco ter le-to uporabljajo pri svojem delu. 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 4: 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 nekaj več kot polovica ali natančneje 51,1 %. Sledijo anketiranci, ki so stari med 41 in 60 let. Takih je v vzorcu 42,9 %. Manjši delež, 3,9 % anketiranih, je starih do 20 let, še manjši, le 2 % respondentov, je starejših od 61 let.

Tabela 5: Starostna skupina respondentov

	f	f %
do 20 let	40	3,9
21–40 let	524	51,1
41–60 let	440	42,9
61 let ali več	21	2,0
Skupaj	1025	100,0

Tabela 3 prikazuje respondente po strokovnih nazivih. Nekaj manj kot polovica respondentov ali 46 % ima naziv mentor. Nekoliko manj, 43,9 %, respondentov je navedlo, da imajo strokovni naziv svetovalac. Z nazivom svetnik je bilo 6,5 % respondentov. Manjši delež respondentov, 3,6 %, je brez naziva.

Tabela 6: Strokovni naziv respondentov

	f	f %
brez naziva	37	3,6
mentor	471	46,0
svetovalac	450	43,9
svetnik	67	6,5
Skupaj	1025	100,0

Kar 90,1 % vseh respondentov ima univerzitetno izobrazbo (tabela 4). Dodatnih 3,5 % jih ima visokošolsko izobrazbo, 2,7 % respondentov pa ima naziv magister znanosti ali stroke. Natanko 2 % vseh respondentov ima srednješolsko izobrazbo. Višješolsko izobrazbo je navedlo 0,9 % respondentov. V vzorcu je še 0,7 % respondentov z nazivom doktor znanosti.

Tabela 7: Stopnja izobrazbe respondentov

	F	f %
srednja šola (SŠ)	21	2,0
višja izobrazba (VŠ)	9	0,9
visoka izobrazba (VS)	36	3,5
univerzitetna izobrazba (UNI)	924	90,1
magister znanosti/stroke (MAG)	28	2,7
doktor znanosti (DR)	7	0,7
Skupaj	1025	100,0

V tabeli 5 je frekvenčna porazdelitev respondentov po letih delovnih izkušenj. Največji delež respondentov poučuje že med 11 in 15 let, in sicer 34,6 %. Sledijo tisti, ki poučujejo med 16 in 20 let, teh je 20,1 %, ter anketirani, ki imajo med 6 in 10 let delovnih izkušenj (18,8 %) ter med 21 in 40 let delovnih izkušenj (18,3 %). Manjši delež respondentov poučuje do 5 let (8,2 %).

Tabela 8: Leta delovnih izkušenj respondentov

	F	f %
Do 5 let	84	8,2
6–10 let	194	18,8
11–15 let	354	34,6
16–20 let	206	20,1
21–40 let	187	18,3
Skupaj	1025	100,0

V okviru proučevanja dejavnika čustvena inteligentnost smo najprej preverili področje poznavanja in uporabe pojma, kar so anketiranci izrazili na način, da so podali samooceno. Uporabili smo štiri trditve, katerih povprečne vrednosti, standardne odklone ter minimalne in maksimalne vrednosti prikazujemo v tabeli 6.

Anketiranci so svoje razumevanje pojma čustvena inteligentnost na 5-stopenjski lestvici v povprečju ocenili z oceno 3,63. Nekoliko višja je povprečna ocena glede zavestne uporabe le-te pri vzpostavljanju in ohranjanju uspeha na delovnem mestu ($M = 3,69$). Še nekoliko višji sta oceni glede zavestne uporabe čustvene inteligentnosti pri vzpostavljanju in ohranjanju uspešnih odnosov ($M = 3,79$) ter uporabo pri osebnostnih prilagoditvah ($M = 3,74$), ki se v povprečju najbolj približata povprečni oceni 4.

Tabela 9: Poznavanje in uporaba pojma čustvena inteligentnost – Q7, Q8, Q9, Q10

	n	min	maks	Pov. vrednost	Stan. odklo n
vaše razumevanje pojma čustvena inteligentnost	70	1	5	3,63	0,997
vašo zavestno uporabo čustvene inteligentnosti <u>pri vzpostavljanju in ohranjanju uspeha</u> na delovnem mestu	70	1	5	3,69	0,931
vašo zavestno uporabo čustvene inteligentnosti <u>pri vzpostavljanju in ohranjanju uspešnih odnosov</u>	70	1	5	3,79	0,986
vašo zavestno uporabo čustvene inteligentnosti <u>pri osebnostnih prilagoditvah</u>	70	1	5	3,74	0,989

V nadaljevanju so anketiranci ocenili 20 trditve, s katerimi smo merili pojem čustvene inteligentnosti. Pregled povprečnih ocen na 5-stopenjski lestvici razkrije, da so vse ocene precej visoke in skorajda dosegajo povprečno oceno 4, ki je pri uporabljeni lestvici pomenila, da je posameznik trditvi naklonjen (tabela 7). Glede na vrednost povprečnih ocen so anketiranci še najmanj naklonjeni trditvam »Kadar mi oseba ni všeč, najdem način, da ji to povem.« (M = 3,56), »Kadar mi nekaj ne ustreza, to takoj izrazim.« (M = 3,61) ter »Ljudje ugotovijo, kako se počutim.« (M = 3,74). Najvišjo naklonjenost pa smo zabeležili glede trditve »Neprijetne izkušnje me učijo, kako se ne obnašati v prihodnost.« (M = 3,88), »Kadar me nekdo pohvali, delam z večjim navdušenjem.« (M = 3,88) ter »Poskušam ohranjati dobro počutje.« (M = 3,85).

Tabela 10: Čustvena inteligentnost – Q11

	n	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklo n
Sposoben sem vzdrževati dobro vzdušje, tudi ko se zgodi kaj slabega.	70	1	5	3,72	0,979
Z lahkoto izražam čustva in občutja v besedah.	70	1	5	3,75	0,951
Neprijetne izkušnje me učijo, kako se ne obnašati v prihodnosti.	70	1	5	3,88	0,955
Kadar me nekdo pohvali, delam z večjim navdušenjem.	70	1	5	3,88	0,986
Kadar mi nekaj ne ustreza, to takoj izrazim.	70	1	5	3,61	1,010
Kadar mi oseba ni všeč, najdem način, da ji to povem.	70	1	5	3,56	1,059
Ko se dobro počutim, se mi zdi vsak problem rešljiv.	70	1	5	3,74	0,974
Če si resnično želim, bom rešil problem, ki se zdi nerešljiv.	70	1	5	3,77	0,967
Kadar srečam znance, takoj zaznam njihovo počutje.	70	1	5	3,74	0,950
Sposoben sem videti razliko, ali je moj prijatelj razočaran ali žalosten.	70	1	5	3,82	0,953
Sposoben sem dobro izražati svoja čustva.	70	1	5	3,73	0,960

Moje obnašanje je posledica mojega notranjega počutja.	70	1	5	3,71	0,949
Poskušam kontrolirati neprijetna čustva in krepiti pozitivna.	70	1	5	3,77	0,945
Opazim, kadar se nekdo slabo počuti.	70	1	5	3,80	0,929
Opazim, kadar nekdo poskuša skriti svoja čustva.	70	1	5	3,72	0,961
Po navadi razumem, zakaj se počutim slabo.	70	1	5	3,76	0,955
Sposoben sem ugotoviti, kako se spreminja prijateljevo počutje.	70	1	5	3,78	0,956
Poskušam ohranjati dobro počutje.	70	1	5	3,85	0,928
Ljudje lahko ugotovijo, kako se počutim.	70	1	5	3,68	0,949
Svoje obveznosti in naloge raje naredim čim prej, kot pa razmišljam o njih.	70	1	5	3,74	0,994

3. Zaključek

Skozi raziskavo smo ugotavljali, kako pomembna je uporaba čustvene inteligence za naše sobivanje ter za odnos do sebe in drugih. Vse to nas vodi in zato bi si morali vsi prizadevati k izgradnji čustveno inteligentne organizacije, v kateri zaposleni pri svojem delu nenehno uporabljajo sposobnosti čustvene inteligence (Žagar, 2018, str. 11). Vsak pedagog mora prevzeti odgovornost za rast lastne čustvene inteligence, za uporabo čustvene inteligence v odnosih 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 čustveno inteligenco lahko negujemo, razvijamo ter povečujemo, to je torej lastnost, ki jo imamo vsi. 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 sprotnih 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 pomembna je uporaba čustvene inteligence za odnos do sebe in drugih. Vse to nas vodi – in zato bi si morali vsi prizadevati – k izgradnji čustveno inteligentne organizacije, v kateri zaposleni pri svojem delu nenehno uporabljajo sposobnosti čustvene inteligence. Vsak pedagog mora prevzeti odgovornost za rast lastne čustvene inteligence, za uporabo čustvene inteligence v odnosih do sodelavcev in dijakov.

Čustvena inteligenca ni nekaj, kar se dogaja le v intimi človeka. To je dinamika, ki se dogaja v celotni družbi. To so spretnosti, ki se jih učimo skupaj iz dneva v dan, so vrednote, o katerih

se pogovarjamo v šolskih klopeh, za kuhinjsko mizo, v zbornici. Učiteljska skupnost, ki jo otrok opazuje, je zanj zgled sodelovanja, komuniciranja, delovanja. Razred je zanj drugi dom, v katerem preživi pol dneva in tam osvaja metode čustvenega preživetja. In prav zato učenje čustvene inteligence ni nekaj, čemur bi se tu in tam namenilo nekaj ur časa, temveč so spretnosti, je način življenja, delovanja, poučevanja, ki je vseskozi z nami. Zato se trudimo in delujemo v smeri, da čustvena inteligenca postane sestavni del življenja in učne ure ter ne občasni trenutek neizbežnega. Delujmo skupaj v zavedanju, da sta razum in čustva enakovredna ter potrebujeta medsebojno sodelovanje. Pokažimo otrokom, da je empatija prav tako dragocena kot odličen uspeh.

Ugotovitve, ki smo jih dobili s pomočjo prebrane literature ter opravljene raziskave, nas usmerjajo k potrditvi našega razmišljanja, da učitelji potrebujejo dodatna znanja in sposobnosti, ki bodo te mlade ljudi navdušili nad izobraževanjem in življenjem. Raziskava je pokazala, da učitelji poznajo čustveno inteligenco ter da jih večina le-to tudi uporablja v razredu. Na naši šoli se to že vrsto let trudimo upoštevati ter pri svojem delu uporabljati. Učitelji si med seboj izmenjujejo informacije ter medpredmetno sodelujejo, vse v želji po izboljšanju kvalitete pouka in medsebojnih odnosov tako med sodelavci kakor tudi v odnosu do dijakov. Sama raziskava je pozitivno vplivala na celoten učiteljski zbor, kajti učitelji so se začeli med seboj pogovarjati o čustveni inteligenci ter njeni uporabi pri svojem delu v razredu.

4. Literatura

- Dulewicz, S.V., Higgs, M.J., (2000). Emotional intelligence -A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, Vol 15 Issue 4, ISSN 02683946
- Glasser, W. (2021). *Nova psihologija osebne svobode*. Ljubljana. Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, str. 360.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, str. 351.
- Goleman, D. (2017). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. 7th ed.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McBane, D. (1995). Empathy and the salesperson: A multidimensional perspective. *Psychology and Marketing*, 12.
- Powers, W. (1973). *Behaviour; The control of perception*. NY. Hawthorne.
- Reasoner Robert (2000). *Občutek lastne vrednosti*. Radovljica. Izobraževanje za mentorje z licenco.
- Salovey, P. & Mayer, L.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, str. 185–211.
- Sims, P. (2004). *Spodbujanje odličnosti: vsak otrok je lahko dober učenec*. Učila International: Tržič.
- Tamše, M. (2016). *Učiteljeve kompetence za učinkovito vodenje razreda (Magistrsko delo)*. Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Tropenauer, M. (2010). *Celovito vodenje zunanjskih delavcev v inovativnem proizvodnem procesu (Diplomsko delo)*. Ekonomska-poslovna fakulteta, Ljubljana.
- Zadel, A. (2018). *Tudi večine je treba trenirati*. Ljubljana: Revija Delo, 15. 6. 2018.
- Zadel, A. (2021). *Vem, da zmorem*. Pridobljeno s <http://www.ucenjejazivljenje.si>
- Zalokar Divjak Zdenka (2019). *V vrtincu permisivnosti*. Učitelj za 21. Stoletje. Ona. Ljubljana.

Ljubljana: Mladinska knjiga.

Žagar, T. (2018). *Povezava čuječnosti in čustvene inteligence z ravnotežjem med delom in zasebnim življenjem*. Magistrska naloga. Univerza v Ljubljani: Ekonomska fakulteta.

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.

Čustvena inteligenca v izobraževanju iz zdravstvene nege

Emotional Intelligence in Nursing Education

Suzana Krajnc

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

Povzetek

Čustveno inteligenco lahko razvrstimo v podmnožico socialne inteligence. Dobro razvita čustvena inteligenca pomeni, da je posameznik sposoben prepoznati lastna čustva in čustva drugih, razlikovat med njimi in uporabiti te informacije tako v medosebnih, kakor tudi vseh ostalih področjih svojega življenja. Dokazano je, da je čustvena inteligenca povezana s poklicnim področjem zdravstvene nege. Cilj prispevka je ugotoviti, ali dijaki, bodoči zdravstveni delavci, poznajo pojem čustvene inteligence in prvine, ki spadajo v to področje, ter v kolikšni meri povezujejo čustveno inteligenco z bodočim poklicem. V raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Spletni anketni vprašalnik je zajemal 6 vprašanj, ki ga je v celoti izpolnilo 219 dijakov v decembru 2021 in januarju 2022. Rezultati kažejo, da samo 27 % dijakov pozna vse prvine čustvene inteligence. Spodbudno je, da je 82 % dijakov mnenja, da večšine čustvene inteligence razvijajo pri praktičnem pouku zdravstvene nege, 73 % anketiranih pa si želi več vsebin iz tega področja v času poklicnega izobraževanja. Več kot 80 % dijakov se zaveda, da njihov bodoči poklic zahteva višjo stopnjo čustvene inteligence, empatije, samozavesti in učinkovite komunikacije v primerjavi z drugimi poklici. Raziskava zaključuje, da bi bilo smiselno vključiti vsebine s področja čustvene inteligence tako v izobraževanje iz zdravstvene nege, kakor tudi v klinično okolje.

Ključne besede: čustva, čustvena inteligenca, dijaki, izobraževanje, zdravstvena nega.

Abstract

Emotional intelligence (EI) is a type of social intelligence. People with high EI are able to recognise their own emotions and also other people's emotions, discern between feelings and use this ability in their interpersonal relationships and other aspects of their lives. EI has an important impact on professional nursing performance. The aim of this work is to find out how well secondary students of nursing know about EI and to what extent they are aware of the importance of IE in their future profession. Quantitative research method was used to collect the data. 219 students took part in the research. They were asked to complete an online questionnaire, comprising of 6 questions. The results have shown that only 27% of students know about the principles of EI. 82% of students believe they are developing EI skills during their work placement in hospital. 73% of students would like to learn more about EI during their study. More than 80% of students are aware of the importance of EI, empathy, self-esteem and good communication in nursing profession. The results have shown that there is strong need to include the skills of EI in nursing curriculum and clinical learning environment.

Keywords: education, emotions, emotional intelligence, nursing care, secondary students.

1. Uvod

Pojem čustvene inteligence sta prva skovala psihologa in profesorja Peter Salovey in John D. Mayer. Peter Salovey je eden od pionirjev in vodilnih raziskovalcev čustvene inteligence. John D. Mayer je prav tako specializiran za čustveno inteligenco in osebnostno psihologijo (Wikipedia). Čustveno inteligenco definiramo kot podmnožico socialne inteligence, ki vključuje sposobnost spremljanja lastnih in tujih občutkov in čustev, razlikovanje med njimi in uporabo teh informacij za usmerjanje svojega razmišljanja in dejanj (Salovey in Mayer, 1990). Obseg čustvene inteligence vključuje verbalno in neverbalno ocenjevanje in izražanje čustev, uravnavanje čustev pri sebi in drugih in uporabo čustvenih vsebin pri reševanju problemov. Čustveno inteligenco bi lahko označili za »čustveno kompetenco« (Salovey in Mayer, 1993). Do pravega razmaha pojma je prišlo sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko je novinar in predavatelj Daniel Goleman izdal knjigo *Emocionalna inteligenca*, kjer opredeli, da čustveno inteligenco lahko enačimo s socialnimi spretnostmi (Pečjak in Avsec, 2003).

Eden pomembnejših raziskovalcev čustvene inteligence je tudi Reuven Bar-On. Po tem modelu je čustveno-socialna inteligenca presek medsebojno povezanih čustvenih in socialnih kompetenc in veščin. Biti čustveno in socialno inteligenten pomeni učinkovito se izražati in razumeti sebe, razumeti druge in vzpostaviti dobre odnose z njimi ter se uspešno spoprijemati z dnevnimi zahtevami, izzivi in pritiski. To temelji predvsem na notranji sposobnosti zavedanja samega sebe, razumevanja svojih prednosti in slabosti ter sposobnosti konstruktivno izražati svoja čustva in misli. Na medosebni ravni biti čustveno in socialno inteligenten obsega zmožnost zavedati se čustev, občutkov in potreb drugih ter vzpostaviti in vzdrževati kooperativni, konstruktivni in obojestransko zadovoljivi odnosi. Navsezadnje biti čustveno in socialno inteligenten pomeni učinkovito in fleksibilno spopadanje z aktualno situacijo, reševanje problemov in sprejemanje odločitev. Da bi to lahko naredili, morajo naša čustva delati za nas in ne proti nam, mi pa moramo biti dovolj optimistični, pozitivni in samomotivirani (Bar-On, 2006).

Travis Bradberry (2014) je čustveno inteligenco opredelil kot »nekaj« v vsakem od nas, kar je nekoliko neoprijemljivo. Vpliva na to, kako obvladujemo vedenje, krmarimo v družbi in sprejemamo osebne odločitve, ki dosegajo pozitivne rezultate. Čustveno inteligenco sestavljajo štiri temeljne veščine, ki so združene v dveh primarnih kompetencah: osebni kompetenci in socialni kompetenci.

Samozavedanje je sposobnost natančnega zaznavanja in zavedanja svojih čustev. Samoupravljanje je sposobnost, da uporabljamo svoja čustva, da ostanemo prilagodljivi in jih usmerimo v pozitivno vedenje. Socialna kompetenca je sposobnost razumevanja razpoloženja, vedenja in motivov drugih ljudi, z namenom večje kakovosti odnosov. Socialno zavedanje je sposobnost zaznavanja čustev drugih ljudi in razumevanje dogajanja. Upravljanje odnosov pa je sposobnost uporabe zavedanja svojih čustev in čustev drugih za uspešno interakcijo (Bradberry, 2014).

Musek (2010) v svojem delu izpostavlja vprašanje, ki se poraja ob konceptih, kot je čustvena inteligentnost (ČI), in sicer koliko gre pri tem konstrukt za dejanske sposobnosti in koliko za osebne poteze in druge sestavine, ki bolj sodijo na konativno področje (starejša terminologija to imenuje karakter).

2.1 Razvoj in pomen čustvene inteligence pri mladostnikih

Nekateri znanstveniki so mnenja, da so se naša čustva razvila kot mehanizem, ki nam je pomagal preživeti. Sodobno življenje in nakopičen stres pa nas postavljata pred svojevrstne čustvene izzive (Shapiro, 1999). Nekatero lastnosti in nagnjenja podedujemo od svojih bioloških staršev. Telesne značilnosti so pogojene mnogo bolj kot značajske poteze. Ne glede na to imamo vsi enake temeljne človeške potrebe (predstavil jih je Abraham Maslow), ki nas vodijo pri tem, kako bomo oblikovali našo čustveno inteligenco. Učimo se iz neposrednih izkušenj, privzetih izkušenj in na podlagi tega sklepamo in se odločamo ter tako razvijamo čustveno inteligenco. Prav tako se čustvenih odzivov lahko učimo tako, da jih povzemamo od drugih (npr. strah, vedrina). Na naša čustva in duševni razvoj imajo vpliv tudi kemične in fizične spremembe v našem telesu (tumor, poškodbe, droge...) (Simmons in Simmons, 2000).

Nstas in Sala (2012) sta v svoji raziskavi dokazali, da na razvoj čustvene inteligence in način delovanja v medosebnih odnosih pri mladostnikih najbolj vplivajo starši z njihovim načinom komunikacije. Kako bo mladostnik upravljal z lastnimi čustvi in impulzi, kako se bo prilagajal, kako se bo izognil težavam in bo znal izraziti čustva na asertiven način, je v veliki meri odvisno od vzgojnega sloga staršev in odnosov med družinskimi člani. Čustveno inteligentni starši imajo pozitiven vpliv na osebnostni razvoj mladostnikov. Prav tako je Furqani (2020) v svoji pregledni študiji zaključila, da je čustvena inteligenca za mladostnika bistvena v vsaki fazi njegovega razvoja. Najstniki imajo nižjo raven čustvene inteligence kot dekleta, na vedenje najstnikov pa pomembno vplivajo čustva. Visoka stopnja čustvene inteligence vpliva na njihovo samopodobo, akademske sposobnosti, dobro socialno interakcijo ter preprečuje destruktivno vedenje in delikventnost pri mladostnikih. Povedano drugače, čustveno inteligentni mladostniki razvijajo boljše socialne odnose, doživljajo manj stresa, frustracij, razumejo čustva drugih ljudi ter znajo zmanjšati ali preprečiti destruktivno obnašanje. Nasprotno, mladostniki z nizko čustveno inteligenco po navadi kažejo negativno vedenje, slabše duševno zdravje ali depresijo. Čustveno inteligenco je mogoče razviti tako v izobraževanju kot v kliničnih okoljih.

2.2 Komponente čustvene inteligence

Shapiro (1999) navaja čustvene lastnosti pomembne za uspeh: empatija, izražanje in razumevanje občutkov, nadziranje razpoloženja, neodvisnost, prilagodljivost, občutek priljubljenosti, reševanje medosebnih težav, vztrajnost, blagohotnost, prijaznost in spoštovanje. Komponente čustvene inteligentnosti je razporedil v šest skupin: moralni razvoj, stvarno mišljenje, reševanje težav, družbene veščine, samomotivacijo in moč čustev.

Razum in čustvenost se pogosto prepletata in si nista nasprotujoči sposobnosti, ampak sta ločeni sposobnosti. Redko ima oseba visok inteligenčni količnik (IQ) in nizko čustveno inteligenco ali obratno. Test, ki bi tako kot IQ izmeril čustveno inteligentnost, ne obstaja. Čeprav obstajajo merila, ki vključujejo vse glavne družbene in čustvene spretnosti za »določitev« čustvene inteligentnosti, se pri ljudeh IQ in čustvena inteligentnost prepletata in dopolnjujeta v različnih razmerjih (Goleman, 1997). Goleman (2001) je opredelil 5 ključnih elementov čustvene inteligence.

- Samozavedanje ali sposobnost prepoznavanja in razumevanja lastnih čustev je bistvena veščina čustvene inteligence. Poleg tega posameznik prepozna lastna čustva in se zaveda učinka svojih dejanj, razpoloženja in čustev na druge ljudi.

- Samoregulacija – poleg tega, da se oseba zaveda lastnih čustev in vpliva, ki ga ima na druge, čustvena inteligenca zahteva tudi uravnavanje in upravljanje svojih čustev.
- Socialne spretnosti – drugi pomemben vidik čustvene inteligence je sposobnost dobre interakcije z drugimi. Močne socialne veščine ljudem omogočajo, da gradijo ustrezne odnose z drugimi ljudmi in razvijejo boljše razumevanje sebe in drugih.
- Empatija ali sposobnost razumevanja počutja drugih je ključnega pomena za čustveno inteligenco. Poleg sposobnosti prepoznavanja čustvenih stanj drugih ta vidik zajema tudi odziv posameznika na druge ljudi.
- Motivacija – notranja motivacija je še ena pomembna veščina čustvene inteligence. Čustveno inteligentne ljudi motivirajo lastni cilji in notranja potreba, ne zunanja nagrada.

2.3 Čustvena inteligenca v zdravstveni negi

Zdravstvena nega spada med profesije, kjer je mnogo emocionalnega dela, ki poteka nevidno in se ga pogosto ignorira, za zdravstvene delavce pa predstavlja stres. Emocionalno delo ima pomembno vlogo tudi pri tem, kakšno je zadovoljstvo pacientov z delom zdravstvenega osebja. Za ta poklic je potrebna velika stopnja empatije (Hvalec in Kobal Straus, 2012). Tudi McQueen (2004) navaja, da je emocionalno delo v zdravstveni negi sestavni del strokovnega delovanja, vrednost emocionalnega dela pa je že prepoznana.

Za večino zdravstvenih šol je povprečje ocen najpomembnejše merilo za sprejem v šolo in predstavlja glavni kazalnik uspešnosti v celotnem strokovnem izobraževanju. V splošni raziskovalni literaturi razmerje med tradicionalnimi merili akademskega uspeha, kot sta povprečje ocen in uspešnost poklicne mature, ni dobro postavljeno. Tako v splošni populaciji kot pri medicinskih sestrah je izmerjena sposobnost čustvene inteligence povezana tako z uspešnostjo kot tudi z drugimi pomembnimi poklicnimi kazalniki po zaključku šolanja, bodoči zdravstveni delavci bi morale biti osebe z razvito čustveno inteligenco (Codier in Odell, 2014).

Zdravstvena nega je zahteven poklic z edinstvenimi izzivi. Čustvena inteligenca in odpornost sta lastnosti, ki lahko učencem zdravstvene nege omogočita, da se učinkovito odzovejo na izzive pri praktičnem pouku in da v prihodnje ostanejo v tem poklicu. Odpornost in čustveno inteligenco bi bilo potrebno čim prej vključiti v izobraževalne programe zdravstvene nege (Cleary, M., Visentin, D., West, S., Lopez, V. in Kornhaber, R., 2018). Čustvena inteligenca se namreč lahko v življenju razvija in nadgrajuje, kar pa ne velja za splošno inteligenco.

Čustvena inteligenca je pomemben vir znanja in kompetentnosti medicinskih sester, omogoča jim boljše in lažje odločitve ter organiziranost, učinkovitejše delo s pacienti, izboljša odnose in pozitivno vpliva na kakovost oskrbe pacientov in odnose z njihovimi družinami. Medicinske sestre s sposobnostmi čustvene inteligence imajo boljše vodstvene in organizacijske sposobnosti, manj stresa na delovnem mestu, boljši osebni in delovni uspeh ter lahko pacientu nudijo boljšo zdravstveno oskrbo. Ker čustvena inteligenca vključuje spretnosti, ki se jih je mogoče naučiti, bi jo bilo treba vključiti v programe izobraževanja, ne le v šolah, pač pa tudi kot dodatno izobraževanje na delovnih mestih.

2. Metodologija

Spletni vprašalnik je bil posredovan vsem dijakom od 1. do 4. letnika vpisanim v program »zdravstvena nega« (v nadaljevanju ZN), skupaj 455. Zanimalo nas je, kako dijaki srednješolskega programa zdravstvene nege razumejo in interpretirajo pojem »čustvena inteligenca«. V ta namen smo izvedli raziskavo, katere namen je bil ugotoviti, ali so se že srečali s pojmom »čustvena inteligenca«, kako ga opišejo s svojimi besedami in kakšno korelacijo vidijo s svojim bodočim poklicem.

Anketiranje je bilo anonimno. Potekalo je od 20. 12. 2021 do 8. 1. 2022 kot spletna anketa v spletnem sistemu www.lka.si. Anketni vprašalnik je vseboval 6 vprašanj, od tega sta 2 vprašanji zaprtega tipa in 2 vprašanji, ki obsegata 12 trditev in zahtevata izbiro odgovora glede na stopnjo strinjanja. Lestvica je 5-stopenjska Likertova in ima razpon od »sploh se ne strinjam« do »popolnoma se strinjam«. Eno vprašanje je bilo odprtega tipa. Izpolnjevanje je trajalo približno 3–4 minute.

2.1 Metode dela

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

Cilji:

- ugotoviti, ali so se že srečali s pojmom čustvena inteligenca in kaj si dijaki predstavljajo pod tem pojmom
- ugotoviti, ali dijaki prepoznajo prvine čustvene inteligence
- ugotoviti, ali povezujejo čustveno inteligenco z bodočim poklicem

2.2 Raziskovalna vprašanja

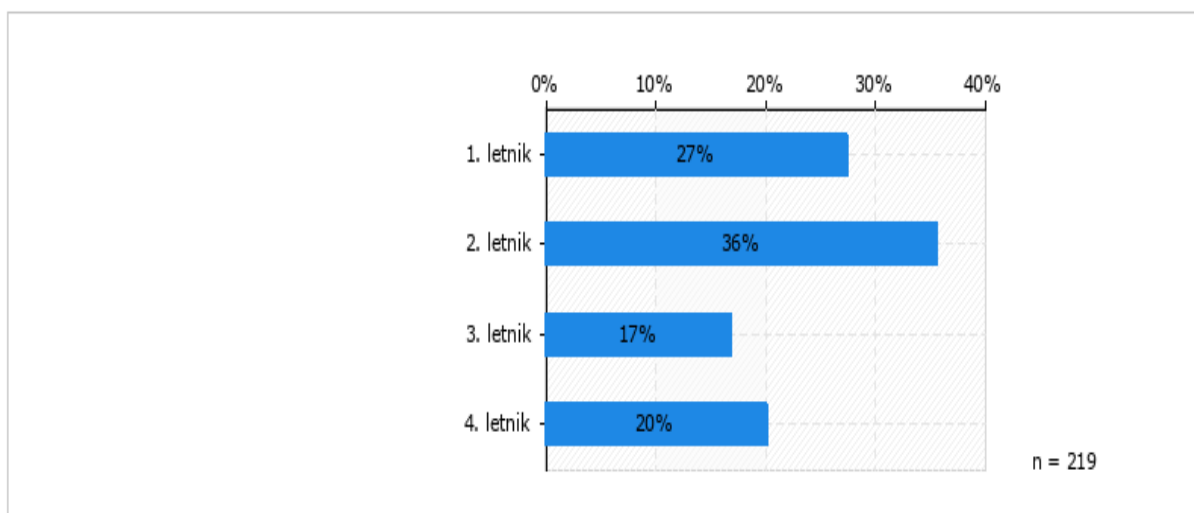
Pred izvedbo raziskave smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja (RV).

- RV1: Ali dijaki prepoznajo področja, ki so povezana s čustveno inteligenco?
- RV2: Ali dijaki menijo, da se pri praktičnem pouku zdravstvene nege razvija čustvena inteligenca?
- RV3: Ali dijaki menijo, da je v njihovem bodočem poklicu potrebna višja stopnja čustvene inteligence kot v drugih poklicih?

3. Rezultati in interpretacija

Anketni vprašalnik je bil posredovan 455 dijakom od 1. do 4. letnika izobraževalnega programa zdravstvena nega (v nadaljevanju ZN). V celoti ga je izpolnilo 219 dijakov, kar predstavlja 49 % vseh dijakov izobraževalnega programa ZN.

V grafu 1 je prikazano, da je spletno anketo izpolnilo 219 dijakov programa ZN (27 % iz 1. letnika, 36 % iz 2. letnika, 17% iz 3. letnika in 20 % iz 4. letnika). V raziskavi so povprečne vrednosti in standardni odkloni, zaokroženi na eno decimalno mesto (povzeto po spletni anketi 1KA).

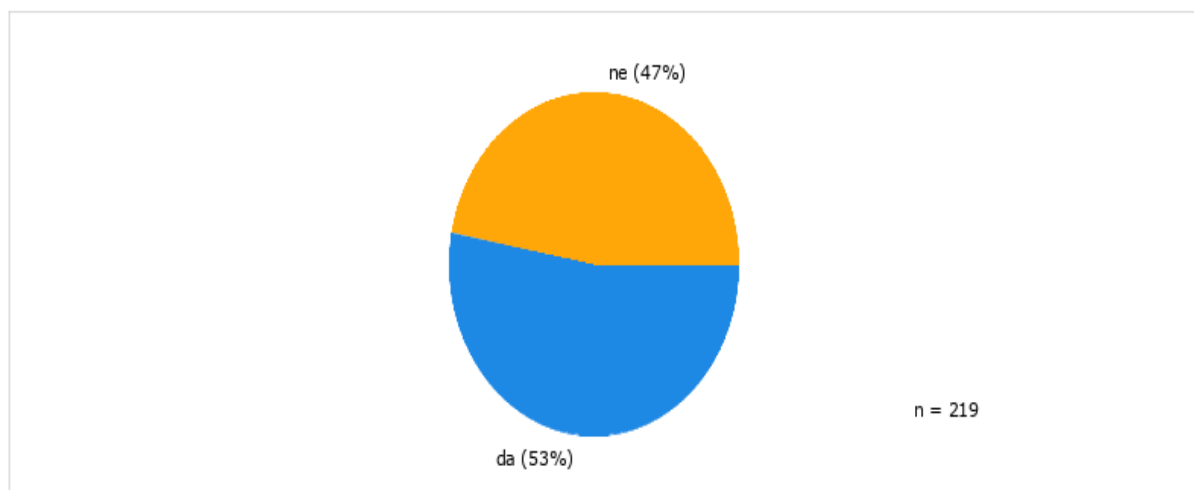


Slika 1: Sodelujoči v raziskavi po letniku (n = 219)

V največji meri so se odzvali dijaki drugih letnikov, najmanj dijaki tretjih letnikov. Manjšo odzivnost na anketo bi bilo mogoče pripisati predprazničnemu času in sovpadajočim šolskih počitnicam.

3.1. Seznanjenost s pojmom in opredelitev čustvene inteligence

Odgovor na vprašanje, ali so dijaki že slišali za pojem čustvena inteligenca, je pokazal (slika 2), da je komaj dobra polovica anketiranih dijakov (53 %) slišala za ta pojem, 47 % pa ne.



Slika 2: Odstotek dijakov, ki poznajo pojem »čustvena inteligenca«

Nadalje nas je zanimalo, kako bi dijaki sami opisali pojem oz. kaj si predstavljajo, ko slišijo za čustveno inteligenco.

Pri pregledu odgovorov dijakov smo jih razvrstili v naslednja področja:

- a) samozavedanje ali sposobnost prepoznavanja in razumevanja lastnih čustev
»da čustveno znaš odreagirat ob določenih situacijah in da znaš nadzorovati svoja čustva«

»prepoznavanje čustev«
»čustvena razvitost, razumevanje čustev«
»to je, ko oseba zna prepoznati različna čustva sebe in drugih«
»da smo dobri v razbiranju razpoloženja drugih ljudi, dobro presojaš značaje ljudi«
»čustvena zrelost«
»kako dobro poznaš čustva«
»da kot posameznik poznamo svoja čustva in tudi čustva drugih, da ustrezno ukrepamo v neki Situaciji, kjer so prisotna čustva, da nas več izkušenj naredi čustveno inteligentnejše«
»pojem dojemam kot neko čustveno zrelost posameznika, na kakšen način oziroma s kakšnimi čustvi se posameznik odziva na določene situacije, z različnimi čustvi/čustvenimi odzivi«
»to pomeni, da prepoznamo svoja čustva in čustva ostalih, jih znamo izraziti na primeren način in se z njimi soočiti«

b) samoregulacija in izražanje lastnih čustev

»da se znamo čustveno pravilno odzivati na neke dogodke«
»vedeti kako se pravilno odzvati na življenjske situacije«
»jaz si to predstavljam kot nekakšno sprejemanje čustev in potem tudi naš odziv na njih«
»da si čustveno zrel, da poznaš svoja čustva, jih kontroliraš«
»pametno upravljanje s čustvi«
»sposobnost obvladovanja sebe in svojih odnosov za boljše življenje«
»znaš uporabiti določena čustva ob določeni situaciji«
»čustvena stabilnost«
»znati primerno izražati primerna čustva v določeni situaciji«
»izražanje in nadzor čustev«
»samokontrola čustev, zaupanje samemu sebi«
»nadzorovanje čustev v trenutkih«
»znanje nadzorovanja in dojetanja svojih čustev«
»morda pomeni, da človek zna pametno uporabljati besede in svoja čustva ter dejanja«
»inteligentna uporaba čustev«
»to je zmožnost razvijanja vseh pomembnih čustev, zmožnost kontrole čustev, zmožnost empatije«

c) empatija

»sočutje«
»koliko si sposoben empatije do sočloveka«
»empatija, prepoznavanje čustev«
»da lahko človek prepozna tudi druga čustva, ne samo svojih«

»da prepoznam čustva drugih oseb«
»razumeti čustva in kako in kaj drugi čutijo«
»smo dovolj sposobni, da razumemo pacientovo počutje«
»da razumeš probleme drugih«
»da smo empatični, sočutni do sočloveka«
»imajo jo tisti, ki zelo dobro razumejo človeška čustva, imajo veliko empatije«
»je neko sočutje do človeka, ampak je vključeno še mišljenje«

d) motivacija

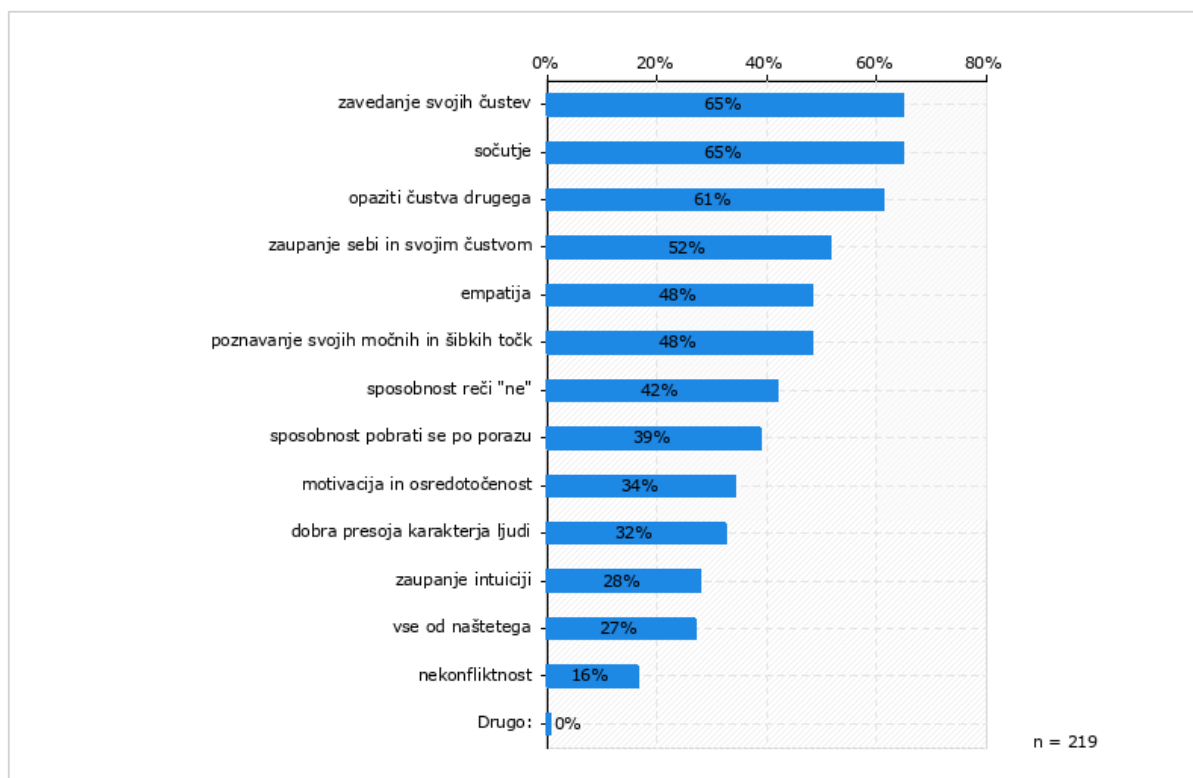
»kot neko motivacijo«

e) drugo

»čustva«
»da smo kar se da čustveni«
»občutki«
»ne vem«
»znanje o čustvih«
»da si čustveno močan«
»da si pameten«
»zrelost«
»neka pohvala, kritika«
»razpoloženje«
»sprejemaš ljudi takšne, kot so«
»da se znaš povezati s človekom«

3.2 Razumevanje področja čustvene inteligence

Pri tem vprašanju smo prosili dijake, naj označijo odgovore, ki po njihovem mnenju opredeljujejo čustveno inteligenco. Slika 3 prikazuje, da čeprav so vsa navedena področja sestavni del čustvene inteligence, je samo 27 % dijakov to prepoznalo. V več kot 60 % so po njihovem mnenju ta področja *zavedanje svojih čustev, sočutje in opaziti čustva drugega*. V mnogo manjšem odstotku so kot sestavni del čustvene inteligence prepoznali *nekonfliktnost, zaupanje intuiciji, dobro presojo karakterja ter motivacijo in osredotočenost*.

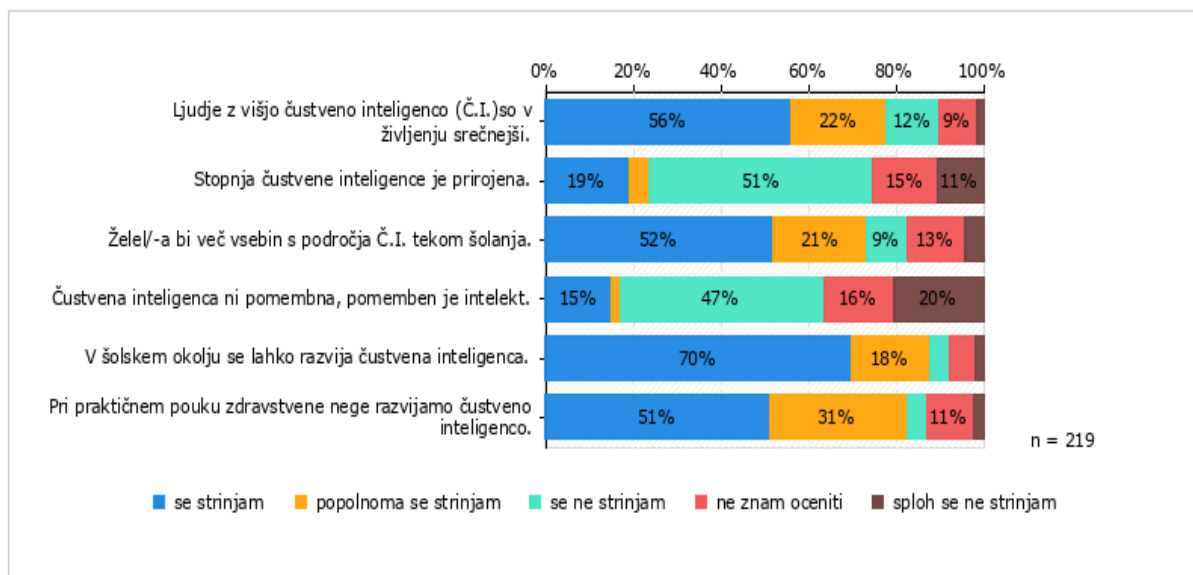


Slika 3: Razumevanje področja čustvene inteligence

Tako smo dobili odgovor na naše prvo raziskovalno vprašanje. Dijaki samo delno poznajo področja, ki jih emocionalna inteligenca pokriva. Prepoznajo področja, ki se nanašajo na naša čustva in čustva drugih, poznavanje sebe ter upravljanje s čustvi in empatijo. Manj pa povezujejo zaupanje intuiciji, nekonfliktnost in motivacijo s čustveno inteligenco. Zapostavljena je predvsem motivacija, saj je samo en dijak v svojem opisu pojma čustvena inteligenca omenil motivacijo.

3.3 Čustvena inteligenca kot del življenja in izobraževanja

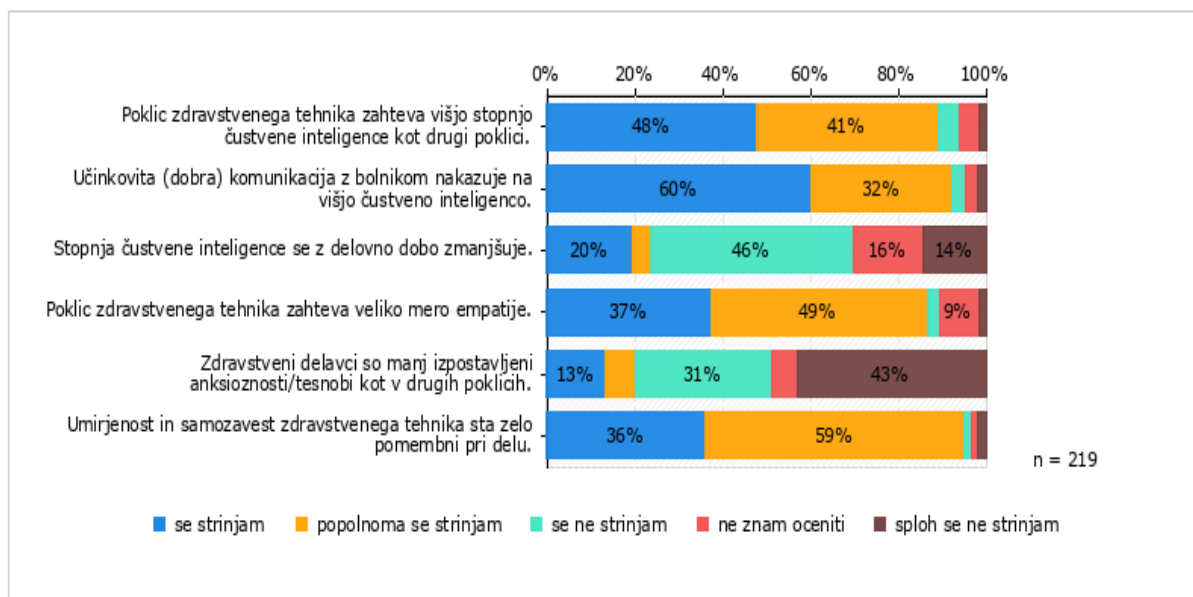
Slika 4 nam prikazuje, da velik delež dijakov ni znal v celoti opredeliti čustvene inteligence, kljub temu, pa so se kar v 78 % izrekli, da so ljudje z višjo stopnjo čustvene inteligence v življenju srečnejši in v 62 %, da ta ni prirojena, ampak se jo da v življenju razvijati. Znatno odstotek (67 %) je tudi takih, ki menijo, da ni pomemben samo intelekt ampak tudi čustvena inteligenca. Kljub temu da se 88 % dijakov strinja, da se čustvena inteligenca lahko razvija v šolskem okolju, bi kar 73 % želelo več vsebin iz tega področja v času šolanja. Zadovoljni smo, da so dijaki prepoznali vključenost prvin čustvene inteligence pri praktičnem pouku zdravstvene nege, saj so sestavni del izobraževanja, čeprav morda niso tako poimenovane. S tem smo dobili odgovor na naše drugo raziskovalno vprašanje, saj so se dijaki v 82 % opredelili, da si pri praktičnem pouku razvijajo emocionalno inteligenco.



Slika 4: Mnenja o čustveni inteligenci

3.4 Čustvena inteligenca in poklic medicinske sestre

Odgovor na 3. RV, ali dijaki menijo, da je v njihovem bodočem poklicu potrebna višja stopnja čustvene inteligence kot v drugih poklicih, je pokazal, da se dijaki zavedajo, da se izobražujejo za specifičen poklic. V več kot 80 % so mnenja, da njihov bodoči poklic zahteva visoko stopnjo čustvene inteligence, empatije in dobro komunikacijo ter umirjenost in samozavest. Prav tako so mnenja, da ima poklic visoko stopnjo anksioznosti in da se stopnja čustvene inteligence z delovno dobo ne zmanjšuje (slika 5).



Slika 5: Povezanost čustvene inteligence z bodočim poklicem

4. Zaključek

V mnogih raziskavah (Goleman, 1997; Furqani, 2020; Nstas in Sala, 2012; Shapiro, 1999) je predstavljen pomen dobro razvite čustvene inteligence, tako za mladostnike v času odraščanja, kakor tudi kasneje za uspešno delovanje posameznika v vseh sferah življenja. Dijaki so delno prepoznali pomen dobro razvite čustvene inteligence za življenje, v večji meri se zavedajo pomembnosti prisotnosti čustvene inteligence v bodočem poklicu. Spodbudno je dejstvo, da se lahko čustvena inteligenca razvija in nadgrajuje v času celotnega življenja. Izražena je bila želja, da bi bilo v izobraževanje vključenih več vsebin s področja ČI. Glede na nekatere raziskave med slovenskimi medicinskimi sestrami (Hvalec in Kobal Straus, 2012) bi bilo vsekakor smiselno v času šolanja, kakor tudi kasneje v času delovne dobe, vključiti izobraževanja o zakonitostih emocionalnega dela, spoprijemanja s stresom in sprostitvenih tehnikah.

Nasprotno Cadman in Brewer (2001) menita, da potrebujemo izbirne postopke, ki bodo določali ravni čustvene inteligence že pri bodočih kandidatih za vpis v šolo, saj bi lahko bili zanesljiv napovedovalec uspeha tako v klinični zdravstveni negi kot pri uspešnosti študija. Raziskave kažejo, da čustvene inteligence ni mogoče razviti dovolj hitro z usposabljanjem medosebnih veščin, zato je bistveno, da bi prepoznali stopnjo čustvene inteligence kandidatov že ob vpisu.

Menim, da bi bilo smiselno oboje, tako izbirni postopek, kjer bi se preverjale potrebne socialne veščine relevantne za bodoči poklic, kakor tudi vključitev izobraževalnih vsebin s področja ČI v izobraževanje zdravstvene nege. Glede na raziskave (Hojnik, 2014; Vrbanc, 2021; Cadman in Brewer, 2001; Hvalec in Kobal Straus, 2012; McQueen, 2004), ki dokazujejo, da sta čustvena inteligenca in zadovoljstvo pri delu, psihično počutje in dobro počutje v bodočem poklicu povezani, bi bilo potrebno v prihodnje v izobraževanju iz zdravstvene nege tem vsebinam nameniti več pozornosti.

5. Literatura

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18, pp. 13–25.
- Bradberry, T. (2014). *Emotional Intelligence - EQ*.
Pridobljeno s: <https://www.forbes.com/sites/travisbradberry/2014/01/09/emotional-intelligence/?sh=600e962d1ac0>.
- Cadman, C. in Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), pp. 321–324.
- Cleary, M., Visentin, D., West, S., Lopez, V. in Kornhaber, R. (2018). Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: an integrative review. *Nurse Education Today*, 68, pp. 112–120.
- Codier, E. in Odell, E. (2014). Measured emotional intelligence ability and grade point average in nursing students. *Nurse education today*, 34(4), pp. 608–6012.
- Furqani, N. N. Z. (2020). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 395, pp. 277–280.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Hojnik, T. (2014). *Čustvena inteligenca v povezavi z zadovoljstvom pri delu v reševalni službi: diplomsko delo*. Univerza v Mariboru: Fakulteta za zdravstvene vede.
- Hvalec, Š. in Kobal Straus, K. (2012). Emocionalno delo v zdravstveni negi. *Obzornik zdravstvene nege*, 46(3), pp. 219–228.
- McQueen, A. C. (2004). Emotional intelligence in nursing work. *Journal of Advanced Nursing*, 47(1), pp. 101–108.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nstas, L. E. in Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, pp. 478–482.
- Pečjak, S. in Avsec, A. (2003). Konstrukt emocionalne inteligentnosti. *Psihološka obzorja*, 12(1), pp. 55–66.
- Salovey, P. in Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *IMAGINATION, COGNITION AND PERSONALITY*, pp. 185–211.
- Salovey, P. in Mayer, J. (1993). The Intelligence of Emotional. *Intelligence*, 17(4) pp. 433–442.
- Shapiro, L. E. (1999). *Čustvena inteligenca otrok Kako vzgajamo otroka z visokim čustvenim količnikom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Simmons, S. in Simmons, J. C. (2000). *Merjenje čustvene inteligence*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vrbanc, P. (2021). *Pomen čustvene inteligence pri delu medicinskih sester: diplomsko delo*. Univerza v Ljubljani: Zdravstvena fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Suzana Krajnc je diplomirana medicinska sestra, zaposlena kot učiteljica praktičnega pouka in strokovno teoretičnih predmetov na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor. Po končanem študiju na Visoki zdravstveni šoli Univerze v Mariboru se je zaposlila na Oddelku za nalezljive bolezni in vročinska stanja, v takrat še Splošni bolnišnici Maribor, kjer je delovne izkušnje nabirala 8 let. Želja po pedagoškem poklicu in delu z mladimi jo je vodila na Srednjo zdravstveno in kozmetično šolo Maribor, kjer kot mentorica v kliničnem okolju in učiteljica dijakom zdravstvene nege že 12. leto prenaša strokovno znanje in svoje izkušnje.

Priloga 1

Priloga A: Anketni vprašalnik

Spoštovani dijaki/-nje!

Prosim, če si vzamete nekaj minut in s klikom na Naslednja stran pričnete z izpolnjevanjem ankete. Anketa se nanaša na področje čustvene inteligence, njenega poznavanja in pomena v zdravstveni negi. Anketa vam bo vzela približno 5 min časa in je anonimna.

Lep pozdrav, Suzana Krajnc

Q1 - Kateri letnik programa ZN obiskujete?

- 1. letnik
- 2. letnik
- 3. letnik
- 4. letnik

Q2 - Ste že slišali za pojem čustvena inteligenca?

- da
- ne

Q3 - Kako bi vi opisali pojem "čustvena inteligenca"?

Q4 - Katera navedena področja po vašem mnenju opredeljujejo čustveno inteligenco (Č.I.)?

Možnih je več odgovorov

- empatija
- poznavanje svojih močnih in šibkih točk
- zavedanje svojih čustev
- nekonfliktnost
- sočutje
- opaziti čustva drugega
- dobra presoja karakterja ljudi
- zaupanje sebi in svojim čustvom
- sposobnost reči "ne"
- motivacija in osredotočenost
- zaupanje intuiciji
- sposobnost pobrati se po porazu
- vse od naštetega
- Drugo:

Q5 - V kolikšni meri se strinjaš z navedenimi trditvami?

	sploh se ne strinjam	se ne strinjam	se strinjam	popolnoma se strinjam	ne znam oceniti
Ljudje z višjo čustveno inteligenco (Č.I.)so v življenju srečnejši.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stopnja čustvene inteligence je prirojena.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Želel/-a bi več vsebin s področja Č.I. tekom šolanja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čustvena inteligenca ni pomembna, pomemben je intelekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V šolskem okolju se lahko razvija čustvena inteligenca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri praktičnem pouku zdravstvene nege razvijamo čustveno inteligenco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 - V kolikšni meri se strinjate s trditvami povezanosti čustvene inteligence in bodočega poklica?

	sploh se ne strinjam	se ne strinjam	se strinjam	popolnoma se strinjam	ne znam oceniti
Poklic zdravstvenega tehnika zahteva višjo stopnjo čustvene inteligence kot drugi poklici.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učinkovita (dobra) komunikacija z bolnikom nakazuje na višjo čustveno inteligenco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stopnja čustvene inteligence se z delovno dobo zmanjšuje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poklic zdravstvenega tehnika zahteva veliko mero empatije.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdravstveni delavci so manj izpostavljeni anksioznosti/tesnobi kot v drugih poklicih.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umirjenost in samozavest zdravstvenega tehnika sta zelo pomembni pri delu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dobra razredna klima kot dejavnik spodbudnega učnega okolja

Good Classroom Climate as a Factor of a Promoting Learning Environment

Suzana Grah

*Center za sluh in govor Maribor
suzana.grah@csgm.si*

Povzetek

Za učno zavzetost učencev so izjemno pomembni psihosocialni odnosi, zlasti odnosi učitelja do učencev, in klima, ki se vzpostavi pri tem. Zadovoljstvo učencev in dobro počutje v razredu pozitivno vplivata na njihove učne dosežke, pozitivne oblike vedenja in na čustva, zato je skrb za ugodno oziroma pozitivno razredno klimo pomemben izziv za vsakega učitelja. V šoli so dane številne priložnosti, da v pouk vključujemo takšne oblike in načine dela, ki gradijo na sodelovanju in omogočijo izkušnjo soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključi. V prispevku predstavimo vaje psihosocialnega učenja, spretnost medsebojnega sporazumevanja ter ideje za delavnice za razvijanje čustvene pismenosti, s katerimi podpremo učenca tako na področju aktivacije za učenje, učenja socialnih spretnosti in zaželenih oblik vedenja kot na področju krepitve občutka lastne vrednosti in identitete. Na podlagi preteklih izkušenj lahko rečemo, da učitelj s svojim ravnanjem pomembno vpliva na celovito oblikovanje in razvoj učencev. Menimo, da bi bilo v storilnostno naravnem šolskem sistemu potrebno nameniti več pozornosti oblikovanju takega razrednega okolja, v katerem vladajo dobri odnosi, okolja, ki je pozitivno in varno, kjer se vsak posameznik lahko razvija, bogati, je uspešen in sprejet.

Ključne besede: pogovor, psihosocialno-interaktivne vaje, razredna klima, socialno-čustveno učenje, vključujoča šola.

Abstract

Psychosocial relations are especially important for students' learning commitment, especially the teacher's attitude towards students and the climate that it establishes. Students' satisfaction and well-being in the classroom have a positive effect on their learning achievements, positive behaviors and emotions, therefore caring for a favorable or positive classroom climate is an important challenge for every teacher. The school environment offers numerous opportunities to intertwine lessons with forms and ways of working that build on cooperation and enable the experience of co-creation in a community that does not exclude anyone. The paper presents psychosocial learning exercises, mutual communication skills and ideas for workshops to develop emotional literacy, which support students in the area of activation for learning, learning social skills and desirable behaviors, and in strengthening self-esteem and identity. From past experience, we can say that the teacher's behavior has a significant impact on the overall design and development of students. We believe that in a performance-oriented school system, more attention should be paid to creating a classroom environment with prevailing good relations, an environment that is positive and safe, where each individual can develop, is enriched, successful and accepted.

Keywords: classroom climate, conversation, inclusive school, psychosocial-interactive exercises, social-emotional learning.

1. Uvod

Na mednarodnih merjenjih naši učenci že dlje časa dosegajo odlične rezultate, kar nakazuje, da učitelji posvečajo dovolj pozornosti stroki oziroma znanju. Manj pozornosti pa je namenjeno temu, kako se učenci učijo, kako se pri tem počutijo in kako je v ta namen potrebno voditi razred (Rutar Ilc, 2017).

V preteklosti se je vodenje razreda povezovalo predvsem z izvajanjem kontrole nad vedenjem učencev in nad popravilanjem njihovega vedenja. Od učencev se je pričakovalo, da se bodo ustrezno odzvali na zahteve, ki jih bo postavil učitelj (Pšunder, 2011).

Sodobno pojmovanje vodenja razreda pomeni precej kompleksnejšo dejavnost kot le ukrepanje ob neprimernem vedenju učencev. Vodenje razreda se tesno nanaša na strategije, s katerimi učitelj vzpostavlja pozitivno, produktivno, inkluzivno, podporno, skrbno in harmonično okolje (Pšunder, 2011). Pomembno spoznanje kognitivne znanosti je, da učinkovito učenje terja čas in postopnost ter da je povezano s čustvi, interesi in socialno interakcijo (Rutar Ilc, 2017). Zanimanje za povezavo med učno in socialno uspešnostjo se je povečalo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so raziskovalci iskali povezavo med socialno vključenostjo, storilnostno motivacijo ter učno uspešnostjo učencev. Ventzel (1999, v Arzenšek Krajačič, 2018) poudarja, da pozitivne socialne interakcije v šoli vplivajo na izboljšanje učnih dosežkov in usvajanje znanja na višjih nivojih. Učenci, ki se čutijo sprejete, izbirajo sprejemljivejše vedenje in šolskemu delu namenijo več pozornosti, učenju v šoli pa pripisujejo večji pomen, s čimer se zmanjša tveganje za šolski neuspeh.

Benard (1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008) govori o tem, da je šola prostor, v katerem se otroci lahko naučijo komunikacijskih veščin, prosocialnega vedenja, empatije in drugih socialnih spretnosti. Hkrati pa opažamo, da je v naših šolah vedno manj prostora za odnose, druženje, izmenjavo izkušenj, izražanje čustev in s tem tudi za socialno učenje (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

2. Vključujoča šola

V šoli nas načelo vključenosti opozarja na socialno mrežo učenca. Na to, kako pomembno je, ali in kako je otrok v razredu umeščen. Je sprejet, je spoštovan, ima v razredu vire moči, kaj pripomore, kaj dobi sam? Kakšna je njegova socialna mreža in kakšna od njegove družine? Ali imajo socialno mrežo sošolcev, prijateljev, sodelavcev, sorodnikov, sosedov, ki je lahko zanj in zanje vir moči? Če nosilne socialne mreže ni, je lahko izolacija eden izmed virov stisk, neuspeha in nemoči, da bi si pomagal (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Vključujoča šola daje velik pomen spodbudnemu učnemu okolju, v katerem se upoštevajo individualne potrebe vsakega posameznega učenca, razvoj posameznikovih močnih področij ter pridobivanje kakovostnega znanja in kompetenc za uspešno življenje. Vključujoča šola je prostor, v katerem učenci razvijajo sposobnosti ter pridobivajo znanje in spretnosti za lažje soočanje z vsakdanjimi izzivi. Je pomemben varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo. Pri tem ima ključno vlogo učitelj (Grah, Rogič Ožek in Žarkovič Adlešič, 2017). Učitelj prispeva h krepitvi občutka lastne vrednosti z omogočanjem priložnosti, kjer se učenci lahko izražajo s konstruktivnimi povratnimi informacijami, pristnimi pohvalami in spodbudami, in s tem, da izraža pozitivna (realna) pričakovanja do učenca. Vsakdo ima vsaj katero močno področje ali odliko, na kateri lahko gradimo (Rutar Ilc, 2017).

Kaj pa učenci, za katere se zdi, da jih nimamo za kaj pohvaliti? Takih učencev ni. Učence, ki niso močni v učnih veščinah, opazujemo in pohvalimo za tisto, kar jim gre dobro, na primer za ročne spretnosti, ustvarjalne ideje, empatičnost, pripravljenost za pomoč. Učence, ki so nemirni, ki vstajajo in hodijo po razredu, lahko pravočasno zaposlimo s tem, da kaj prinesejo ali nam kako drugače pomagajo, nato jih za pomoč tudi pohvalimo. Tako jih zaposlimo, preusmerimo njihov nemir in jim omogočimo, da se počutijo koristne in upoštevanja vredne (Rutar Ilc, 2017).

Vsaka šolska ura pri katerem koli predmetu je priložnost za to, da učenci prepoznajo svoja močna področja, razvijajo svoje potenciale, krepijo občutek zaupanja v lastne zmožnosti, se izrazijo in sodelujejo, prejemajo in dajejo povratne informacije, rešujejo težave in razvijajo svojo odgovornost. Za učenje socialnih spretnosti lahko učitelji naredimo največ s tem, da v pouk redno vključujemo takšne oblike in načine dela, ki gradijo na sodelovanju, in da jasno sporočamo, kako pomembni so dobri odnosi in vključenost vseh (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, 2017).

3. Dobra razredna klima

Učitelj lahko s sistematičnim delom odločilno vpliva na kakovostne vrstniške odnose v razredu. Z delavnicami za krepitev komunikacijskih veščin in socialnimi igrami prispeva k večji povezanosti razreda in sodelovalni kulturi. Dobro počutje vseh je močno povezano s tem, kako povezan je razred, kako poteka dialog in kako se rešujejo konflikti. Pri tem so nenadomestljivi individualni pogovori učitelja z učenci, pogovori v manjših skupinah in neformalni, spontani stiki z učenci ob različnih priložnostih ter iskreno zanimanje zanje (Rutar Ilc, 2017).

Na to, kako dobro se učenci počutijo v razredu, v veliki meri vpliva tudi to, kako so vanj vključeni (Rutar Ilc, 2017). V razredu, v katerem je prijetna klima, se učenci in učitelji počutijo prijetneje in varneje, odnosi med njimi temeljijo na pozornosti in medsebojni pomoči. Prijetna klima omogoča optimalno sodelovanje in vključevanje vseh udeležencev v socialni prostor. To je klima sprejetosti, odprtosti, tolerantnosti, naklonjenosti do vseh učencev in učiteljev. Učenci se lahko na delo bolje osredotočijo, vanj so pripravljeni vložiti več naporov, ne le za lasten uspeh, temveč za uspeh celotne skupine. S pozitivnim, spodbudnim in prijetnim razrednim okoljem je mogoče vplivati na zmanjšanje konfliktov in problemov v razredu, kar vpliva na splošno ozračje v le-tem. Nasprotno lahko učenci, ki se v razredu ne počutijo dobro, negativno vplivajo na razredno klimo. V takem socialnem okolju so pogosti konflikti, ki povzročajo napetosti in preprečujejo uspešno delo posameznikov in skupine kot celote (Pšunder, 2011). Za dobro klimo je škodljivo tudi izrazito tekmovalno vzdušje, elitizem, individualizem in prevlada enih na račun drugih (Rutar Ilc, 2017).

4. Socialno opismenjevanje

Šola je prostor učenja in življenja. V njej učenci preživijo tudi do tretjino svojega dneva. Zanje zato predstavlja pomemben socialni kontekst za učenje socialnega vedenja (Arzenšek Krajačič, 2018). V socialnem kontekstu šole otroci pridobivajo izkušnje o medsebojnih odnosih, prijateljstvu, o primernem in neprimernem vedenju, o sodelovanju in tekmovanju (Pšunder, 2011). S socialnimi odnosi, ki jih učenci v šoli vzpostavijo z vrstniki in učitelji, bolj ali manj uspešno zadovoljujejo potrebo po pripadnosti širši socialni skupnosti (Rutar Ilc, idr., 2017).

Vzgoja mora biti danes zraven razvoja intelektualnih sposobnosti usmerjena k spodbujanju skladnega telesnega, duševnega, spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja posameznika, k spodbujanju njegove aktivne vloge ter njegovih sposobnosti samostojnega ustvarjanja, kritičnega mišljenja in presoje. Zato seveda ni dovolj, da učitelj skrb nameni le okolju, ki spodbuja kognitivni razvoj učencev, temveč mora le-to nameniti tudi pridobivanju pozitivnih socialnih in čustvenih izkušenj učencev (Pšunder, 2011).

- Ključni socialni spretnosti sta kultura pogovora in spretnost medsebojnega sporazumevanja, ki se pri učencih oblikujeta pri vseh vrstah pogovorov v šoli in pri dejavnostih, ki so organizirane v okviru programa in v drugih okoljih (šola v naravi, strokovne ekskurzije, tekmovanja, srečanja šol ipd.). Velik vpliv ima tudi to, kakšno komunikacijo z učenci vzpostavljajo učitelji, ki so učencem pomemben vzgled. Z vsako izjavo, včasih pa že s samim tonom glasu in mimiko prispevamo h kakovosti komunikacije (Rutar Ilc, idr., 2017).

Kako se kakovostno pogovarjamo?

- Ustvarimo spoštljivo in spodbudno ozračje, v intimnih pogovorih pa zagotovimo zaupnost,
- zavzeto in aktivno poslušamo in pri tem molčimo (ne skačemo v besedo),
- čuječe in brez presojanja (kar povzema angleški izraz »mindfulness«) opazujemo, pozorno spremljamo sogovornika ter njegova besedna in nebesedna sporočila,
- s sogovornikom vzpostavimo dober stik preko svojih besednih in nebesednih sporočil,
- skušamo razumeti sogovornikovo vedenje, njegove izjave iz »njegovega modela sveta« (uvid potrebe, ki so v ozadju vedenja in izjav),
- po potrebi povzamemo za sogovornikom ali pa povemo z drugimi besedami, da preverimo, ali (ga) prav razumemo,
- včasih ponovimo za njim, da sliši sam sebe – da sliši, kaj je rekel ali na kakšen način,
- vzdržujemo se moraliziranja, vzbujanja občutka krivde, obtoževanja, pametovanja in ponudimo tehtno vprašanje, ki spodbuja k razmisleku,
- spodbujamo k prevzemanju odgovornosti, če si nismo na jasnem, vprašamo (Rutar Ilc, idr., 2017).

Zastavlja se vprašanje, kako v šoli ustvariti pogoje, ki bodo vsem učencem omogočili kakovostne medsebojne odnose. To je danes trd oreh, saj je v šolah vse bolj prisotno socialno izključevanje kot fenomen sodobne družbe. Čeprav se pogosto omenja v povezavi z integracijo otrok v redne šole in vrtce, ne smemo prezreti vseh drugih socialno izključenih otrok, pri katerih posebne potrebe niso izražene na tradicionalni način. V to skupino prištevamo otroke, ki izhajajo iz revnih družin, iz subkulturnega okolja, otroke priseljencev, beguncev, drugih etničnih skupin, otroke, ki so stigmatizirani zaradi telesnih posebnosti, majhnih okvar, drugačnih ali pomanjkljivo razvitih navad. Zaskrbljujoče je, navaja Skalar (2003, v Pšunder, 2011), da se bo odstotek socialno izključenih, učno manj uspešnih in vedenjsko težavnih otrok v prihodnosti predvidoma še povečal. K temu prispeva na eni strani storilnostna, tekmovalna in elitistično naravnana šola, po drugi strani pa povečanje števila stigmatiziranih otrok, ki so zaradi

vedno na novo odkritih kliničnih simptomov prepoznani kot drugačni in uvrščeni v te kategorije (Pšunder, 2011).

5. Psihosocialno-interaktivne igre (vaje) za otroke in mladostnike

Ena izmed metod socialnega učenja, ki jo lahko uporabi vsak učitelj z vsemi učenci, so različne psihosocialno-interaktivne igre (vaje). Tam, kamor nimajo vstopa konvencionalni principi dela, imajo velik potencial psihosocialno-interaktivne igre (vaje). To so vaje psihosocialnega učenja, pri katerih posamezniki spoznavajo sami sebe, svoja čustva, razpoloženja, odnos do drugih ter način komunikacije (Otrin, Obaha Brodnjak, Hojnik in Veber, 2017).

Igra je lahko močan element pri otrocih in mladostnikih, ki se nahajajo v specifičnih situacijah stisk in travm (ob izgubi ali ločitvi staršev, nasilju in odvisnosti v družini, pri težavah v šoli ali vrstniških skupinah, ob samodestruktivnosti idr.). Istočasno so dinamike primerne za tiste, ki so prekomerno vzkipljivi ali celo agresivni, po drugi strani pa skrbijo za aktivno vključenost tih in mirnih ter plahih in pretirano izolativnih posameznikov (Otrin, idr., 2017). Pomembno je, da te učence opazimo, prepoznamo njihova močna področja in jim omogočimo, da z njimi prispevajo v skupini. S tem dobijo priložnost, da se izkažejo, dobijo pritrditev in okrepijo občutek sprejetosti in samozaupanja (Rutar Ilc, idr., 2017).

Socialne igre izberemo glede na to, kaj želimo z njimi doseči, glede na interese in starost učencev ter glede na velikost in strukturo skupin. Praviloma se pri interakcijskih igrah vsakokrat osredotočimo na eno socialno spretnost (Rutar Ilc, idr., 2017).

Vsem psihosocialno-interaktivnim igram je skupno to, da so enostavne in zabavne, izogibajo se izpadanju in kaznovanju nepravilnosti, niso tekmovalne in usmerjene v storilnost, zagotavljajo občutek varnosti in pripadnosti in ne silijo posameznika v participacijo (Otrin, idr., 2017).

Primer socialne igre za krepitev posameznika in skupine: V tej igri se učenec uleže na hrbet, na odejo (rjuho, večjo brisačo), roki ima prekržani na prsih. Ostali učenci počasi dvignejo odejo in učenca, nato pa ga previdno spustijo na tla. Navodilo za učitelja: S to igro krepimo zaupanje v zelo krhkih skupinah. Če je skupina bolj povezana, lahko dodamo druge elemente (učenca z odejo vržemo v zrak, ga zazibamo, mu z ruto pokrijemo oči) (Otrin, idr., 2017).

Primer socialne igre vlog in življenja: Učitelj na mizo ali na tla položi veliko različnih fotografij oseb, ki jih prikazujejo v kakršni koli obliki komunikacije. Učenci se razdelijo v pare, vsak par si izbere eno fotografijo. Naloga parov je, da uprizorijo komunikacijo, kot si le-to predstavljajo s pomočjo fotografije (Otrin, idr., 2017).

Primer socialne igre za sodelovanje: Učitelj razdeli učence v pare. Vsak par dobi papir in eno pisalo. Oba v paru primeta pisalo, in sicer vsak z eno roko. Njuna naloga je, da narišeta osebo, ne da bi se med seboj pogovarjala ali posvetovala: moškega ali ženskega, veliko ali majhno osebo ... (Otrin, idr., 2017).

6. Čustveno opismenjevanje

Socialno učenje je neločljivo povezano s čustvi. Prepoznavanje čustev in ustrezno ravnanje z njimi je pomemben pokazatelj osebnostne zrelosti in eden izmed ključnih dejavnikov za

vzpostavljanje kakovostnih odnosov z drugimi in s samim seboj. V šoli je veliko dogajanja, povezanega s čustvi, zato je upoštevanje le-teh zelo pomembno. Največ priložnosti za to je prav pri socialno-čustvenem učenju oziroma opismenjevanju. Priložnost za obravnavo čustev, njihove vloge in učinkov se ponuja pri pouku, na primer pri obravnavi literarnih in likovnih del, pri ciljih, povezanih z etiko, pri medpredmetnem povezovanju ter pri različnih dejavnostih, ki hkrati potekajo na celi šoli. Zlasti razredniki, svetovalni delavci in izvajalci dodatne strokovne pomoči lahko prispevajo k čustvenemu opismenjevanju z delavnicami, posebej namenjenimi prepoznavanju čustev in ravnanju z njimi (Rutar Ilc, idr., 2017).

Ideje za delavnice za razvijanje čustvene pismenosti:

- iskanje besed in slikovnih prikazov za različna čustva,
- prebiranje zgodb in stripov o težavnem položaju, povezanem z močnimi čustvi (žalost, jeza ...),
- pogovor o tem, kaj je empatija, o razlikah med opazovanjem in interpelacijo,
- igra vlog za vživljanje, za izbiro čustev v različnih primerih,
- spreminjanje stavkov v uspeh (npr.: »Ni mi še uspelo, da bi ...« v »Poiskal bom priložnost, da mi bo lahko uspelo ...«),
- pogovor o tem, kako naj ravnamo, ko smo vznemirjeni (prestrašeni, prizadeti, jezni ...),
- vaje v postavljanju meje (kako reči ne),
- podpora čustvom, ki utrjujejo pozitivno samopodobo (v čem sem dober, kaj dobrega pri meni vidijo drugi, pripisovanje pozitivnih lastnosti drug drugemu ...),
- učenje strategij reševanja konfliktov in težav (Rutar Ilc, idr., 2017).

Kot izhodišče za pogovor v skupini lahko uporabimo nedokončane stavke, nedokončane zgodbe, kviz o čustvih ali izpopolnjevanje preprostih vprašalnikov o svojem vedenju oziroma čustvih, ki so v ozadju vedenja (Rutar Ilc, idr., 2017).

Primeri nedokončanih stavkov, ob katerih nato poteka pogovor: Skrbi me ..., bojim se, da ..., razjezim se, ker ..., nikakor si ne želim, da ..., razžalostim se, ko ..., obremenjuje me, da ..., tudi jaz bi rad ..., sprostim se, ko ..., zaupam lahko, ko ..., ponosen sem, ko ..., varno se počutim, ko ... (Rutar Ilc, idr., 2017).

Pomembno je, da čustvovanje opredeljujemo v prvi osebi («razjezim se, ker» in ne »razjezil me je«), ker je zanj odgovoren vsak sam (Rutar Ilc, idr., 2017).

7. Uravnavanje čustvovanja in vedenja učencev

Socialne interakcije, prepleteni odnosi ter raznolikost učencev v razredu velikokrat pripeljejo do situacij, ki so učitelju v izziv. Čustvovanje in vedenje učencev ter socialne interakcije v razredu velikokrat lahko uravnavamo že s sporočili, ki jih namenjamo učencem, in s tem, kako se v danem trenutku odzovemo na različne situacije. Pri podajanju sporočil je pomembno, da ločimo sporočila o vedenju učenca od sporočil, ki so usmerjena na učenca kot osebo (Rutar Ilc, idr., 2017).

Kritika naj bo vedno usmerjena le na vedenje in nikoli na osebo. Če je kritika usmerjena na osebo, utruje negativno identiteto. Kritika, usmerjena na vedenje, in spodbuda za naprej motivirata učenca, da lahko svoje vedenje spremeni (Rutar Ilc, idr., 2017).

Tabela1: *Primer kritike usmerjene na osebo in na vedenje*

Kritika, usmerjena na osebo	Kritika, usmerjena na vedenje, in spodbuda za naprej
Pozabljivka si.	Domače naloge nisi naredila, drugič jo naredi.
Trmast si.	Vztrajaš pri svojem, tudi če ni več smiselno. Premisli o tem.

Kritiko vedenja podamo tako, da je realna, da usmeri učenca naprej in prispeva k oblikovanju realnih predstav o lastnih zmožnostih (Rutar Ilc, idr., 2017).

Tabela 2: *Primer nerealne in realne kritike vedenja*

Nerealna kritika vedenja	Realna kritika vedenja
Vedno narobe razmišljaš.	Tega nisi dobro premislil, premisli še enkrat in si pri tem pomagaj z navodili.
Nikdar se ne potruдиš pri brisanju table.	Površno si pobrisala tablo, pobriši jo bolj natančno.

Pohvalo vedno podamo tako, da je realna, da usmeri učenca naprej in prispeva k oblikovanju realnih predstav o lastnih zmožnostih (Rutar Ilc, idr., 2017).

Tabela 3: *Primer nerealne in realne pohvale vedenja*

Nerealna pohvala vedenja	Realna pohvala vedenja
Nihče tega ne bi naredil bolje.	Dobro si naredil, to pomeni, da si dobro pristopil k nalogi.
Še nikoli ni nihče videl tako lepe risbe.	Risbo si zelo lepo narisal, sledil si vsem kriterijem uspešnosti.

Pohvalo osebe podamo tako, da je realna, da spodbudi učenca naprej in s tem prispeva k utrjevanju realne podobe o sebi (Rutar Ilc, idr., 2017).

Tabela 4: *Primer nerealne in realne pohvale osebe*

Nerealna pohvala osebe	Realna pohvala osebe
Ti si najpametnejša na svetu.	Pametna punca si. Vidiš, ko se potruдиš, je tvoj izdelek odličen.
Nihče ni tako spreten kot ti.	Spreten si. Vidi se, da dobro napreduješ.

Če želimo učence podpreti na vseh področjih in zagotoviti njihov celostni razvoj, bodimo pozorni na uravnoteženost sporočil, ki jih dajemo. Najbolje je, da s sporočili in povratnimi informacijami podpremo učenca tako na področju aktivacije za učenje, učenja socialnih spretnosti in zaželenih oblik vedenja kot na področju krepitve občutka lastne vrednosti in identitete. Nikoli pa ne uporabljajmo negativnih sporočil, ki so usmerjena na osebo, in nerealnih sporočil (Rutar Ilc, idr., 2017).

8. Zaključek

Humanistični pogled na razvoj človeka zatrjuje, da lahko človek zadovoljuje svoje razvojne in psihološke potrebe le v interakciji z drugimi, zato so medsebojni odnosi v šolskem prostoru včasih krivično prezrti na račun učne in storilnostne uspešnosti. Šola prihodnosti mora biti vključujoč ter varen prostor, kjer se vsak posameznik lahko razvija, bogati, je uspešen in sprejet (Arzenšek Krajačič, 2018).

V šolo pride vsak otrok, v sodelovanje so povabljeni vsi starši, zato je tako pomembno, da prav šola zagotovi izkušnjo sodelovanja, izkušnjo soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključi. Šola mora učencu omogočiti dovolj dobrih izkušenj, da bo iz nje stopil opolnomočen, ustvarjalen, z vedenjem o tem, kaj zmore in česar ne. Šola vzgaja in uči o življenju (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Strinjati se je mogoče s stališčem, ki ga navaja Schaps (2003, v Pšunder 2011), da kakovostni medsebojni odnosi predstavljajo srce skupnosti.

9. Viri in literatura

- Arzenšek Krajačič, H. (2018). Socialni odnosi učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 22(03-04), 199-229. Pridobljeno s https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed_2018_03_04.pdf
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šolo: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grah, J., Rogič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce – 1. zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Otrin, G., Obaha Brodnjak, S., Hojnik, M. in Veber, M. (2017). *Psihosocialno interaktivne igre za otroke in mlade*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovenski jezik in književnost, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost: priročnik za učitelje in strokovne delavce – 3. zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S. in Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost: priročnik za učitelje in strokovne delavce – 4. zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorice

Grah Suzana je po izobrazbi inkluzivni pedagog. Zaposlena je na Centru za sluh in govor Maribor kot učiteljica otrokom z avtističnimi motnjami v kombiniranem oddelku prvega in drugega razreda. Njeno osnovno izhodišče za učinkovito vodenje razreda je, da so dejavnosti igrive in da je seveda v učilnici veliko smeha.

Samopodoba mladostnikov v času pandemije

Adolescent Self-Esteem during a Pandemic

Iva Čeh

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
iva.ceh@szks.si

Jasna Adam

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
jasna.adam@szks.si

Povzetek

Samopodoba je eno izmed najobčutljivejših področij v obdobju odraščanja. Ker nanjo vpliva veliko dejavnikov, se postavlja vprašanje, kakšne posledice je na mladostnikih pustila izoliranost v času šolanja od doma. **V ta namen** je bila pri dijakih nižjih in višjih letnikov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor izvedena raziskava na podlagi raziskovalnih vprašanj o telesni samopodobi in o spopadanju s stresom. Uporabljene so bile teoretična, analitična in deskriptivna **metoda dela**. 41 dijakov je odgovarjalo na anonimna anketna vprašanja zaprtega tipa. Anketiranci so bili razdeljeni v 2 skupini, in sicer glede na starost. Cilj je bil ugotoviti stanje samopodobe dijakov 1. in 3. letnika, razlike med starostnima skupinama in skupno stanje, ne glede na starost. Tako pridobljeni podatki so potrdili ustreznost izbire raziskovalnih vprašanj. **Rezultati** so zaskrbljujoči, saj se kar 59 % dijakov ne zna spopasti s stresom, visok pa je tudi odstotek dijakov z nizko telesno samopodobo (54 %). Problematiko nizke samopodobe pri mladostnikih je pandemija bistveno poslabšala.. Dijaki se pogosteje srečujejo s stresom, ki ga ne obvladujejo, ne znajo si razporediti dela, njihova samopodoba pada. Kako pomagati? Dijaki potrebujejo neposreden stik z učiteljem, s sošolci, neposredno motivacijo in spodbude, medsebojno pomoč in sodelovanje, učiteljev zgled ... Tega pa jim pouk od doma ne more dati. Le tako se bodo lahko razvijali v zdrave osebnosti, ki si bodo znale zastavljati cilje in izbirati prave poti za njihovo uresničitev. Digitalizacija ne more nadomestiti pristnega stika med ljudmi, ki ga mladostniki še posebej potrebujejo. Preko socialnih omrežij pa lahko vodi v napačne predstave o vrednotah in idealni podobi mladostnika, kar lahko predstavlja grožnjo njihovemu zdravstvenemu stanju.

Ključne besede: pandemija, samopodoba mladostnika, socialna izolacija, stres, telesna samopodoba.

Abstrakt

Self-esteem is one of the most sensitive areas during adolescence. As it is influenced by many factors, the question arises as to what consequences isolation from home has left on adolescents during schooling. For this **purpose**, a research was conducted on lower and upper year students of the Secondary School of Nursing in Maribor. The research was based on questions about students' physical self-esteem and coping with stress. Theoretical, analytical and descriptive **methods of work** were used. 41 students answered anonymous closed-ended survey questions. Respondents were divided into 2 groups according to their age. The aim was to determine the state of self-esteem of 1st and 3rd year students, differences between age groups and the overall state, regardless of age. The obtained data confirmed the adequacy of the choice of research questions. **The results** are worrying, as 59% of

students do not know how to cope with stress, and the percentage of students with low body image is high (54%). The problem of low self-esteem among adolescents has been significantly worsened by the pandemic. Students are more likely to face stress that they cannot cope with, they do not know how to schedule their work, and their self-esteem declines. How to help? Students need direct contact with the teacher, with classmates, direct motivation and encouragement, mutual help and cooperation, the example of teachers... However, lessons from home cannot give them that. Only in this way they will be able to develop into healthy personalities who will know how to set goals and choose the right paths to achieve them. Digitalisation cannot replace the real contact between people that young people need in particular. Social networks, however, can lead to misconceptions about values and the ideal image of adolescents, which can pose a threat to their health.

Keywords: adolescent self-esteem, pandemic, physical self-esteem, social isolation, stress.

1. Uvod

Samopodoba ima velik vpliv na naše odnose, samospoštovanje in spoprijemanje z različnimi težavami. Pri mladostnikih samopodoba vsekakor vpliva tudi na njihov odnos do dela, učenja in na to, kako se soočajo s stresom in težjimi izzivi v času šolanja. Ker je za dijake dolgotrajno obdobje šolanja na daljavo, na katerega absolutno niso bili pripravljeni in so se morali soočiti z različnimi težavami v tem obdobju, nas je zanimalo, kako se je to odražalo na njihovi samopodobi. Da bi pridobili odgovore na raziskovalni vprašanji (Ali se dijaki znajo spopasti s stresom? Kakšna je njihova samopodoba na telesnem področju?), smo v dveh razredih (1. in 3. letnik) izvedli anonimno anketo. Na obravnavano temo je veliko literature, vendar novejša o samopodobi v obdobju pandemije med domačo literaturo nismo zasledili, zato je bil naš glavni cilj in izziv, da tudi pri nas raziščemo to področje v času, v katerem živimo (Covid-19, pandemija).

Preprosto bi lahko dejali, da je naša samopodoba naša predstava o tem, kdo in kakšni smo ter kaj počnemo. V samopodobi pa se skrivata naša samozavest in samospoštovanje. Ravno samozavest je tista, ki nam pomaga odločiti se, kako se bomo soočali z vsemi življenjskimi izzivi. Ali smo zadovoljni sami s sabo in smo trdni, odločni in zanesljivi pri tem, kar počnemo? Samospoštovanje pa je tisti del samopodobe, ki pomeni, ali se sprejemamo, cenimo, spoštujemo (sebe in druge) in imamo občutek, da smo vredni uspeha (Strniša in Juriševič, 2018).

Številne raziskave so potrdile strukturiranost samopodobe. Samopodoba je torej sestavljena iz večjega števila področij, ki so v hierarhiji. Z odraščanjem samopodoba narašča in se najbolj odraža v obdobju mladostništva (Kompore, idr., 2006).

Obdobje, v katerem živimo, je samopodobo mladostnikov po našem mnenju pri marsikom uničilo. Če samo pomislimo na družine, ki imajo nizek dohodek, na nasilje v družini, neredno prehrano mladostnikov ...

Pandemija Covid-19 je svetovnemu duševnemu zdravju predstavljala grožnjo brez primere. Otroci in mladostniki so lahko bolj dovzetni za vplive na duševno zdravje, povezane z njihovo ranljivo razvojno stopnjo: strah pred okužbo, zaprtost na domu, prekinitev rednih šolskih in obšolskih dejavnosti, fizično distanciranje ... Navedeno predstavlja večjo grožnjo kot globalne finančne recesije (Samji idr., 2021).

Zato sklepamo, da je bila mladostnikova samoocena in samopodoba pred zapiranjem države višja kot med pandemijo Covid-19, kar je pozitivno povezano s čustveno samopodobo. Poleg tega so bili družina in vrstniki bistveni dejavniki za ustrezen razvoj čustvene samopodobe pred in med zaprtjem. Akademsko samopodoba je bila v času zaprtja višja kot pred njim (González-Valero idr., 2020).

Statistično pomembno povečanje je bilo ugotovljeno tudi pri pogostosti uporabe vseh preučevanih družabnih omrežjih (Instagram, YouTube, TikTok, Twitter in Facebook) v času lockdowna, kot tudi pri številu žensk, ki spremljajo Instagram račune, osredotočene na videz. Poleg tega so bile ugotovljene pomembne povezave med pogostostjo uporabe Instagrama in nezadovoljstvom s telesom, željo po vitkosti in nizko samozavestjo v mlajši starostni skupini (14–24 let) ter med pogostostjo uporabe Instagrama in željo po vitkosti v kasnejših letih, (skupina 25–35). Ti rezultati kažejo, da je lockdown vplival na uporabo družabnih omrežij, kar je lahko povezano s povečano željo po vitkosti in tveganjem za motnje hranjenja med mladostniki in mladimi ženskami (Vall-Roqué, Andrés in Saldaña, 2021).

Študije so pokazale, da lahko poleg lastne sposobnosti uravnavanja čustev pozitivna samopodoba ljudem pomaga doseči fizično in psihološko varnost, razbremeni ali celo stabilizira močan strah, šok ali žalost, ki jih povzročajo neprijetni dogodki. Lahko pa tudi zmanjša stres in anksioznost, spodbuja in stimulira psihološko samozdravilno funkcijo, prilagodi psihološko stanje in obnovi psihično ravnovesje (Zhan, Wang, S., Wang X. in Gu, 2020).

Namen raziskave je bil ugotoviti stanje samopodobe pri dijakih nižjih in višjih letnikov glede na sedanjo situacijo v šoli in po dolgotrajnem šolanju na daljavo.

2. Samopodoba

Samopodoba je skupek vsega nas, naših veščin, našega vedenja, naših stališč. Usmerja naše vedenje in s tem pomembno vpliva na človekov psihosocialni razvoj.

Samopodoba je torej tista, ki nas usmerja, da razmišljamo o sebi, tudi globlje, notranje, in tudi o drugih ter širše o svetu. Naše misli in čustva vplivajo na odnose okoli nas. Vsekakor pa samopodoba vpliva tudi na to, kako in na kakšen način se bomo spoprijeli z določenimi težavami, kako bomo v določenem trenutku reagirali in ali sploh bomo reagirali ter rešili probleme v vsakdanjem življenju.

Preprosto bi lahko rekli, da je naša samopodoba naša predstava o tem, kdo in kakšni smo ter kaj počnemo. V samopodobi pa se skrivata naša samozavest in samospoštovanje. Ravno samozavest je tista, ki nam pomaga odločiti se, kako se bomo soočali z vsemi življenjskimi izzivi. Ali smo zadovoljni sami s sabo in smo trdni, odločni in zanesljivi pri tem, kar počnemo? Samospoštovanje pa je tisti del samopodobe, ki pomeni, ali se sprejemamo, cenimo, spoštujemo (sebe in druge) in imamo občutek, da smo vredni uspeha (Strniša in Juriševič, 2018).

Samospoštovanje je tisto, ki predstavlja vrednostni vidik samopodobe. Pozitivno samospoštovanje nam omogoča, da vase verjamemo in imamo pravico do ljubezni, sreče, zadovoljstva, prijateljstva (Tacol, 2010).

Številne raziskave so potrdile strukturiranost samopodobe. Samopodoba je torej sestavljena iz večjega števila področij, ki so v hierarhiji. Z odraščanjem samopodoba narašča in se najbolj odraža v obdobju mladostništva (Kompore, A. idr., 2006).

2.2 Področja samopodobe

Telesna samopodoba

Gre za lastno telesno privlačnost in primerjave lastnega telesnega videza z videzom drugih. S telesno samopodobo se mladostniki zelo veliko ukvarjajo, sebe in druge ovrednotijo na podlagi telesnih značilnosti. Dekletom je najpomembnejši videz, fantom pa telesna moč, spretnost in telesna sposobnost.

Čustvena samopodoba

Gre za obvladovanje čustev in za to, kako smo razpoloženi, kako reagiramo v določenih situacijah, ali se čustveno vzburimo.

Socialna samopodoba

Obsega predstavo o tem, kakšna je kakovost naših odnosov z drugimi, kako sklepamo razna prijateljstva in kako smo priljubljeni v družbi.

Akademsko samopodoba

Je predstava o lastnih dosežkih na različnih področjih, o lastnih sposobnostih. Gre za doživljanje lastne učne uspešnosti ali neuspešnosti, za zaupanje v lastne intelektualne sposobnosti (Tacol, 2010).

2.3 Vloga učitelja pri oblikovanju samopodobe mladostnika

Vsi ljudje imamo željo, da bi bili v očeh drugih prikazani pozitivno. Prav tako je v učenčevem oziroma dijakovem razvoju zanj pomembno in odločilno, kako ga vidijo in cenijo njegovi najdražji. Ti najdražji in najpomembnejši v njihovem življenju pa so poleg njihovih družinskih članov seveda tudi vrstniki ter vzgojitelji in učitelji.

Ravno učitelji smo tisti, ki lahko dijake dnevno motiviramo, spodbujamo, smo jim vzor in jih navdihujemo. Še najbolj se to odraža z našim vedenjem do dijakov. Vse to je bilo v času zaprtja šol zelo oteženo, saj ni bilo prvovrstnega stika z učenci. Pouk, ki je potekal na daljavo, ni nadomestil prvinskega vzdušja v živo, v razredu.

Za učenca ali dijaka je učitelj v razredu lahko tudi vzor. Dijaki gledajo in posnemajo našo telesno držo, vedenje, kretnje, hojo ... Računalnik in ekran pri delu na daljavo tega nikakor nista mogla nadomestiti. Naš cilj je, da kot učitelji pri mladostnikih pomagamo izoblikovati dobro, karseda najboljšo samopodobo tudi skozi učenje v šoli. Z njimi želimo ustvariti spoštljiv in dober odnos, jih spodbujati, da se sprejemajo take, kot so, in da realnost, pomanjkljivosti vseh nas prepoznajo kot nekaj popolnoma normalnega, vsakdanjega.

2.4 Samopodoba mladostnikov po lockdownu

Pandemija je globoko zarezala v nas. Morda se nekateri še ne zavedajo v celoti, vendar nož še vedno reže ... še vedno se dogaja in vrezina se pogloblja. Menimo, da so naši mladostniki do sedaj utrpeli že veliko škodo v smislu oblikovanja samopodobe in funkcioniranja v družbi. Vsi vemo, da so se v zadnjem obdobju zelo razširila družabna omrežja in tudi pouk smo morali preseliti na splet. Pri tem smo si učitelji pomagali na različne načine (PowerPoint, YouTube ...), marsikaj smo se na novo naučili samo zato, da bi se približali mladostnikom in učne vsebine podajali na njim zanimiv način.

Obdobje, v katerem živimo, je samopodobo mladostnikov po našem mnenju pri marsikom uničilo. Če samo pomislimo na družine, ki imajo nizek dohodek, na nasilje v družini, neredno prehrano mladostnikov ...

Pandemija Covid-19 je svetovnemu duševnemu zdravju predstavljala grožnjo brez primere. Otroci in mladostniki so lahko bolj dovzetni za vplive na duševno zdravje, povezane z njihovo ranljivo razvojno stopnjo: strah pred okužbo, zaprtost na domu, prekinitve rednih šolskih in obšolskih dejavnosti, fizično distanciranje ... Navedeno predstavlja večjo grožnjo kot globalne finančne recesije (Samji idr., 2021).

Zato se sklepa, da je bila mladostnikova samoocena in samopodoba pred zapiranjem države višja kot med pandemijo Covid-19. Poleg tega so bili družina in vrstniki bistveni dejavniki za ustrezen razvoj čustvene samopodobe pred in med zaprtjem. Akademska samopodoba je bila v času zaprtja višja kot pred njim (González-Valero idr., 2020).

Covid-19 še vedno predstavlja veliko grožnjo svetovnemu zdravstvenemu sistemu. V poročilu Združenih narodov je navedeno, da čeprav je kriza Covid-19 v prvi vrsti kriza fizičnega zdravja, ima tudi seme velike krize duševnega zdravja (United Nations, 2020).

Med zaprtjem je bilo prizadeto tudi čustveno stanje in vedenje otrok ter mladostnikov. To so pokazale raziskave, izvedene v Italiji in Španiji pod okriljem Združenih narodov. V raziskavo je bilo zajetih 1.700 otrok, staršev, skrbnikov in učiteljev. Starši otrok opisujejo občutek osamljenosti (31 %), živčnost (38 %), nemirnost (39 %), razdražljivost (39 %) in težave s koncentracijo (77 %) (United Nations, 2020).

Več raziskovalnih člankov je poročalo, da sta izbruh Covid-19 in s tem povezana karantena lahko povezana z anksioznostjo, depresijo, stresom, posttravmatsko stresno motnjo in motenim spanjem (Cao idr., 2020; Liang idr., 2020; Rajkumar, 2020). Poleg tega se domneva, da bi pandemija lahko pomembno vplivala tudi na tveganje za motnje hranjenja in simptome (Rodgers idr., 2020).

Avtorji Rodgers idr. (2020) opisujejo tudi dejavnike tveganja, ki vodijo v motnje hranjenja. Ti dejavniki so: medijska izpostavljenost, motene dnevne aktivnosti, socialna izolacija, spremenjena fizična aktivnost in spanje, negativni učinki le-tega in strah pred okužbo. Omejitve so bile tudi glede gibanja na prostem. Določeno obdobje so nam strogo svetovali, naj ostajamo doma, kar je imelo za posledico manj gibanja in negativen vpliv na spanec.

Glede na zgoraj navedeno bi navezali tudi naše opažanje pri dijakih, ko smo se po zaprtju vrnili v šolo. Nekateri mladostniki so zelo pridobili na teži. Uniforme, ki so jih uporabljali na kliničnih vajah, so postale ne samo tesne, ampak nekaterim celo premajhne. Tudi to je dodatno slabo vplivalo njihovo na samopodobo.

2.5 Stres pri mladostnikih

Prve študije (Ravens-Sieberer idr., 2021), ki so se izvajale po pandemiji Covid-19, iz Kitajske, Indije, Brazilije, ZDA, Španije, Italije in Nemčije so pokazale negativen vpliv na duševno zdravje otrok in mladostnikov. Študija je zajemala 1589 družin, v katerih so bili otroci in mladostniki v starosti od 7 do 17 let. Raziskava je bila izvedena pred in po pandemiji. Pandemija Covida-19 je prizadela kar 2/3 otrok. Dokazali so, da je bila kvaliteta zdravja nižja kot pred pandemijo (40,2 %), zaznali so veliko povečanje mentalnih zdravstvenih težav (17,8 %, prej 9,9 %) in visoko stopnjo anksioznosti (24,1 %, prej 14,9 %).

Avtorji Ren, Yang in Liu (2017) so ugotavljali, da je bilo duševno zdravje otrok že takrat velik družbeni problem na Kitajskem. Zasvojenost z internetom, socialna anksioznost in osamljenost so pogoste psihološke in vedenjske težave med otroki. Ugotovili so, da socialna anksioznost in osamljenost pri srednješolcih povečujeta verjetnost zasvojenosti z internetom.

V starostni skupini od 6 do 18 let je največ anksioznih motenj. To je pogosta diagnoza med psihiatričnimi boleznimi (Denis in Baghdadli, 2016).

Angold je poudaril, da so mladostniki sami najbolj »zanesljiva informacija«, ker lahko doživljajo več čustvenih izkušenj oz. je njihovo doživljanje čustev bolj intenzivno kot pri starših in učiteljih (Angold in Rutter, 1992).

Študije so pokazale, da lahko poleg lastne sposobnosti uravnavanja čustev pozitivna samopodoba ljudem pomaga doseči fizično in psihološko varnost, razbremeni ali celo stabilizira močan strah, šok ali žalost, ki jih povzročajo neprijetni dogodki. Lahko pa tudi zmanjša stres in anksioznost, spodbuja in stimulira psihološko samozdravilno funkcijo, prilagodi psihološko stanje in obnovi psihično ravnovesje (Zhan, Wang, S., Wang X. in Gu, 2020).

Pri otrocih in mladostnikih je bila opažena visoka razširjenost strahu, povezanega s Covid-19, v primerjavi z ocenami pred pandemijo, pa tudi bolj depresivni in anksiozni simptomi. Starejši mladostniki, dekleta ter otroci in mladostniki, ki živijo z nevrološkimi spremembami in/ali kroničnimi telesnimi stanji, so imeli večjo verjetnost za negativne posledice na duševno zdravje. Številne študije so poročale o poslabšanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov zaradi ukrepov za nadzor pandemije Covid-19. Telesna vadba, dostop do zabave, pozitivni družinski odnosi in socialna podpora so bili povezani z boljšimi rezultati duševnega zdravja (pregled 116 člankov, ki predstavljajo podatke o skupno 127.923 otrocih in mladostnikih). Ta pregled člankov poudarja nujno potrebo, da se zdravniki in politiki posvetijo obravnavani problematiki in sodelujejo z otroki in mladostniki, zlasti s tistimi v podskupinah z večjim tveganjem, da bi ublažili kratkoročne in dolgoročne učinke na duševno zdravje, povezane s pandemijo (Samji idr., 2021).

Rezultati raziskave, ki je zajemala 119 oseb z »nevidnimi psihiatričnimi motnjami«, so poročali o nižji ravni samopodobe in telesne podobe v primerjavi s posamezniki z vidnimi telesnimi motnjami. Medicinske sestre, ki delajo na področju duševnega zdravja, bi morale uporabljati prakse za izboljšanje samopodobe ljudi s še nevidnimi oz. do sedaj neodkritimi psihiatričnimi motnjami (Shpigelman in HaGani, 2019).

Z anketnim vprašalnikom smo želeli ugotoviti samopodobo mladostnikov, kajti samopodoba nam predstavlja temelj, na katerem lahko gradimo, a za gradnjo je najprej potrebno dobro spoznati naše temelje.

2.6 Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti stanje samopodobe pri dijakih nižjih in višjih letnikov glede na sedanjo situacijo v šoli in po dolgotrajnem šolanju na daljavo.

2.7 Metode dela

Za namen raziskave smo pregledali domačo in predvsem tujo literaturo. Podatke smo iskali v podatkovni bazi ScienceDirect in PubMed. Pri vključitvenih kriterijih smo upoštevali, da so bili članki v tujem jeziku in so bili objavljeni predvsem v letih 2020-2021. Literaturo smo sistematično pregledali in analizirali.

V raziskavi smo uporabili teoretično, analitično in deskriptivno metodo dela. Izvedli smo jo s pomočjo anketnega vprašalnika zaprtega tipa. Možna odgovora sta bila: da in ne. V anonimno anketo je bilo vključenih 41 dijakov Srednje zdravstvene in kozmetične šole Maribor. Anketa je bila izvedena v šoli v obdobju od 10. novembra 2021 do 3. januarja 2022. Anketiranci so bili razdeljeni v 2 skupini, in sicer glede na starost. V 1. preiskovani skupini so bili dijaki 1. letnika, v 2. skupini pa dijaki 3. letnika. Rezultate skupin smo med seboj primerjali, nato smo skupini združili in pregledali skupne izsledke. Pri posamezni skupini je bil ocenjevalni kriterij sedem ali več odgovorov ne pri posameznem vprašanju, v združeni skupini pa deset ali več odgovorov ne pri posameznem vprašanju. Tako dobljene rezultate smo vključili v nadaljnjo raziskavo.

2.8 Raziskovalni vprašanji

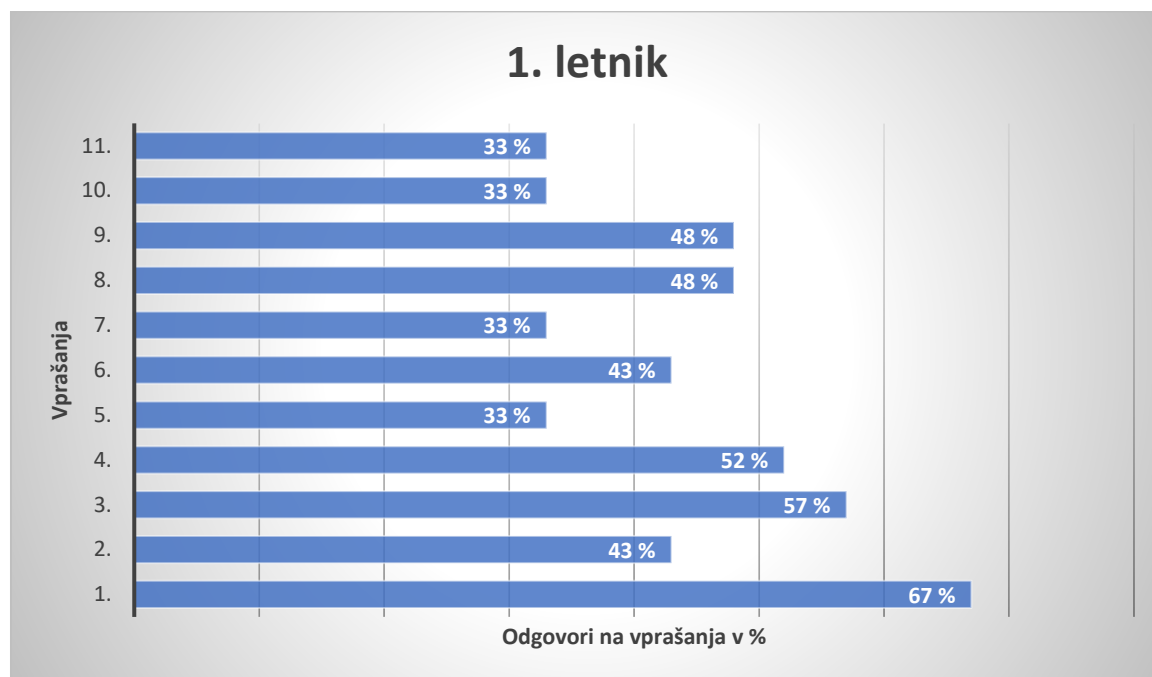
Ali se dijaki znajo spopasti s stresom?

Kakšna je njihova samopodoba na telesnem področju?

2.9 Rezultati raziskave

Izvedli smo kvantitativno raziskavo, ki je v nadaljevanju predstavljena z grafi (slika 1, 2, 3).

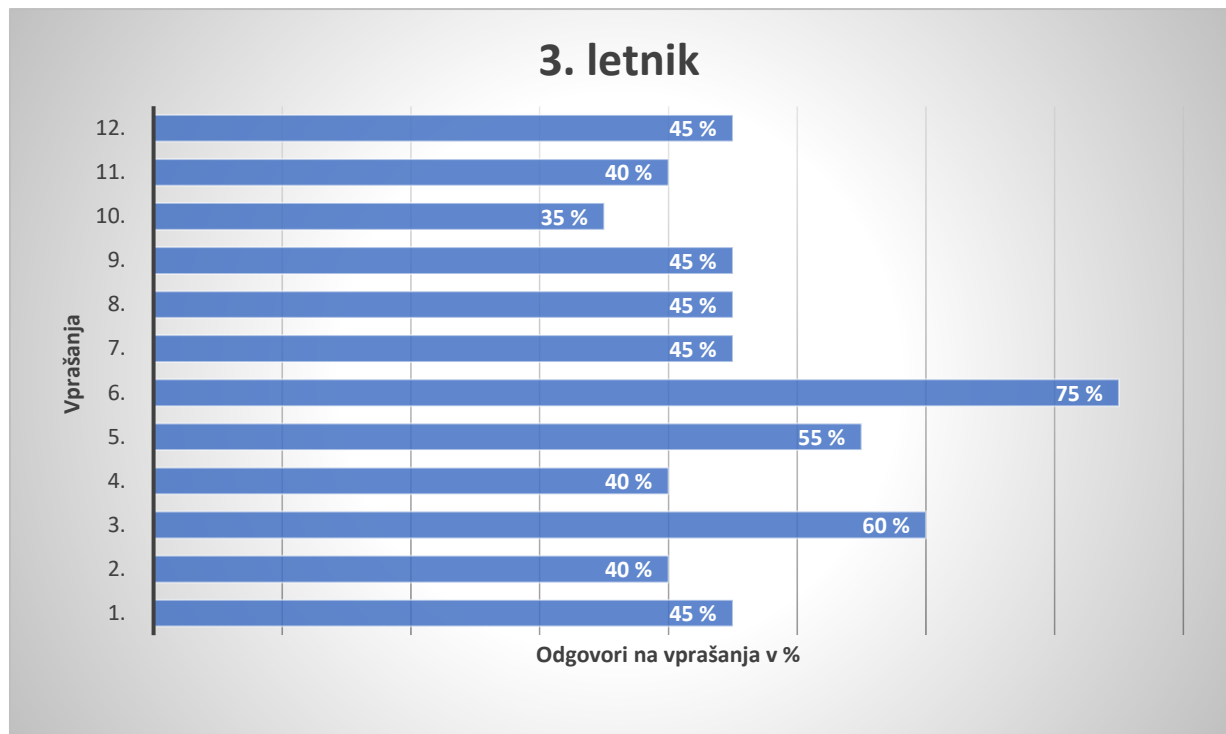
Slika 1: *Odgovori dijakov 1. letnika*



1. Ne morem govoriti osebi, o svojih težavah, čustvih.
2. Napake jemljem tragično. Ne verjamem, da se iz njih kaj naučim.
3. Ne znam se spopadati s stresom.
4. Moje telo in obraz mi nista všeč.
5. Nisem srečen/-a.
6. Pogosto si mislim, da bi mela/-a več prijateljev, če bi imel/-a več denarja, lepše obleke.
7. Ne zavedam se svojih kvalitiet. Ne vem, kje sem najmočnejši.
8. Počutim se ogroženega/-o, ko se kdo norčuje iz mene.
9. Ne znam si razporediti časa.
10. Svojih problemov ne znam reševati postopoma.
11. Ne razumem, zakaj vsega vedno ne opravi najbolje.

Na **sliki 1** so prikazani odgovori dijakov 1. letnika. Opažamo, da imajo dijaki največ težav na področju čustvene varnosti, saj je največ dijakov odgovorilo, da ne morejo govoriti o svojih težavah, čustvih in nasploh o sebi (67 %). Naslednji visok odstotek (57 %) je bil ugotovljen ravno tako na področju čustvene varnosti, pri odgovoru št. 3 (Ne znam se spopasti s stresom.). Več kot polovica dijakov ima težave tudi na področju telesne samopodobe, saj so odgovorili, da jim nista všeč njihovo telo in obraz (52 %). Na vprašanje s področja socialne samopodobe je skoraj polovica dijakov (48 %) odgovorila, da se počutijo ogrožene, ko se kdo iz njih norčuje, in da si ne znajo razporediti časa. Najmanj, pa vendar občutno število - 33 % (7 dijakov 1. letnika) jih je odgovorilo, da niso srečni, da se ne zavedajo svojih kvalitiet, da ne znajo reševati svojih problemov. V enakem številu so odgovorili tudi, da ne razumejo, zakaj vedno vsega ne opravijo najbolje.

Slika 2: *Odgovori dijakov 3. letnika*

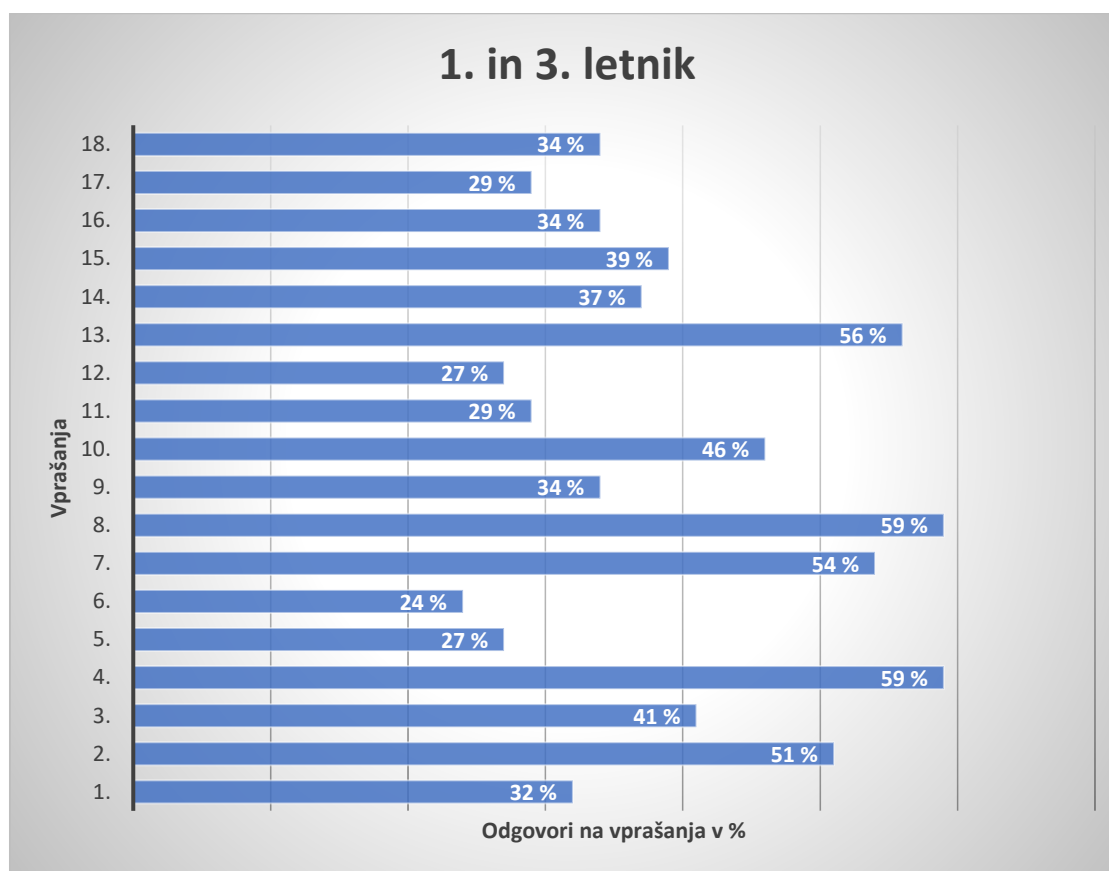


1. Nekoga se bojim (v okolici ali na poti v šolo).
2. Napake jemljem tragično. Ne verjamem, da se iz njih kaj naučim.
3. Ne znam se spopadati s stresom.
4. Nisem optimistične narave. Ne verjamem, da se mi bodo zgodile lepe stvari.
5. Moje telo in obraz mi nista všeč.
6. Pogosto si mislim, da bi mela/-a več prijateljev, če bi imel/-a več denarja, lepše obleke.
7. Počutim se ogroženega/-o, ko se kdo norčuje iz mene.
8. Drugih ne prosim za pomoč, četudi jo potrebujem.
9. Svojih problemov ne znam reševati postopoma.
10. Nisem se sposoben/-na pravilno odločati.
11. Ne vem, kaj hočem doseči v življenju.
12. Ne zanima me veliko stvari.

Na **sliki 2** so prikazani odgovori dijakov 3. letnika. Prvo vprašanje se je nanašalo na njihovo samopodobo v smislu njihove fizične varnosti. Ali se počutijo varni, ali jih je strah tako v šoli kot tudi na poti do in iz šole? Analiza odgovorov na prvo vprašanje kaže, da se kar 45 % anketiranih boji in jih je strah. Drugo, tretje in četrto vprašanje se je navezovalo na področje čustvene varnosti. Kar 40 % dijakov svojih napak ne jemlje resno ali tragično. 60 % dijakov meni, da se s stresom ne zna spopasti. To nam dokazuje, da ima stres res velik vpliv na današnje mladostnike in da se težko soočajo z njim. Na četrto vprašanje je kar 40 % dijakov odgovorilo, da niso optimistične narave in da ne verjamejo, da se jim bodo v življenju zgodile lepe stvari. V petem vprašanju nas je zanimalo, kakšna je njihova telesna samopodoba. Ali jim je všeč njihovo telo, obraz, ali so zadovoljni s svojo zunanostjo? 55 % dijakov je odgovorilo, da niso zadovoljni s svojim videzom. Na področje socialne samopodobe pa smo se osredotočili v šestem in sedmem vprašanju. Na šesto vprašanje, če menijo, da bi imeli več prijateljev in bi bili v družbi bolj priljubljeni, če bi imeli več denarja in več stvari (boljše telefone, obleke itd.),

je pritrnilo kar 75 % dijakov. Na sedmo vprašanje, če se počutijo ogroženi, kadar se drugi dijaki in dijakinje norčujejo iz njih, pa jih je pritrnilno odgovorilo 45 % . Zadnjih 5 vprašanj je bilo s področja akademske samopodobe. Osmo vprašanje se je glasilo, ali dijaki zaprosijo druge za pomoč, kadar le-to potrebujejo. 45 % jih je odgovorilo, da tega ne naredijo. Prav tako je 45 % dijakov na deveto vprašanje odgovorilo, da svojih problemov ne rešujejo sproti ali postopoma. 35 % dijakov v odgovoru na deseto vprašanje meni, da se niso sposobni pravilo odločati v danih, trenutnih situacijah. 40 % dijakov je v odgovorih na enajsto vprašanje povedalo, da sploh ne vedo, kaj hočejo v življenju doseči. 45 % dijakov se je pri dvanajstem vprašanju odločilo za odgovor, da jih ne zanima veliko stvari.

Slika 3: Skupni odgovori dijakov 1. in 3. letnika



1. Nekoga se bojim (v okolici ali na poti v šolo).
2. Ne morem govoriti osebi, o svojih težavah, čustvih.
3. Napake jemljem tragično. Ne verjamem, da se iz njih kaj naučim.
4. Ne znam se spopasti s stresom.
5. Nisem optimistične narave. Ne verjamem, da se mi bodo zgodile lepe stvari.
6. Ne počutim se dobro v svoji koži.
7. Moje telo in obraz mi nista všeč.
8. Pogosto si mislim, da bi mela/-a več prijateljev, če bi imel/-a več denarja, lepše obleke.
9. Ne zavedam se svojih kvalitiet. Ne vem, kje sem najmočnejši/-a.
10. Počutim se ogroženega/-o, ko se kdo norčuje iz mene.

11. Nisem rad/-a v družbi, takrat sem nesproščen/-a.
12. Moti me, če ima kdo drugačno mnenje.
13. Ne znam si razporediti časa.
14. Ko potrebujem pomoč, ne prosim drugih.
15. Svojih problemov ne znam reševati postopoma.
16. Nisem se sposoben/-na pravilno odločati.
17. Ne vem, kaj hočem doseči v življenju.
18. Ne zanima me veliko stvari.

Na **sliki 3** so prikazani odgovori 1. in 3. letnika. 59 % anketiranih (24 dijakov) je odgovorilo, da se ne znajo spopadati s stresom in da pogosto mislijo, da bi imeli več prijateljev, če bi imeli več denarja in lepše obleke. Na drugem mestu (56 %) je odgovor, da si ne znajo razporediti časa. Več kot polovica (54 %) dijakov je odgovorila, da jim ni všeč njihovo telo in obraz. Le 3 odstotke manj (51 %) jih je odgovorilo, da ne morejo govoriti o sebi, svojih težavah in čustvih. 46 % dijakov se počuti ogrožene, ko se nekdo norčuje iz njih. Kar 41 % jih napake jemlje tragično in ne verjamejo, da se iz njih lahko kaj naučijo. 39 % anketiranih svojih problemov ne zna reševati postopoma. 37 % jih ne prosi za pomoč, ko jo potrebujejo. Kar 34 % (14 dijakov) se ni sposobnih pravilno odločati in jih ne zanima veliko stvari. 29 % anketiranih ne ve, kaj hočejo doseči v življenju, in niso radi v družbi. Moti jih, če ima kdo drugačno mnenje (27 %) in tudi optimistični niso. 24 % se jih ne počuti dobro v svoji koži.

2.10 Diskusija

Iz podanih rezultatov lahko sklepamo, da dijaki 1. letnika vsekakor potrebujejo našo pomoč, da jih usmerjamo v delo, jim pomagamo pri razporeditvi dela in pri delu, ker sami tega ne zmorejo. Sklepamo, da se ravno zaradi nezmožnosti razporejanja časa znajdejo v stiski in se pogosto izmikajo ocenjevanju. Slabe ocene pa negativno vplivajo tudi na njihovo samopodobo. So nesrečni, se ne počutijo dobro v svoji koži. Prizadevanja, da bi v učitelju našli primerne sogovornika, ki mu lahko zaupajo svoje težave in čustva, bi se obrestovala. Iz dobljenih podatkov se vidi tudi velik vpliv medijev na dijake. Kar 52 % anketiranim dijakom 1. letnika (slika 1) nista všeč njihovo telo in obraz. Ta podatek je zelo zaskrbljujoč.

Izsledki ankete dijakov 3. letnika (slika 2) kažejo, da so stres, strah in nezanimanje v veliki meri prisotni med njimi. Kar 60 % dijakov meni, da se s stresom ne zna spopasti. To nam dokazuje, da ima stres velik vpliv na današnje mladostnike in da se težko soočajo z njim. Glede na to, da gre za mladostnike, ki bi naj bili »polni energije in veselja«, se nam zdi zaskrbljujoča tudi ugotovitev, da 40 % dijakov ni optimistične narave. Je dokaz, da je epidemija zarezala tudi na področje čustvene varnosti in da je med dijaki vse manj pozitivizma, kar smo učitelji opazili tudi v ostalih razredih. Visok odstotek pritrilnih odgovorov na vprašanje, ali bi bili bolj priljubljeni, če bi imeli več denarja, potrjuje, da je med mladostniki še vedno prisotno mišljenje, da se vrednotijo po materialnih dobrinah in na podlagi le-teh pridobivajo moč in prijateljstva. Da 40 % anketiranih ne ve, kaj bi želeli v življenju doseči, je presenetljivo in hkrati zaskrbljujoče, saj gre za dijake tretjega letnika. 45 % je takih, ki jih ne zanima veliko stvari. Tudi to smo učitelji že opazili, saj so pogosto apatični, ne zanima jih nič novega, se ne želijo vključiti v prostovoljne interesne dejavnosti in razne projekte na šoli, če to ni obvezno.

Na povečanje stresa pri mladostnikih v času pandemije Covid-19 opozarja več avtorjev, npr. Samji idr. (2021), pa tudi na povečanje mentalnih zdravstvenih težav v tem času, npr. Ravens-Sieberer idr. (2021).

V času lockdowna se je povečala uporaba različnih družabnih omrežij (Instagram, YouTube, TikTok, Twitter in Facebook). V mlajši starostni skupini (14–24 let) so bile ugotovljene pomembne povezave med pogostostjo uporabe Instagrama in nezadovoljstvom s svojim telesom, željo po vitkosti in nizko samozavestjo. Ugotovitve so lahko povezane s povečano željo po vitkosti in tveganjem za motnje hranjenja med mladostniki in mladimi ženskami (Vall-Roqué, Andrés in Saldaña, 2021).

Podobno so opažali tudi avtorji Rodgers idr. (2020). Navajajo dejavnike tveganja, ki vodijo v motnje hranjenja: medijska izpostavljenost, motene dnevne aktivnosti, socialna izolacija, spremenjena fizična aktivnost ...

Na raziskovalno vprašanje, ali se znajo spopasti s stresom, je skupno kar 59 % dijakov odgovorilo, da se ne znajo. Tako je menilo 57 % dijakov 1. letnika in 60 % dijakov 3. letnika.

Odgovori na raziskovalno vprašanje, kakšna je njihova samopodoba na telesnem področju, so glede na zgoraj predstavljeno svetovno literaturo in tudi glede na naša predvidevanja prinesli pričakovan rezultat. V 1. letniku je 52 % anketirancev odgovorilo, da jim njihovo telo in obraz nista všeč, v 3. letniku pa jih je bilo kar 55 % nezadovoljnih s svojim videzom.

Iz pridobljenih podatkov smo ugotovili, da so mladostniki najbolj ranljivi na področju čustvene in telesne samopodobe, ne zaostaja pa tudi področje socialne samopodobe.

3. Zaključek

Izsledki raziskave o samopodobi naših dijakov so zaskrbljujoči. V večini dijaki niso zadovoljni sami s sabo, s svojim telesom in so nesrečni. Ne zavedajo se, da so v najlepšem obdobju svojega življenja. Predstavljali smo si, da so mladostniki veseli, optimistični in da z odprtimi očmi zrejo v prihodnost, da so polni novih idej in načrtov, saj je pred njimi še vse življenje. Vendar so ugotovitve drugačne. Zdaj spoznamo, da ne zrejo prav daleč. Ali je za vse to res kriva današnja situacija po zaprtju države? Epidemija, izolacija, mladina si več ne želi družbe, se ne počuti dobro v svojem telesu, ni zadovoljna s svojim izgledom. Morda zrejo samo še na splet in tam iščejo ideale o popolnem življenju? Učitelji, starši, družba, mediji, ali jim bomo lahko pomagali? Podatki, ki smo jih pridobili z raziskavo, so nam osvetlili problematiko in nakazali nadaljnjo pot, zato verjamemo, da bomo našli skupni jezik in jim z obojestranskim oz. skupnim trudom lajšali tegobe.

4. Literatura

- Angold, A. in Rutter, M. (1992). Effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample. *Development & Psychopathology*, 4(1), 5-28. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1017/S0954579400005538>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., in Zheng J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, Elsevier*, letnik 287, 112934. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

- Denis, H., in Baghdadli, A. (2016). Children and adolescents' anxiety disorders. *Archives de Pédiatrie*, 24(1):87-90. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0929693X16304961?via%3Dihub>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Lindell-Postigo, D., Conde-Pipó, J., Wilhelm Robert Grosz, W.R. in Badicu, G. (2020). Analysis of Self-Concept in Adolescents before and during COVID-19 Lockdown: Differences by Gender and Sports Activity. *MDPI, Sustainability*. 12(18),7792. Pridobljeno s <https://doi.org/10.3390/su12187792>
- Kompare A., Stražisar M., Dogša I., Vec T., Curk J. (2006). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. in Mei S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatry Quarterly*. 91,841–852. Pridobljeno s <http://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Rajkumar R.P. (2020). COVID-19 and mental health: a review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatric*. letnik 52,102066. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R in Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-11. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33492480/>
- Ren, Y., Yang, J. in Liu, L. (2017). Social Anxiety and Internet Addiction among Rural Left-behind Children: The Mediating Effect of Loneliness. *Iranian Journal of Public Health*. 46(12), 1659–1668. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5734966/>
- Rodgers, R.F., Lombardo, C., Cerolini, S., Franko, D.L., Omori, M., Fuller-Tyszkiewicz, M., Linardon, J., Courtet, P, Guillaume, S. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on eating disorder risk and symptoms. *International Journals of Eating Disorders*. 53(7), 1166-1170. Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/eat.23318>
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D. in Snell, G. (2021). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8653204/>
- Shpigelman, C.N. in HaGani, N. (2019). The impact of disability type and visibility on self-concept and body image: Implications for mental health nursing. *Journal of Psychiatric Mental Health Nursing*, 26(3-4),77-86. Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpm.12513>
- Strniša, T. , Juriševič M. (2018) Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica*, 1- 33, str. 116- 130.
- Tacol, A. (2010). 10 korakov do boljše samopodobe : priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom : delavnice za mladostnike. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.
- United Nations. (2020). *Policy Brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*. Pridobljeno s <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>
- Vall-Roqué, H., Andrés, A. in Saldaña, C. (2021). The impact of COVID-19 lockdown on social network sites use, body image disturbances and self-esteem among adolescent and young women. *ScienceDirect*, Volume 110, 110293, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027858462100052X>
- Zhan, X., Wang, S., Wang, X. Gu, Q. (2020). *An Analysis of the Influence of Novel Coronavirus Pneumonia Epidemic on Middle School Students' Mental Health*. *Research Square*. Pridobljeno s: https://www.researchgate.net/publication/343407884_An_Analysis_of_the_Influence_of_Novel_Coronavirus_Pneumonia_Epidemic_on_Middle_School_Students%27_Mental_Health/fulltext/5f

Predstavitev avtorjev

Iva Čeh je učiteljica teoretičnih in strokovnih predmetov praktičnega pouka na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli v Mariboru.

Jasna Adam je učiteljica teoretičnih in strokovnih predmetov praktičnega pouka na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli v Mariboru.

Profesionalni razvoj učitelja s teorijo izbire

Professional Development of Teachers from Choice Theory

Mateja Brudar

*Šolski center Novo mesto
mateja.brudar@sc-nm.si*

Povzetek

Teorija izbire temelji na delu in raziskavah W. Glasserja, ki je postavil teoretske temelje na katerih je utemeljil posameznikov sistem potreb, motivacije in vedenja. Sposobnost razlage vedenja in motivacije je bil ključni razlog, zakaj smo teorijo izbire izbrali kot osnovni koncept, s pomočjo katerega bomo razlagali profesionalni razvoj učitelja in poznavanje ter uporabo le-tega pri poučevanju in vodenju razreda. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali in v kakšnem obsegu učitelji poznajo in uporabljajo teorijo izbire pri pedagoškem delu z dijaki. Uspešen učitelj mora najprej spoznati sebe, da bi lahko kvalitetno vodil in uporabljal nove tehnike in metode v razred. To ni preprosta življenjska naloga, kakor tudi ni preprosta naloga biti učitelj. Iz tega izhajamo, da je to prav poseben izziv za vsakega pedagoškega delavca.

Ključne besede: dijak, razvoj učitelja, teorija izbire, tipi vedenja, učitelj.

Abstract

Choice theory is based on the work and research of W. Glasser, who laid the theoretical foundations, on which he based the individual system of needs, motivations and behaviors. Ability to explain behavior and motivation was the key reason why we chose choice theory as the basic concept by which we will explain the professional development of a teacher and use this knowledge in teaching and classroom management. The purpose of the research was to determine whether and to what extent teachers know and use the theory of choice in pedagogical work with students. A successful teacher must first get to know himself to be able to lead with quality and use new techniques and methods in the classroom. It's not an easy life task as well as it is not an easy task to be a teacher. We can conclude that this is a very special challenge for every pedagogical worker.

Keywords: Choice theory, student, teacher development, types of behavior.

1. Uvod

1.1 Teorija izbire kot mehka veščina pri profesionalnem razvoju učitelja

Šola pri nas – kljub zagotavljanju in želji vseh, da bi bila učinkovita in otrokom prijazna – pogosto ni taka, ne za otroke ne za učitelje in ne za starše. Njena storilnostna usmerjenost nima zelenega učinka pri uporabi šolskega znanja ne glede na različno uspešnost mednarodnih primerjalnih raziskav. Za to stanje nikogar ne obtožujemo niti ne opravičujemo. Ob razmišljanju in iskanju vzrokov, kako se nam je to zgodilo, smo prišli do spoznanja, da nam lahko pomaga znanje s področja teorije izbire. Izhajamo iz dejstva, da so temeljni cilji dobre in kakovostne šole:

- slehernemu otroku omogočimo samouresničevanje, razvijanje stalne potrebe po preseganju sebe in ustvarjanju novega in s tem razvijanje počutja lastne vrednosti,
- z učiteljevim kakovostnim vodenjem omogočimo otroku razvijanje smisla za sodelovanje in sožitje z drugačnimi in drugače mislečimi tako v ožjih kot v širših človeških skupnostih,
- z reševanjem problemov v šoli ponudimo znanja, ki sčasoma rastejo in ga pripravljajo za reševanje problemov v življenju, opustimo pa vsiljevanje znanja, ki sčasoma usiha.

Bistvo teorije izbire je, da posameznik vedenje izbira sam ter da v razsežnostih objektivnih zmožnosti nadzoruje svoje okolje in ne okolje njega. Osnovnega pomena za vodenje razreda je spoznanje, da vodja, torej učitelj, avtonomno izbira vzorce svojega vedenja, kjer je prepričan, da so ustrezni in učinkoviti pri njegovem razvoju. S teorijo izbire, čuječnostjo in z razlago čustvene inteligence bomo odgovorili na vprašanje, kako je možno učitelja kot pedagoškega vodjo usposobiti, da optimalno izkoristi svoje potenciale za vodenje in da pri svojem delu postane maksimalno učinkovit.

Glasserjeva teorija izbire (Lojk, 2011, str. 119) poudarja:

- da je človek stalno notranje motiviran za svojo dobrobit in ga v tem smislu ni treba motivirati.
- da je vedenje namensko. Vse življenje človek odkriva in izbira vedenja, ki zagotavljajo zadovoljitev potreb. Kaj posamezniku zadovolji neko potrebo, ve le on iz svojih izkušenj. Na osnovi osebnih izkušenj si zgradi svoj notranji, simulirani svet kakovosti, kjer hrani vse, kar je zanj prijetno in dobro. Svet kakovosti je jedro človekovega življenja. Za človeka je dobro in prijetno vse, kar zadovoljuje njegove osnovne potrebe, zapisane v dedni zasnovi. Svet kakovosti stalno primerja z zunanjim, stvarnim svetom.
- da je vedenje celostno, izjemno prožno in ustvarjalno. Celostno v tem smislu, da za dosego želenega uporablja vse štiri komponente vedenja – ne le dejavnosti in mišljenja, ampak tudi komponenti čutenja oziroma čustvovanja in fizioloških procesov. Vedenje je prožno v tem smislu, da razen fizikalnih zakonitosti ni omejitev v oblikah vedenja, s katerimi skuša človek priti do cilja. Ustvarjalno je v tem smislu, da v skrajnih primerih reorganizira svoj celotni sistem, kar kažejo genialna odkritja, umetniška dela, žal pa tudi norosti, samomori in psihosomatske bolezni.
- da v poskusih nadzorovati svet zase skušamo nadzorovati tudi vedenje drugega človeka. Zaradi temeljne značilnosti kontrolnega sistema, ki mora nadzorovati okolje in ne dopustiti, da bi okolje nadzorovalo njega, taki poskusi ne morejo biti uspešni. Ti naši poskusi – doseči nemogoče (nadzorovati vedenje drugega proti njegovi volji) – povzročajo vse človeške težave razen tistih, ki jih povzročajo naravne nesreče, bolezni ipd. Večini težav se ne bomo mogli izogniti, dokler se ne bomo odrekli poskusov nadzorovati vedenje sočloveka.

Tako ima teorija izbire na področju šolstva v temelju drugačne poglede na odnose med otroki in učitelji ter drugimi udeleženci izobraževanja in na pomen teh odnosov, drugačne poglede na vsebine učnih snovi in na način pridobivanja znanja ter s tem drugačne poglede na motiviranost

za učenje in disciplino otrok v šoli, kar danes učitelje najbolj skrbi. Po teoriji izbire (Lojk, 2011, str. 123):

- so vsi otroci optimalno motivirani; žal ne vedno za tisto, za kar bi želeli učitelji. »Nedisciplina in lenoba« v šoli so učenčev način zadovoljevanja potreb, ki je za učitelja in druge pogosto nesprejemljiv. Vendar učitelj, ki dela po teoriji izbire, ne »popravlja« otroka, ker bi slednji lahko učitelja razumel kot nasprotnika, ki mu skuša onemogočiti potešitev njegovih potreb, ampak popravlja razmere in odnose v razredu, ki otroku omogočajo primernejšo izbiro načina zadovoljitev potreb.
- drugih ne moremo ne prisiliti ne nagraditi, tako da bi vzljubili nekaj, česar ne marajo, če se sami ne odločijo za to. Kaznovanje, kritiziranje, nagrajevanje, »prazne pohvale« ipd. so zato nesmiselne. Kako škodljive so lahko kazni, je znano. Vendar tudi nagrade ne pomenijo ničesar in pohvale izzvenijo v prazno, če otrok tisti trenutek zasleduje nekaj drugega, npr. neodvisnost, ugled pred sošolci itd.
- smo za vedenje, ki ga izbiramo sami, odgovorni. Vsakdo stoo odstotno odgovarja za svoje vedenje. Učitelj je povsem odgovoren za kakovost podajanja učne snovi, za vodenje razreda (ustvarjanje pogojev za dobre odnose in dobro učno klimo) ter za osebno vedenje (doslednost med izjavami in dejanji). Otrok pa je povsem odgovoren za svoje vedenje ter za to, da se uči in rešuje probleme. Ko začneta drug pri drugem iskati krivdo za kar koli, se začne pink ponk. Najhuje pri tem je, da oba na račun tistega, za kar ne moreta biti odgovorna, zanemarjata tisto, za kar sta odgovorna in od koder lahko prispevata k izboljšavam: vsak z nadzorovanjem svojega vedenja;
- je otroku smiselno le tisto, kar dviguje kakovost njegovega življenja oziroma kar zadovoljuje prirojene potrebe. Učitelji moramo zato svoje vedenje in šolske zahteve naravnati na to, da bodo otroci videli smisel v šolskem delu, sicer bodo potrebe skušali potešiti drugače.

Glasserjeva dobra šola otrokom ne grozi, jih ne kritizira, ocenjuje se le znanje, ne neznanja. Šola mora biti kraj, kjer otroci in učitelji krepijo kakovost svojega življenja.

1.2 Tipi vedenja glede na učinkovitost

Glasser (1995, str. 12) pravi, da ljudje celo življenje zadovoljujemo svoje potrebe. Iz tega izhaja, da obstaja pet genetsko prirojenih potreb, ki jih moramo nenehno zadovoljevati. Ljudje smo notranje motivirani, da zadovoljujemo lastne potrebe, kar pa je posledica našega vedenja.

Glasser (2021, str. 281) je potrebe razdelil na pet, po njegovem mnenju enako pomembnih skupin: potrebe po preživetju, pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Opredelimo vsako izmed omenjenih skupin:

- Potreba po preživetju: možgani skrbijo za brezhibno delovanje telesa in njegovo preživetje v najožjem pomenu besede. Bivališče, prehrana, varnost, dihanje, ravnovesje hormonov so le nekatere izmed funkcij, ki se jih pogosto niti ne zavedamo. Po nekaterih teorijah motivacije so potrebe razdeljene na biološke in socialne ali na primarne in

sekundarne. Pri teoriji izbire velja, da so prva skupina potreb potrebe po preživetju, ostale pa so psihološke potrebe.

- Potreba po pripadnosti: gre za socialne stike, ki segajo od doživljanja starševske in partnerske ljubezni do pripadnosti ali sodelovanja s prijatelji, sodelavci in z znanci. To je potreba, ki je najmočnejše gibalno človeškega življenja. V današnjem času je osamljenost ključnega pomena za posameznike. Osnovni motivacijski dejavnik v delovni organizaciji, kot je šola, je ravno občutek pripadnosti. Da ljudje delajo kvalitetno, morajo biti prepričani, da je vodstvu, sodelavcem mar, kar jim daje občutek, da imajo okoli sebe ljudi, s katerimi se dobro razumejo in so radi v njihovi družbi.
- Potreba po moči: potrebe po priznanju, doseganju statusa in položaja v družbi. To so potrebe, na katere morajo biti v delovnih organizacijah zelo pozorni, ker gre za zadovoljevanje občutka samozavesti, samospoštovanja, ugleda in pozitivne samopodobe. Ljudje, ki se pri svojem delu počutijo spoštovani, bodo to delo opravljali z večjo odgovornostjo. Tako bosta na primer učitelj in dijak, ki se v šolskem prostoru počutita spoštovana, svoje delo opravljala kakovostnejše, odgovornejše, med njima pa bo medsebojno spoštovanje. Občutek samozavesti in lastne vrednosti je nemogoče kvalitetno zadovoljevati, če pri delu ne doživljamo potrditve za svoje sposobnosti in znanje. Ljudje se radi družijo s tistimi, ki imajo moč. Ker ob tem precej razmišljajo o takih ljudeh, jih čez čas dojemajo zelo domače. Seveda ta domačnost vključuje vse običajne značilnosti: to, da bi se želeli s tako osebo večkrat pogovarjati, družiti, razviti bolj domač odnos, in podobno. Ker do tega po navadi ne pride, začnejo osebo, ki ima moč, zaznavati kot vzvišeno, arogantno, domišljavo in podobno. To vodi v slabe odnose, kritiko njegovega dela in nemotiviranost za delo.
- Potreba po svobodi: svoboda je močan motivator, ko se zavedamo, da je nimamo toliko, kot jo želimo. Ljudje se želimo svobodno gibati, svobodno izbirati, kako bomo živeli, želimo se svobodno izražati, svobodno izbirati, kdo nam je všeč, s kom se bomo družili, kaj bomo študirali in kje bomo delali. Tako učitelji kot dijaki pri svojem delu potrebujejo svobodo, če jim le-to kdo omejuje, bodo postali neučinkoviti. Dijaki, ki jih omejujemo in nad njimi kažemo svojo moč, se nam bodo upirali, postali bodo vedenjsko problematični in neuspešni, zato jim moramo dati občutek, da delajo smiselno ter da se svobodno izražajo.
- Potreba po zabavi: nekateri ljudje imajo v svojem vrednostnem sistemu potrebo po zabavi zelo visoko, posledično porabijo več denarja za zadovoljevanje potrebe po zabavi kot za katero koli drugo potrebo. Kjer vlada pozitivno razpoloženje in dobra volja, je lažje premagovati težave. Na delovnem mestu potreba po zabavi ni nič manj pomembna od ostalih potreb, saj moramo radi opravljati svoje delo, se veseliti ob uspehih, uživati v reševanju problemov ter iskati smisel in zadovoljstvo v svojem delu. (Glasser, 2021, str. 237–245)

Od obravnavanih potreb so štiri psihične in ena fiziološka, če preživetje opredelimo kot potrebo po hrani, tekočini, zdravstveni varnosti in podobno. Čeprav je večina ljudi prepričana, da dela izključno za preživetje, se je treba vprašati, kdaj bodo ljudje delali bolj kakovostno – ali takrat, ko se ob isti plači v službi počutijo sprejete, spoštovane, imajo veliko osebne svobode

in se pri delu tudi zabavajo, torej zadovoljujejo tudi svoje psihološke potrebe, ali takrat, ko imajo sicer boljšo plačo, pa so s sodelavci sprti, šef nad njimi kaže vso svojo moč, so popolnoma podrejeni delovnemu urniku in na zabavo ne smejo niti pomisliti. Odgovor je preprost, v prvem primeru bomo imeli sodelavce, ki bodo šli z nami skozi vse mogoče težave in razmišljali predvsem o kakovostnem delu, v drugem pa ljudi, ki nam bodo pobegnili ob prvi primerni priložnosti.

V povezavi s tem je treba omeniti še intenzivnost motiva ali potrebe. Intenzivnost motivacije po drugi strani pomeni njeno moč. Hkrati določa stopnjo pozornosti in vložene energije posameznika v zadovoljitev neke potrebe (Zadel, 2013, str. 86). Intenzivnost motiva je odvisna od zunanjih, situacijskih in notranjih dejavnikov v posamezniku. Ljudje sami odločijo, katero potrebo bodo glede na želje, cilje, izkušnje in situacijo postavili na prvo mesto. Večina starejših teorij motivacije pravi, da je potreba po preživetju hierarhično najmočnejša in jo je treba najprej zadovoljiti, vendar že običajne življenjske situacije pokažejo, da temu ni tako. Po teoriji izbire potrebe niso vnaprej razporejene v nekakšno splošno hierarhično zaporedje.

1.3 Zadovoljevanje potreb ter pomen sveta kakovosti

Zadovoljevanje naših potreb imamo že genetsko zapisano. Vendar pa ob rojstvu ne vemo, katere so te potrebe in na kakšen način naj jih zadovoljimo. Naučiti se moramo, kako bomo zadovoljili psihološke in socialne potrebe. Socialno okolje, v katerem živimo, je tisto, ki nam bo narekovalo naš način zadovoljevanja potreb, ki pa je odvisen od želja, izkušenj in informacij iz socialnega okolja (Tropenauer, 2010, str. 65).

Ugotovimo lahko, da je uspešno sodelovanje med dijakom in učiteljem odvisno predvsem od uspešnosti usklajevanja slik v njunem svetu vrednot (Tropenauer, 2010, str. 12). To je tudi osnovna razlaga teorije izbire.

Ko se ljudje spreminjajo, se najpogosteje spreminjajo v skladu s svojimi željami in pričakovanji (zdaj vemo, da se spreminjajo v skladu s slikami, ki jih imajo v svojem svetu kakovosti). Ob razrednih dogodkih je učitelj pogosto zaslepljen s tem, kar želi sam, zato poskuša dijake spreminjati na silo in v skladu s svojimi slikami v svojem svetu vrednot, kar vodi v konflikte in nezadovoljstvo. Najbolj značilni negativni načini nadzora nad drugimi ljudmi v delovni organizaciji oziroma šoli so kritiziranje in grožnje s sankcijami, ki segajo od odtegotovanja ugodnosti, kazenskega ocenjevanja do groženj z izključitvijo. Pogosto se odnosi med učiteljem in dijaki stabilizirajo na določeni točki, ki sicer omogoča medsebojno življenje (životarjenje), vendar ni z njimi nihče zadovoljen. Na tak način se oddaljujemo od poslovne odličnosti in dobrih medosebnih odnosov. Kljub temu obstaja ogromno ljudi, ki zaradi strahu pred negotovo prihodnostjo kljub nezadovoljstvu s sodelavci z vodjo ali delom vztrajajo na takem delovnem mestu in v takem odnosu, kar pa lahko privede do resnih konfliktov ali psihosomatskih bolezni. Da bi preprečili tak način vodenja v šolskem okolju, moramo pedagoške delavce veliko naučiti o lastnem svetu vrednot in svetu vrednot dijakov.

Pomanjkljivost Glasserjeve teorije izbire je v tem, da pripisuje enemu vedenju zgolj vplivanje na eno samo potrebo. Čeprav v določenem trenutku zadovoljujemo neko točno določeno potrebo in je tej potrebi namenjeno točno določeno vedenje, je treba opozoriti na to, da so potrebe med seboj izjemno povezane. Na eno potrebo se namreč veže precej slik v našem svetu kakovosti. Z istim vedenjem pogosto hkrati vplivamo na približevanje več slik. Zgodi se celo, da hkrati vplivamo na zadovoljevanje ene potrebe in oviramo zadovoljevanje neke druge potrebe. (Lojk, 2011, str. 88)

Ljudje smo notranje motivirani za zadovoljevanje svojih potreb. Za vsako potrebo obstaja slika vedenja, s katerim je mogoče to potrebo zadovoljiti. Če ni slike, se potrebe ne zavedamo. Če ni vedenja, s katerim lahko potrebo zadovoljimo, ali ne uvidimo zveze med sliko in vedenjem, s katerim bi lahko potrebo zadovoljili, nas to potisne v stisko, nelagodje, včasih anksioznost ali celo paranojo. Posledica tega stanja so lahko nastanek psihopatologije ali konfliktov v medosebnih odnosih (Furnham, 2012, str. 33).

Zunanja motivacija pri teoriji izbire je zunanji nadzor, ki je zelo navzoč v našem življenju. Žal pa ta navidezna zunanja motivacija ni sama po sebi motivator, kajti če izhajamo, da je osebni dohodek in nagrada zunanji motivator, da je to le kratkoročno in da posameznik kmalu želi še več in več, je lahko le navidezna. Temeljno gibalno človeškega vedenja je torej razlika med slikami v našem svetu kakovosti in zunanjim svetom. Ta razlika povzroči željo. Čim večja je razlika, tem večja je želja in močnejša je sila, ki nas sili v vedenje, s katerim bi zadovoljili potrebe, torej zmanjšali razliko med slikama. Čim več slik bo posameznik uspel uskladiti, tem bolj bo zadovoljen. Nezačuden bo toliko večje, kolikor manj slik bo usklajenih. Pogosto je ena slika tako pomembna, da prevlada, zato smo premalo pozorni na ostale, ki so ravno tako pomembne za doživljanje celostnega zadovoljstva pri delu. (Glasser, 1997, str. 89)

V vseh odnosih, tudi najboljših, se trudimo spreminjati in vplivati na ljudi, tako da bi jih prilagodili in spremenili, kot si želimo. To večinoma vodi v konflikte. V svetu kakovosti je nemogoče doseči stanje, da bodo imeli dijaki in učitelji enake slike kakovosti. Spoznanje, da je možno doseči, da imajo nekatere slike podobne, je lahko osnova za dober začetek odnosa.

Če učitelj in dijak sprejmeta dejstvo, da imata različen pogled na nekatere stvari, da pa imata podobne slike, kako delati veliko in dobro, potem bosta lahko pri delu uspešno sodelovala. Če želimo nad svojim življenjem vzpostaviti učinkovit nadzor, mora postati zavest, da z nikomer ne moremo deliti vseh slik, ki jih imamo v zavesti, integralen del našega odnosa z ljudmi okoli nas. Pri vodenju dijaka je izjemnega pomena, kakšen odnos imajo učitelji do vrednot. Vrednote imajo med slikami v naši zavesti poseben pomen in veliko moč. Ko ugotovimo, da se z nekom ne skladamo v slikah, ki so v našem svetu vrednot še posebej pomembne (npr. poštenje, nenasilje in podobno), s takim človekom pogosto ne moremo sodelovati, četudi imamo precej drugih skupnih slik. Vrednote dobrega učitelja dijaki hitro prepoznajo in svojemu učitelju oprostijo, če je kdaj preveč napet, če se kdaj razjezi, ne bodo pa pozabili, če bo nepošten, zahrbtn ali nepravilen.

Edino sredstvo, ki ga imamo na voljo za neposredno zadovoljevanje potreb, je naše vedenje. Z vedenjem zmanjšamo razlike med slikami v naši zavesti in zunanjim stanjem (Glasser, 2008, str. 56). Zavestno vedenje je naš poskus, s katerim se želimo po naših najboljših močeh približati svojemu svetu vrednot. Nekatera vedenja niso učinkovita. Z njimi sami sebi povzročamo nezadovoljstvo. Zato jih opredelimo za reakcijo na neko drugo vedenje ali zunanje okoliščine in ne za našo zavestno izbiro.

Zelo pogosta poved v šolskih okoljih je: »Da bi nam le uspelo motivirati otroke!« Teorija izbire pravi, da so otroci v resnici že motivirani in natančno vedo, kaj hočejo in česa nočejo. Res niso vedno motivirani za iste stvari kot učitelji, ampak tudi to je motiviranost. Tisti, ki poznajo teorijo izbire, vedo, da so otroci – podobno kot vsi ljudje – motivirani za to, da bi bili sprejeti in da bi pripadali kaki skupnosti, da bi ohranili (samo)spoštovanje in počutje enakovrednosti (ne glede na svoje sposobnosti), da bi imeli možnost izbire ukvarjati se s tistim, v čemer vidijo večjo kakovost svojega življenja (Lojk, 2011, str. 56).

Glasser (2007, str. 293–296) je poskušal teorijo izbire narediti izjemno transparentno in razumljivo. S tem je omogočil uporabo širši množici in ne le strokovnjakom s tega področja.

Glede na to, da povezujemo čustveno inteligenco s teorijo izbire ter s čuječnostjo, povzemamo deset aksiomov teorije izbire, ki jo lahko povežemo z učiteljevim usmerjanjem razreda. Izhajamo iz dejstva, da svoje vedenje lahko nadzorujemo le mi, nihče nas ne more v nič prisiliti. Do trenutka, ko se začnemo zavedati, da ne moremo redefinirati osebne svobode, in tako kasneje ugotovimo, da imamo bistveno več svobode, kot se je zavedamo. V terminologiji vzpostavljanja nadzora nad svojim življenjem se ves čas odločamo, kako nam je ta svoboda pomembna. Informacije, ki jih dobimo od ljudi, so le informacije, mi pa smo tisti, ki se bomo odločili, kaj bomo s to informacijo storili; to je naša izbira odločanja (Glasser, 2006). Učitelj dijaku poda neko informacijo in mu jo celo pomaga uporabiti, vendar namesto tega dijaka ne more opraviti naloge, torej učitelj ni odgovoren za nedelo dijaka, kajti to si je dijak sam izbral. Psihološke in avtoimune bolezni so težave naših nerazrešenih odnosov, ki pa so del vsakdanjega življenja v družbi, problemov v odnosih. Dokler se ne soočimo z dejstvom, da si sami izbiramo trpljenje, nismo svobodni, torej je vzrok naših težav vedno v tem, kako mi rešujemo težavo in odnose. Kar se nam je zgodilo v preteklosti, je vedno boleče, a pomembno je, da se s teorijo izbire naučimo osvoboditi miselnost, da je preteklost le preteklost, in se soočamo s sedanostjo, sicer postanemo ujetniki nečesa, kar je že minilo in na kar nimamo vpliva. Torej, naša naloga je odločati se o sedanosti ter izboljšati odnose, ki jih imamo v sedanjem življenju. Ker nas v življenju žene naših pet genetskih potreb (preživetje, ljubezen, pripadnost, moč, svoboda in zabava), morajo biti le-te zadovoljene, da lahko polno živimo, za kar lahko le sami poskrbimo, hkrati pa ne moremo zadovoljiti potreb nekoga drugega, saj je to neizvedljivo. Z zadovoljitvijo svojih potreb uresničujemo svojo sliko kakovosti v svojem svetu, ki smo se jo odločili shraniti v svoj svet kakovosti, in s tem dosežemo največjo svobodo, če nam le-to uspe zadovoljiti. Če učitelju uspe ta svet kakovosti prepoznati pri dijaku, bo dijak motiviran pri svojem delu, kajti njegovo vedenje je njegov svet kakovosti, ki je sestavljen iz dejavnosti, razmišljanja, čustev in občutkov ter fiziologije. Ko učitelj sprejme dejstvo, da lahko nadzoruje zgolj svoje življenje, torej svoje osnovne potrebe, si ustvari zgolj svoj svet kakovosti oziroma celostno vedenje, je svoboden in zna teorijo izbire uporabljati v svojem življenju na način, da se zaveda svojega neposrednega vpliva na druge.

2. Empirični del

V raziskavi je sodelovalo 70 učiteljev SKZŠ, ki so vprašalnik izpolnjevali anonimno, prostovoljno in preko spletnega portala IKA.

Za samooceno razumevanja in uporabo pojma v praksi smo uporabili štiri trditve, katerih povprečne vrednosti, standardne odklone ter minimalne in maksimalne vrednosti prikazujemo v tabeli 1.

Anketiranci so svoje razumevanje pojma teorija izbire na 5-stopenjski lestvici v povprečju ocenili z oceno 3,69. Malenkost nižja je povprečna ocena glede zavestne uporabe le-te pri vzpostavljanju in ohranjanju uspeha na delovnem mestu ($M = 3,66$). Nekoliko višji sta oceni glede zavestne uporabe čuječnosti pri vzpostavljanju in ohranjanju uspešnih odnosov ($M = 3,71$) ter uporabo pri osebnostnih prilagoditvah ($M = 3,73$), ki se v povprečju najbolj približata povprečni oceni 4.

Tabela 11: Poznavanje in uporaba pojma teorija izbire – Q19, Q20, Q21, Q22

	n	min	maks	Pov. vrednost	Stan. odklon
razumevanje pojma teorija izbire	70	1	5	3,69	0,997
vašo zavestno uporabo teorije izbire pri vzpostavljanju in ohranjanju uspeha na delovnem mestu	70	1	5	3,66	0,981
vašo zavestno uporabo teorije izbire pri vzpostavljanju uspešnih odnosov	70	1	5	3,71	0,967
vašo zavestno uporabo teorije izbire pri osebnostnih prilagoditvah	70	1	5	3,73	0,967

Nato so anketiranci ocenili obsežen sklop trditev, s katerimi smo merili pojem teorije izbire (tabela 2). Ta sklop trditev smo povzeli po Glasserjevi teoriji zadovoljevanja potreb (2007). 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 še najmanj naklonjeni trditvami »Učitelj za dobro opravljeno delo dobi nagrado.« (M = 3,63), »Delovno mesto učitelja mi pomeni zabavo.« (3,67) in »Sodelavci si medsebojno zaupamo.« (M = 3,67). Najvišjo naklonjenost pa smo zabeležili glede trditev »Naša šola mi omogoča dodatno izobraževanje.« (M = 3,84), »Šola organizira letne skupinske izlete.« (M = 3,80) ter »Šola mi kot učitelju ponuja možnost napredovanja.« (M = 3,79).

Tabela 12: Teorija izbire

	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklon
Naša šola mi ponuja kreativnost.	1	5	3,75	0,993
Naša šola mi omogoča dodatno izobraževanje.	1	5	3,84	0,950
Delovno mesto učitelja mi pomeni zabavo.	1	5	3,67	1,011
Učitelj za dobro opravljeno delo dobi nagrado.	1	5	3,63	1,003
Delovno mesto mi omogoča ugled.	1	5	3,69	0,980
Delovno mesto mi omogoča veljavo.	1	5	3,70	0,983
Šola mi kot učitelju ponuja možnost napredovanja.	1	5	3,79	0,948
Šola mi kot učitelju ponuja možnost soodločanja.	1	5	3,68	0,994
Šola mi kot učitelju ponuja možnost dajanja predlogov in idej.	1	5	3,77	0,979
Šola mi kot učitelju ponuja možnost osebnostnega razvoja.	1	5	3,74	0,956
Delovno mesto učitelja mi pomeni učenje.	1	5	3,77	0,989

	min	maks	Povp. vrednost	Stan. odklon
Odnosi na šoli temeljijo bolj na sodelovanju kot tekmovanju.	1	5	3,73	0,959
Sodelavci si medsebojno zaupamo.	1	5	3,67	0,981
Odnosi s sodelavci so dobri.	1	5	3,76	0,949
Naša šola mi ponuja ustvarjalnost.	1	5	3,75	0,974
Način komunikacije na šoli je sproščen.	1	5	3,71	0,967
Način komunikacije na šoli je prijateljski.	1	5	3,74	0,964
Naša šola mi omogoča dodatno usposabljanje.	1	5	3,75	0,947
Odnosi med vodstvom šole in učitelji so dobri.	1	5	3,71	0,950
Šola organizira letne skupinske izlete.	1	5	3,80	0,968
Vodstvo me usmerja pri delu.	1	5	3,73	0,963
Delo učitelja mi predstavlja varno zaposlitev.	1	5	3,77	0,962
Šola mi zagotavlja dobre delovne pogoje.	1	5	3,75	0,977
Delo učitelja mi zagotavlja plačo in druge ugodnosti.	1	5	3,77	0,972
Delo učitelja mi omogoča svobodo in samostojnost pri delu.	1	5	3,77	0,968
Delo učitelja mi omogoča svobodo in samostojnost pri delu.	1	5	3,77	0,968
Vodstvo šole me pri delu učitelja spodbuja.	1	5	3,75	0,990
Vodstvo šole mi nudi podporo.	1	5	3,77	0,981
Kadar pri mojem delu učitelja pride do napake, konflikta, komunikacija temelji na dialogu in iskanju rešitev.	1	5	3,74	0,958
Vodstvo šole ima spoštljiv način komunikacije.	1	5	3,73	0,987

V nadaljevanju smo s faktorško analizo preverili, ali je uporabljene trditve smiselno združiti v novo, skupno spremenljivko, ki bi jo v nadaljevanju uporabili v regresijskem modelu. V faktorško analizo smo vključili celoten sklop trditvev, s katerimi smo merili pojem teorije izbire, torej smo hkrati vključili vseh 30 trditvev.

Komunalitete, ki prikazujejo delež variance opazovanih spremenljivk, ki jo lahko pripišemo skupnemu faktorju oziroma celotni varianci merjenega pojava, so prikazane v tabeli 3. Če bi bila vrednost katere komunalitete nizka (0,3 ali manj), bi veljalo razmisliti o tem, da bi trditvev izločili iz faktorške analize in jo ponovili brez te trditve. Vidimo lahko, da so vse komunalitete po ekstrakciji ustrezno visoke, najvišjo komunaliteto po ekstrakciji imata trditvi »Delovno mesto mi omogoča ugled.« (0,711) in »Delovno mesto mi omogoča veljavo.« (0,672). Najnižje vrednosti komunalitete pa zasledimo pri trditvah »Delovno mesto učitelja mi pomeni učenje.«

(0,492), »Delovno mesto učitelja mi pomeni zabavo.« (0,496) ter »Šola organizira skupinske izlete.« (0,481).

Tabela 13: Teorija izbire – komunalitete

n = 70	Začetne	Ekstrakcija
Naša šola mi ponuja kreativnost.	0,559	0,539
Naša šola mi omogoča dodatno izobraževanje.	0,607	0,563
Delovno mesto učitelja mi pomeni zabavo.	0,513	0,496
Učitelj za dobro opravljeno delo dobi nagrado.	0,576	0,598
Delovno mesto mi omogoča ugled.	0,644	0,711
Delovno mesto mi omogoča veljavo.	0,635	0,672
Šola mi kot učitelju ponuja možnost napredovanja.	0,581	0,544
Šola mi kot učitelju ponuja možnost soodločanja.	0,605	0,551
Šola mi kot učitelju ponuja možnost dajanja predlogov in idej.	0,608	0,545
Šola mi kot učitelju ponuja možnost osebnostnega razvoja.	0,602	0,553
Delovno mesto učitelja mi pomeni učenje.	0,550	0,492
Odnosi na šoli temeljijo bolj na sodelovanju kot tekmovanju.	0,590	0,527
Sodelavci si medsebojno zaupamo.	0,602	0,509
Odnosi s sodelavci so dobri.	0,598	0,519
Naša šola mi ponuja ustvarjalnost.	0,601	0,563
Način komunikacije na šoli je sproščen.	0,609	0,538
Način komunikacije na šoli je prijateljski.	0,603	0,533
Naša šola mi omogoča dodatno usposabljanje.	0,598	0,556
Odnosi med vodstvom šole in učitelji so dobri.	0,591	0,557
Šola organizira letne skupinske izlete.	0,542	0,481
Vodstvo me usmerja pri delu.	0,585	0,549
Delo učitelja mi predstavlja varno zaposlitev.	0,578	0,539
Šola mi zagotavlja dobre delovne pogoje.	0,596	0,544
Delo učitelja mi zagotavlja plačo in druge ugodnosti.	0,605	0,545
Delo učitelja mi omogoča svobodo in samostojnost pri delu.	0,597	0,549
Vodstvo šole me pri delu učitelja spodbuja.	0,633	0,601
Vodstvo šole mi nudi podporo.	0,625	0,579
Kadar pri mojem delu učitelja pride do napake, konflikta, komunikacija temelji na dialogu in iskanju rešitev.	0,610	0,563
Vodstvo šole ima spoštljiv način komunikacije.	0,629	0,563
Vodstvo šole mi posreduje informacije na razumljiv način.	0,633	0,605

Nato preverimo rezultat KMO in Bartlett testa (tabela 4). Ker je vrednost statistike KMO ustrezna in občutno nad 0,5 (0,977), sklenemo, da so podatki primerni za uporabo izbrane metode. Korelacijska matrika ni enotska ($B = 22297,9$, $df = 435$, $p = 0,000$), kar pomeni, da so trditve, s katerimi smo merili teorijo izbire, med seboj dovolj povezane in da so podatki ustrezni za nadaljnjo faktorsko analizo.

Tabela 14: Teorija izbire – KMO in Bartlettov test

Kaiser-Meyer-Olkin kriterij	0,977
Bartlettov test	22297,900
sferičnosti	435
	p-vrednost
	0,000

Rezultati v tabeli 5 nam pokažejo, da s prvima dvema faktorjema pojasnimo 55,6 % celotne variance. Lastna vrednost, ki nam je prav tako v pomoč pri odločitvi o številu faktorjev, je pri prvem faktorju 16,376, pri drugem znaša 1,127, pri tretjem pa že pade pod vrednost 1, kar nakazuje na odločitev o izločitvi dveh faktorjev. Prvi faktor pojasni 53,1 % variabilnosti, drugi pa 2,5 %. Rotirana rešitev kaže, da kumulativna varianca ostane nespremenjena, spremeni pa se delež variance, ki odpade na posamezni faktor. Rotirana rešitev delež pojasnjene variance bolj enakomerno razporedi med oba faktorja, in sicer prvi rotirani faktor pojasni 35,7 % variabilnosti, drugi pa 19,9 %.

Tabela 15: Teorija izbire – stopnja pojasnjene variance

Faktor	Začetne lastne vrednosti			Varianca po ekstrakciji			Varianca po rotaciji		
	skupaj	% variance	kumul. %	skupaj	% variance	kumul. %	skupaj	% varianc e	kumul. %
1	16,376	54,587	54,587	15,933	53,109	53,109	10,700	35,665	35,665
2	1,127	3,757	58,344	0,751	2,503	55,612	5,984	19,947	55,612
3	0,891	2,969	61,313						
4	0,814	2,712	64,025						
5	0,725	2,418	66,443						
6	0,710	2,366	68,809						
7	0,687	2,292	71,101						
8	0,639	2,129	73,230						
9	0,559	1,863	75,093						
10	0,543	1,809	76,901						
11	0,528	1,759	78,661						
12	0,513	1,711	80,372						
13	0,496	1,655	82,026						
14	0,442	1,472	83,499						
15	0,423	1,410	84,909						
16	0,408	1,359	86,267						
17	0,380	1,267	87,534						
18	0,371	1,236	88,770						
19	0,354	1,181	89,951						
20	0,330	1,099	91,050						
21	0,318	1,059	92,108						
22	0,309	1,029	93,137						
23	0,298	0,994	94,131						
24	0,288	0,959	95,090						
25	0,277	0,924	96,014						
26	0,264	0,881	96,895						
27	0,253	0,844	97,739						
28	0,246	0,820	98,560						
29	0,223	0,745	99,304						
30	0,209	0,696	100,000						

Prvi faktor, ki smo ga imenovali »teorija izbire in organizacijsko vedenje«, pojasni največ variance in združuje štiriindvajset trditev. Vse vrednosti faktorskih uteži so ustrezno visoke (nad 0,4), najvišje uteži pa smo zabeležili pri trditvah »Vodstvo šole me pri delu učitelja spodbuja.« (0,697), »Vodstvo šole mi posreduje informacije na razumljiv način.« (0,688) ter »Delo učitelja mi zagotavlja plačo in druge ugodnosti.« (0,683). Manj prvega faktorja pojasnijo

trditve z najnižjimi vrednostmi uteži, to so: »Šola organizira letne skupinske izlete.« (0,583), »Sodelavci si medsebojno zaupamo.« (0,579) ter »Vodstvo me usmerja pri delu.« (0,565).

Drugi faktor smo glede na vsebino trditev z višjimi faktorskimi utežmi na drugem faktorju poimenovali »teorija izbire in družbena percepcija«. Vse vrednosti faktorskih uteži so ustrezno visoke (nad 0,4), najvišje uteži smo zabeležili pri trditvah »Delovno mesto mi omogoča ugled.« (0,786) ter »Delovno mesto mi omogoča veljavo.« (0,754), najnižje uteži pa pri trditvah »Delovno mesto učitelja mi pomeni zabavo.« (0,530) ter »Šola mi kot učitelju ponuja možnost napredovanja.« (0,530).

Tabela 16: Teorija izbire – matrika faktorskih uteži

	Faktor	
	1	2
Vodstvo šole me pri delu učitelja spodbuja.	0,697	0,338
Vodstvo šole mi posreduje informacije na razumljiv način.	0,688	0,362
Delo učitelja mi zagotavlja plačo in druge ugodnosti.	0,683	0,280
Vodstvo šole ima spoštljiv način komunikacije.	0,679	0,320
Delo učitelja mi omogoča svobodo in samostojnost pri delu.	0,676	0,303
Odnosi med vodstvom šole in učitelji so dobri.	0,669	0,330
Delo učitelja mi predstavlja varno zaposlitev.	0,662	0,317
Šola mi zagotavlja dobre delovne pogoje.	0,660	0,329
Naša šola mi omogoča dodatno usposabljanje.	0,651	0,364
Vodstvo šole mi nudi podporo.	0,645	0,404
Kadar pri mojem delu učitelja pride do napake, konflikta, komunikacija temelji na dialogu in iskanju rešitev.	0,643	0,387
Odnosi na šoli temeljijo bolj na sodelovanju kot tekmovanju.	0,625	0,369
Naša šola mi ponuja kreativnost.	0,618	0,396
Naša šola mi omogoča dodatno izobraževanje.	0,617	0,426
Odnosi s sodelavci so dobri.	0,617	0,372
Šola mi kot učitelju ponuja možnost dajanja predlogov in idej.	0,616	0,408
Način komunikacije na šoli je sproščen.	0,612	0,404
Šola mi kot učitelju ponuja možnost osebostnega razvoja.	0,608	0,429
Naša šola mi ponuja ustvarjalnost.	0,607	0,441
Način komunikacije na šoli je prijateljski.	0,604	0,410
Delovno mesto učitelja mi pomeni učenje.	0,587	0,384
Šola organizira letne skupinske izlete.	0,583	0,376
Sodelavci si medsebojno zaupamo.	0,579	0,417
Vodstvo me usmerja pri delu.	0,564	0,481
Delovno mesto mi omogoča ugled.	0,306	0,786
Delovno mesto mi omogoča veljavo.	0,321	0,754
Učitelj za dobro opravljeno delo dobi nagrado.	0,364	0,682
Šola mi kot učitelju ponuja možnost soodločanja.	0,495	0,553
Delovno mesto učitelja mi pomeni zabavo.	0,464	0,530
Šola mi kot učitelju ponuja možnost napredovanja.	0,514	0,530

Po teoriji, iz katere smo pri pripravi vprašalnika izhajali, je bila predvidena razdelitev trditev v pet sklopov. To so potreba po zabavi, potreba po moči, potreba po pripadnosti, potreba po preživetju, potreba po svobodi. Naša struktura je enostavnejša in razkrije samo dve dimenziji merjenega pojava, faktorji se pomešajo, zato smo morali vpeljati povsem nova poimenovanja faktorjev. To sta torej »teorija izbire in organizacijsko vedenje« ter »teorija izbire in družbena percepcija«.

Oba faktorja sta se glede na vrednost Cronbach alfa koeficienta izkazala kot zadostno zanesljiva (tabela 7).

Tabela 17: Zanesljivost faktorjev teorije izbire

	število o trditvah	Cronbach alfa
Teorija izbire in organizacijsko vedenje (n = 70)	24	0,966
Teorija izbire in družbena percepcija (n = 70)	6	0,891

Učiteljeve kompetence v skladu z definicijo Tomšeta (2016, str. 87) delimo v tri glavne sklope, in sicer ločimo pristope vodenja razreda, področje sodelovanja in kompetence za vodenje razreda. Po teh sklopih smo preverjali trditve v vprašalniku in prikazujemo rezultate opisne statistike, v nadaljevanju pa bomo vse trditve vključili v faktorsko analizo, da preverimo, ali tudi na našem vzorcu dobimo enako strukturo dimenzij pojma učiteljevih kompetenc.

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.« (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 trditve »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).

3. Zaključek

Glavna naloga učiteljev kot vodje dijakov bi morala biti, da jih dijaki sprejmejo v svoj svet kakovosti. Ko dijaki enkrat sprejmejo učitelja v svoj svet vrednot, lahko ti naredijo tudi kakšno napako. Dijaki bodo do učitelja bistveno bolj tolerantni in popustljivi, če se nahaja v njihovem svetu vrednot, kot če ga tam ni.

Naš svet kakovosti in vrednot, v katerem nosimo izkušnje, slike oseb, predmetov, dogodkov, nam bo ustvarjal naše vedenje in nadaljnje želje (Glasser, 2021, str. 307). Poleg izkušenj, ki se shranijo v svetu vrednot, tudi sami ustvarjamo slike o tem, kako želimo, da bi bile naše potrebe zadovoljene. Čim bolj se s svojim vedenjem pri zadovoljevanju potreb približamo tem slikam, tem bolje so naše potrebe zadovoljene. Vsak od nas točno ve, kako je, ko si kaj zaželimo. Trdimo, da željo definira socialni kontekst. V svojem svetu kakovosti imamo natančno določeno sliko, kakšna naj bi bila želja in kako naj bi potekala njena uresničitvev.

Če učitelji kot usmerjevalci dijakov uspejo najti svet kakovosti dijakov ter jim s svojim delom približati realni svet slikam kakovosti, ki jih imajo dijaki, potem bodo motivirani za delo in bodo kakovostno zadovoljevali svoje potrebe.

Če sprejmemo predpostavko, da si posameznik želi imeti kar najbolj kvalitetno zadovoljene potrebe, da želi biti srečen in zadovoljen s seboj, potem bi moral vso svojo razpoložljivo

energijo usmerjati v ta cilj. V vsakem trenutku bi se moral zavedati, kakšen cilj ima in koliko je ta cilj v skladu z njegovim svetom vrednot. V nasprotnem primeru je vedenje begavo in namenjeno zgolj raztresanju energije.

Potrebe je treba neprestano zadovoljevati. Stvar človekove izbire je, kateri bo v določenem trenutku dal prednost. Večina ljudi je prepričanih, da hodi v službo, ker s tem služi denar. Morda je pri večini to res odločilni vzrok, zakaj hodi v službo. Se je pa vredno vprašati, zakaj so potem med ljudmi tako velike razlike v zadovoljstvu s službo, in sicer ne glede na plačo. Tisti ljudje, ki se v službi počutijo sprejete, imajo s sodelavci pristne odnose, so spoštovani in pri delu čutijo samozavest, imajo občutek, da sprejemajo večinoma svobodne odločitve, se pri delu zabavajo in so s svojim delom bistveno bolj zadovoljni kot ljudje, ki so podobno ali celo bolj plačani, vendar se s sodelavci ne razumejo, nadrejeni jih ne spoštujejo, so omejeni pri odločitvah in jih delo mori. To pomeni, da je vedenje ljudi v prvem primeru bistveno bolj učinkovito kot vedenje ljudi v drugem primeru, saj slednji s tem, ko sicer hodijo v službo in dobivajo dobro plačo, premalo kvalitetno zadovoljujejo ostale omenjene psihološke potrebe. Obstajajo vedenja, ki povzročijo resnično dobro počutje. Pogoj za dobro počutje je zadovoljenje vseh pet skupin potreb, zato je nujno, da so pri delu vključene tudi potrebe po pripadnosti, moči, svobodi in zabavi. Le trdo kakovostno delo lahko dolgoročno zadovoljuje tudi potrebe po moči (občutek lastne vrednosti, samozavest, pozitivna samopodoba), ki so bistvene za notranje dobro počutje (Glasser, 2001, str. 305).

Zalokar Divjak (2008, str. 43) je podala strokovno izhodišče, da sta glavna naloga otrok v šoli delo in učenje in ne debatiranje ter skupni projekti staršev, učiteljev in otrok. Sicer se stališče nanaša predvsem na osnovnošolce, pa vendar velja tudi za srednješolce. Opozorila je tudi, da otroci nujno potrebujejo meje in doslednost, da jih je treba naučiti spoštljivosti in jim privzgojiti delovne navade, vztrajnost in veselje do življenja. In ravno to je naša naloga, torej pripraviti otroka na življenje. Naše prepričanje je, da se je vredno vedno znova zavzemati za to, da uspevajo različne zamisli na vseh področjih človekovega delovanja. Skratka, spoznali smo, da slovnico življenja (da bi lažje živel) morda lahko sestavimo zase, ne moremo pa je predpisovati drugim. To ne pomeni, da vzgoja ni potrebna ali da je nemogoča. Nasprotno. Šele ko sprejmemo, da »moje slovnice življenja« ni mogoče predpisovati drugim ljudem, se zares obrnemo k življenju mladega sočloveka, k njegovim potrebam in mu pokažem še kakšno možnost več za potešitev njegovih temeljnih človeških potreb v danem okolju. Od njegove odločitve je odvisno, ali bo novo možnost sprejel ali ne, in prav nič od tega, ali ravnamo represivno ali permisivno, kajti naše mnenje je, da sta represivna in permisivna vzgoja dve plati iste zmete. Godina (2010, str. 12) je zapisala, da je otroku prijazna šola, kakršni smo priča, kriminalna institucija, v kateri se za vsehničnim videzom skrivajo vsaj tri problematične značilnosti, ki bi nas morale kot starše in državljanke zelo skrbeti. Kaj v resnici pomeni otroku prijazna šola? Nekomu to pomeni šola, ki nima nobenih meja ter da otroci delajo, kar hočejo in na račun drugih skrbijo za svoje ugodje. Prijazno šolo dojemamo kot šolo, ki odločno, vztrajno in dosledno, a brez kričanja in verbalnega nasilja, dosega cilje vzgojno-izobraževalnega procesa. Umetnost vzgoje je, da dijake naučimo odgovornega obnašanja, ki jim bo omogočilo zadovoljevanje svojih potreb, kajti vsi potrebujemo priznanje, pohvale, potrditve, da si zgradimo svoj svet kakovosti, v katerem se počutimo sprejete. Torej, vse svoje potrebe zadovoljujemo v medsebojnih odnosih, ki pa jih učitelji soustvarjajo z dijaki in morda je ravno to največji izziv učinkovite vzgoje (Zadel, 2013, str. 31).

Vsaka sprememba in vsak učni proces poteka po majhnih korakih, vsaka uspešna sprememba z novimi pristopi dela od učitelja zahteva spoznanja o sebi, spremembo načina razmišljanja in spremembo naučenih vedenjskih vzorcev, notranjih konfliktov, miselnih procesov, a vzgoja in usmerjanje dijakov je preveč pomemben, oseben in večplasten, da bi jo

lahko prepustili samo drugim. Učitelji so mladim most med preteklostjo in prihodnostjo človeštva, skupaj sooblikujejo šolo (Glasser, 2021). Zato je pomembno zavedati se svojega pomembnega in zahtevnega poslanstva, postanimo subjekt tega plemenitega dogajanja, kajti biti učitelj je poklic z izjemnim poslanstvom, vreden je posebne časti in je nepogrešljiv za razvoj odgovorne družbe. V teoretičnem delu smo identificirali mnenja avtorjev o tem, kakšna naj bi bila sodobna šola, in tudi o tem, kakšna naj ne bi bila. Zato sam teoretski del nakazuje potrebo po raziskovanju realnega stanja na področju čustvene inteligence, čuječnosti, teorije izbire in kompetenc učitelja ter poznavanju, da bi lahko zagotovili potrebne spremembe in izboljšave.

4. Literatura

- Furnham, A. (2012). Psihologija: ideje, ki so spremenile svet. Maribor: Videotop.
- Glasser, W. (1995). Kontrolna teorija za menedžerje. Radovljica: Top Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1997). Updated information on choice theory, reality therapy and lead management. Chatsworth. CA: William Glasser Institute.
- Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. (2006). Nasveti za poučevanje teorije izbire. Ljubljana: Svet kakovosti, revija za kontrolno teorijo, realitetno terapijo in kakovostno vodenje.
- Glasser, W. (2007). Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire. Ljubljana.
- Glasser, W. (2008). Kako vzpostaviti učinkovit nadzor nad svojim življenjem: teorija nadzora. Ljubljana: Samozaložba. A. Urbančič.
- Glasser, W. (2021). Teorija izbire. Nova psihologija osebne svobode. Ljubljana: Chiara, str. 237-307.
- Glasser, W. (2021). Teorija nadzora. Kako vzpostaviti učinkovit nadzor nad svojim življenjem. Ljubljana: Chiara, str. 111-145.
- Godina, V. (2010). Kaj je narobe s prijazno šolo. Ljubljana: Delo
- Lojk, B. (2011). Glasserjeva kakovostna šola na Slovenskem. Ljubljana: Inštitut za realitetno terapijo
- Tropenauer, M. (2010). Celovito vodenje znanjskih delavcev v inovativnem proizvodnem procesu. Ljubljana: Ekonomska-poslovna fakulteta.
- Zadel, A. (2013). Tretji obraz. Priročnik za razumevanje otrok in sebe. Ljubljana: Društvo Kros.
- Zalokar Divjak, Z. (2008). Otroci, mladostniki, starši. Krško: Gora.

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Brudar je profesorica informatike na Šolskem centru Novo mesto, Srednji zdravstveni, kemijski in farmacevtski šoli. Njen način poučevanja je poln novih, vsakodnevnih izzivov, ki ji lepšajo vsakodnevno pedagoško delo. Delo z dijaki je soustvarjanje sveta kakovosti, v katerega verjame in s svojim zgledom želi v to prepričati tudi dijake.

Učiteljeva avtoriteta v sodobni šoli

Teacher's Authority in Primary School Novadays

Alenka Domanjko Rožanc

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

Povzetek

Biti učitelj v sodobni šoli je izziv, predvsem zaradi učiteljeve avtoritete, ki je postala vse bolj postranska zadeva. Zakaj? Vzrokov je več: družba, v kateri je učitelj nekoč imel »pravo« avtoriteto, je spodbujala vrednoti, kot sta brezpogojna poslušnost in ubogljivost. Na delovnem mestu in v razredu je bilo to dvoje samoumevno. Z nadaljnjim razvojem tehnike se je družba spremenila iz industrijske v informacijsko in potrebne so bile nove delovne spretnosti, kot so interakcija, inovativnost, pogajanje in komunikacija. Današnji delavci dajejo prednost individualnosti, posameznikovi osebni moči in možnosti za rast. Slabost tiči v tem, da je naš vzgojno-izobraževalni sistem večinoma še zmerom zasnovan na starih načelih, zaradi česar na tem mestu prihaja do nesoglasij (Ivanetič, 1999). Spremenili so se tudi načini družinske vzgoje, prav tako pa načini delovanja šol. »Avtoriteta je ključna, a vse bolj na stranski tir potisnjena komponenta vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa.« (Kozorog Košuta, 2018) Članek osvetljuje pomen avtoritete v sodobni šoli in podaja priporočila, kako in na kakšen način naj k temu pristopi pedagoški delavec. Da bi dobili vpogled v to, kako avtoriteto razumejo osnovnošolci, smo jih z vprašalnikom spodbudili k razmišljanju o učiteljevi avtoriteti.

Ključne besede: avtoriteta, odnosi, sodobna šola, učitelj, vzgoja.

Abstract

Being a teacher in a modern school is a challenge. This is mainly due to its authority, which has become an increasingly side issue. Why? There are several reasons: a society in which a teacher used to be someone who had the authority, promoted values such as unconditional obedience. That was self-evident in the workplace and in the classroom. With the further development of technology, society has changed from industrial to informational and new work skills, such as interaction, innovation, negotiation and communication became necessary. Today's workers clearly give preference to individuality, to individuals' personal power and opportunities for growth. The weakness of it all lies in the fact that our educational system is still mostly based on old principles, and this is where disagreements arise (Ivanetič, 1999). The ways of family upbringing have also changed, as well as have the ways in which schools operate. "Authority is a key, but increasingly pushed side component of each educational process." (Kozorog Košuta, 2018). The article highlights the importance of authority in the modern school and gives recommendations on how and in what way a pedagogical worker should approach this. To gain insight into how authority is understood by primary school students, we encouraged them to think about teacher's authority with a questionnaire.

Key words: authority, education, modern school, relationships, teacher.

1. Uvod

Želja vsakega pedagoškega delavca je, da z učenci vzpostavi prijeten odnos – odnos, ki bo temeljil na avtoriteti in na spoštljivem ter hkrati prijetnem sodelovanju. Tako je lažje in uspešno za obe strani – učenec bo spoštoval učitelja kot nekoga, s katerim je v neenakovrednem položaju, učitelj pa bo imel občutek, da je z jasnimi cilji učencu podal novo znanje in ga nečesa novega naučil ter ga hkrati s tem tudi vzgojil. V zadnjih letih je učiteljeva avtoriteta postala bolj izjema kot pravilo. V šolski praksi to pomeni, da učitelj ob zvonjenju pride v razred in se učenci ne posedejo na svoja mesta, ne utihnejo, ne pozdravijo, se ne pripravijo na pouk in včasih sploh ne opazijo učiteljeve prisotnosti v razredu. Šele po dveh ali treh glasnih pozdravih se pričnejo zavedati, da se nekaj dogaja, da bo potrebno utihniti in se pripraviti na pouk. To je le ščepec prisposodob, ki oblikujejo dogajanje v sodobni šoli. Vzrok za to je pred leti uveljavljen permisivni način vzgoje, ki otrokom dopušča ravnanje po lastnih presojah, izražanje občutij, dejanj, starši pa jim pravil ne zapovedujejo, temveč zgolj priporočajo in so bolj v vlogi bratov, sester ali prijateljev kot matere in očeta. Pri permisivni vzgoji otrok ponavadi postane vodja v družini, dovoljeno mu je domala vse. Pravila so torej ukinjena, avtoriteta pa je posledično pristala na dnu.

2. Pristop pedagoškega delavca

Avtoriteta je pri vzgoji nepogrešljiva. Najpomembnejšo in prvo avtoriteto predstavljajo otrokovi starši, drugo pa vsi vzgojitelji, učitelji itd., ki se ukvarjajo z otrokovo vzgojo. Če pravi temelji niso dobro zapečateni, je kasnejša vzgoja težko obvladljiva. Če starši torej otrokom ne privzgojijo avtoritete osnovnih življenjskih pravil ter vrednot, je to težje le za njih same. Enako je pri učiteljih. Ti bi naj v učencih prepoznali posameznike, za katere jim je mar. V odnosu z njimi jim je treba pokazati določeno mero empatije, morajo verjeti vanje, jih spoštovati. Vse to je ustvarjeno z namenom, da učenci dobijo občutek varnosti, ki je eden temeljnih človekovih potreb in nujen za zdrav razvoj človeka.

Učitelj mora od učencev pričakovati čim več, saj bodo le na ta način učenci vse bolj angažirani. Velja tudi obratno, nižja kot bodo pričakovanja, nižja bo aktivnost učencev. Pomembna komponenta učiteljeve avtoritete je tudi njegova strokovnost, ki hodi z roko ob roki z njegovo čustveno platjo. Zelo pazljivi moramo biti, da odnos z učencem ne preide v prijateljskega, po drugi strani pa jim moramo vsebine prikazati zelo raznoliko, dinamično, zanimivo. Odnos med učiteljem in učencem namreč nikoli ne more biti enakovreden, saj se zna zgoditi, da učenec učitelja več ne upošteva oz. postane nadrejen.

Na učiteljevo avtoriteto vpliva posameznikova, tj. učenčeva osebnost, a pomembno vlogo igrajo tudi zunanje okoliščine. Sprva je pomembno zavedanje pri pedagoškem delavcu samem: kaj avtoriteta sploh je in na kakšen način se je bo lotil ozaveščati pri učencih. Gre namreč za posnemanje: tako vneto kot učitelj opravlja svoje delo, tako vneti bodo tudi učenci. Učinek učiteljevega dejanja se odraža na učencih. Pomembna je tudi njegova pristnost oz. avtentičnost. Če se bo učitelj pred učenci pretvarjal, ne bo obrodil sadov. Pristni odnosi z učenci so vredni zaupanja, občutka odgovornosti in dobrega počutja v razredu. Otrok se dobro počuti in se zdravo razvija le ob jasno postavljenih kriterijih in jasni avtoriteti, saj si jih mladi enostavno želijo.

Odnose z učenci naj pedagoški delavec gradi na odnosu odraslega z odraslim (Ribizel, 2010). Učitelj, ki uporablja odnos roditelj – otrok, bo sčasoma izgubil ugled in spoštovanje pri učencih, sestavni del vzgoje pa bo ukazovanje, grajanje. Če učitelj deluje kot tisti, ki ima status, veljavo, ugled, s tem učencem posreduje védenje, da je tisti, ki vodi zadevo, posledično pa ga

učenci sprejemajo kot samoumevno dejstvo. Učitelj naj bo umirjen, samozavesten, prepričan vase – to je osnova dobrega vodenja. Upoštevati mora pravila in jih dobro poznati, popolnoma enako pa je tudi na drugi strani, pri učencih. Učitelj, ki poučuje kakovostno, pri učencih vzbuja občutek ponosa in osebnega dostojanstva ter utrjuje njihov občutek, da nekaj pomenijo in da so vredni truda.

Za učitelja je potrebno nenehno izobraževanje na področju avtoritete. Pomembno je, da vsi, ki so na posamezni šoli vpeti v vzgojo otrok, delujejo skladno in z načinom vodenja, kjer je potrebno sprejeti dogovor in ne avtoritativen način. Vsi zaposleni morajo dobro poznati svoje pravice in dolžnosti, kakor tudi pravice in dolžnosti učencev, jih vsakokrat posebej razložiti in upoštevati učenčeve posebnosti. Za svojo avtoriteto se je treba zavzemati in delovati profesionalno, učencem pa predstaviti pojem in pomen avtoritete ter preseči negativni predznak, ki še spominja na avtoritarno vzgojo. Učitelj se mora zavedati, da je avtoriteta namenjena vodenju učnih dejavnosti in ne nadvladi. Uspešen učitelj na učence vpliva s svojim zgledom, z učenci ohranja dobre odnose, predvsem pa naj se nikoli ne neha učiti.

Vloga učitelja se z razvojem učenca spreminja. V zgodnejši fazi je učiteljeva avtoriteta v ospredju, kasneje pa prehaja v ozadje. Gre za zorenje posameznika, ki mu učitelj postopoma pušča proste roke pri izbiri, a ravno v letih, ko bi mu kot učitelj lahko največ svetoval. *»In ključnega pomena je, da je učitelj tako vzpostavljen v vlogi avtoritete šele, ko mu jo pri(po)zna učenec oz. podrejeni pol v odnosu, nadaljnji razvoj avtoritete pa je odvisen od prepoznanja učenca kot subjekta, ki od učitelja terja postopno samo-omejevanje lastnega subjektivnega položaja«* (Makovec, 2014).

Šolska praksa na eni strani kaže učitelja, na drugi strani pa učence s tesno podporo staršev. Dejstvo je, da starši danes preveč posegajo v delovni proces v šoli učiteljev in v delo učiteljev (Jazbec, 2020). Šola ob podajanju znanja seveda tudi vzgaja. V preteklosti so starši in učitelji hodili z roko v roki: vzgajali so oboji oz. so starši soglašali z učitelji. Danes je zadeva obrnjena na glavo. Če je učenec »prislužil« vzgojni ukrep, se večkrat zgodi, da se starši na to čustveno odzovejo, zahtevajo vzroke in se obračajo neposredno na ravnatelja šole ... Nekoč je veljalo, da so dodatno kazen dobili še doma.

Šole in učitelji imajo popolno avtonomijo glede izvajanja poučevanja in vzgojnega procesa. Starši lahko podajo mnenje, želje, če ugotovijo, da se pojavljajo napake v procesu, nikakor pa ne morejo bdeti nad delom oz. usmerjati procesa šolanja.

2.1 Avtoriteta je izključno stvar učiteljeve osebne države

Avtoritete ne more nadomestiti noben zakon oz. predpis (Jazbec, 2020). Gre za učiteljevo suverenost in držo, na podlagi katere tvori odnos z učenci in tudi s starši. Pravila »igre« vselej postavlja učitelj in to je temelj vsega. Avtoriteto določajo ugled, sposobnosti in znanje. Dejstvo je, da si učitelj pridobi, ustvari avtoriteto v procesu poučevanja sam s svojo osebnostno zrelostjo, sposobnostjo razumevanja, interpretiranja, empatije, vodenja, skratka s svojo osebnostjo, in ne z zlorabo moči svojega položaja za doseg ciljev.

Pri avtoriteti učitelja je nujno, da ima sprva veliko mero zaupanja sam vase. Če mu to uspeva in je pri svojem delu suveren, ob tem pa postavi jasne cilje in kriterije, pritegne k sebi zadovoljne otroke in posledično zadovoljne starše. Devetletno šolanje otroku omogoča, da postane dovzeten za vzgojne vplive, ki temeljijo na vzgledu in racionalni razlagi vzgojnih zahtev (Ribizel, 2010). Avtoriteta je v vzgojni praksi potrebna, ker omogoča uspešno delo učitelju.

3. Sodobni učitelj v sodobni šoli

Pšundrova (v Zupančič, 2009) pravi, da v zadnjih letih ne moramo govoriti o nekem absolutnem in vsestranskem receptu za disciplinski pristop, ki zagotovo žanje uspehe. V ospredju je posameznik, individualni učenec, ki mu določeni ukrepi bolj zaležejo kot drugi. Večina učiteljev nima izdelanega disciplinskega pristopa in zato iščejo ideje iz različnih virov. Literatura ponuja mnogo disciplinskih pristopov, ki bi jih naj kot pedagoški delavci tudi preučili in nato izbrali tistega, ki se nam zdi najbolj preudaren in smotrni. Tudi učiteljeve komunikacijske sposobnosti vplivajo na ustvarjanje dobrih medosebnih odnosov. Pomembna je iskrena in neogrožajoča komunikacija.

Dandanes se učitelj iz vloge tistega, ki podaja znanja, spreminja v vlogo svetovalca, tistega, ki spodbuja kritično mišljenje in kontrolira. Posledice nosijo seveda tudi učenci. Ti so danes aktivni, radovedni, se odločajo in raziskujejo.

Žunec (2020) omenja več poslanstev, ki bi jih naj imel učitelj v sodobni šoli: pravi, da je poslanstvo učitelja v osnovni šoli, da otroke navduši za znanje in za pomen znanja. Ko učitelj otroke navduši za znanje, bo učenje bistveno lažje. To lahko naredi na začetku šolskega leta in tudi na začetku učne ure. Učitelj naj otroke vodi do znanja, saj se ne znajo se učiti. Imajo številne talente in sposobnosti, s katerimi so se rodili, a za razvijanje potrebujejo mentorja, voditelja. **Poslanstvo učitelja v osnovni šoli, je, da poskrbi, da se otroci učijo na zabaven in zdrav način.** Ključno je, da je učenje zabavno, da učitelj ne uporablja samo klasičnih metod poučevanja, ampak tudi zabavne pripomočke. Pomembno je tudi, da jih vključimo in navdušimo, da sami predlagajo, kako bi učenje bilo bolj zabavno. Ob tem se počutijo cenjene, vredne, vključene.

»Vloga učitelja v prihodnje bo vse bolj podobna vlogi trenerja in mentorja. Z bolj sproščenim in zabavnim pristopom verjamem, da bi se tudi učenci z več užitka učili in tudi več naučili.« (Pšunder, 2020)

Učitelj bi naj otroke naučil razmišljati in razvijati nove ideje in jih naučil sprejemati neuspehe, napake in poraze v življenju. To je ključna lastnost, na katero vplivajo učitelji v osnovni šoli, saj je v srednji šoli za to že prepozno. Pomembno je tudi vzgajanje učencev, da si med seboj pomagajo, ko se nekomu zalomi.

4. Pogled na avtoriteto skozi oči devetošolcev

Ker nas je zanimalo, kaj pomeni oz. kako učenci razumejo pojem avtoritete, kako je med njimi razširjen in ali ga sploh razumejo, smo pripravili vprašalnik na to temo in ga razdelili med devetošolce (38). Vrnjenih smo dobili 30 vprašalnikov. Vprašalnik je obsegal šest vprašanj odprtega tipa. Ob analizi odgovorov ugotavljamo, da učenci poznajo približen pomen te besede. Nekaterim je povsem nepoznana in zato niso odgovorili na nobeno od vprašanj.

4.1 Analiza odgovorov

Prvo vprašanje je bilo povezano z razumevanjem pojma avtoriteta: *Kako razumeš naslednje besede? »Ta učitelj pa res ima avtoriteto.«* Odgovori, ki so jih podali devetošolci, so v glavnem bili enotni: to pomeni, da učenci učitelja upoštevajo in ga spoštujejo, da imajo do učitelja spoštljiv odnos, da ga pozdravljajo, ga ubogajo, da je strog, da obvlada razred, da se učenci do učitelja obnašajo vljudno, da ima učitelj svoj pristop do dela in učencev in učenci pri pouku

sodelujejo, da imajo učenci močno spoštovanje do učitelja in ga ne upajo zafrkavati. Trije učenci so z odgovorom dokazali, da ne razumejo pojma avtoriteta, saj so se njihovi odgovori glasili: da ima učitelj spoštovanje do učencev in da vse obravnava enako; da ima učitelj spoštovanje; da učitelj spoštuje svoje učence. Večina učencev ve, kaj pomeni izraz avtoriteta, čeprav je kar nekaj odgovorov bilo napisanih zelo dvomljivo oz. neprepičljivo.

V nasprotju s prvim vprašanjem se je drugo glasilo: *Kako razumeš naslednje besede? »Ta učitelj nima avtoritete.«* Odgovori na to vprašanje so prinašali naslednje odgovore: učenci učitelja ne spoštujejo, ga ne upoštevajo in se iz njega norčujejo, pravzaprav se delajo »norca«, ne sodelujejo pri pouku; to pomeni, da je učitelj na prijateljski ravni z učenci ...

Zadnji odgovor nas je pozitivno presenetil, saj dokazujejo, da se posamezniki zavedajo odnosa z učitelji in pedagoškimi delavci. Pojavili so se tudi vprašalniki, kjer so učenci zapisali, da ne razumejo besede avtoriteta in zato ne znajo odgovoriti na nobeno od vprašanj, razen zadnjega. Vprašani so torej dokazali, da vedo, kaj pomeni besedna zveza učitelj brez avtoritete, kljub temu pa so se pojavili tudi drugačni oz. napačni odgovori: to pomeni, da učitelj ne spoštuje svojih učencev, da učitelj nima spoštovanja, da učitelj ne spoštuje učencev in ne obravnava vseh enako. Za slednje smatramo, da jim je pojem avtoriteta popolna neznanka.

Naslednje vprašanje je bilo povezano s čustvi. Vprašani so morali zapisati čustva, ki jih spremljajo v odnosu z učiteljem, ki ima avtoriteto oz. brez nje. »Tistega z avtoriteto avtomatično bolj spoštuješ kot tistega brez, učitelj z avtoriteto je prijazen, brez nje pa se nam smili; lepše se vedemo z učiteljem z avtoriteto; spremljajo me topla čustva; ob učitelju brez avtoritete se neprijetno počutim, pouk je nemiren v primerjavi s poukom v tišini, ko vlada veselje; učitelj z avtoriteto predstavlja zame manjši strah, spoštovanje, učitelj brez nje pa več sproščenosti, brez strahu, brez zveznosti ...«.

Odgovori nakazujejo, da med mladimi ob učiteljih z avtoriteto prevladujejo pozitivna čustva, ki vplivajo na njihovo odgovornost do dela, samozavest in samozaupanje. Ob učiteljih, ki nimajo avtoritete, so sicer bolj sproščeni, a kmalu opazijo, da s tem ne pridobijo ničesar, razen trenutnega ugodja.

Vprašani so morali tudi zapisati, kakšno vedenje spremlja učence ob učiteljih z oz. brez avtoritete. Odgovorili so, da učitelj z avtoriteto lažje pridobi spoštovanje učencev, prav tako se ti obnašajo spoštljivo, prijazno, sodelujejo pri pouku. Posledično je med poukom tišina, pouk poteka tekoče, učenci so dosti bolj fokusirani, bolj pozorni, bolj komunicirajo. Vedenje učencev, ki je pogosto pri učiteljih brez avtoritete, je neposlušnost, norčevanje, upajo si klepetati ...

Naslednje vprašanje je bilo: *Kateri tip učitelja ti je bolj všeč, z avtoriteto ali brez?* Odgovori so bili deljeni. Tisti, ki so odgovorili, da jim je bolj všeč učitelj z avtoriteto, so zapisali: »//ker daje takšne občutke, da ga spoštujejo, več naučijo, saj je vse prijetnejše in urejeno, ker učitelj več zahteva od tebe in se več naučiš. Bolj všeč so mi učitelji z avtoriteto, ker te obravnavajo enako kot ostale učence. Ne vem, pač počutim se bolje.« Učitelji brez avtoritete so po mnenjih učencev pogosto bolj sproščeni, »na nek način se lahko podrobno pogovoriš z učiteljem«, učenci včasih bolj sodelujejo – včasih pa je to, da so bolj sproščeni, tudi narobe in moteče.

Zanimivi so bili odgovori na zadnje vprašanje: *Kako se mora obnašati učitelj, da si pridobi spoštovanje učencev?* Tukaj smo opazili, da so učenci ob vprašanjih v vprašalniku spoznali, kakšen naj bo učitelj oz. so doumeli povezavo med avtoriteto učitelja in njegovim delovanjem. V odgovore so namreč zapisali: Čim bolj sproščeno, vendar tudi mora biti strog, če ga učenci ne ubogajo, se pogovarjati, imeti lep odnos, prijazen, razumevajoč, ga utišati na miren, a učinkovit način, ima prijazen odnos. Izstopal je naslednji odgovor: »Mora biti strog, spoštljiv,

do neke mere tolerantno in potrebna je velika komunikacija z učenci, da pokaže učencem, da niso samo številka.« Prav tako je bil pomenljiv naslednji odgovor: »Učitelj mora vključiti vse učence, da so objektivni.« Učitelj mora po mnenjih devetošolcev biti zabaven, strog in ukazovalen, nima milosti, malo bolj strašno zgleda, smiselno razlaga, zakaj nekaj naredi, ne sme biti dvoličen, mora se posvetiti učencem pri učenju, prijateljski, a nas okara, če se obnašamo slabo; učencem mora to povedati – da se spoštuje učitelja, mora pokazati in predstaviti posledice, ki se bodo zgodile, če se pravila ne bodo upoštevala; že ob začetku šolskega leta jim mora povedati svoja načela in posledice grdega obnašanja; odločno, samozavestno, zanesljivo, učitelj se mora do učencem obnašati tako, kot želi, da bi se učenci do njega; naj razume, da ni vsak učence perfekten in da imamo mi tudi slabe dni, mora spoštovati učence, ker si drugače našega spoštovanja ne zasluži.

Zadnje vprašanje je ponudilo največ odgovorov, saj so se učenci zelo razpisali v tem, ko so morali podati mnenje o tem, kakšen naj bo učitelj oz. kako se mora obnašati. To vprašanje jim je bilo tudi najbližje, saj so lahko sami predlagali »izboljšave«, odgovori pa dokazujejo, da jim je mar za odnos z učiteljem. V devetih letih šolanja so spoznali »prednosti in slabosti« in to so v anketi jasno izrazili. Povsem očitno je, da si učenci želijo avtoritativnega učitelja, ki postavlja jasne cilje, kriterije in ki mu je mar za učence, ob tem pa ga spremljajo lastnosti prijetnega, poštenega, pravičnega vplivneža.

Analiza odgovorov je torej dokazala, da devetošolci v glavnem poznajo pomen avtoritete, saj so bili le redki takšni, ki jim je ta izraz neznan. Prav tako so izrazili, da si želijo učitelja z avtoriteto, ker vedo, kaj dolgoročno prinaša način dela, ki je sicer zabaven, a se ga hitro naveličajo.

5. Zaključek

Danes je otrokom potreba po spoznavanju sveta zagotovljena takoj: najprej s pomočjo igrac, nato knjig, televizijskih oddaj, predvsem pa s pomočjo spleta. Če želijo spoznavati npr. druge kulture, jim ni treba potovati daleč. Svet imajo na dlani. V preteklosti so se učili veščin in sposobnosti znotraj družinskega kroga, danes pa zato skrbi šola. Vzgoja in izobraževanje sta postali institucionalizirani, zato tako starši ob tem več nimajo najpomembnejše vloge. S tem je povezana tudi avtoriteta. Danes se zdi, da je avtoriteta zastarela »navada«, nekaj neuporabnega. Otroci namreč posnemajo odrasle, v glavnem starše. Če je ta vzgled slab, je v šoli to za učitelja toliko težje. Končni sad vzgoje z avtoriteto je praviloma hvaležnost. Osnovnošolsko obdobje je za učence bistveno. Je obdobje, v katerem otroka vzgajamo, v katerem sprejema vrednote, pravila, jih ozavešča, se z njimi sooča. Osnovna šola je v Sloveniji obvezna in prav to, da se še v prvih letih šolanja odloča njegova življenjska pot, je lahko vodilo naše avtoritete. Bolj kot bo otrok uspešen v osnovni šoli, bolj bo imel na široko odprta vrata za nadaljnjo izobraževanje.

Dejstvo je, da si družba želi avtoritativnih učiteljev in vzgojiteljev, saj vsakdanja praksa dokazuje, da je brez tega učenje in vzgoja mogoča le na kratek rok. Učenci si želijo učiteljeve avtoritete, ki vodi v uspešno vzgojo ter prijetne in poštene odnose med učiteljem in učencem.

6. Literatura

- Ivanetič, N. (1999). *Avtoriteta učitelja danes*. Pedagoška obzorja, revija za didaktiko in metodiko. Pedagoška fakulteta Ljubljana in Pedagoška obzorja Novo mesto. Let. 14, št. 5-6.
- Jazbec, A. (2020). *Učitelj in njegova avtoriteta*. V: Slovenec, 2020. Pridobljeno s: <https://www.slovenec.org/2020/10/05/ucitelj-in-njegova-avtoriteta/> (13. 12. 2021)
- Kozorog Košuta, S. (2018). *Avtoriteta učitelja*. Vzgoja. Ljubljana, Društvo katoliških pedagogov Slovenije, let. 20, št. 78.
- Makovec, D. (2014). *Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja*. Sodobna pedagogika. Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, let. 2014, št. 3.
- Ribizel, D. (2010). *Učiteljeva avtoriteta v šoli*. Pridobljeno s: https://www.ringaraja.net/clanek/uciteljeva-avtoriteta-soli_854.html (12. 12. 2021)
- Zupančič, M. (2009). *Položaj učitelja v sodobni narcistični družbi*. Diplomsko delo. Maribor, Univerza v Mariboru.
- Žunec, B. (2020). *Poslanstvo sodobnega učitelja v osnovni šoli*. Pridobljeno s: (LinkedIn) https://www.linkedin.com/pulse/poslanstvo-sodobnega-u%C4%8Ditelja-v-osnovni-%C5%A1oli-branko-zunec?trk=read_related_article-card_title (17. 12. 2021)

Kratka predstavitev avtorice

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

Primerjava učiteljeve avtoritete v osnovni in srednji šoli

A Comparison of the Authority between Elementary and High School Teacher's

Lea Kastelic

*SŠ Josipa Jurčiča Ivančna Gorica
lea.kastelic@gmail.com*

Povzetek

Že tretje šolsko leto zapored je zaznamovano z epidemijo koronavirusne bolezni. Učenci, starši in učitelji smo bili v učnem procesu postavljeni pred velik izziv – izobraževanje na daljavo. Glede na to, da se je pouk preselil na internet, je (bilo) zelo pomembno, da (je) učitelj ostaja(l) v stiku z novostmi na tem področju. Pa ne samo to. Avtoriteta je tisto, kar učitelju omogoča, da lahko učinkovito vodi pedagoški proces. Namen prispevka je predstaviti učiteljevo avtoriteto, kjer bomo primerjali avtoriteto v osnovni in srednji šoli. Osredotočili se bomo predvsem na predmetno stopnjo v osnovni šoli ter na gimnazijo. V teoretičnem delu bomo najprej predstavili pojem avtoriteta, nato pa v praktičnem delu raziskali, ali obstaja razlika med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji. Rezultati raziskave kažejo, da je avtoriteta učitelja nujen pogoj uspešnega vzgojno-izobraževalnega dela na vseh stopnjah izobraževalnega sistema in da si vsi učenci želijo učiteljev, ki znajo vzpostaviti avtoriteto, spodbujajo in pomagajo k njihovem razvoju.

Ključne besede: avtoriteta, gimnazija, osnovna šola, šolanje na daljavo, učitelji.

Abstract

Since we have entered the third year of coronavirus pandemic pupils, parents and teachers have been faced with a great challenge in the learning process – distance learning education. Learning process has moved to the internet therefore it was very important that teachers were able to deal with all distance learning education innovations. Last but not least – the teacher's authority in the classroom is a way in which education fulfils the manifest functions of social control. The purpose of this paper is to present teacher's authority where comparison of authority between elementary and high school teacher's will be introduced. We will focus mainly on elementary and grammar school. Theoretical part will first present the concept of authority and further it will be investigated whether the difference between secondary and grammar school teachers exists. The results of the research show that teacher's authority is necessary at all levels of the education system. Further, all students want teachers who are able to establish authority, encourage and help students' development.

Key words: authority, distance learning, elementary school, grammar school, teachers.

1. Uvod

Vzpostavljanje in razumevanje avtoritete se je skozi zgodovino in razvoj šolstva precej spreminjalo. Za dobro pedagoško delo ne zadošča le strokovno obvladati predmeta poučevanja, temveč mora učitelj znati vzpostaviti odnos z učencem, kar postane temelj njegove avtoritete. Prav avtoriteta je tisto, kar pedagogu omogoča, da lahko učinkovito vodi pedagoški proces. Učiteljeva avtoriteta namreč temelji na njegovem strokovnem znanju in tudi na njegovem splošnem poznavanju ter razumevanju sveta. Ohranjanje in nadgradnja tega znanja pa sta v našem zelo hitro spreminjajočem se svetu postala veliko težja.

2. Pojem avtoriteta

Avtoriteta kot pojem izvira iz latinskega izraza »auctor«, kar pomeni množitelj, ustanovitelj, svetovalec, dostojanstvenik, učitelj, zastopnik, vzor, ter iz »auctoritas«, kar pomeni oblast, veljavo, ugled, vpliv. Pomembna je še pojmovna zveza med latinskima »augere« in »auxilium«, ki pomenita pomoč, podporo. Iz pojmov »avtoriteta«, »avtoritaren« in »avtoritativen« lahko opredelimo dve temeljni značilnosti: izvor moči kot določeno obliko in kakovost odnosa ter nastop pomenskih težav, ko se podrejanju, pokorščini ali oblasti želi pripisati pozitivna moč, drugim pa negativna moč (Kroflič, 1997).

V SSKJ je pod pojem »avtoriteta« zapisano: ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči in znanja (SSKJ, 2021). Učitelj mora torej imeti vpliv, ugled in veljavo, ne sme pa se do učencev obnašati oblastno in arogantno. Nuditi mora pomoč in podporo, ki pa jo lahko nesebično deli samo s korektnim pozitivnim odnosom in ne z nadvladujočim oblastnim vedenjem.

Kroflič (1997) pravi, da je neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja. Moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge, predvsem brez uporabe očitne prisile.

Ko opredeljujemo pojem avtoriteta ne smemo pozabiti, da gre za izrazito neenakovreden odnos med dvema poloma; nadrejenim in podrejenim. Prva razmišljanja povezujejo problem avtoritativne moči z izvorom izven neposrednega dejavnika avtoritarnega podrejanja. Avtoriteta je kot moč nujno potrebna, hkrati pa nevarna. Lahko postane osnova uspešnega manipuliranja, v določenem trenutku pa predstavlja oviro pri doseganju najvišjih vzgojnih ciljev (Kroflič, 1997).

Da učitelj vzpostavi avtoriteto, in jo seveda obdrži, je potrebnih veliko dejavnikov - od njegove osebnosti pa vse do učnega procesa. Od učitelja je odvisno, koliko bo dopustil, da avtoriteta pade izven ravnotežja in se ravnovesje v razredu poruši, kar pa vodi postopno v kaos in neznanje ter slabo vzgojo učencev.

Thomas Stephen Szasz (1973) je dejal, da mora imeti učitelj najvišjo avtoriteto, a minimalno moč. Učitelj naj bi imel pred učenci vzpostavljeno avtoriteto, ki je temelj za delovanje. Učenci ga bodo upoštevali in mu sledili. S tem si bo zagotovil primerne pogoje za vodenje in poučevanje razreda. S svojo avtoriteto pa ne sme izkazovati moči, ki bi škodovala učencem. Njegova avtoriteta je tista, ki lahko vodi učence skozi pouk in življenje, in z njo učitelj vodi dejavnosti in pouk. Če učitelj pokaže svojo premoč, represivno moč, učence zavira pri

osvobajanju in razvoju. Zato je vzpostavljena učiteljeva avtoriteta izjemno pomembna profesionalna vrlina.

3. Učiteljeva avtoriteta

Učiteljeva avtoriteta je izjemno aktualna tema že od razvoja šolstva. Razumevanje avtoritete se je skozi zgodovino in razvoj šolstva precej spreminjalo. V preteklosti si je učitelj avtoriteto pridobil z uporabo represivnih pristopov, danes pa si mora učitelj pridobiti avtoriteto na drug način.

Učenci učitelja pogosto dojemajo kot vsemogočega, čeprav se trudi prikazati kot prijatelj v odnosu, ki bi naj bil enakopraven. Učenci v odnosu do učitelja venomer preizkušajo njegovo voljo, strpnost, kaj mu je v različnih situacijah po volji, torej so od njega popolnoma odvisni – od njegove volje in naklonjenosti. Ta odvisnost je toliko večja, saj se učenci podrejajo konkretni osebi in ne pravilom, ki bi zavezovala učence in učitelja. Pravil se učenci držijo takrat, ko »so ali mislijo, da so na očeh« in se jim podrejajo iz strahu pred kaznijo (Kovač Šebart in Krek, 2009).

Miroslava Kovačič (2008) je v svojem članku stile poučevanja razdelila na tri dele:

- Anarhični stil poučevanja

Pri tem stilu učitelj zanemara red in disciplino, hkrati pa učenci ne poznajo svojih pravil in dolžnosti, ne vedo česa ne smejo in kaj lahko. Učenci se v večini ne počutijo dobro v taki skupnosti, konflikti pa so samo vprašanje časa. Učitelj, ki ima takšen stil poučevanja, nima avtoritete, to pa pomeni, da ne more voditi kvalitetnega pouka (Kovačič, 2008). To pomeni, da učitelj ni ustvaril v razredu primerne stanja za poučevanje in izvajanje pedagoških aktivnosti. Ne more si vzpostaviti avtoritete zaradi različnih dejavnikov, ki v večini izhajajo in njega samega, ne more si vzpostaviti reda in je neorganiziran.

- Avtokratični stil poučevanja

Učitelj je »akcija in reakcija« razreda, saj mu red pomeni glavna vrlina. Ima avtoriteto, ki se ji morajo učenci podrežati in slepo poslušati. Odnosi v razredu so velikokrat napeti in nesproščeni, pogosto pa prihaja tudi do razlik med »pridnimi« in »slabimi« učenci s strani učitelja. Učitelj si gradi avtoriteto na strahu in z ocenami, učencem pa ne zaupa. V tem razredu ni spontanosti, vse je vnaprej načrtovano. Po navadi se šibkejši učenci prilizujejo učitelju, odnosi v razredu pa so tekmovalni in nestrpni (Kovačič, 2008). Avtoriteta je v tem stilu poučevanja vsekakor prisotna, vendar jo učenci občutijo kot prisilo. Učitelj je zelo natančen in organiziran, drugih mnenj ne posluša rad. Čeprav je v razredu mir in organiziranost, manjkajo pri tem stilu medsebojni človeški odnosi.

- Demokratični stil poučevanja

Strpnost in toleranca sta glavni značilnosti učitelja, ki uporablja ta stil poučevanja. Učitelj učencem omogoča, da izražajo svoja mnenja in predloge. Hkrati jih vodi in usmerja kot človek in strokovnjak. Učenci so zanj subjekt vzgoje, v razredu pa razvija dobre odnose, delovno vzdušje, strpnost in tolerantnost med učenci. Učitelj je delaven, življenjski, pristen in topel, zato ga imajo učenci radi (Kovačič, 2008). Avtoriteta pri tem stilu je primerna, saj je v pravi meri. Ni je premalo, ne preveč, ne izstopa. Lahko bi rekli, da je malo prikrita in prav je tako. Učenci

le tako ne občutijo kaosa ali pa diktature, temveč prijetno medsebojno »demokracijo« z dobrim vodjem.

Cilj sodobnega učitelja naj bi bil demokratični stil poučevanja. Glasser (1998) v svoji knjigi Dobra šola pravi, da se demokratični učitelj zaveda »da ni čarovnik in nima hitrega zvarka, s katerim bi rešil težave« (Glasser, 1998, str. 127). To misel mora posredovati učencem in ti se morajo tega zavedati. Demokratični učitelj se loti vseh problemov podobno, in sicer »takšna so dejstva«. Učitelj se dosledno odziva, zato učenci hitro ugotovijo, da prekrški niso za učitelja nič posebnega in da obvlada situacijo. S tem sporoča učencem, da so kršitve njihov problem in ne njegov – učitelj ve natanko, kaj dela. Glasser predlaga način, kako umiriti motečega učenca: »Kaže, da imaš težave. Kako naj ti pomagam, da jih boš rešil? Če se pomiriš, se bom s tabo pogovoril, kakor hitro utegnem, in skupaj bova poiskala rešitev. Dokler boš delal to, kar počneš sedaj, ne moreva ukreniti ničesar« (Glasser, 1998, str. 128).

4. Učiteljeva avtoriteta v osnovni šoli

Zaradi izkušenj poučevanja v osnovni in srednji šoli lahko učiteljevo vzpostavitev avtoritete primerjalno prikažemo. Primer vzpostavitve avtoritete bo matični oddelek, ki je v prejšnjem šolskem letu zaključil osnovno šolo in smo ga vodili štiri leta.

Ko je oddelek prestopil iz razredne na predmetno stopnjo, je bil razigran in nekoliko nemiren. Čeprav smo se v vlogi razrednika znašli prvič, smo bili na prvo srečanje dobro pripravljeni. Postopka, kako si pridobiti avtoriteto, ni. Odvisna je od izkušenj, znanj in osebnosti posameznika. Je pa zelo pomemben že prvi skupni dan. Kljub temu da kot začetnik še nismo imeli »zgrajene« avtoritete, smo se potrudili po najboljših močeh. Še pred začetkom pouka smo se posvetovali z izkušenimi razredniki.

Na šoli smo imeli navado, da smo učence prvi šolski dan pričakali na šolskem igrišču. Učiteljeva avtoriteta se je začela že ob prvem stiku. Učence smo pričakali z dobro voljo, nasmehom, prijaznostjo in z določenimi zahtevami oz. pričakovanji. Učenci so morali mirno počakati na odhod v matične učilnice. Že ob prihodu v garderobo je bilo nekatere učence potrebno opozoriti, da čakamo v koloni zato, da pridemo na vrsto. Ob prihodu v učilnico smo učence razporedili po v naprej določenem sedežnem redu. Nismo jim dali možnosti izbire, pri kom bi sedeli. Presenetljivo ni bilo nobenega večjega upora oz. nezadovoljstva. Še isti dan smo skupaj z učenci pripravili razredna pravila. Ko smo jih oblikovali, smo jih prepisali na list in se spodaj vsi podpisali. Razredna pravila smo imeli vsa štiri leta v matični učilnici. Prvih nekaj tednov pouka je bilo učence potrebno včasih opomniti, kaj smo zapisali in da smo se s podpisom zavezali, da jih bomo dosledno upoštevali. Do odhoda v prvo karanteno, sredi 8. razreda, z vzgojo v oddelku ni bilo težav. Seveda so se v teh dveh letih in pol pojavili posamezni primeri, kjer je moral učitelj s svojim, predvsem demokratičnim, vodenjem razreda, reševati razne situacije. Da smo z ustrežno avtoriteto dosegli dobro stanje v oddelku, lahko pripišemo tudi temu, da smo bili z oddelkom tedensko skupaj tudi do pet šolskih ur, saj smo se srečevali pri urah slovenščine. To, da ima učitelj možnost vsakodnevnega stika z učenci, zagotovo veliko doprinese k ohranjanju avtoritete.

V letu in pol kombiniranega šolanja pa je tudi učiteljeva avtoriteta izgubila na veljavi. Ko so se učenci v 8. razredu, po trimesečni karanteni, za tri tedne vrnili v šolo, je bilo avtoriteto potrebno skorajda na novo vzpostaviti. V času šolanja na daljavo oz. na videokonferencah ni bilo večjih težav. Učenci so delali in se trudili ter upoštevali učitelja po najboljših močeh. Je pa bilo to pomembno obdobje odraščanja, kjer socialni stiki, za katere so bili prikrajšani, igrajo zelo pomembno, če ne najpomembnejšo vlogo. Ob junijskem povratku v šolo so bili učenci

veseli, vendar tudi utrujeni od dela na daljavo. Učitelj je moral v pouk in izvedbo zagotovo vložiti veliko truda, da je učence vsaj deloma pridobil in z njimi naredil, kar je bilo potrebno. Učenci so bili raztreseni, deloma nezainteresirani, pričelo se je obdobje pubertete. Učitelj jih je moral k delu in upoštevanju razrednih pravil pritegniti z mirnim pristopom, jim nuditi občutek, da jih razumem in se z njimi ob morebitnih težavah iskreno pogovarjati.

Tudi deveti razred sta zaznamovala koronavirusna bolezen in šolanje na daljavo. Učence smo že pred ponovnim prehodom na šolanje na daljavo opolnomočili z računalniškimi znanji in jih seznanili s pričakovanji. Oddelek se je tudi tokrat pri delu na daljavo večinoma dobro izkazal. Učitelj je konkretnije posredoval le v nekaj posameznih primerih. Zadnje štiri mesece pouka je izobraževanje potekalo v šoli in ponovno je moral učitelj vložiti kar veliko navora, da je avtoriteto vzpostavil do te mere, da je bil oddelek obvladljiv. Bilo je potrebnih več pogovorov, tudi individualnih. Učenci so izgubili občutek, kako se je potrebno vesti v skupini, kako nadzorovati svoje vedenje in primerno izražati svoje misli ter pripombe. Z učiteljevo angažiranostjo, pripravljenostjo za pogovor, tudi z dobro voljo, predvsem pa z občutkom, da jih razumemo, smo uspešno zaključili našo štiriletno pot.

5. Učiteljeva avtoriteta v srednji šoli

Tako kot so učenci zaključili osnovno šoli in šli novim izzivom naproti, smo tudi mi zamenjali osnovnošolski prostor za srednješolskega z mislijo na nove situacije, novo okolje in nove izzive. Učiteljev prehod na novo delovno mesto je svojevrsten izziv in tudi stresno obdobje. Znajdemo se na začetku. Na začetku nove poti, novega ustvarjanja in nove vzpostavitve avtoritete.

Kljub nekajletnim izkušnjam na področju vzgoje in izobraževanja smo se ob prehodu v srednjo šolo počutili kot učitelj začetnik. Poleg prilagajanja na novo delovno in učno okolje je bil potreben tudi premislek, kako nastopiti in vzpostaviti avtoriteto v novih oddelkih. Učitelj mora namreč že od prvega srečanja dalje uspešno uravnavati podajanje snovi in uveljavljanje avtoritete. Hitro smo ugotovili, da avtoritete »ne prineseš seboj«, ampak si jo moraš na novo ustvariti oz. pridobiti. Pred nami so v letošnjem šolskem letu učenci, ki so se dolgo časa šolali na daljavo. Učenci nekaterih oddelkov se že bližajo polnoletnosti, prevzemajo odgovornost in pričakujejo, da se z njimi tudi tako ravna.

V letošnjem šolskem letu poučujemo prve in tretje letnike. Avtoriteto je bilo lažje, z jasnimi navodili in pričakovanji, vzpostaviti v prvih letnikih. Ker so oddelki številčni, se med njimi pojavijo dijaki, ki meje dovoljenega ves čas preizkušajo. Pri tem je potrebno opozoriti na doslednost in jasnost posledic, ki sledijo neprimernemu vedenju. V tretjih letnikih je situacija drugačna. Za vzpostavitev avtoritete je bil potreben večji trud, kajti učenci so bili vajeni drugačnega sistema pouka slovenščine. Nekaj časa so potrebovali, da so pravila in učiteljeva pričakovanja ponotranjili. Pri njih, ki pričakujejo, da z njimi ravnamo skoraj tako kot z odraslimi, je še toliko pomembneje prišel do izraza demokratičen način vodenja oddelka ter jasna učiteljeva pričakovanja.

6. Zaključek

Vzgoja pri poučevanju predstavlja primarno vlogo in je hkrati tudi eden največjih izzivov. Zagotovo je cilj vsakega učitelja v prvi vrsti spoštljiv in korekten odnos. V sodobni šoli pa žal vzpostavitev avtoritete predstavlja čedalje večjo težavo. Učitelj mora veliko truda vložiti v

dejavnosti, ki omogočajo produktivno delo. Velikokrat stopimo v razred z izdelanim načrtom, kako bomo v določenih situacijah odreagirali, vendar nas vedno znova preseneti kakšna druga. Menimo, da se avtoriteta pridobiva postopoma, z izkušnjami, seveda pa je veliko odvisno tudi od učiteljeve osebnosti. Kako odreagirati, kako reševati težave in kako vzgajati, so vprašanja, s katerimi se učitelji vsakodnevno srečujemo.

Če torej primerjamo učiteljevo avtoriteto v osnovni in srednji šoli oz. če odgovorimo na vprašanje, ali obstaja razlika med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji, lahko povzamemo Krofličeve (1997, 2005 in 2007) besede, da je avtoriteta učitelja nujen pogoj uspešnega vzgojno-izobraževalnega dela na vseh stopnjah izobraževalnega sistema – bodisi primarnega, sekundarnega ali terciarnega. Avtoriteta osnovnošolskega in srednješolskega učitelja se razlikuje samo v tem, da je treba pristope prilagajati starostni skupini. V osnovni šoli je prevladujoč vzgojni vidik, kajti učenci se velikokrat ne zavedajo, kaj pomenijo učiteljeva pričakovanja in jim je potrebno to razložiti. Srednješolci pa so predvsem odraščajoči in občutljivi mladostniki, zato menimo, da je potrebno avtoriteto vzpostaviti na drugačne načine. Po lastnih izkušnjah sodeč je vsak oddelek specifičen. Vsi pa si želijo, da učitelj zna vzpostaviti avtoriteto, je prijazen, spodbuja in pomaga učencu k razvoju ter predvsem upošteva učenčevo osebnost.

Naš prispevek lahko doprinese in prispeva k boljšemu razumevanju ter vpogledu v načine vzpostavljanja učiteljeve avtoritete v razredu osnovnih in srednjih šol.

7. Viri in literatura

- Glasser, W. (1998). *Dobra šola - Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta - Univerza v Ljubljani.
- Kovačič, M. (2008). Odnos učenec – učitelj. *Pedagoška obzorja*, 23, 17–30.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo. *Sodobna pedagogika*, 56 (4), 14–23.
- Kroflič, R. (2007). *Tudi šole vzgajajo, mar ne*. V: Devjak, T. (ur.). *Pravila in vzgojno delovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 101–118.
- SSKJ (2021). Pridobljeno s <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=avtoriteta>

Kratka predstavitev avtorice

Lea Kastelic je profesorica slovenskega in nemškega jezika. Na srednji šoli poučuje slovenski in nemški jezik, opravlja pa tudi naloge razrednika. Pri poučevanju slovenščine poudarja pomen bralne pismenosti. V svoje delo vključuje tudi formativno spremljanje. V vlogi razrednika ji predstavlja izziv odraščajoči mladostniki in s tem povezano reševanje učnih in vedenjskih težav.

Koliko doprinese poklic učitelja k izgorelosti

The Teaching Profession and Burnout

Barbka Ambrožič

*Srednja gostinska in turistična šola Radovljica
barbka.ambrozic@gmail.com*

Povzetek

O stresu med učitelji se ne govori veliko. Še klasični vzroki niso bili prav dobro raziskani, kaj šele vzroki v času epidemije covid-19. Avtorica je zaradi lastne izkušnje z izgorelostjo začutila potrebo, da bralcu približa izgorelost skozi svojo izkušnjo ter predstavi novejšo literaturo, ki je na voljo v slovenskem jeziku. Dotakne se tudi izgorelosti učiteljev ter vzrokov za to. Omenja literaturo, ki se dotika konkretno izgorelosti učiteljev ter postavlja nekaj vprašanj za razmislek, povezanih z aktualnimi današnjimi problemi v šoli in družbi nasploh. Ponuja tudi vprašalnik o tem, ali smo izgoreli, ki ga je glede na svoje izkušnje izbrala za zelo relevantnega.

Ključne besede: izgorelost, izgorelost učiteljev, literatura o izgorelosti, stres, vzroki izgorelosti, vzroki izgorelosti učiteljev.

Abstract

Stress among teachers is seldom discussed. Even normal causes aren't well researched, causes during Covid-19 even less so. The author's own experience with burnout led her to share it through this article, using newer literature available in Slovene. The article also touches upon teacher burnout and its causes. It mentions literature specific to teacher burnout and asks some questions to stimulate debate concerning today's problems in school and society as a whole. The article also includes a questionnaire on being burnt out, which the author chose as relevant based on her own experiences.

Keywords: burnout, burnout causes, burnout literature, stress, teacher burnout, teacher burnout causes.

1. Uvod

Zdaj lahko pogledam na vse skupaj od daleč, s primerne razdalje. Marsikaj se mi zdi brez zveze, neumno, brez potrebe. Le kako sem lahko izgorela? Le kako sem to dopustila? Marsikdo ni nagnjen k izgorelosti in verjemite, niti približno si ne moremo predstavljati, kako je tistemu, ki se mu to dogaja. Govorila bom o sramu, o občutku, da je z nami nekaj narobe, o tem, da nismo naredili vsega, da ni delo opravljeno do perfekcije, o tem, da nadomeščamo pomanjkljivi sistem, ki nas ne podpira, o odnosih, o učencih, dijakih, njihovih starših, vodstvu šole, delovnih pogojih. O tem, kakšna pričakovanja ima do nas družba in ali je to sploh uresničljivo. In o tem, zakaj nekdo izgori, nekdo drug pa ne. Ali je poklic učitelja res predpostavka za izgorelost? Kaj bi takrat kot učitelj potrebovala, pa nisem dobila? Kaj pa sem dobila in mi je bilo v pomoč? Predstavila bom vprašalnik dr. Volkerja Schmiedela (Schmiedel, 2011), ki se mi zdi res dober. Navedla bom ugotovitve, do katerih sta prišli sestri dr. Emilyja in dr. Amelia Nagoski (Nagoski & Nagoski, 2021) in ki pokažejo, kako priti iz stresnega cikla, in bodo v veliki meri v pomoč ženskam, ker stres prizadene predvsem njih. Predstavila bom literaturo, ki je dostopna v

slovenskem jeziku in jo res priporočam. Lahko rečemo, da imamo krasne knjige raznih avtorjev, slovenskih in tujih, ki se ne ponavljajo. Vsak avtor ima drugačen pristop. Ko preberemo vse, lahko pogledamo na stres z različnih zornih kotov, predvsem ga pa razumemo in vidimo pot ven. Da obstaja rešitev. Tako kot obstajajo najpogostejši skupni vzroki, obstajajo tudi najpogostejše in najzanesljivejše metode izhoda iz izgorelosti, za zmanjšanje stresa.

2. Izgorela sem

Pišem iz lastnih izkušenj. Vse je že tako daleč, skoraj 10 let je tega, ko sem ugotovila, da ne morem več. Sem profesorica v srednji šoli. Skoraj eno leto sem bila na polovični bolniški, nekaj let sem imela 80-odstotno zaposlitev. Stara sem 60 let, imam še dobra štiri leta do upokojitve, zaposlena sem 100-odstotno na srednji šoli, sem razredničarka 32 dijakinjam v novem programu, sem lastnica psa, poročena, imam dva odrasla sinova, sem babica, z mamo, staro 89 let. Še vedno vztrajam v učiteljskem poklicu.

Že pred leti so me prosili, naj napišem članek o lastni izkušnji z izgorelostjo za revijo Vzgoja in izobraževanje. O izgorelosti se je samo govorilo, dejansko pa to ni bila prav pogosta direktna diagnoza.

Ko sem bila res na dnu z energijo, voljo, smislom, željo, telesnim počutjem, sem si končno upala priznati, da SEM izgorela, da je to nekaj, kar SE MI JE ZGODILO. Ker nisem mogla več. Ker sem si dovolila priznati nemoč, ker sem si priznala, da se moram ustaviti in si pomagati na vse možne načine. Tako sem tudi (z mirno vestjo) prosila za plačilo seminarja Dobro počutje učitelja, ki sta ga vodila Brigita Žarkovič Adlešič in dr. Branko Slivar. In bilo je super. Nisem imela več kaj izgubiti, predala sem se seminarju in res veliko pridobila. Predavatelj me je dvakrat vprašal, če imam res diagnozo izgorelost in me prosil, če napišem lastno izkušnjo za revijo, posvečeno prav izgorelosti učiteljev. Privolila sem. Vendar je bilo to zame zelo težko, ker sem bila še vedno čustveno vpeta v notranja in zunanja dogajanja in zelo negotova, polna strahu, kaj bo, ali bom boljše, se bom izkopala ven, nestabilna, zvečer v redu, zjutraj katastrofa.

Med drugim me je intervjuvala tudi študentka, ki je delala raziskavo o izgorelosti, učiteljev in drugih. Tudi takrat nisem znala točno povedati kako in kaj. Rekla sem samo to, da lahko opravi samo eno stvar na dan: na primer, lahko grem v službo za štiri ure, se ukvarjam z otrokoma, grem v trgovino, obiščem prijateljico, grem na sprehod, posesam, skuham kosilo. Na obiske še nisem bila pripravljena. Čustveni odnosi so me najbolj utrujali.

Za mano so leta terapije, za nekaj časa sem se razšla s primarno družino, sledila je hormonska terapija, sprememba delavnih navad, sprememba življenjskih navad, branje literature o stresu, opazovanje drugih, kako funkcionirajo in predvsem spoznavanje sebe in svojega delovanja. Opravila sem tudi šolanje za terapevta naravnega zdravljenja, obiskovala tečaje masaž, sama sem učila refleksno masažo stopal, se udeleževala raznih delavnic za osebno rast.

3. Vzroki in posledice stresa

Nekoč sem v reviji Jana (Zarja) prebrala članek o profesorju na srednji šoli, ki se je predčasno invalidsko upokojil zaradi izgorelosti. Na sliki je bil dobrodušen starejši gospod, v obraz zguban in vidno izžet, kot bi samo še živel. Baj je bil odličen profesor, ki se je razdajal svojim dijakom, a žal ni zmožal kakovostno živeti z vsemi težkimi preizkušnjami, ki jih je doživel v mladosti. Cel poklica ni mogel več opravljati, čeprav je živel zanj. To me je

takrat prestrašilo in delno sem verjela, da tudi jaz ne bom zmogla premagati čustveno stisko, družinske vzorce, prestatati vse te bolečine, panične napade in stiske, ki so privrele na plan nenapovedane. A glej ga vruga, uspelo mi je. Zmogla sem. Je pa težje, ko si starejši. Podobno je kot z mišicami, ki z leti propadajo. Tudi čustvena odpornost se krha in marsikaj ni več ujeta v globinah naše podzavesti in privre na dan. Zato sem hvaležna za vsako minuto terapije, za vsak pogovor, ki me je odpiral, za vse meditacije, ljudi, ki sem jih spoznala na poti, za homeopatijo in vse seminarje ter delavnice, ki so mi pomagale ozaveščati se. Kajti na koncu je bistvena stopnja ozaveščenosti, ki jo imamo. Le kot opazovalci svojih dejanj, misli in občutkov se zares zdravimo.

Vsi avtorji so si edini, da so vzroki večplastni, telesni, čustveni, miselni (umski) in duhovni. Stres je lahko akuten ali kroničen, kronični je glavni vzrok za izgorelost. Telo v stresu namreč izklaplja vse sisteme, ki niso bistveni za trenutno preživetje, med drugim stres oslabi imunski sistem, povzroča depresijo, kemično spreminja možgane, povzroča razjede na želodcu, kopiči maščevje okoli trebuha, zlepi naše arterije, posledično lahko povzroči infarkt, uničuje kromosome. Vse to trdi Robert Sapolsky v dokumentarnem filmu Stres, portret ubijalca, 2008, ki ga navaja Maja Megla (Megla, 2019) v svoji knjigi Stres, kuga sodobnega časa.

4. Literatura o izgorelosti

Zanimale so me novejšje knjige, predvsem tiste, izdane od leta 2019, kakšna je tudi starejša. Zelo mi je všeč knjiga Aljoše Bagole Kako izgoreti (in vzeti življenje v svoje roke) (Bagola, 2019). Navdušena sem bila nad njegovim pozitivnim in širokim pogledom na to, kar se mu je zgodilo. V vsakem poglavju opisuje zadeve od daleč, prefinjeno uporablja besedne igre in menjave črk, kot npr: »Naš namen ni, da minevamo v življenju, ampak da v minevanju živimo.« (Bagola, 2019, str. 354) ali pa » Bomo bogi ali bogovi?« (Bagola, 2019, str. 35) ali »Ko nas je strah, črke te besede premečimo v hrast in rastimo pogumno, trdno in ponosno.« (Bagola, 2019, str. 90). Loteva se pojmov kot so: biti v redu, zadovoljstvo, pričakovanja, trpljenje, strah, ljubezen, bodrenje, hvaležnost, optimizem, ego, kompleksi, smrt, upanje, napredek. Branje je zanimivo, tudi če nas ne zanimata ravno stres in izgorelost.

Zdaj, ko gledam na svojo izgorelost od daleč, so mi bliže avtorji, ki so sistematični, urejeni, ki navajajo dejstva, kot npr. dr. Volker Schmiedel v knjigi Izgorelost/Burnout (Schmiedel, 2011). Omenja tri temeljne vzroke izgorelosti: telesne vzroke, poživila in zdravila ter duševne vzroke. Navaja pomembne laboratorijske preiskave pri izgorelosti. Opisuje tristopenjski model izgorevanja, vsaj tretjina knjige pa je namenjena izhodu iz vrtinca izčrpanosti. Ima res uporaben vprašalnik.

Popolnoma drugačen pristop k reševanju nam ponujata dr. Emily in dr. Amelia Nagoski (Nagoski & Nagoski, 2021). Najprej ugotavljata, da ni dovolj, če prepoznamo, da smo v stresu in celo ugotovimo svoje stresorje. Potrebno je stres »stresti« s sebe. Priporočata telesno aktivnost, dihanje, prijetno druženje, smeh, nežnost (npr. šest sekund dolg poljub ali dvajset sekund dolg objem). Predstavljata nam »monitor« – mehanizem možganov, ki odloča, ali se bomo trudili še naprej... ali obupali. Pomaga tabela koristnosti in cene ene ali druge odločitve ter na novo opredeljena zmaga. Vpeljeta pojem »sindrom človeških ustrezljivcev«, ki predvsem ženske prepričuje, da je edini smisel življenja biti prikupen, vesel, umirjen, darežljiv in pozoren do drugih. »Smisel življenja« mora priti od znotraj, kot povezava z nečim večjim od nas. Govorita o patriarhatu (»grrr«) ter bikini industrija kompleksu, ki povzročata nemoč. Rešitev: povezanost – s prijatelji, ljubljenci, božjim. Priporočata počitek in še enkrat počitek. Opišeta, kako postati mogočen preko sočutja do sebe in hvaležnosti.

Maja Megla, novinarka in urednica, (Megla, 2019) izjemno dobro opisuje, kaj se dogaja v izgorelosti z možgani. Kronični stres dejansko uničuje možganske celice in v nekem trenutku deli možganov ne delujejo več povezano in zares ne vemo, se ne spomnimo, ne znamo, ne zmoremo razmišljati in funkcionirati, kot smo prej. Ne gre in to lahko potrdim tudi sama. Prišla sem k zdravniku in rekla, da ne vidim avta, ko zavijam na cesto, in da ne znam izračunati rezultata pri računu. Tekstna matematična naloga je bila zame misija nemogoče, čeprav si s tem služim kruh. V knjigi opisuje prehrano ter povezanost črevesja in možganov, vnetja, zajedavce. Kot metode pomoči pa TRE tresenje, aromaterapijo, EFT, meditacijo.

5. Test z vprašalnikom: Ali imam izgorelost?

Sposodila si bom Schmiedelov (Schmiedel, 2011, str. 30) test z vprašalnikom – ali imam izgorelost, ker sem ga preizkusila na sebi, in glede na svoje izkušnje, lahko rečem, da resnično ustreza. Sama sem namreč pogrešala pregled telesnih dejavnikov, ko sem zbolela. Dobesedno se mi je zrušil imunski sistem. Bila sem bleda kot smrt. V očeh sem imela pesek. Ponoči nisem mogla dihati zaradi zamašenega nosu in nisem spala. Voda, ki me je vedno pomirila in sprostila, je postala moja nasprotnica. Moj zdravnik me ni poslal na noben pregled, ni pregledal moje ščitnice, krvi, hormonov. Dal mi je kapljice za nos in pisal bolniške odsotnosti za »gripo«. V službi sem bila nekaj dni, kasneje šla spet na bolniško, nikakor mi ni bilo bolje. Bila sem prestrašena, ker sem zaradi vseh mogočih kapljic za nos imela tako izsušeno sluznico, da nisem mogla dihati in me je ponoči peljal mož na urgenco. Mislila sem, da imam preveč različnih zdravil in da je prišlo do alergične reakcije. Verjetno sem imela panični napad. Zdaj vem, da je znak stresa tudi izsušena sluznica in verjemite, ta občutek je neznosen. Mislila sem, da me bo konec. Po obisku urgence, od koder sem šla praznih rok, sem sedela celo noč in po požirkih pila vodo, da sem vsaj malo ublažila izsušenost.

5.1 Vprašalnik (Schmiedel, 2011, str. 30):

Ima tri sklope po 20 vprašanj, ki so vsebinsko povezana. Odgovorite na vsako vprašanje. Če niste prepričani in se ne morete odločiti med dvema možnostma, ne razmišljajte predolgo, temveč izberite odgovor, ki vam je najbližji.

Na vsako vprašanje imate tri možne odgovore:

- sploh ne, nikoli (0 točk)
- nekoliko, včasih (1 točka)
- zelo, pogosto (2 točki)

PRVI SKLOP

Hitro se počutim izčrpanega/-o.	Imam glavobole/migreno.
Utrujen/-a sem tudi čez dan.	Imam visok krvni tlak.
Hitro se razdražim.	Imam težave z razbijanjem srca/motnje srčnega ritma.
Nisem notranje miren/-na.	Čutim bolečine/zbadanje pri srcu.
Pogosto sem boječ/-a.	Imam mrzle roke in noge.
Hitro se začnem potiti.	Moja želja po spolnosti je majhna.
Imam bolečine v hrbtu.	Apetit se mi je zmanjšal.
Imam motnje spanja.	Počutim se napetega/-o.
Imam motnje koncentracije/ spomina.	Imam bolečine v želodcu/trebuhu.
Hitro se prehladim.	Imam drisko./Sem zaprt/-a.

Seštevek točk:

DRUGI SKLOP

Pogosto tuhtam, tudi ponoči.	Dvomim o sebi.
Pogosto mislim na negativne stvari.	Vsega imam preprosto dovolj.
Rad/-a sem priljubljen/-a pri drugih.	Priznanje drugih mi je pomembno.
Rad/-a bi vsem ustregel/-la.	Nič mi ni več v veselje.
Ni mi več do srečanj s prijatelji.	Nimam več nobenih novih idej.
Zanemarjam svoje hobije/šport.	Nič se mi več ne da.
Tako sem razočaran/-a.	Postal/-a sem ravnodušen/-na.
Le težka se lahko izklopim.	Sem depresiven/-na./Sem otožen/-na.
Počutim se notranje praznega/-o.	Nimam več veselja do življenja.
Vse je izgubilo smisel.	Pomislil/-a sem tudi že na samomor.

Seštevek točk:

TRETJI SKLOP

Delam pod časovnim pritiskom.	Delo hočem opraviti kar najbolje.
Veliko delam in trdo delam.	Hitro se zapletem v manj pomembne stvari.
Jem v naglici.	Dobim malo pohvale.
Nimam nobenih dejavnosti za protiutež delu.	Moji sodelavci/svojci me ne podpirajo.
Nimam časa za hobije/šport.	Moje stranke/klienti/bolniki/svojci so nehvaležni.
V povprečju spijem več kot eno alkoholno pijačo na dan (1 pijača = 1 steklenica piva, 1 kozarec vina, 1 kozarček likerja ali žganja).	Imam malo možnosti za napredovanje ali razvoj.
Kadim vsak dan.	Urejanje birokracije mi bo požrlo živce.
Popijem več kot eno skodelico kave/čaja na dan.	Stres doživljam tudi v družini.
Po napornem dnevu se ne sprostim.	Skoraj nimam možnosti za sprejemanje odločitev.
Imam malo časa za partnerja/prijatelja/svojce.	Med spanjem se več ne spočijem.

Seštevek točk:

Skupni seštevek točk vseh treh sklopov:

REZULTATI

Seštejte točke v posameznem sklopu z dvajsetimi vprašanji in nato še skupen rezultat. Na sklop lahko dosežete največ 40 in skupaj največ 120 točk.

Do 10 točk v posameznem sklopu: rahle zdravstvene težave

11–20 točk: zmerne zdravstvene težave

21–30 točk: znatne zdravstvene težave

31–40 točk: največje zdravstvene težave.

Do 30 točk v skupnem seštevku: rahlo izgorevanje

31–60 točk: zmerno izgorevanje

61–90 točk: znatno izgorevanje

91–120 točk: hudo izgorevanje

V prvem sklopu izveste, v kakšni meri so že navzoče telesne ali vegetativne težave.

V drugem sklopu izveste, v kakšnem obsegu se čutite duševno oslABLJENE.

V tretjem sklopu izveste, kateri so vaši dejavniki izgorevanja, oziroma, kot to imenuje dr. Schmiedel, v katerem grmu tiči zajec.

Višja kot je številka, več tuje pomoči boste rabili.

6. Izgorelost učiteljev

Dr. Schmiedel (Schmiedel, 2011), ki ima svojo zdravniško prakso, je navedel podatke, da ima 10–30 % učiteljev težave z izgorelostjo in da se jih več kot 90 % upokoji pred svojim petinšestdesetim letom, večinoma zaradi psihičnih motenj in težav.

Učitelji so kot v nekem primežu tega, kar zahtevajo od njih družba (posredovanje učencem šolske vsebine, ki bo uporabna za delodajalce), starši, ki zahtevajo, da posredujejo učencem vrednote (strpnost, spoštovanje, ki jih sami ne znajo več posredovati ali pa nimajo časa) in učenci, ki želijo, da jim posredujejo znanje na čimbolj zabaven način. Ustreči bi morali vsem, v bistvu pa prav zares ne morejo nikomur. Pomembno je, da si zadajo uresničljiv cilj, da naredijo kar lahko z razpoložljivimi sredstvi in učenci, ki so pogosto nezainteresirani, nemotivirani, celo agresivni.

V knjigi Branka Slivarja (Slivar, Na poti k dobremu počutju/Obvladovanje stresa v šoli - teoretični vidik, 2013) Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik ter reviji Vzgoja in izobraževanje (Ilc (ur) in drugi, 2011), št. 4 boste dobili največ informacij o stresu in izgorelosti učiteljev. V omenjeni reviji sem tudi sama prispevala članek z naslovom Izgorela sem (Profesorica matematike (anon), 2011, str. 61–64). Slivar (Slivar, Poklicni stres pri učiteljih, 2011, številka 4, str. 8–18) je poleg zgoraj omenjenih stresorjev v šoli omenil tudi hrup, nesramno vedenje učencev do učiteljev, nemotiviranost učencev za učenje, konflikte s sodelavci, pomanjkanje podpore vodstva, mobing, opravljanje nalog, za katere nisi ustrezno usposobljen itd. Ugotovil je, da so na različnih osnovnih šolah stresorji različno ovrednoteni (slika 1) (Slivar, Na poti k dobremu počutju/Obvladovanje stresa v šoli - teoretični vidik, 2013, str. 86). Lahko sklepamo, da je dobro počutje učitelja v veliki meri odvisno od okolja, v katerem deluje.



Slika 62: Profil stresorjev šole iz dveh osnovnih šol (Slivar, Na poti k dobremu počutju/Obvladovanje stresa v šoli - teoretični vidik, 2013, str. 86)

Ko sem delala polovični delovni čas in kasneje 80-odstotno, je bilo nekaj let pod mojim oknom gradbišče. Dan na dan hrup, če zdaj pomislim nazaj, nisem bila daleč od tega, da doživim živčni zlom. Že dijaki so bili glasni, nemirni, potem pa še ropotanje dan za dnevom.

7. Zaključek

Učitelji smo se tako kot ostali čez noč znašli v novi realnosti, pouku na daljavo, srečali smo se z novo tehnologijo, novimi pravili in ukrepi od danes na jutri ter z učenci s pomanjkljivim znanjem, pridobljenim na daljavo. Govorim lahko iz lastnih izkušenj srednješolskega učitelja nekaj let pred upokojitvijo. V stiski sem, ker se z novo tehnologijo ne najdem dobro in to mi

predstavlja stres. V šoli smo kot »psi čuvaji«, ki prežijo na dijaka brez maske, na dijaka, ki je šel v napačno nadstropje, kjer je nevarnost, da se bo srečeval z drugimi. Tudi to mi predstavlja stres. V nekaterih razredih se vsakodnevno ukvarjam z dijaki, ki mask ne želijo nositi in se z njimi prekam. In tudi to mi predstavlja stres. Ker meni maska pomeni določeno varnost.

Nova realnost je prinesla nove kandidate za stresorje in kar kliče po raziskavah.

8. Literatura

- Bagola, A. (2019). *Kako izgoreti, in vzeti življenje v svoje roke*. Ljubljana: Mladinska Knjiga Založba, d.d.
- Ilc (ur) in drugi, Z. R. (2011). *Vzgoja in izobraževanje, številka 4*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Megla, M. (2019). *Stres, kuga sodobnega časa*. Višnja Gora: Reset.Restart založništvo.
- Nagoski, E., & Nagoski, A. (2021). *Izgorelost*. Ljubljana: HKZ, d.o.o.
- Profesorica matematike (anon). (2011). Izgorela sem. *Vzgoja in izobraževanje, številka 4*, 61–64.
- Schmiedel, V. (2011). *Izgorelost / Burnout*. Mettis Bukvarna, d.o.o.
- Slivar, B. (2011, številka 4). Poklicni stres pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, 8–18.
- Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju/Obvladovanje stresa v šoli - teoretični vidik*. Zavod Republike Slovenija za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Barbka Ambrožič je univerzitetni diplomirani inženir matematike z enaintridesetimi leti izkušenj v pedagoškem delu. Zaposlena je kot profesorica matematike na Srednji gostinski in turistični šoli Radovljica. Z zanimanjem spremlja področje stresa in izgorelosti pri učiteljih.

Pogovorimo se o toksični pozitivnosti

Let's Talk about Toxic Positivity

Maja Nemšak

*Dijaški dom Drava Maribor
maja.nemsak@ddrava.si*

Povzetek

Optimizem in pozitivnost štejemo med lastnosti, ki blagodejno vplivajo na počutje posameznika, vendar je nerealno pričakovati, da lahko ljudje vsako situacijo gledamo samo skozi rožnata očala. Trenutna pandemija je po ugotovitvah strokovnjakov prinesla poslabšanje duševnega zdravja celotne populacije, še posebej pa je to očitno pri mladih, kar priča o tem, da preživljajo izjemno težke čase. V prispevku govorimo o konceptu toksične pozitivnosti, ki se nanaša na vsesplošno nagnjenost k temu, da je ohranjanje zgolj in samo pozitivne naravnosti edin način spoprijemanja z neprijetnimi čustvi in situacijami, tj. osredotočanje zgolj na pozitivno stran in zavračanje vsega, kar lahko sproži negativna čustva. V nadaljevanju so opisani njeni škodljivi učinki oziroma vpliv na dobro počutje posameznika ter načini, kako se spopasti z njo tudi v šolskem prostoru.

Ključne besede: dobro počutje, negativna čustva, potlačena čustva, pozitivna naravnost, toksična pozitivnost.

Abstract

Optimism and positivity are qualities that have a positive effect on one's well-being, but it is unrealistic to expect people to see every situation only through rose-tinted glasses. The current pandemic has, according to experts, brought about a deterioration in the mental health of the entire population, but this is particularly evident in young people, showing that they are going through an extremely difficult time. In this paper, we discuss the concept of toxic positivity, which refers to the general tendency to believe that maintaining a positive attitude is the only way to cope with unpleasant emotions and situations, i. e. focusing only on the positive side and rejecting anything that may trigger negative emotions. In addition, we are describing its harmful effects on people's well-being and ways to cope with it in the school environment.

Keywords: negative feelings, positive attitude, repressed emotions, toxic positivity well-being.

1. Uvod

Mnogi izmed nas smo se kdaj znašli v situacijah, ko nam ni šlo vse po načrtih, pa naj gre za neuspešno opravljen izpit, za katerega smo se dlje časa pripravljali, nismo bili izbrani za delovno mesto, ki smo si ga želeli ali bili celo soočeni z izgubo ljubljene osebe, torej v situacijah, ko smo se počutili razočarano, potrto, žalostno, jezno, itd. V danih okoliščinah nam fraze kot na primer »vse bo dobro«, »poglej iz svetle strani«, »je, kar je«, čeprav izrečene dobronamerno in s ciljem potolažiti nas, ne pomagajo prav veliko. Osnovna ideja za pozitivnimi afirmacijami je res ohraniti optimistično naravnost, vendar lahko, če so nam vsiljene ali če te strategije uporabljamo, da bi se izognili negativnim čustvom ali jih zatrli, postanejo strupene –

takrat govorimo o toksični pozitivnosti. Toksična pozitivnost se je razcvetela tudi zaradi družbenih medijev, ki nas pogosto prikažejo v najboljši luči le v trenutkih, ki jih želimo deliti z drugimi. Takšna preobremenjenost s pozitivnimi vrednotami spodbuja kulturo primerjanja in nas dela bolj samokritične, hkrati pa čutimo pritisk, da moramo biti ves čas pozitivno naravnani in se počutimo kot neuspešni, kadar imamo slabši dan (ali mesec).

V prispevku ne zanikamo blagodejnega učinka optimističnega pogleda na življenje, številne študije namreč kažejo, da srečni in zadovoljni ljudje živijo dlje, so bolj zdravi in uspešnejši na številnih področjih (Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E., 2005), opozarjamo pa, da ignoriranje čustev lahko povzroči tesnobo, stres, nizko samospoštovanje in ovira našo sposobnost uravnavanja čustev (Shaw, 2021).

2. Kaj je toksična pozitivnost? (opredelitev)

Toksična pozitivnost označuje pretirano poudarjanje pozitivnega pogleda na svet in na dogodke v naših življenjih (Quintero in Long, (b.d)). Gre za prepričanje, da naj bi ljudje ohranili pozitivno miselnost in optimizem za vsako ceno in ne glede na okoliščine (Cherry, 2021). Osredotočanje na pozitivno plat sočasno povzroči, da ljudje zanikajo vsa negativna čustva in zmanjšujejo njihov pomen. Ljudje se torej pretvarjajo, da neprijetna čustva sploh ne obstajajo (Cherry, 2021). Toksična pozitivnost lahko izvira iz notranjosti posameznika - v tem primeru si oseba prizadeva, da bi bila srečna ne glede na okoliščine, pri tem pa skuša potlačiti negativna čustva in na neprijetne dogodke pogledati z optimistične perspektive. Po drugi strani lahko toksično pozitivnost povzročijo zunanji pritiski. Pri tem okolica osebi, ki navzven kaže negativna čustva, dopoveduje, da to ni ustrezno in da bi morala na življenje gledati bolj pozitivno (Vilines, 2021). Toksična pozitivnost je opredeljena kot zavračanje ali zanikanje stresa, negativnosti ali drugih obstoječih negativnih čustev in izkušenj (Sokal, Trudel in Babb, 2020).

Tabitha Kirkland, psihologinja in izredna profesorica na oddelku za psihologijo Univerze v Washingtonu, pravi, »da je toksična pozitivnost način odzivanja na lastno ali tuje trpljenje, ki se kaže kot pomanjkanje empatije. Čustva zavrača, namesto da bi jih potrdila" (Princing, 2021).

Toksična pozitivnost običajno ni namenjena škodovanju. Pogosto se to zgodi v situacijah, ko želimo pomagati, vendar ne vemo, kaj naj rečemo, na primer, če nam prijatelj razkrije, da je prejel težko diagnozo.

2.1. Kako prepoznamo toksično pozitivnost

Toksična pozitivnost je lahko pogosto neopazna, prepoznamo jo lahko po naslednjih znakih (Cherry, 2021; Mager, 2020):

- odganjanje težav, namesto da bi se z njimi soočili;
- občutek krivde zaradi žalosti, jeze ali razočaranja;
- skrivanje resničnih občutkov za citati, ki se zdijo bolj družbeno sprejemljivi;
- minimiziranje čustev in občutkov drugih ljudi, ker nam je zaradi njih neprijetno;
- sramotenje drugih ljudi, kadar niso pozitivno naravnani;
- poskušamo biti stoični ali "preboleti" boleča čustva;

- zmanjševanje izkušenj drugih ljudi s citati, klišeji ali izjavami, kot so "poskusite razmišljati pozitivno", "na koncu se bo vse uredilo", "vse se zgodi z razlogom";
- ponujanje perspektive (npr. "lahko bi bilo tudi slabše", četudi to objektivno drži) namesto potrjevanja lastne ali tuje čustvene izkušnje;
- predlaganje, da vi ali nekdo drug ne bi smel čutiti tako, kot čuti, ipd.

V nadaljevanju je zapisanih nekaj konkretnih primerov izjav toksične pozitivnosti in njihove alternative (Quintero in Long, 2021):

Tabela 1: besedne zveze toksične pozitivnosti in pripadajoče alternativne izjave

Besedne zveze toksične pozitivnosti:	Alternativne izjave:
- Ne misli na to, ostani pozitiven.	→ Opiši, kako se počutiš, poslušam te.
- Ne skrbi, bodi srečen.	→ Opažam, da si pod stresom, ti lahko kako pomagam?
- Ne bodi tako črnogled.	→ Normalno je, da občutiš jezo/žalost /.../.
- Na koncu se bo vse srečno končalo.	→ Vem, da ti je težko.
- Vse se zgodi z razlogom.	→ Tudi trpljenje je del življenja, tu sem zate.
- Lahko bi bilo slabše.	→ Žal mi je, da prestajaš to.

2.2. Zakaj je toksična pozitivnost škodljiva?

Skupno vsem opredelitvam toksične pozitivnosti je zmanjševanje oziroma zanikanje obstoja vseh manj prijetnih čustev in izkušenj. Številne znanstvene študije dokazujejo, da skrivanje ali zanikanje čustev povzroča večji stres za telo in/ali večje težave pri izogibanju vznemirjajočim mislim in občutkom (Côté, Gyurak in Levenson, 2010, v Mager, 2020). Poskusi zatiranja misli kot strategije samokontrole se namreč vrnejo kot bumerang in povzročijo, da še bolj pogosto mislimo na tisto, čemur se želimo izogniti (Mager, 2020). Daniel Wegner, socialni psiholog, je izvedel eksperiment, v katerem so eno skupino udeležencev prosili, naj pet minut naglas izraža svoje misli, pri tem pa naj ne razmišlja o belem medvedu. Nato so drugo skupino prosili, naj naredi enako, vendar naj zraven misli na belega medveda. Rezultati so pokazali, da je skupina, ki naj ne bi mislila na medveda, pogosteje razmišljala o njem (Wegner, 1987, v Hill, 2021).

V zgoraj omenjeni raziskavi (Côté, Gyurak in Levenson, 2010) so primerjali subjektivne in fiziološke učinke čustvenega zatiranja in sprejemanja na vzorcu 60 oseb s anksioznimi in razpoloženskimi motnjami. Udeležence razdelili v dve skupini in jim predvajali filme o vznemirjajočih medicinskih postopkih, medtem ko so merili njihove odzive na stres (npr. srčni utrip, razširitev zenic, znojenje). Ena skupina je bila ob gledanju posnetkov spodbujena, da svoja čustva spremljajo in kažejo, medtem ko je druga skupina bila naprošena, da svoje občutke v največji meri potlači in skrije. Raziskovalci so ugotovili, da so bili subjektivni odzivi v obeh skupinah enaki, vendar se je pri udeležencih, ki so morali zatreti čustva, po ogledu filma povečal srčni utrip. Kot so kasneje ugotovili, so s pogostejšim zatiranjem čustev med drugim povezana tudi slabša socialna prilagoditev in slabše počutje (Gross in Levenson, 1997).

Tovrstne študije kažejo, da izražanje širokega spektra čustev (tudi tistih manj pozitivnih), tako verbalno kot neverbalno, pomaga uravnati naš odziv na stres.

Kadar govorimo o škodljivih učinkih toksične pozitivnosti, je nujno izpostaviti tudi čustveno razvrednotenje ter sramovanje lastnih čustev.

Ko oseba spregovori o svojih čustvih, občutkih in mislih, je običajno njen glavni cilj potrditi svoja čustva, razumeti in sprejeti celoten spekter čustvene izkušnje. Nasprotno pa čustveno razvrednotenje vključuje ignoriranje, zanikanje, kritiziranje ali zavračanje čustev druge osebe.

Več študij je preučevalo učinke čustvenega razvrednotenja – pri ljudeh, ki slednje pogosto doživljajo, je večja verjetnost, da bodo imeli depresivne simptome in/ali imajo težave s sprejemanjem, obvladovanjem in razumevanjem svojih čustev (Labranche, 2021). Prav tako je pri ljudeh, ki pričakujejo, da bodo njihova čustva razvrednotena, manj verjetno, da bodo pokazali osebnostno prožnost, tj. sposobnost, da se v času življenjskih preizkušenj, različnih negativnih izkušenj pozitivno prilagodijo in ponovno vzpostavijo osebnostno ravnovesje.

Bolj ko je oseba psihološko prilagodljiva, bolj je sposobna živeti s svojimi čustvi in prebroditi težke situacije. Na primer, po razhodu oseba čuti jezo, žalost in zmedenost. Prijatelj ji prisluhne in potrdi njena čustva. Oseba normalizira svoje nasprotujoče si občutke in razume, da ti občutki ne bodo trajali večno. Nasprotno pa nekdo drug, ki doživlja enako vrsto razhoda, ne razume svojih čustev, se jih sramuje in se boji, da bo izgubil nadzor nad njimi. Njegov prijatelj ga omalovažuje in mu ne prisluhne, zato poskuša zatreti svoja čustva, kar povzroča tesnobo in lahko privede celo do depresije (prav tam, 2021).

Navedena primera sta vzeta iz študije "Processes underlying depression: Risk aversion, emotional schemas, and psychological flexibility" ameriških psihologov in raziskovalcev Roberta L. Leahyja, Dennisa Tircha in P. S. Melwanija (prav tam, 2021) in pričata o tem, da reakcijo izogibanja, ki vključuje vse načine, da bi se izognili negativnim čustvom, pogosto okrepijo ljudje okoli nas.

Toksična pozitivnost, pa naj izhaja iz notranjosti posameznika ali je vsiljena s strani drugih, lahko vzbudi občutke sramu in krivde. Že v zgodnjem otroštvu se pogosto naučimo, da so nekatera čustva pozitivna, druga negativna – neredko slišimo odraslega jokajočemu otroku reči, naj neha jokati, jeznemu, da se ni lepo jeziti, ipd., redkeje pa se naučimo ta čustva na primeren način predelati. Tako ponotranjimo prepričanje, da je z jezo, žalostjo ali bolečino nekaj narobe ter se teh čustev sramujemo. Toksična pozitivnost pošilja sporočilo, da smo v primeru, ko ne najdemo načina, kako v težkih časih ohraniti pozitivno naravnost, sami tisti, ki delamo nekaj narobe, oboje – sramovanje lastnih čustev in občutek krivde zaradi njih – pa po podatkih Ameriškega psihiatričnega združenja lahko odvrne od iskanja strokovne pomoči (Cherry, 2021).

2.3. Kako se spopasti s toksično pozitivnostjo

Pedagoški delavci, pa naj gre za učitelje, vzgojitelje ali svetovalne delavce, imajo veliko možnosti za prepoznavanje težav in stisk pri učencih in dijakih, poleg tega pa imajo veliko priložnosti za podporo in psihosocialno pomoč otrokom - pogovori z otroki o duševnem zdravju in težavah lahko veliko prispevajo k samoopazovanju, večji skrbi otrok za lastno duševno zdravje in k destigmatizaciji težav in motenj (Mikuš, 2017). Pri tem se ne smemo omejiti le na velike probleme, kot je zasvojenost z drogami, računalniškimi igrami, itd., ampak naj pogovori obravnavajo tudi običajne vsakodnevne čustvene in vedenjske težave učencev ali dijakov. Otroci, ki znajo funkcionalno ravnati s svojimi čustvi in prepoznavajo čustva pri drugih ter se nanje ustrezno odzivajo, imajo več možnosti za srečno in produktivno življenje (Schilling, 2000). V nadaljevanju so opisane strategije, s katerimi se lahko spopademo s toksično pozitivnostjo, tem pa izognemo njenim negativnim učinkom.

1. Vaje čuječnosti

S čuječnostjo se zavedamo svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov, kakor tudi zunanjega dogajanja (npr. zvokov, vonjev, oblik, barv, okusov), ne da bi se svojemu doživljanju izogibali ali bežali pred njim (Škobalj, 2017). Vaje čuječnosti so tako lahko dober način, da se nehamo izogibati negativnim čustvom ali jih tlačiti, torej stranskemu učinku toksične pozitivnosti.

Primer: Misli v kozarčku

Sodelujoče prosimo, da se obrnejo vase in razmislijo, kaj čutijo in kako se v danem trenutku počutijo, ob tem pa poudarimo, da so vsa čustva sprejemljiva. Nato jim razdelimo lističe, na katere zapišejo svoja čustva in počutje. Listič zložijo in ga dajo v kozarček. Če so dijaki slabše volje, se spopadajo z manj prijetnimi čustvi ali jih kaj pesti, je zelo dobro, da napišejo, kaj občutijo, s tem morda dajo iz sebe neprijetna čustva. Vajo lahko nadaljujemo s skupinskim pogovor o zapisanem.

Vajo lahko razširimo na daljše časovno obdobje – dijakom razdelimo dva kozarčka, v enega vsak teden dajo listič z zapisom o tem, kaj lepega, dobrega se jim je pretekli teden zgodilo, v drugega pa lističe o manj prijetnih čustvih in izkušnjah in jih spodbudimo, da se o njih pogovorijo ali z bližnjimi ali s katerim izmed pedagoških delavcev.

2. Gojenje sočutja do sebe

Biti zmeraj pozitivno naravnan lahko predstavlja velik pritisk za posameznika in če nam slednje ne uspeva, je lahko omajano naše samospoštovanje (Davis, 2021). Zato je sočutje do sebe lahko dobra protiutež toksični pozitivnosti. Ko doživljamo negativna čustva ali preživljamo težke trenutke, ne smemo pozabiti biti prizanesljivi in sočutni do sebe. Negativna čustva so povsem normalna in zdrava ter ni potrebe po tem, da smo strogi do sebe, ker se včasih počutimo slabo.

Primer: tehnika R.A.I.N.

Ena izmed tehnik, s katero gojimo sočutje do sebe, je tehnika R.A.I.N. (ang. Recognition, Acceptance, Interest, and Nurture with self-compassion) in temelji na štirih korakih:

1. Prepoznati čustva, ki jih občutimo;
2. Dovoliti (si), da izkušnja prav takšna kot je;
3. Raziskovati z zanimanjem in skrbjo;
4. Negovati s sočutjem do sebe.

Pri tej tehniki sodelujoče spodbudimo, da si vzamejo minuto časa in razmislijo ter prepoznajo, kaj čutijo in doživljajo. Vizualizirajo naj okoliščine, ki spremljajo občutja. V naslednjem koraku jih spodbudimo, da situacijo sprejmejo prav takšno kot je - mislim, čustvom ali občutkom, ki so jih prepoznali, dovolijo preprosto biti tam. Na neprijetne čustva in izkušnje se običajno odzovemo na enega od treh načinov: z obsojanjem, otopelostjo ali usmerjanjem pozornosti drugam, v tem primeru pa jim preprosto dovolimo biti. Naslednji korak zahteva, da se osredotočijo na trenutno počutje in začnejo raziskovati in si postavljati vprašanja, od kod dana čustva izvirajo, kaj jih povzroča, ali jih skrbi, da se bo zgodilo kaj slabega ter kako čustva občutijo v telesu. Če so izvedeni vsi prejšnji koraki, četrti korak povzroči sprejetje čustev in občutij, zavedanje, da nismo eno z našimi čustvi ter da so naša čustva trenutna (Hill, 2021).

Zgoraj opisane aktivnosti nam pomagajo, kadar toksična pozitivnost izhaja iz naše notranjosti, v nadaljevanju pa je opisanih nekaj strategij, s katerimi si lahko pomagamo, kadar smo toksične pozitivnosti deležni s strani drugih.

1. Premor v pogovoru:

Kadar opazimo, da sogovornik ne priznava naših čustev in/ali začitimo, da se oseba izogiba našim resničnim občutkom ter se, v najboljši veri, da bi pomagal rešiti težavo ali izboljšal počutje, zateče k toksični pozitivnosti, pogovor prekinimo oziroma ustavimo in osebi sporočimo, kaj od nje v danem trenutku želimo.

2. Vnaprej sporočimo svoje želje:

V kolikor vnaprej sporočimo svoja pričakovanja in želje o poteku pogovora, obstaja večja verjetnost, da bomo v pogovoru slišani in bodo naša čustva potrjena. Stavki kot so "želim se samo izpovedati, ne potrebujem nasveta", "mi boš povedal, če se ti zdim nerazumen?" ali "prosim, pomagaj mi premisliti o vseh možnostih" so odlična izhodišča za sporočanje naših pričakovanj (Quinn, 2021).

Včasih preprosto nimamo pravih besed, ki bi jih rekli osebi, ki se spopada z negativnim čustvi in/ali težkimi življenjskimi situacijami. Da preprečimo širjenje toksične pozitivnosti, se v prvi vrsti poslužujemo empatičnega poslušanja (t.j. orodja, ki pomaga slišati, razumeti občutke in čustva sogovornika, pogovor usmeriti poglobljeno in pomaga človeku doživeti in preoblikovati njegovo stanje), hkrati pa se izognimo poistovetenju ter (preuranjeni) analizi. Te večšine dijaki urijo skozi igre vlog, katerih cilj je prepoznati in razložiti čustva drugih. Za dijake pripravimo opise različnih opis situacij, ki jih zaigrajo.

3. Izognimo se poistovetenju

Ko nam nekdo pripoveduje o svojih težavah, je povsem naravno, da si v spomin priključimo naše lastne podobne izkušnje. Kadar se preveč ukvarjamo s svojimi osebnimi izkušnjami, medtem ko poskušamo podpirati sogovornika, se lahko zgodi, da pogovor popolnoma prevzamemo.

Primeri:

- Osredotočanje nase: "Natančno vem, kako se počutiš. Enkrat sem..."
- Primerjanje osebe/situacije z drugimi: "Nič hudega, slišal sem, da je Maja dobila slabšo oceno kot ti."
- Lastno razvrednotenje: "Ti imaš veliko dela, medtem pa jaz sploh nimam službe!"

Če pozornost pogovora preusmerimo nase ali na druge, drugemu sporočamo, da naj prenehajo obravnavati tisto, kar jih moti in jim posredno sporočamo, da njihova čustva niso pomembna.

4. Izognimo se (preuranjenemu) analiziranju

Ljudje smo nagnjeni k temu, da želimo čim prej najti in odpraviti vzrok trpljenja, slabe volje ali bolečine, še posebej ko je v stiski ljubljena oseba. Takrat poskušamo storiti vse, kar je v naši moči, da stiska izgine – postavljamo vprašanja, da bi ugotovili, (za)kaj je šlo narobe, takoj ponudimo nezaželene nasvete in se pogovarjamo o tem, kaj bi lahko storili drugače. Predvidevamo, da drugi želijo, da izrazimo svoje mnenje in podamo nasvet o tem, kaj naj storijo naprej.

Primer:

- Nekdo reče: "Pravkar sem izvedel, da je moja najboljša prijateljica za mojim hrbtom govorila o meni."
- Kritična vprašanja: "Ali si jim rekla, naj preneha?"
- Prezgodnja analiza: "Zakaj misliš, da je to storila?"
- Nezaželen nasvet: "Ne bi ji smela tako zelo zaupati."

Če preskočimo to, kar ljudje izražajo in takoj preidemo k analizi vzroka težave, s tem sporočamo, da njihovo čustvovanje v tistem trenutku vredno obravnave. To lahko vodi v obrambno držo, saj bodo nekatera vprašanja (kot so zgornja) verjetno razumljena kot kritične sodbe ali celo obtožbe. Tudi če so ti odgovori zastavljeni z najboljšimi nameni, je malo verjetno, da se bo oseba počutila razumljeno in slišano.

3. Zaključek

V življenju se ne moremo izogniti bolečini, neuspehu, izgubi ali razočaranju. Včasih se bomo počutili depresivno, tesnobno, prestrašeno ali osamljeno. To je dejstvo, kot dejstvo tudi, da se slednje dogaja tudi otrokom in mladostnikom. Mnogi med njimi v času epidemije občutijo strah pred lastno okužbo in okužbo svojcev, negotovost glede prihodnosti, osamljenost, izgubo motivacije in podobno. Pomembno je, kako se na ta čustva in izkušnje odzovemo – jih sprejmemo in predelamo ali se jim poskušamo izogniti in pred njimi pobegniti? Vsako čustvo, pozitivno ali negativno, ima svoj pomen in namen – tu so zato, da nas varujejo, nas opozarjajo, nas ženejo naprej in nam pomagajo, da smo v ravnovesju, če jim to seveda dovolimo. Težava s pretiranim optimizmom, torej toksično pozitivnostjo, pa je prav v tem, da ignorira ves spekter čustev in izkušenj, ki niso pozitivna. Čačinovič Vogrinčič (1998) pravi, da je osnovno izkustvo, ki ga otrok potrebuje, da so njegova čustva sprejemljiva, možna, razumljena, saj jih bo le tako lahko spoznal in obvladal. Panju (2010) meni, da je čustvena inteligenca sposobnost, ki nam pomaga, da z uporabo lastnih čustev rešujemo težave in pridemo do večje učinkovitosti. Preprosto jo opiše kot védenje, »kdaj se počutimo dobro, kdaj slabo in kako priti od slabega k dobremu.« Če torej dopustimo, da toksična pozitivnost na kakršenkoli način, pa izvira od nas, pedagoških delavcev ali jo opazimo pri učencih ali dijakih, vdre v šolski prostor in s tem povzročimo, da zanemarjajo manj prijetna čustva, ne pustimo dosti prostora za razvijanje empatije, čustvene inteligentnosti in osebnostne prožnosti.

4. Literatura

- Cherry, K. (2021). *What is toxic positivity?* Pridobljeno s <https://www.verywellmind.com/what-is-toxic-positivity-5093958>.
- Côté, S., Gyurak, A., & Levenson, R. W. (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. *Emotion* (Washington, D.C.), *10*(6), 923–933. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1037/a0021156>.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Davis, Tchiki. (b.d.). *Toxic Positivity: Definition, Research & Examples*. Pridobljeno s <https://www.berkeleywellbeing.com/toxic-positivity.html>.

- Gross, J. J., in Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 95-103.
- Hill, C. (2021). *Toxic Positivity: How to Be Yourself, Avoid Positive Thinking Traps, Master Difficult Situations, Control Negative Emotions and Thoughts*. Kindle edition.
- Labranche, A. (2020). *Toxic positivity: Why it is important to live with negative emotions*. Pridobljeno s <https://theconversation.com/toxic-positivity-why-it-is-important-to-live-with-negative-emotions-166008>
- Lyubomirsky, S., King, L. in Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Mager, D. (2020). *There's Nothing Positive About Toxic Positivity*. Pridobljeno s <https://www.psychologytoday.com/us/blog/some-assembly-required/202011/there-s-nothing-positive-about-toxic-positivity>.
- Mikuš-Kos, A. (2017). Šola, vrtec in duševno zdravje. *Šolsko svetovalno delo*, 21(2/3), 4-12.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Princing, M. (2021). *What You Need to Know About Toxic Positivity*. Pridobljeno s <https://rightasrain.uwmedicine.org/mind/well-being/toxic-positivity>.
- Quinn, J. (2021). *How to Respond to Toxic Positivity*. Pridobljeno s <https://edit.sundayriley.com/how-can-you-respond-to-toxic-positivity/>.
- Quintero, S. in Long, J. (b.d.). *Toxic positivity: The dark side of positive vibes*. Pridobljeno s <https://thepsychologygroup.com/toxic-positivity/>.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Shaw, L. (2021). *'Toxic positivity': it's on the rise – and it's dangerous*. Pridobljeno s <https://www.managers.org.uk/knowledge-and-insights/article/toxic-positivity-its-on-the-rise-and-its-dangerous/>.
- Sokal, L., Trudel, L. E. in Babb, J. (2020). *It's okay to be okay too. Why calling out teachers' "toxic positivity" may backfire*. Pridobljeno s <https://winnspace.uwinnipeg.ca/bitstream/handle/10680/1873/It%27s%20okay%20to%20be%20okay%20too.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Villines, Z. (2021). *What to know about toxic positivity*. Medical news today. Pridobljeno s <https://www.medicalnewstoday.com/articles/toxic-positivity>.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Nemšak je profesorica sociologije in pedagogike, svojo poklicno pot je začela s poučevanjem sociologije ter svetovalnih delom na II. gimnaziji Maribor, kasneje jo je pot ponesla na mesto svetovalne delavke v Dijaškem domu Drava Maribor. Delo z dijaki jemlje kot poslanstvo in v njem neizmerno uživa.

Priprava na življenje

Preparation for Life

Andreja Lamut Gazvoda

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
andreja.lamut.gazvoda@zgnl.si*

Povzetek

V srednjo šolo in dom Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana so vključeni dijaki s posebnimi potrebami oziroma odločbo o usmeritvi. Dijaki imajo primanjkljaje predvsem na področju prilagoditvenih spretnosti in težje vzpostavljajo socialne stike. Pri dijakih so izrazite težave na področju duševnega zdravja, čustvovanja in vedenja. V prispevku predstavljamo predmet odprtega kurikula priprava na življenje. Predmet je namenjen predvsem dijakom z avtistično motnjo. Vsebinska področja predmeta so učenje vsakodnevnih veščin in skrb zase, učenje učenja ter trening socialnih veščin. Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu izhaja predvsem iz praktičnih vsebin in znanja, ki ga dobijo dijaki. Pri oblikovanju vsebin predmeta se trudimo izhajati tudi iz potreb in želja dijakov. Velik poudarek pri predmetu je socialno učenje s pomočjo socialnih iger. Socialno učenje poteka preko posnemanja, pojasnjevanja, raziskovanja in odkrivanja. S pomočjo socialnih iger lahko ustvarjamo strukture resničnih življenjskih situacij.

Ključne besede: ocenjevanje, odprti kurikulum, posebne potrebe, priprava na življenje, socialno učenje.

Abstract

Attendants of the secondary school and dormitory of the Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana are students with special needs and official decision statements. Deficits of those students are noticed mainly in the area of adaptation skills and they find it more difficult to establish social contacts. Outstanding problems of a large number of students are in the areas of mental health, emotions and behavior. In this paper, we present the subject of the open curriculum preparation for Life, which is intended primarily for students with autistic disorders. The subject areas of the course are learning everyday skills and taking care of oneself, learning to learn and training social skills. Assessment of knowledge in the course is based primarily on practical content and knowledge acquired by students. When designing content, we also try to include the needs and desires of students. Great emphasis in the subject is social learning through social games. Social games enable targeted learning of social situations and students can find out more about themselves, their own feelings and their own behaviour. All of that can give them the opportunity to transfer the experience into everyday life

Keywords: assessment, open curriculum, preparation for life, social learning, special needs.

1. Uvod

V okviru odprtega kurikula v srednješolskih izobraževalnih programih lahko dijakom ponudimo različne uporabne vsebine in možnost razvijanja socialnega učenja ter krepitev različnih kompetenc. Z individualizacijo pouka želimo pri dijakih v srednji šoli doseči največji možen napredek glede na njihove motnje in primanjkljaje. Pri oblikovanju vsebin predmeta priprava na življenje se trudimo izhajati iz potreb dijakov. Tudi pridobivanje ocene pri predmetu odprtega kurikula je lahko prilagojeno individualno posamezniku.

2. Odprti kurikul

Odprti kurikul daje šoli priložnost, da samostojno opredeli ključne, splošne in poklicne kompetence ter tako omogoči dijakom doseganje kompetenc, ki jih v nacionalno opredeljenem delu izobraževalnega programa ni. Vsebinsko gre lahko za razširitev ali poglobitev obstoječih kompetenc v programu ali dodatek novih. Dodajo se kompetence, učni cilji in vsebine k že oblikovanim vsebinskim sklopom ali pa se oblikujejo novi vsebinski sklopi oz. moduli strokovnega dela programa. V odprtem kurikulumu se lahko zagotavlja večjo individualizacijo učno-vzgojnega procesa, bolj prilagojeno željam, interesom in sposobnostim dijakov (Bele in Cek, 2012).

Smiselno je, da je izbira načinov ocenjevanja modula odprtega kurikula strokovno in didaktično domišljena in racionalna z vidika obremenitve dijakov. Priporočeno je, da se kot obvezen način ocenjevanja znanja izbere le en način. Pri tem se izognemo nepotrebnemu povečevanju obremenjenosti dijakov in učiteljev. V odprtih kurikulumih nekaterih šol je mogoče zelo dobro prepoznati uresničevanje temeljnega namena. To je nadgradnja ciljev in kompetenc nacionalnega dela izobraževalnega programa oziroma vključevanje novih ciljev in kompetenc v izobraževalni program. Odprti kurikulum omogoča oblikovanje modulov, ki prispevajo k boljši zaposljivosti dijakov po končanem izobraževanju, povečanje prepoznavnosti šole v okolju, ponudbo specializiranih znanj na strokovnem področju in razvijanju dodatnih kompetenc. Nenazadnje pa ne smemo pozabiti na naslednja področja možnega razvijanja veščin: znanja in veščine s področja komuniciranja; retorike; organizacije dela; varstva pri delu; obvladovanja tipkanja; jezikov; informatike in uporabe računalniško podprtih tehnologij; odgovornost do dela in sodelavcev; socialne veščine; funkcionalna pismenost; osebna usmerjenost ter praktično usposabljanje z delom (Leban, Žnidarič in Šibanc, 2010).

3. Socialno učenje

Socialno učenje v vzgojno izobraževalnem procesu temelji na pozitivni šolski klimi ter omogoča dijakom osebnostni in socialni razvoj. V okviru socialnega učenja dijak razvija nove socialne spretnosti in veščine.

Socialno uspešen mladostnik ima na voljo, v primerjavi z drugimi več možnih tehnik premagovanja težkih medosebnih situacij in vsakodnevnih težav. Trening socialnih veščin je sredstvo za doseganje višje ravni socialne uspešnosti. Socialno uspešen mladostnik se zaveda samega sebe in ljudi okoli sebe. Za mladostnika je pomembno, da ima dovolj strategij za soočanje s socialnimi situacijami. Potreba po obvladovanju socialnih veščin v današnjem času izhaja predvsem zaradi negotovega in manj stabilnega obdobja mladega človeka po zaključku formalnega izobraževanja. Ko posameznik stopi na trg delovne sile potrebuje tudi druga znanja

poleg akademskih veščin. (Starman, 2015). Dijaki že tekom šolanja stopajo v stik z bodočimi delodajalci tudi v okviru praktičnega usposabljanja.

S socialnimi igrami želimo pridobiti socialne izkušnje v prijetnem, znanem okolju. Pri tem upoštevamo različnost posameznikov in spodbujamo kvalitetno komunikacijo ter prispevamo k oblikovanju pozitivne samopodobe posameznika. S socialnimi igrami razvijamo intelektualno, emocionalno in socialno plat otrokove osebnosti ter vzpodbujamo ustvarjalnost (Virk Rode in Belak-Ožbolt, 1998). Socialne igre niso navadne otroške igre, saj se od otroške igre ločijo po tem, da so vodena in načrtovana dejavnost. Imajo pa značaj igre, saj se učenci lahko prostovoljno vključujejo in izključujejo (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998).

Med področja socialnega učenja lahko uvrščamo: čustvovanje, komunikacija, samopodoba, reševanje problemskih in konfliktnih situacij, pripadnost skupini, prosocialno vedenje, strpnost, ustvarjalno in kritično mišljenje ter samostojnost (Rozman 2006). S pomočjo socialnih iger na poenostavljen način ustvarjamo resnične življenjske situacije, ki posamezniku omogočijo spoznati in prek lastne izkušnje bolje razumeti dogajanje v lastnem socialnem učenju (Kobolt, 1992).

4. Predstavitev ustanove

Srednja šola Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL) ima prilagojen izobraževalni program z enakovrednim standardom. Programi na nivoju nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja so prilagojeni za gluhe in naglušne dijake ter dijake z govorno-jezikovnimi motnjami. Vedno več pa se v te programe vključujejo tudi dijaki z avtističnimi motnjami. Ena izmed najpomembnejših in najbolj značilnih prilagoditev je to, da je izobraževanje podaljšano za eno leto. V razredu je manjše število dijakov, kar omogoča bolj prilagojeno in individualno delo. V Domu Frana Grma ZGNL je tudi v vzgojnih skupinah manjše število dijakov. Tako je tudi vzgojno delo lahko bolj prilagojeno in usmerjeno individualno k posamezniku (Vpis in programi srednje šole ZGNL, b.d.). Dijaki imajo poleg učnih težav predvsem slabše razvite prilagoditvene spretnosti in težave pri vzpostavljanju socialnih stikov. Veliko število dijakov in dijakinj se srečuje s čustveno vedenjskimi težavami in duševnimi motnjami.

5. Predmet priprava na življenje

Predmet priprava na življenje se izvaja v okviru odprtega kurikula v 1. letniku nižjega poklicnega izobraževanja na srednji šoli ZGNL. Namenjen je predvsem dijakom z avtistično motnjo. Vsebinska področja predmeta priprava na življenje so učenje vsakodnevnih veščin in skrb zase, učenje učenja ter trening socialnih veščin. Pri učenju vsakodnevnih veščin lahko izpostavimo naslednje splošne cilje, ki naj bi jih dijak(inja) dosegel(a): osvaja spretnosti samostojnega in kvalitetnega življenja; pozna pravila obnašanja v javnosti, šoli in domu; spozna šolsko stavbo; uporablja splet varno in smiselno; prepozna zaljubljenost in ljubezen; nauči se izražati ljubezen; spozna ustrezno besedišče o spolnosti; se nauči osebne higijene; zna opraviti nakup v trgovini; uporablja javni potniški promet. Pri učenju učenja naj bi dijak(inja) dosegel(a): spozna strategije učenja; korake učenja; spretnosti oblikovanja zapiskov; strategije ohranjanja pozornosti. Nenazadnje pa v okviru treninga socialnih veščin dijak(inja): razvija socialno mrežo; pridobi vsakodnevne socialne veščine; razvija spretnosti v medosebnih odnosih (spretnost sodelovanja in timskega dela, spretnost učinkovitega sporazumevanja); spozna komunikacijske spretnosti; spozna koncept sproščanja in načine, kako lahko sam sebe umiri;

razvija mišljenje o različnih pristopih reševanja problemov; pozna besedišče za reševanje problemov; nauči se vedenja v manj strukturiranih situacijah.; nauči se odzivati na spremembe konstruktivno. Letni učni načrt se lahko tudi prilagodi željam in potrebam dijakov.

Kot primere dobre prakse, lahko izpostavimo sodelovanje pri različnih projektih in povezovanje z lokalno skupnostjo. Z dijaki smo sodelovali v prostovoljskem projektu Male roke za veliko veselja. Izdelali smo voščilnice za starejše osebe in k sodelovanju povabili tudi ostale dijake in strokovne delavce srednje šole ZGNL. Učenci in mentorica iz Osnovne šole Brezovica so nas povabili k praznovanju ob mednarodnem dnevu prijaznosti. Zbrali smo ideje, kako lahko sočloveku z majhno gesto polepšamo dan. Nato pa smo si ideje izmenjali in jih pripravili za uporabo na šoli za učence/dijake in strokovne delavce. Na osnovni šoli ZGNL pa smo se povezali z razredom, v katerem ima svoj dom kača v terariju. Skupaj z dijaki smo za učence pripravili strategije umirjanja ob doživljanju anksioznosti. Učenci pa so nam predstavili njihovega posebnega člana razreda, se pravi kačo. Izvedli smo tudi posebno uro v naši trgovinici Zebra Gre Na Luno, ki se nahaja v stari Ljubljani. Poskrbeli smo za organizacijo prevoza in ogled trgovine. Povezali smo se učitelji različnih predmetov in izpeljali daljšo aktivnost. Pri izvajanju predmeta priprava na življenje, lahko pomembo sodelujemo tudi na medpredmetnem področju.

Pri urah lahko skupaj z dijaki gradimo skupinsko dinamiko razreda. Z dijaki delamo na socialnem učenju. S pomočjo socialnih zgodb pregledamo različne možne socialne situacije. Dijake povabimo, da povedo tudi svoje izkušnje in težave pri razumevanju socialnih situacij.

S pomočjo socialnih iger izvajamo pripravo dijakov na praktično usposabljanje pri delodajalcu. Lotimo se teme komunikacije na delovnem mestu. S pomočjo igre vlog pregledamo različne situacije, ki jih srečamo na delovnem mestu. Dijake tako opolnomočimo na področju socialnih veščin. Delamo na kompetentnosti za čim večjo samostojnost. Dijaki s posebnimi potrebami se lahko zaradi svojih šibkih področij na delovnem mestu srečajo z različnimi ovirami in preprekami. Z dijaki preigramo različne možne socialne situacije in primerne odzive na njih.

Pri predmetu upoštevamo smernice za delo z dijaki z avtističnimi motnjami. Pisna navodila so razdeljena na več kratkih navodil oz. po korakih, ki so podprta s slikovnim gradivom. Dijakom točno povemo, kaj se od njih pričakuje. Določili smo nekaj osnovnih pravil, ki so preprosta, jasna in lahko razumljiva. Napisana so na plakatu pri vratih. Pomembna je struktura in predvidljivost dejavnosti (časovni raspored dneva). Učimo jih sekvencialnih spretnosti, da vedo kaj sledi. Ne vzpostavljamo tekmovalnih situacij. Pri komunikaciji z dijaki uporabljamo vizualne pripomočke. Izogibamo se sarkazma in fraz. Ne govorimo prehitro. Dijake pripravimo na spremembe (govorimo o dnevih dejavnostih, športnih dnevih, praznikih in počitnicah). Dijakom omogočamo čim več pozitivnih feedbackov in se osredotočamo na pozitivno vedenje dijakov.

Pri predmetu je potrebno pridobiti tudi oceno. Odločili smo se za ustno ocenjevanje s pomočjo izdelka. Pri vsebini učenje učenja smo se z dijaki pogovarjali o organizaciji popoldneva in učenja. Dijaki so tako pripravili svoj tedenski popoldanski urnik. V tega so morali med drugim nujno vključiti čas za gibanje, prosti čas in čas za učenje. Nekateri dijaki so imeli z načrtovanjem urnika težave. Predvsem so imeli zelo malo izkušenj z razporeditvijo učnega dela vsakodnevno in ne samo pred ocenjevanji. V drugem delu pa smo raziskovali anksioznost in različne strategije umirjanja. Dijaki so izžrebali vsak svoj primer strategije umirjanja. Le to so podrobno raziskali in poiskali svoj način soočanja z anksioznostjo. Naredili so kratek zapis in svoj primer strategije umirjanja predstavili v razredu oziroma s sošolci izvedli vajo. Na tak način smo dijake izkustveno vključili v samo pripravo na ocenjevanje. Dijake

nismo želeli še dodatno obremeniti z ocenjevanjem, ampak jim omogočiti razvijanje kompetenc za nadaljnje življenje in poklicno pot.

6. Zaključek

V prispevku smo predstavili predmet odprtega kurikula priprava na življenje, ki je oblikovan predvsem za dijake z avtistično motnjo. Povzamemo lahko, da je pri predmetih odprtega kurikula moč vključiti v pouk nove izobraževalne cilje in kompetence, ki bodo za dijake uporabne na njihovi poklicni poti. Pri tem lahko pomembno izhajamo iz močnih in šibkih področij dijaka. Tudi z ocenjevanjem pri predmetih odprtega kurikula ne želimo še dodatno obremeniti dijake, ampak jim ponuditi uporabne vsebine in izkušnje. Dijaki s posebnimi potrebami imajo na področju socialnih veščin več težav. Pri tem potrebujejo več podpore in spodbude. Socialno učenje naj poteka v mirnem in sproščenem okolju. Odprti kurikulum, ki vključuje omenjene vsebine, lahko sledi svojemu splošnemu namenu. Prioritete mladostnikov so pridobitev izobrazbe in stabilna zaposlitev. Prednost odprtega kurikula je, da nam omogoča ponuditi znanja dijakom še na drugih področjih poleg akademskega. Tudi v prihodnje si želimo dijakom ponuditi aktualne vsebine in jih opremiti na čim bolj različnih aspektih življenja.

7. Literatura

- Bele, B., Cek, M. (2012). ODPRTI kurikulum - most med šolo in poslovnim okoljem. GZS, Center za poslovno usposabljanje. <https://procsee.eu/wp-content/uploads/sites/25/2017/07/Odpri-kurikul.pdf>
- Kobolt, A (1992). *Ne uči me, pusti me, da se učim*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Leban, I., Žnidarič, H., Šibanc, M. (2010). Priporočila za načrtovanje in izvedbo odprtega kurikula v programih poklicnega in strokovnega izobraževanja. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/Odpri_kurikul.pdf
- Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Založba EDUCA.
- Starman, V. (2015). Trening socialnih veščin kot sredstvo za doseganje višje ravni socialne uspešnosti mladostnikov. *Didakta* 177 (XXV): 48-50.
- Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vpis in programi srednje šole ZGNL (b.d.). <http://srednja.zgnl.si/programi/>

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Lamut Gazvoda je univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja. Svoje delo je opravljala kot vzgojiteljica v mladinskih in dijaških domovih ter šolska svetovalna dela. Zaposlena je na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana kot učiteljica predmeta odprtega kurikulumuma in učiteljica dodatne strokovne pomoči na srednji šoli.

Klepetalnica »Odraščanje«

Chatroom »Growing up«

Mojca Zorec

*Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
mojca.zorec@szks.si*

Povzetek

Positivna samopodoba in tudi razvite komunikacijske veščine, kot so aktivno poslušanje, povzemanje in asertivno vedenje, so v današnjem svetu dobra osnova tako duševnega zdravja kot tudi delovanja v skupnosti. Za naše dijake pa imajo te veščine še dodatno vrednost, saj se izobražujejo za poklice, ki zahtevajo intenzivno in neposredno delo z ljudmi, nekateri poklici se nanašajo celo na delo z bolnimi in delo z občutljivo populacijo. Poleg tega bodo naši dijaki, bodoči zdravstveni in kozmetični delavci, ves čas vpeti v time, torej skupine, ki jih sestavljajo različni strokovnjaki, da bi lahko čim bolj pomagali posamezniku. Pri tiskem delu pa so zgoraj navedene veščine, ki lahko služijo tudi kot preventiva izgorelosti na delovnem mestu in kot orodje, ki omogoča boljšo kvaliteto življenja teh posameznikov, ki bodo opravljali tako fizično kot tudi psihično eno napornejših del, praktično nujne in neobhodne. Tako našim dijakom poleg drugih možnosti, kot je npr. trening socialnih veščin, nudimo tudi prostovoljno vključitev v skupino vrstnikov, kjer se lahko ob prisotnosti moderatorke – vodje skupine (to vlogo lahko prevzame svetovalna delavka) odprto pogovarjajo o temah, ki jih sami izbirajo. Ob tem pa istočasno razvijajo tudi številne socialne veščine in spoznavajo svoja močna področja ter s tem krepijo pozitivno samopodobo. V pričujočem prispevku je predstavljen idejni (in delno tudi že praktično izveden) koncept dela s skupino dijakov.

Ključne besede: asertivnost, delo s skupino, samopodoba, samospoštovanje, socialne veščine.

Abstract

Positive self-image and good communication skills such as active listening, paraphrasing or assertiveness nowadays offer a good basis for our mental health and enable a good connection to the community. These skills are of an added value for our students, since they are studying for a profession which requires intense and direct work with people. Some of the professions for which we train our students, even require working with patients and a sensitive population. Additionally, our students, future health professionals and beauticians, also have to work in teams, i.e. groups of different professionals, in order to help an individual in the best way possible. The above listed skills, which can help people to better collaborate in teams, also serve as prevention of burnout and as tools that enable a better quality of life. For people, working in caregiving professions, which are physically as well as psychologically one of the most demanding professions, these skills are essentially inevitable and necessary. Therefore, alongside some activities such as social skills training, our students can participate in a group of students, where they are able to openly discuss interesting topics of their interest with a moderator or group leader (this role can be taken over by a school counsellor). At the same time, they are developing numerous social skills as well as getting to know their own abilities which strengthens their self-esteem. A theoretical concept of working with a group of students (and also in part practically implemented) is represented in the following article.

Keywords: assertiveness, working with a group, self-image, self-esteem, social skills.

1. Uvod

Pojav izrednih življenjskih razmer, ki jih je s seboj prinesla epidemija virusa SARS-Cov-2 in bolezni, ki jo povzroča COVID-19, je še posebej osvetlil visoko tako psihično kot fizično težavnost dela zdravstvenih delavcev. Ker na naši šoli izobražujemo bodoče zdravstvene tehnike in zdravstvene tehničarje, dajemo poleg kvalitetnega strokovnega izobraževanja posebni poudarek tudi na vzgojno–izobraževalne vsebine, povezane z njihovim osebnostnim razvojem ter razvojem pozitivne samopodobe, s komunikacijskimi veščinami in z veščinami konstruktivnega soočanja s stresom. Tako v okviru prostih interesnih dejavnosti ponujamo možnost vključitve v skupino, na kratko poimenovano Klepetalnica »Odraščanje«.

2. Delo s skupino mladostnikov

Ramovš (2000) navaja, da je »... skupina za samopomoč tovariška, v poznejšem razvoju lahko tudi prijateljska skupina ljudi, ki jih družijo podobna ali skupna potreba, zanimanje ali stiska.« Skupni namen ljudi, ki se povežejo v skupino za samopomoč, se izraža v skupinskih ciljih. Le-te skupina uresničuje v obliki delovnega programa, ki pa v priložnostnih skupinah ni tako jasno opredeljen in napisan.

V skupini za samopomoč imajo vsi člani isti položaj, seveda pa imajo različne vloge. Stalno voditeljsko vlogo lahko prevzema laični prostovoljec. Odgovarja za organiziranje dogajanja in strukturo vlog, da pride vsak član v skupini približno isto do veljave.

Delovanje skupine je odvisno predvsem od medsebojnih odnosov v njej (Ramovš, 2000). Medsebojni odnosi pa so odvisni predvsem od komunikacije. Ključ do uspešnega delovanja skupine je torej skrb za dobro komuniciranje članov med seboj.

Dobra medčloveška komunikacija po Ramovšu (2000) »... potrebuje dvoje tirnic. Prva je sporazumevanje, druga pa medsebojno doživljanje.« Informativno sporazumevanje v skupini pomeni, da govorec pripoveduje tako, da vsi drugi razumejo, kar je hotel povedati; da razumejo povedano približno tako, kakor to razume on sam. Zato ga morajo seveda pozorno poslušati in povprašati po dodatnih informacijah, če jih potrebujejo, da bi ga pravilno razumeli. Medsebojno doživljanje pri komunikaciji pa pomeni, da govorec ne pove le vsebinskih informacij, ampak poleg njih poslušalcem zaupa tudi nekaj svojega doživljajskega ozadja: kaj čuti, kako se počuti, o svojem razpoloženju, ki je bistveno povezano z vsebino, o kateri govori.

V skupini za samopomoč se na osebno izpoved drugi odzovejo kot prijatelji: ko pripoved pozorno poslušajo in sodoživljajo, jim priplavajo v zavest podobne izkušnje in doživljanje iz njihove lastne življenjske izkušnje te povedo kot svoj osebni odmev, ki se jim je utnil ob poslušanju osebne izkušnje ali spoznanju drugega (Ramovš, 2000).

Uspešnost odnosov v skupini je odvisna od pravil, ki jih ima več ljudi v skupini za medsebojno komuniciranje. V začetku delovanja skupine je ena od glavnih voditeljevih nalog, da skrbi za upoštevanje osnovnih pravil pogovora in obnašanja v skupini. Dobre izkušnje v klasičnih skupinah za samopomoč »... govorijo, da je vredno imeti osnovna pravila napisana in jih v začetku vsakega srečanja prebrati kot obredni začetek skupnega pogovora.«

Ramovš (2000) nadalje navaja:

- Osnovna pravila o govorjenju
- Osnovna pravila o poslušanju
- Osnovna pravila o molčečnosti in intimnosti

3. Samopodoba

Obdobje mladostništva je že samo po sebi težko, saj gre za prehodno obdobje med otroštvom in odraslostjo, v katerem pride do intenzivne rasti ter dozorevanja, tako telesnega kot tudi psihološkega (Jevšnik, 2014). Razvoj duševnosti in osebnosti bodočega odraslega človeka lahko strnemo na področje iskanja lastne identitete in samopodobe, razvijanje svoje spolne vloge in odnosa do lastnega telesa, urejanje svojega odnosa do staršev in drugih odraslih, usmerjanje odnosov z vrstniki in oblikovanje odnosa do prihodnosti – dela, osebne odgovornosti, vrednot.

Samopodoba kot celota predstav, mnenj, stališč, ki jih imamo o sebi in vrednosti, ki si jo pripisujemo, je eno temeljnih področij osebnosti (Jevšnik, 2014). Zdrava samopodoba se kaže v posameznikovi večji pripravljenosti na sodelovanje z drugimi in razvijanje zdravih medosebnih odnosov, v konstruktivnem načinu spoprijemanja z duševnimi obremenitvami, v večjem sočutju z drugimi, v večji neodvisnosti in prevzemanju odgovornosti za svoja dejanja, v večjem pogumu in radovednosti pri sprejemanju novih izkušenj in izzivov ter pri postavljanju za posameznika visokih, a dosegljivih ciljev (Kompore, Stražišar, Dogša, Vec, in Curk, 2018). Na oblikovanje samopodobe vplivajo lastne izkušnje s samim seboj in z okoljem, odnosi z drugimi ljudmi in njihovo vrednotenje nas samih. Pri oblikovanju samopodobe odigrajo zelo pomembno vlogo naše zgodnje izkušnje, predvsem v družini. Pozneje pa vplivajo na samopodobo vsi dejavniki socializacije, predvsem tisti ljudje, ki se nam zdijo pomembni: sorodniki, učitelji, vzorniki, partnerji, vrstniki, sodelavci.

Tacol, Lekić, Konec Juričič, Sedlar Kobe in Roškar (2019) navajajo 10 korakov, v katerih so natančno pojasnjeni načini, ki nas v vsakem koraku pripeljejo do boljše samopodobe in pri katerih lahko mladostnikom pomagamo pedagoški delavci:

1. Spoštujem se in se sprejemam
2. Postavljam si cilje in si prizadevam, da bi jih dosegel
3. Sodelujem z drugimi, jih sprejemam in imam prijatelje
4. Rešujem probleme
5. Soočam se s stresom
6. Razmišljam pozitivno
7. Prevzemam odgovornost za svoje vedenje
8. Zavedam se, da sem edinstven in neponovljiv človek
9. Postavim se zase
10. Prepoznavam, sprejemam in izražam svoja čustva

4. Asertivni trening

»Asertivnost je:

- sposobnost, da pokažeš svoje mišljenje in občutke, pozitivne in negativne, na neposreden, odkrit način
- sposobnost, da se postaviš za svoje pravice, s tem, da spoštuješ pravice drugih
- sposobnost prevzeti odgovornost zase in za svoje ravnanje, ne da bi obsojali druge
- sposobnost, da najdeš kompromis, ko pride do konflikta« (Hribar, 2001)

Hribar (2001) navaja, da je to terapevtsko metodo »predlagal Satler leta 1950. Od pacienta se pričakuje, da se uči odprtega izražanja svojih misli in občutkov tako z mimiko obraza kot tudi besedno in uporablja pri tem besedo 'jaz'«. Posamezniku naj bi omogočalo zoperstaviti se svojim predpostavljenim, staršem ali partnerju in prevzemati iniciativo v različnih socialnih situacijah, predvsem v tistih, v katerih je bil do sedaj umaknjen, pasiven ali izgubljen.

Uporabnost asertivnega treninga Hribar (2001) vidi v skupini med drugim za kliente z učnimi težavami ter depresivne in anksiozne. Posameznih veščin se učijo z opazovanjem, predstavljanjem (imaginacijo) in prakticiranjem veščin, kot je na primer igranje vlog. Skupina pozitivno krepi posameznikovo veščino, pridobivanje asertivnih veščin pa je v skupini bolj učinkovito, ker gre za delitev izkušenj z drugimi člani in identifikacijo s problemi drugih.

Hribar (2001) meni, da so cilji asertivnega treninga povečanje lastnega zavedanja, učenje strategij za spremembo vedenja, razvoj učinkovitih komunikacijskih veščin, povečanje samospoštovanja, vzpodbujanje izražanja občutkov, obvladovanje stresnih situacij, grajenje samozaupanja in prevzemanje odgovornosti za svoje življenje.

Med osnovne asertivne veščine (Hribar, 2000) sodijo:

- očesni kontakt in neverbalna komunikacija
- vztrajanje
- odklanjanje zahtev
- sprejemanje kritike
- dajanje kritike

5. Klepetalnica »Odraščanje«

Osnovna ideja Klepetalnice je bila zagotoviti dijakom in dijakinjam varen prostor za svobodno izražanje osebnih mnenj, za učenje aktivnega poslušanja in posledično razvoja socialnih veščin, kot sta asertivnost (tematsko srečanje asertivnost) in empatija, istočasno pa tudi možnost, da se informirajo in tudi sami raziščejo različna področja življenja in razvijajo občutek odgovornosti do sebe in do drugih (npr. področje ljubezen in spolnost).

Glede na omejene možnosti zaradi izbruha bolezni COVID-19 (manjše skupine, da ni mešanja med t. i. »mehurčki«, zamiki terminov) je zgoraj navedena oblika dela z mladostniki žal še v povojih, saj se je poleg idejne zasnove izvedlo le uvodno srečanje s skupino. Ker pa je bil od uvodnega srečanja odvisen nadaljnji potek tematskih srečanj, nam je vseeno uspelo pridobiti veliko pomembnih povratnih informacij o interesih udeležencev skupine glede dela in tem, o katerih se želijo pogovarjati (Slika 1: anonimni anketni vprašalnik).

Klepetalnica »Odraščanje« se je glede na interes dijakov izvedla z dijakinjami in dijaki 1. letnikov programa zdravstvena nega in bolničar-negovalc. Vanjo so se vključili samoiniciativno.

Srečanje je bilo načrtovano v čim ugodnejšem terminu za dijake v prostorih šolskega fitnesa. Predhodno smo pripravili prostor tako, da so bili za zagotovitev čim boljše komunikacije med člani skupine stoli postavljeni v obliki kroga, tako da so se vsi člani lahko med seboj videli v obraz. Za občutek, da so dobrodošli, je na vsakem stolu čakala sladka malenkost, skupaj z anketnim vprašalnikom (Slika 1).

Evidentirali smo prisotnost prijavljenih članov. Ko so prišli vsi oziroma ko so opravičili manjkajoči članici, so vsak zase izpolnili anketo (Priloga 1) in jo odvrgli v zaprto škatlo, da je

bila zagotovljena njihova anonimnost. Namen ankete je bil ugotoviti področja oziroma teme, ki člane še posebej zanimajo, da bi se o njih pogovarjali. Njihovim interesom bi bil namreč prilagojen nadaljnji potek naših srečanj. Teme so bile ponujene, dijaki pa so lahko zapisali tudi svoje teme oziroma področja, ki jih zanimajo.

ANKETA O INTERESU

Prijavi/prijavila si se na delavnico na temo Odraščanja. Prosim, če si vzameš čas in odgovoriš na vprašanja. Ker želim, da se dotaknemo tem, ki zanimajo tebe, te prosim, če označiš, katere teme te najbolj zanimajo. Istočasno te prosim še, da zapišeš kakšnokoli vprašanje/vprašanja, mnenje, misel, ki ti bi jo želel/želela navesti, da se o njej pogovarjamo. Anketa je anonimna, kar pomeni, da se ti ni potrebno podpisati.

1. Predlagane TEME

Prosim, če s številko od 1 do 10 označiš ponujene teme – 10 točk naj dobi tista, ki te najbolj pritegne in 1 tista, ki te najmanj.

Tema	Številko točk
1. Kako se SPROSTITI – predstavitev tehnik sproščanja	
2. ASERTIVNO vedenje – sposobnost odprtega izražanja lastnega mnenja, prepričanj, pravic, potreb ali čustev, pri čimer hkrati upoštevamo našega sogovornika	
3. Ali preveč UPORABLJAM ELEKTRONSKE NAPRAVE in kako vzpostaviti nadzor nad tem	
4. LJUBEZEN in SPOLNOST	
5. Kakšni so moji OSREBNI CILJI, kako si predstavljam preostanek svojega življenja	
6. Kako se UČITI, kako se učijo drugi	
7. Kaj početi v PROSTEM ČASU	
8. Odnosi s STARŠI	
9. Odnosi z VRSTNIKI	
10. Odnosi s SOROJENCI	

2. Prosim, če zapišeš vse misli, ideje, vprašanja, področja, ki TE ZANIMAJO:

3. KAJ PRIČAKUJEŠ od udeležbe na delavnicah?

4. Kako bi s številko od 1 do 10 ocenil/ocenila ZADOVOLJSTVO S SAMIM/SAMO SEBOJ kot osebo v celoti (tukaj mislim tako tvojo 'notranjost' – čustva, razmišljanje, vedenje kot tudi tvojo zunanost)?

5. Na KATERIH PODROČJIH ocenjuješ, da si zadovoljen/zadovoljna sam/sama s seboj? Kaj bi želel/želela pri sebi izboljšati?

Moja MOČNA področja: _____

Področja, ki bi jih ŽELEL/ŽELELA IZBOLJŠATI: _____

Slika 1: Anonimni anketni vprašalnik interesov za teme, obravnavane na Klepetalnici »Odraščanje«

Ko so vsi dijaki izpolnili anketo in jo vrgli v škatlo, smo jim predstavili

- organizacijske informacije:

Izvedli bomo bo 9 srečanj, vsako od teh se prične ob 13.30 in traja dve šolski uri do 15.00.

Predlagani datumi so ...

Učilnica se bo določala sproti, o vsem boste obveščeni preko vaših elektronskih naslovov.

Ko je bilo preverjeno, ali so organizacijske zadeve jasne in so se dijaki z njimi strinjali, smo prešli na pravila.

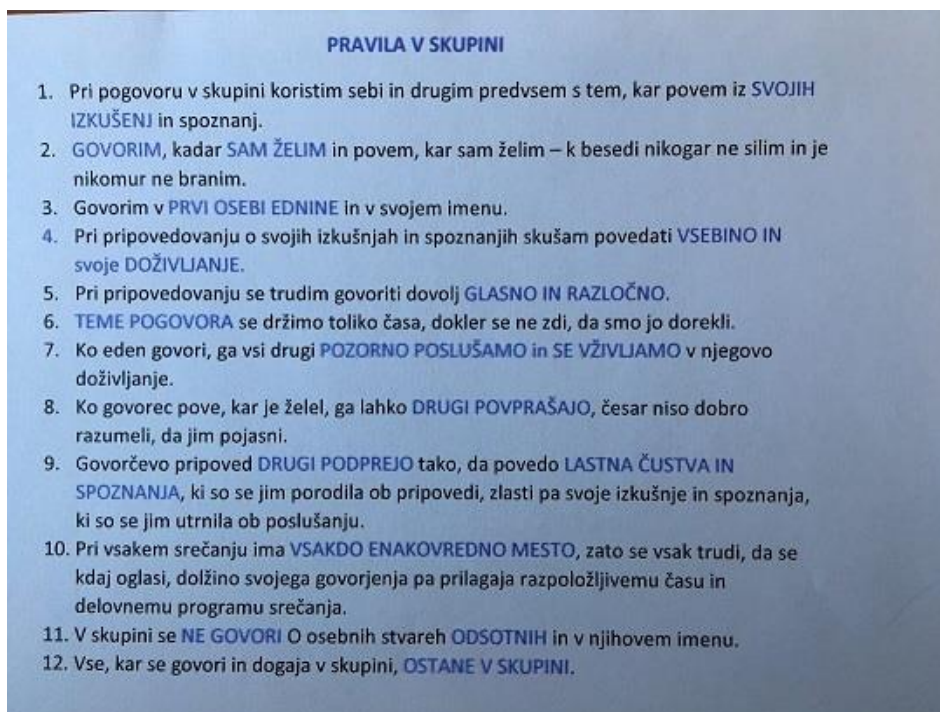
- pravila:

Na podlagi članka dr. Ramovša (2000), predstavljenega v točki 2., smo zapisali

1. Osnovna pravila govorjenja
2. Osnovna pravila o poslušanju
3. Osnovna pravila o molčečnosti in intimnosti

Pravila smo prebrali na glas, posamezna smo še dodatno razložili in preverili, ali jih dijaki razumejo.

Za namen skupine smo pripravili lističe, kjer so bila povzeta glavna pravila v skupini (Slika 2) in jih razdelili vsem članom. Vsa pravila smo prebrali na glas. Dogovorili smo se, da bomo pravila na začetku vsakega srečanja ponovno prebrali. Poseben poudarek smo dali pravilom, ki omogočajo, da se bodo dijaki v skupini počutili varno – na primer pravilu, da vse, kar se govori in dogaja v skupini, ostane v skupini.



Slika 2: Pravila za delo v skupini Klepetalnica »Odraščanje«

Potem smo prešli na spoznavni del uvodnega srečanja. Dijakom smo razdelili lističe **SPOZNAJMO SE 1**. Na lističu so bile podane 4 iztočnice:

1. *Če bi bil čarodej, kaj bi bila tvoja supermoč? Ali: Kateri superjunak ti je najljubši in zakaj?*
2. *Če bi bil žival, katera bi bil in zakaj?*
3. *Kako bi se opisal/opisala s tremi besedami?*
4. *Katera je tvoja priljubljena glasbena skupina ali izvajalec/film/televizijska oddaja/video igrice/socialno omrežje in zakaj?*

Podali smo ustno navodilo, da si naj izberejo eno iztočnico, če želijo, pa lahko seveda več. Predvidevali smo, da se bodo k besedi priglasili vsi, a so bili dijaki nekoliko zadržani. Tako smo najprej sami po posameznih iztočnicah govorili v svojem imenu. Potem so se priglasili še nekateri dijaki in bilo je čutiti, da se led počasi prebija. Ko je posamezni dijak spregovoril, smo modelirali parafraziranje – povzemanje povedanega, kar je del večine aktivnega poslušanja. Izkazalo se je, da bo potrebno še nekaj časa vložiti v medsebojno spoznavanje in v oblikovanje občutka varnosti v skupini.

Po uvodni delavnici smo pregledali in vrednotili ankete. Na podlagi interesov dijakov, ki so jih izrazili v anketi, bomo glede na sprotne napredek skupine tako predvidoma pripravili naslednja tematska srečanja:

1. Medsebojno spoznavanje (igre za prebijanje ledu in razvoj komunikacije; Sachs, 2017) in oblikovanje občutka varnosti v skupini (poseben poudarek in pogovor o pravilih glede intimnosti in molčečnosti)
2. Samopodoba (pri tem si bomo pomagali s Priročnikom za preventivno delo z mladostniki (Tacol, Lekić, Konec Juričič, Sedlar Kobe in Roškar, 2019).
3. Asertivnost – študije primerov
4. Osebni cilji, učenje in motivacija
5. Ljubezen in spolnost
6. Odnosi z drugimi
7. Javno nastopanje

6. Zaključek

Oblikovanje zdrave samopodobe, ki posamezniku omogoča bolj zadovoljive medsebojne odnose, večje sočutje in učinkovito soočanje s stresom, dobre komunikacijske veščine, kot so asertivnost in aktivno poslušanje ter povzemanje, so nekateri izmed izzivov, s katerimi smo se želeli soočiti v okviru vodenja skupine mladostnikov, imenovane Klepetalnica »Odraščanje«. Kot izredno pozitivno vrednost takšne vrste dela vidimo pripravljenost mladih, da so se o tako zelo osebnih temah pripravljeno pogovarjati z odraslimi, kar pa spet predstavlja izziv ustvariti varno okolje, v katerem se bodo počutili dovolj dobro, da bodo lahko neka osebna mnenja in doživljanja delili z drugimi. Prav tako zaradi odprtosti do tem, ki se jih dijaki želijo dotakniti in jih raziskovati, ostajajo nekateri koncepti priprave na določeno temo in kasnejše obravnave v sami skupini še v začetni fazi, kar velja na primer za področje ljubezni in spolnosti. Vsekakor pa menimo, da je vzgoja mladostnikov v posameznike z zdravo samopodobo in dobrimi komunikacijskimi veščinami, ki bodo v svet stopali s sočutjem z drugimi in visoko odgovornostjo do samih sebe ter drugih, dovolj dober izgovor, da vsaj poskusimo in morda v prihodnosti razmišljamo o bolj sistematičnem vključevanju navedenih vsebin v celotno populacijo mladostnikov.

7. Literatura

- Hribar, N. (1999). *Skupinsko delo z mladostniki*. Psihološka obzorja (str. 71–79). V. Bucik (ur.) Kraj: Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Jevšnik, M. (2014). *Mladostniki in njihova samopodoba* (Diplomsko delo). Fakulteta za zdravstvene vede, Maribor.
- Kompare, A., Stražičar, M., Dogša, I., Vec, T., Curk, J. (2018). *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.
- Ramovš, J. (2000). *Pravila za pogovor in obnašanje v skupinah za samopomoč*. Pridobljeno s <http://www.inst-antonatrstenjaka.si/slike/384-1.pdf>
- Sachs, A. (2017). *5 Team-building activities for teens to build trust and cooperation*. Pridobljeno s <https://nobelcoaching.com/team-building-teens/>

Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019). Priročnik za preventivno delo z mladostniki »Zorenje skozi To sem jaz« Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kratka predstavitev avtorice

Mojca Zorec je psihologinja in učiteljica psihologije. Na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor opravlja delo šolske svetovalne delavke in učiteljice psihologije. Kot zelo pomemben izziv vrednoti povezavo vsebin, obravnavanih pri pouku, z dejanskimi življenjskimi izkušnjami dijakov in dijakinj ter opremljanje dijakov z veščinami, ki jim bodo omogočile čim bolj kvalitetno in odgovorno življenje v odraslosti.

Vpliv MEPI-ja na proces izobraževanja in osebni razvoj deležnikov programa

The Impact of MEPI on the Process of Education and Personal Development of Program Participants

Maruška Kerin in Jaka Saje

OŠ Šentvid
maruska.kerin@ossentvid.si
jaka.saje@ossentvid.si

Povzetek

V prispevku predstavljamo našo izkušnjo in vpliv programa MEPI (program osebnega razvoja mladih) na proces izobraževanja in osebni razvoj vseh deležnikov programa. MEPI izvajamo na Osnovni šoli Šentvid že oz. šele tretje leto. Program mlade spodbuja k ustvarjalnemu in ciljno naravnemu preživljanju prostega časa, katerega način izkoriščanja močno vpliva na to, v kakšno osebo se bo mladostnik razvil. Vse aktivnosti, izzive in cilje, ki jih mladi želijo doseči na posameznem področju, si zastavljajo in dosegajo sami, odrasli pa jim pri tem nudimo osebno spremljanje, oporo in svetovanje ter določena posebna znanja, ki jih potrebujejo za doseg svojih ciljev. Sodelovanje v programu MEPI daje mladim možnost, da pridobijo znanja, veščine in osebnostno-socialne kvalitete, ki so visoko vrednotene v 21. stoletju. Učijo se prepoznavati svoje cilje in iskati načine, kako te cilje doseči. Omenjenih spretnosti ni enostavno poučevati, hkrati pa zaradi preobsežnih učnih načrtov znotraj rednega pouka zanje zmanjkuje časa.

Ključne besede: cilji, MEPI, motivacija, odgovornost, osebna rast, vrednote.

Abstract

The article will present our experience with the MEPI program (Youth Personal Development Program) on the educational process and personal development of all participants, which we have been implementing at the Šentvid Primary School for the third year. The program encourages young people to spend their free time creatively, and in a goal-oriented way, namely how free time is used has a strong influence on into what kind of person the adolescent will develop. All activities, challenges and goals that young people want to achieve in an individual field are set and achieved by themselves while adults offer them personal monitoring, support and advice, as well as certain special knowledge they need to achieve their goals. Participation in the MEPI program gives young people the opportunity to acquire knowledge, skills and personal and social qualities that are highly valued in the 21st century. They learn to recognize their goals and look for ways to achieve them. These skills are not easy to teach. At the same time, due to excessive curricula, teachers do not have enough time to teach these skills as part of regular classes.

Key words: goals, MEPI, motivation, personal growth, responsibility, values.

1. Uvod ali »nekaj manjka«

Kot učitelja se dnevno srečujeva z množico učencev, ki so si med seboj zelo različni, izhajajo iz različnih okolij, družin, imajo različne pogoje in spodbudo doma, za določen predmet v šoli so zelo različno (ne)zainteresirani. Nekateri izmed učencev se pred ocenjevanjem naučijo in pridobijo dobro oceno, drugi ne, vendar je malo takšnih, ki se učijo z veseljem in v tem vidijo nekaj dobrega zase. »Ko učence vprašate, zakaj hodijo v šolo, boste med njimi odkrili skupino »prisiljenih«, ki trdijo, da v šolo morajo hoditi, ker to zahtevajo drugi, najpogosteje – njihovi starši. Največja skupina bodo tisti, ki vidijo smisel šolanja v pridobivanju pozitivnih ocen, spričeval, diplome, poklica in možnosti, da pridejo do čim bolj plačane službe. Najmanjša je tista skupina, v kateri vam bodo učenci odgovorili, da radi hodijo v šolo, ker jih učenje veseli in jih zanima tisto, kar se učijo.« (B. Lojk, 2014, str. 52)

Podobno seveda velja tudi za odrasle, zaposlene, v našem primeru učitelje. Nekateri so v službi le zaradi preživetja oz. plače, drugi zaradi napredovanja po plačni in družbeni lestvici, tretji pa vidijo svoj poklic kot poslanstvo ter pri svojem delu uživajo. Razloge, zakaj učenci hodijo v šolo, lahko razvrstimo v tri skupine: »prisila (silijo jih starši, vzgojitelji, zakoni ...), formalno napredovanje (doseči vzporedne cilje, kot so ocene, ki omogočajo nadaljevanje šolanja, točke, ki omogočajo napredovanje, dobro plačano službo) in zanimanje (naučiti se česa novega, naučiti se reševati življenjske težave in probleme na kakem ožjem področju).« (B. Lojk, 2014, str. 53)

Večkrat so se nam porajala vprašanja, kot npr.: Kako doseči, da se poveča število učencev, ki hodijo v šolo z zanimanjem, veseljem?, Kako doseči, da se poveča število učencev, ki so pripravljeni za svoj uspeh kaj narediti, vložiti svoj čas in energijo, vztrajati tudi, ko jim ne gre zlahka? Kaj so razlogi, da se toliko učencev v šolo odpravi z nezanimanjem za šolsko snov? Težko bi rekli, da niso motivirani, saj imajo veliko energije in idej, kadar si sami izbirajo dejavnosti po lastnih interesih. Vsekakor pa niso motivirani za enake dejavnosti, kot bi želeli učitelji pri pouku. Po naših izkušnjah veliko prispeva osmišljanje učenja, pogovor o tem, kaj se učimo, zakaj ravno to in čemu naučeno služi. Debatiranje o smislu konkretnih vsebin vsako uro matematike ali slovenščine, žal, ne pride v poštev, saj smo učitelji časovno omejeni, učenci pa še ne vidijo širše slike. Njihov fokus je na tukaj in zdaj in težko povezujejo nekaj, kar se učijo danes z učinkom čez nekaj tednov ali mesecev.

Najbolje bi bilo, če bi si učenec sam postavil cilje, ki jih bo zasledoval pri pouku, ali kot vizionarsko o šoli v prihodnosti pravi L. Lojk: »... učitelj bo pomagal slehernemu učencu doseči cilj, ki si ga bo učenec zastavil; namesto tekmištva (rivalstva) bo ponudil tekmovanje s samim seboj ali sodelovanje z drugimi, /.../; namesto ocenjevanja razvrščanja in kaznovanja, bo razvijal šolo, v kateri se bodo vsi učenci počutili (enako)vredne, ne glede na sposobnosti. /.../ Za resnično povezanost med ljudmi in sodelovanje je potrebno osebno doživljanje lastne vrednosti in svojega človeškega dostojanstva zunaj primerjalnih kategorij v ozračju, v katerem lahko vsakdo razvije pozitivno identiteto, ne glede na to, koliko je različen od drugih, koliko odstopa od povprečja. Ustvarjanje ozračja, ki bo to omogočilo, je temeljna naloga šole v novem stoletju.« (L. Lojk, 2011, str. 89)

Lepo se sliši v teoriji, a kako naj učitelj z vsakim učencem individualno postavlja cilje, še posebej, če so to cilji, vezani na učno snov, za katero učenec (vsaj tako se zdi) nima interesa. Učitelj naj bi pomagal učencem te cilje doseči, vmes pa ves čas preverjal napredek in morebitne ovire. Ob tem naj bi še aktivneje vzgajal in učil vrednote. Vse skupaj se sliši kot misija nemogoče, recept za izgorelost učitelja ob vseh obveznostih, ki jih ima že z rednim delom. Kljub vsem izzivom in težavam, ki nam jih je prineslo koronsko obdobje, pa smo na naši šoli iskali nekaj novega, kar bi bilo zanimivo tako učencem kot učiteljem. Nekaj, kar bi počeli z

veseljem, zanimanjem in pri tem vztrajali daljše časovno obdobje, hkrati pa ne bi bilo preobremenjujoče za učitelje, temveč ravno nasprotno – tudi učitelji bi v tem prepoznali nekaj pozitivnega zase. Iskali smo nekaj, kar bi nam pomagalo ozavestiti pomembnost ciljev, ki si jih postavljamo in jih zasledujemo tako učenci kot tudi učitelji. Že odrasli se velikokrat ne zavedamo, kateri cilj zasledujemo, kaj šele učenci. »Otroci se ne zavedajo cilja, h kateremu stremijo. Včasih imajo zmotne predstave o tem, kako doseči, kar želijo, in se vedejo tako, da dosežajo ravno nasprotno od svojega cilja.« (Nelsen, 2014, str. 62) Znati si postaviti cilj je izjemno pomembno v življenju in moderna šola bi se morala s tem ukvarjati. Če ne poznam svojega cilja, če se ne sprašujem po lastnih interesih, če ne vem, kje so moja močna področja in kaj so skriti potenciali, kako naj vem, kaj hočem in ali sem bil uspešen. »Otrok, ki se vede neprimerno, nam sporoča: »Ne čutim pripadnosti ali pomembnosti in imam zmotno predstavo o tem, kako doseči ta občutek.« /.../ Če se ves čas zavedate, da za neprimernim obnašanjem stoji otrok, ki si želi čutiti pripadnost, vendar ne ve, kako doseči ta cilj na družbeno koristen način, boste na situacijo gledali drugače.« (Nelsen, 2014, str. 64)

Kaj nam torej manjka oziroma kaj smo iskali? Program, pri katerem se bodo učenci naučili poiskati in postaviti lastne cilje, jih osmisliti, začeli že od samega začetka sami razmišljati o tem, kako bodo te cilje dosegli, bili ob tem osredotočeni na lasten napredek in ne na primerjavo z drugimi, razvijali vrednote, kot so sočutje, odgovornost, empatija, opravljali prostovoljno delo in krepili telo. Ob vsem tem smo tudi želeli, da bi se povezovali z učitelji na bolj neformalen način, se spoznavali in sodelovali ob vseh naštetih dejavnostih. In našli smo ... MEPI.

2. MEPI

Mednarodni program MEPI – program osebnega razvoja mladih – izvajamo na Osnovni šoli Šentvid že oz. šele tretje leto. Program, katerega uradno ime je Priznanje vojvode Edinburškega ali The Duke of Edinburgh's Award, je leta 1956 ustanovil princ Phillip, vojvoda Edinburški, mož britanske kraljice Elizabete II., v sodelovanju s Kurtom Hahnom, nemškim pedagogom in zagovornikom izkustvenega učenja, ter lordom Huntom, vodjo prve uspešne odprave na Mont Everest. Princa Philipa so k razmišljanju o programu neformalnega učenja, ki bi mlade motiviral in »pripravil« za aktivno preživljanje prostega časa, pripeljale razmere v času po II. svetovni vojni in skrb za osebni razvoj mladih. Mladi fantje, ki so s 15 leti zaključili formalno šolanje, so bili namreč do svojega 18. leta, ko so pričeli z obveznim služenjem vojaškega roka, prepuščeni predvsem sami sebi. Skupaj s Kurtom Hahnom je vojvoda zasnoval program, ki temelji na izkustvenem učenju, in ga predstavil pod imenom Priznanje vojvode Edinburškega. Z leti se je program hitro širil po svetu in beseda »mednarodno« se je imenu programa pridružila leta 1980. Kot navajajo na spletni strani mednarodnega programa MEPI, je število udeležencev programa že leta 1975 preseglo milijon, slabih 15 let kasneje pa jih je bilo že več kot dva milijona. Po zadnjih podatkih naj bi v programu do sedaj sodelovalo več kot 8 milijonov mladih iz več kot 140 držav. Slovenija se je v program vključila leta 1997 preko British Council, ko je v okviru Šolskega centra Velenje potekal pilotski projekt izvajanja programa. Nacionalni odbor za program MEPI, registriran kot Društvo MEPI – Mednarodno priznanje za mlade, je bil ustanovljen leta 2003, saj so ambicije po širitvi programa bile vse večje, obseg dela pa tudi. Danes društvo MEPI skrbi za izvajanje programa po šolah in promocijo, nudi podporo in pomoč šolam udeleženkam, izvaja številne delavnice in izobraževanja za udeležence, prireja podelitve priznanj idr. (Predstavitev programa, b. d.).

2.1 Koncept in načela programa

Koncept Programa MEPI, v katerem mladi uživajo, se spopadajo z izzivi in so za to nagrajani, temelji na izkustvenem učenju in je zamišljen kot prilagodljiv in vsakemu posamezniku posebej prilagojen program dejavnosti v prostem času. Način izkoriščanja prostega časa namreč v veliki meri vpliva na to, v kakšno osebo se bo mladostnik kasneje razvil. Obdobje med 14. in 25. letom starosti je čas prehoda med adolescenco in odraslostjo, ki je za mladega človeka najtežje obdobje v življenju. Zasnova programa zato mladim omogoča, da se učijo neposredno iz svojih lastnih izkušenj (individualnega izziva), da pri doseganju ali celo preseganju zastavljenih ciljev stopijo iz cone udobja, da ob izvajanju dejavnosti pridobivajo nove veščine, prepoznajo svojo lastno zmogljivost, tekmujejo zgolj s samim seboj (načelo netekmovalnosti), krepijo vztrajnost in odločnost ter ob »prihodu na cilj« uživajo v občutku osebne zmage. Iz širokega nabora aktivnosti, ki so na voljo v okviru štirih področij, si vsak posameznik oblikuje program, ki je prilagojen njegovim osebnim sposobnostim in potrebam.

Pri oblikovanju programa, ki se v OŠ izvaja na bronasti stopnji, kar pomeni, da se ena izmed dejavnosti (veščine, šport, prostovoljstvo) izvaja šest mesecev, ostali dve pa tri mesece, smo mladim v pomoč učitelji, ki nastopamo v vlogi mentorjev, vodje odprav ali področnih inštruktorjev. Naloga mentorjev je, da oblikovani program zajema vseh 10 temeljnih načel programa, in sicer: netekmovalnost (gre za osebni izziv in ne tekmovanje), dostopnost (program je dostopen za vse, ki si tega želijo; tudi za učence s posebnimi potrebami ali tujce), prostovoljnost, uravnoteženost (izvajanje dejavnosti na vseh 3 področjih in odprava), individualnost (vsak si oblikuje svoj program, ki si ga prilagodi glede na lastne želje, okoliščine in lokalne možnosti), razvojnost (mladi se skozi program osebno, socialno, psihično razvijejo), stopnjevanje (tri težavnostne stopnje: bronasta, srebrna in zlata), vztrajnost, navdih (entuziazem, energija, postane del življenja) in zabavo (izvajanje dejavnosti naj bo mladim prijetno in zabavno). Mlade še posebej pozorno spremljamo pri doseganju ciljev, jim svetujemo in jih spodbujamo, jim nudimo posebna znanja na poti do cilja ter skrbimo, da je bližnjic čim manj. MEPI je namreč tek na dolge proge, kjer kakršnakoli bližnjica zmanjšuje občutek zmagoslavja na cilju. Merilo za pridobitev priznanja temelji na individualnem napredku, vloženem trudu in vztrajnosti udeleženca, standard izvedbe, ki je predpisan na vsaki stopnji Programa, pa predstavlja za mladega človeka resničen izziv in mu daje občutek, da je resnično nekaj dosegel. Ta občutek pride do izraza še posebej ob zaključku odprav, ki predstavljajo pravi čustveni vrtiljak udeležencev. (Predstavitev programa, b. d.)

2.2 Postavitev ciljev in metoda SMART

Eno izmed temeljnih področij MEPI-ja je ciljno načrtovanje in spremljanje, zato na začetku šolskega leta veliko pozornost namenimo temu, da si vsak zastavi svoje lastne notranje cilje, ki jih bo skozi program zasledoval. Ob tem se nekateri učenci prvič srečajo z vprašanji: kaj je dobro zame, česa si res želim, kaj rad počnem, kako bom dosegel »sanje«, kaj s tem pridobim in kaj lahko ob meni pridobijo drugi. Postavljanje ciljev in načrtovanje korakov, kako priti do cilja, je za mladega človeka težko, saj se boji neuspeha, dela samo nujne stvari, ne pa tudi potrebnih, ne zaveda se pomena ciljev, ne zna oz. ni večč postavljanja ciljev, strah ga je pred nesprejemanjem v primeru neuspeha in posledično kritike, velikokrat pa tudi ne ve, kaj bi rad dosegel. Zatorej je potrebno, da skupaj z mladimi poiščemo čim več stvari, ki si jih želijo poskusiti in ki izhajajo iz njihove notranje motivacije. Pravila določanja dobrih, jasnih, konkretnih in preverljivih ciljev niso zapletena. Prej se mladi naučijo določene veščine, boljše jim bo šlo v življenju. Tudi udeleženci programa MEPI morajo že na prvi stopnji usvojiti to veščino, ne glede na svoja leta. Najlažje si pravila določevanja dobrih ciljev zapomnijo po kratici S. M. A. R. T., saj so pametni cilji tudi dobri cilji. Če bodo cilji tako zastavljeni, obstaja

bistveno večja možnost uresničitve lastnih potreb in interesov, kot pa če takega (ali podobnega) načina ne upoštevamo.

Posamezna črka besede S.M.A.R.T. predstavlja enega izmed pomembnih elementov, ki ga mora vsebovati vsak zastavljeni cilj:

- **Specifičen** – Cilj mora biti konkreten, jasen, specifičen, direkten. Ne sme biti nekaj nejasnega, nedefiniranega, nekaj »v oblakih«. V pomoč so nam in učencem lahko vprašanja: Kaj natančno hočem? Kaj mora biti narejeno in do kdaj? Kdo bo to naredil? Kaj vse potrebujem? Zakaj to počnem? Ali lahko cilj 100 % sam usmerjam in vplivam nanj? Ali je cilj zapisan preprosto in tako možganom razumljiv?
- **Merljiv** – Cilj mora biti merljiv, in sicer preko objektivnih kazalcev. Če stvari ne moremo meriti, jih ne moremo kontrolirati. Pomagamo si lahko z vprašanji: Po čem bom prepoznal, da sem dosegel svoj cilj? S čim bom to dokazal?
- **Accessible/Dosegljiv** – Cilj mora biti dosegljiv, kar pomeni, da ga je možno uresničiti. Učencem odsvetujemo postavitev ciljev, ki niso izvedljivi, ker to izredno slabo vpliva na moralo in motivacijo. Zastavljeni cilji morajo biti res dosegljivi, morajo biti taki, da lahko učenci vplivajo nanje. Cilji morajo biti dosegljivi v postavljenem časovnem okvirju, pa tudi realni (zahtevnost ciljev določamo sami). Najlažje je določati realne cilje na podlagi preteklih izkušenj. Poleg tega je zelo pomembno tudi pametno načrtovanje ciljev, saj lahko kakšno nalogo, ki izgleda neizvedljiva, s pametnim načrtovanjem naredimo izvedljivo, obenem pa naj učence spremlja občutek, da lahko to dejansko naredijo, da lahko to obljubijo, da so sposobni to narediti.
- **Relevanten oz. pomemben** – (cilj naj bo za učence pomemben, kajti če bo cilj za posameznika res pomemben, potem mu bo tudi prinesel ustrezno zadovoljstvo (reward).
- **Time/časovno definiran** – cilj mora biti časovno določen, ima zadnji rok. Za vsak cilj (tudi posamezne naloge in aktivnosti znotraj enega cilja) je potrebno določiti časovno omejitev oziroma rok, do kdaj bo ta cilj izpolnjen. (Cilji in načrtovanje, b. d.)

2.3 Odprava in razvijanje odnosov

Pustolovska odprava je tista stvar ob koncu devetega razreda, ki jo je vesela velika večina udeležencev programa MEPI. Na bronasti stopnji odprava traja dva dni in eno noč. To pomeni, da se učenci, ki so razdeljeni v skupine, odpravijo po v naprej trasirani poti po deželi in gozdovih od točke A do točke B. Ves dan hodijo samostojno, vmes se ustavijo na kontrolnih točkah, kjer jih pričakamo učitelji in nato nadaljujejo pot do mesta, kjer postavijo nočni tabor. Zjutraj se odprava nadaljuje na enak način do končne točke, kjer se odprava konča. Postavljanje ciljev na področjih razvijanja veščin, prostovoljstva in športa je usmerjeno na osebni razvoj posameznika, pripravljanje na pustolovsko odpravo in odprava sama pa bolj poudarjata sodelovanje v skupini, soodvisnost članov pri načrtovanju in izvedbi takšne dejavnosti. Organizacija, načrtovanje, priprave in zaključek odprave zahtevajo skupinsko delo, samozaupanje, odločnost in sodelovanje. Učenci se pri pripravah na pustolovsko odpravo, ki jo izvedejo v skupinah (od 3 do 6 članov), učijo o preživetju v naravi, orientaciji, opremi za kampiranje, prvi pomoči, prehrani in kuhanju med taborjenjem, zdravilnih rastlinah, varovanju okolja idr. Vse, kar bodo učenci potrebovali za svoje »preživetje«, morajo nositi s seboj ali vzeti iz narave. Del priprav na odpravo predstavlja tudi načrtovanje in trasiranje poti,

označevanje kontrolnih točk, razmišljanje o postavitvi tabora, iskanju pitne vode itd. Seveda vse to v naprej pripravimo učitelji, ki smo del pustolovske odprave, vendar pa mora tudi vsaka skupina zase imeti načrt in označen zemljevid, saj so na poti sami. Kot smo že omenili, se z učitelji vidijo le na kontrolnih točkah in v taboru, kjer vsi skupaj prespimo. Ob vseh veščinah, ki jih ob tem razvijajo, je v ospredju tudi razvijanje skupinskega dela. Učenci si razdelijo naloge glede na dogovor, interes in sposobnosti. Na lastni koži spoznajo, da vsi soustvarjajo in prispevajo k skupnemu cilju. Doživijo in spoznajo, kaj pomeni, če svojega dela ne opraviš, če se celotna skupina ustavi in ne more nadaljevati, ker nisi opravil svojega dela, kaj pomeni, ko ti člani skupine priskočijo na pomoč, če nečesa ne zmoreš ali nisi uspel narediti. Pri načrtovanju odprave in na odpravi sami se ves čas prepleta vseh deset načel programa, in sicer od netekmovalnosti (skupina pride na cilj skupaj), preko vztrajnosti (marsikdaj bi kdo rad odnehal), navdiha (poglej, kaj vse zmorem) do zdrave zabave (zabava je nagrada za učenje).

2.4 Krepitev vrednot na konkretnem primeru

Pomemben vpliv na otrokov razvoj od otroštva do mladostništva ima poleg družine tudi ali pa predvsem šola oz. učitelji. Gre namreč za prostora, kjer se otrok lahko počuti sprejeto in srečno, lahko pa se počuti nesprejetega, kar ga vodi v čustvene in odnosne težave ter posledično veliko obremenjenost. V okviru programa MEPI se mladi spreminjajo tako osebno kot tudi čustveno, saj prihaja do:

- razvoja oz. nadgradnje samopodobe,
- družbenega zavedanja (odgovornosti) mladega človeka,
- neposrednega vpliva na širšo skupnost,
- ustvarjanja dejavne, odgovorne, solidarne in medgeneracijske povezave,
- pridobivanja raznih znanj, veščin in kompetenc znotraj programa,
- lažjega in hitrejšega vključevanja v civilno družbo in na trg dela,
- razvoja osebnostnih kvalit (predanost, vztrajnost, zagnanost, odgovornost, samozavedanje in samozaupanje, iniciativnost, samozavest, aktivno državljanstvo),
- razvoja ključnih mehkih veščin za življenje, kot so: veščine vodenja in reševanja problemov; veščine organiziranja ter načrtovanja; veščine komuniciranja, dela v skupini, sprejemanja odločitev in tveganja; izboljšanja lastne uspešnosti,
- spodbujanja formativnega spremljanja napredka in ocenjevanja dosežkov mladostnika. MEPI mlade opremi z znanji, veščinami in osebno-socialnimi kvalitetai, ki jih znotraj formalne izobrazbe lahko pridobijo le v manjši meri.

V okviru programa MEPI smo imeli kar nekaj učencev, ki so prav zaradi sodelovanja v projektu dosegli opazne osebne spremembe. Kot primer navajamo primer učenke P. Učenka P je bila prijazna, delavna in v krogu svojih prijateljic sprejeta dekle. V šolo je rada zahajala, v družini je imela popolno podporo in v šoli je bila uspešna. Na govornem in pisnem področju je bila zelo močna, kar je bila posledica branja knjig. Težave so se ji včasih pojavile na področju matematike in fizike, a jih je uspešno premagala. Šolski predmet, ki ji je povzročal največ težav, pa je bil šport. Do omenjenega predmeta je imela odpor, pogosti so bili tudi izgovori za nesodelovanje, katerih vir naj bi predstavljale poškodbe. Učenka o športu ni rada govorila, ob omembi se je počutila nelagodno. Kljub svoji odprtosti za pogovor nikoli ni želela pojasniti, kaj je vzrok. Kot opazovalci dogajanja smo predvidevali, da učenkin odpor izhaja iz

njene telesne teže in nesprejemanja svojega telesa, kar je vplivalo tudi na njeno samopodobo in samozavest. Učenka P se je jeseni leta 2020/21 odločila, da se pridruži MEPI-ju, saj sta bili njeni želji po znanju klekljanja in delu z otroki v vrtcu izredno veliki. Njena želja in notranja motiviranost sta bili tako veliki, da je v zakup vzela področje športa in odpravo. Za šport v okviru programa si je izbrala navijaštvo, s čimer je že imela nekaj izkušenj, zato večjih težav ni imela. Pravo težavo pa ji je predstavljala odprava. Na vse načine se ji je poskušala izogniti, a tako v šoli kot tudi doma ni dobila prave podpore. Z muko, slabo voljo, cmokom v grlu, tihim strahom pred neznanim, tesnobo in uporom je odšla na odpravo. Prvi dan je uspešno in brez posebnih težav prišla na cilj, drugi dan pa je predstavljal večji izziv. Noge so bile utrujene, ramena boleča, spanec v šotoru slab, pred njimi pa strm in hribovit teren. Kako se je počutila učenka, je vedela samo ona, prepričani pa smo, da je vso jezo, strah, slabo samopodobo in občutek manjvrednosti pustila na najbolj strmem vzponu. Na vrhu hriba so jo premagale solze, ki so se takrat zdele solze žalosti in nemoči, a na cilju smo vedeli, ko smo jo videla veselo, nasmejana, ponosno in zadovoljno, da so to bile solze zmagošlavja. Uspelo ji je, ker je vztrajala in ni odnehala. Uspelo ji je, ker je imela ob sebi prijatelje in jasen cilj ter podporo mentorice, ki je verjela vanjo. Ko smo se z učenko P srečali po letu dni, je bila neprepoznavna. Postala je vitka in samozavestna mlada dama, ki je pogumno stopala naproti novim srednješolskim izzivom. MEPI ji je spremenil življenje in hkrati pustil pomemben pečat v njenem življenju; šport je postal del njenega vsakdana in svoje šolanje nadaljuje na vzgojiteljski šoli, saj je v vrtcu spoznala, da je delo z otroki tisto, kar si želi početi v življenju.

3. Zaključek

Glede na izkušnje, ki smo jih dobili tekom let v projektu, lahko z gotovostjo trdimo, da je MEPI tisto, kar smo iskali. Spremembe opazamo pri vseh deležnikih, ki so vpleteni v projekt. Učenci si znajo postaviti cilje, jih sproti spremljati in po potrebi prilagajati, poznajo svoje potenciale, želje, so bolj samozavestni, samostojni, vztrajni, prilagodljivi, odgovorni, empatični idr. Tudi starši opazajo spremembe, še posebej pri izboljšanju družinske klime in skupinskem delu, saj so učenci tudi doma bolj angažirani (kuhanje, pospravljanje, skrb za ostarele sosede, pobude za družinske izlete, samoiniciativnost pri pridobivanju novih uporabnih znanj itd.). Učiteljem MEPI predstavlja enkratno metodo dela z mladimi in tudi nam, odraslim, daje priložnost in možnost, da mladim pokažemo, da šola ni le prostor znanja, temveč tudi priložnost učenja za življenje. Mladi nas s svojo energijo in naravnostjo naučijo veliko novega, ob tem pa mladim nazaj sporočamo, da se učenje nikoli ne konča, če si se le pripravljen učiti. Prav zaradi projekta smo tudi mi, učitelji, primorani marsikdaj izstopiti iz cone udobja in krepiti svoje veščine. Prednost projekta je tudi v tem, da so povratne informacije sprotne in da se ga lahko izvaja tudi v času šolanja na daljavo z rednimi sestanki preko različnih spletnih orodij.

4. Literatura

Cilji in načrtovanje. (b. d.). Pridobljeno z Gradivo – MEPI Vseved

Lojk, B. (2014). Motivacija in zahtevnost poučevanja, svetovanja in vodenja. Vzgoja v očeh psihoterapevta – pogledi in praksa različnih pristopov. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo, 51–65.

Lojk, L. in Lojk, B. (ur.).(2011). *Avtoritarna in permisivna vzgoja – dve plati iste zmote*. Glasserjeva kakovostna šola na Slovenskem. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo, 71–91.

Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Nelsen, J. (2014). *Pozitivna disciplina*. Svetovalno-izobraževalni center MI, prev. Igor Feketija. Predstavitev programa. (b. d.). Pridobljeno s [Predstavitev programa – Program MEPI](#)

Kratka predstavitev avtorjev

Maruška Kerin je profesorica slovenščine. Na Osnovni šoli Šentvid poučuje že devetnajsto leto. Bila je koordinatorica mednarodnega projekta Z roko v roki ter PIRLS-ovega projekta Bralna pismenost. Je članica teama Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja ter Povej; je notranja presojevalka in predsednica šolske tekmovalne komisije Cankarjevega tekmovanja in Mehurčkov. Odgovorna je za Kulturno šolo in dolgoletna mentorica študentkam Filozofske fakultete Ljubljana, ki na šoli opravljajo redno prakso. V zadnjih letih je koordinatorica mednarodnega programa MEPI, s katerim vnaša novosti v poučevanje učencev za življene ter v sodelovanju z Nacionalnim uradom MEPI Slovenije predstavlja primere dobre prakse bodočim izvajalcem programa.

Jaka Saje je profesor matematike in fizike. Na Osnovni šoli Šentvid je zaposlen 12 let, od tega zadnjih 5 let kot pomočnik ravnateljice. Bil je vodja inovacijskega projekta Aktivno spodbujanje sprotnega učenja pri matematiki, ki je potekal pod okriljem Zavoda za šolstvo Republike Slovenije. Je član tima za Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja ter kvalificiran notranji presojevalec. Je dolgoletni koordinator projekta Ekošola. Zadnja 3 leta je član šolskega tima MEPI, s katerim vnaša novosti v poučevanje učencev za življenje.

Razvijanje socialnih kompetenc, kreativnosti in inovativnosti v šolski knjižnici Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer

Developing Social Competencies, Creativity and Innovation in the School Library of the Franc Miklošič High School Ljutomer

Veronika Prijol

*Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer
veronika.prijol@guest.arnes.si*

Povzetek

Ljudje smo socialna bitja in skoraj ni trenutka ali aktivnosti, kjer na nek način ne bi imeli opravka s sočlovekom. Mladi se socialnih veščin učijo ves čas odraščanja. Z neposrednimi stiki z vrstniki in odraslimi, z izkušnjami in učenjem si pridobivajo socialne kompetence, čustveno inteligenco, empatijo, sočutje in druge načine vedenja, s katerimi lahko izrazijo svojo nadarjenost, inovativnost in kreativnost. Vse to jim omogoča, da delujejo učinkovito in konstruktivno v sodobni družbi.

V referatu je predstavljen primer uspešnega timskega dela skupine izbranih dijakov, ki so sodelovali pri razstavi v šolski knjižnici Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer. V sklopu Miklošičevih dni, ki jih vsako leto obeležujemo na naši gimnaziji, smo v letu 2021, ko smo praznovali 200. obletnico rojstva Fjodorja Mihajloviča Dostojevskega in 40. obletnico smrti Edvarda Kocbeka, s skupino zavzetih in kreativnih dijakov pripravili izjemno zanimivi, inovativni razstavi o pisateljevih literarnih delih in njunem življenju. Obenem so dijaki sodelovali pri bogatem kulturnem programu ob odprtju razstave. Ob tem so zavestno gradili socialne veščine.

Ključne besede: čustvena inteligenca, kreativnost in inovativnost, socialne kompetence, timsko delo.

Abstract

People are social beings and there is almost no moment or activity where we would not have to deal with a fellow human being in some way. Young people learn social skills all the time while growing up. Through cooperation with peers and adults, as well as through experience and learning, they develop social competencies, emotional intelligence, empathy, compassion and other ways of behaving where they can express their talent, innovation and creativity. All of which allows them to work efficiently and constructively in modern society.

The paper presents an example of successful teamwork of a group of selected students who participated in an exhibition in the school library. We celebrate Miklošič Days every year at our high school. In 2021, as part of Miklošič Days, we celebrated the 200th anniversary of the birth of Fyodor Mikhailovich Dostoevsky and the 40th anniversary of the death of Edvard Kocbek. Moreover, we prepared a very interesting and innovative exhibition about the writer's literary works and their lives. Also, the students participated in a rich cultural program at the opening of the exhibition. Doing so, they consciously had the chance to built their social skills.

Key words: creativity and innovation, emotional intelligence, social competencies, teamwork.

1. Uvod

Šolska knjižnica je aktivno in neločljivo vpeta v delo šole oz. v delo vzgojno izobraževalnih zavodov. Njena posebnost je na pedagoškem delu, kar v najširšem smislu pomeni delo, ki je namenjeno vzgoji in izobraževanju mladih. Namen njenega pedagoškega dela je, da dijaki postanejo vseživljenjsko učeče se osebnosti, da so informacijsko in funkcionalno pismeni in da se zavedajo, kako so do določenih znanj in veščin prišli ter znajo ta znanja še nadgrajevati. Gre za proces ozaveščanja pridobivanja znanja, v katerem dijaki odkrivajo vzroke, posledice, napake, zmote in jih znajo odpravljati.

Potrebe po celostnem izobraževanju izhajajo iz razvojnih interesov in potreb posameznika in potreb družbe, ki omogoča in dopušča razvoj vseh potencialov osebnosti posameznika. V vsakem posamezniku je skrit potencial za razvoj njegovih sposobnosti, njegove ustvarjalnosti in nadarjenosti. Pomembno je, da jim okolje, v katerem mladi odraščajo, to omogoči.

V referatu je predstavljen primer kakovostnega in inovativnega udejstvovanja skupine likovno, literarno in glasbeno nadarjenih ter ustvarjalnih dijakov, ki so sodelovali v šolski knjižnici pri pripravi tematske razstave. S timskim delom so pridobili raznovrstna znanja in veščine, značilne za kakovosten vzgojno izobraževalni proces, ki naj bi vključeval tudi ustrezne pogoje za razvoj socialnih kompetenc, čustvene inteligence, dobrega timskega dela in kreativnosti slehernega udeleženca.

2. Učenje socialnih spretnosti in čustvene inteligence skozi lastno izkušnjo

Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer in v šolski knjižnici gimnazije se odraščajoči mladi učijo socialnih spretnosti in čustvene inteligence skozi lastno izkušnjo, predvsem v interakciji s sovrstniki, knjižničarko, učitelji in drugimi odraslimi, s tem da jih opazujejo, postavljajo odprta vprašanja, iščejo smiselne iztočnice za začetek pogovora, so pozorni na socialne veščine drugih, vadijo dober očesni stik, aktivno poslušajo in pokažejo iskreno zanimanje za sogovornika.

Šola in šolska knjižnica jim omogoča ta individualni razvoj, ki dopušča drugačnost in obenem omogoča hitrejši razvoj sposobnih in nadarjenih učencev. Razvija čustveno inteligentnega človeka, ki ve, kako razvijati in vzdrževati dobre odnose, kako jasno komunicirati, navdihovati in pozitivno vplivati na druge. Obenem poskrbi za skupinsko ustvarjalno delo, za medsebojno sodelovanje, ki temelji na tolerantnosti, strpnosti in medsebojnem razumevanju. Nauči jih dobrega sodelovanja v skupini in spretnosti obvladovanja konfliktnih situacij.

(Musek, 2010) opredeli čustveno inteligenco kot zmožnost učinkovitega mišljenja, učenja in reševanja problemov. Kar pomeni, da znamo torej inteligentno uporabljati svoja čustva. Pri čustveni inteligenci gre za združitev medsebojno povezanih čustvenih in socialnih kompetenc, da znamo svoja čustva zavestno uporabljati, tako da nam pomagajo pri našem ustreznem mišljenju in vedenju.

Čustvena inteligenca je potemtakem sposobnost prepoznavanja in razumevanja čustev ter dobrega upravljanja z njimi. Gre za znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jih poleg strokovnih znanj v življenju potrebujemo, da bi bili uspešni, pa naj bo to v šoli, na delovnem mestu, oziroma kjer koli drugje. Čustveno inteligenco uporabljamo na osebni ravni, ko pomagamo sebi, kot tudi na medosebni ravni, ko pomagamo drugim.

Pri tem je pomembna empatija, sposobnost razumevanja potreb drugih ljudi, prepoznavanje in vživljanje v čustvena stanja sočloveka. Čustveno inteligenten človek prepozna neverbalne in subtilne znake, ki jih drugi uporabljajo v neverbalni komunikaciji z njim. Neverbalni znaki nam povedo, kako se druga oseba počuti, kako se njeno čustveno stanje spreminja in kaj je zanj resnično pomembno. Na ta način lahko razberemo in razumemo čustveno doživljanje posameznikov in dinamiko v skupini.

2.1 Aktivnosti v šolski knjižnici

Delo v šolski knjižnici je pestro in raznoliko. Poleg internega strokovnega in bibliopedagoškega dela, šolski knjižničarji in knjižničarke sodelujemo z drugimi strokovnimi delavci šole. Smo fleksibilni, dinamični, odprti in skrbno uporabimo ter izrabimo dane možnosti, smotno kombiniramo vsebine, metode in oblike dela. Vključeni smo tudi v neposredni izobraževalni proces in opravljamo še mnoge druge naloge. Ena izmed njih je tudi sodelovanje na kulturnih prireditvah. Skupaj z dijaki pripravljamo in oblikujemo tematske razstave s spremljevalnim kulturnim programom, kjer nadarjene in sposobne dijake usmerjamo in vzpodbujamo v njihovi kreativnosti in inovativnosti. Navajamo jih na timsko delo.

2.2 Timsko delo

Timsko delo je skupinsko delo samostojnih članov. Vsakdo ima specifično znanje in odgovarja za svoje odločitve, ki pa so podrejene skupnemu cilju v okviru določene delovne naloge. Nihče ni nikomur nadrejen ali podrejen, vsakogar in vse skupaj pa obvezuje delovna naloga. Za pravi tim je značilno vzpostavljanje horizontalnih odnosov, ki temeljijo na jasni osebni in strokovni identiteti vsakega člana, a hkrati tudi zmožnosti razumevanja drugačnosti vseh drugih. Odgovornost in samostojnost članov tima od njih terja raven različnosti, ki povezuje, saj ustvarjajo nove kreativne rešitve in povečujejo verjetnost učinkovite akcije (Lipičnik, 1993).

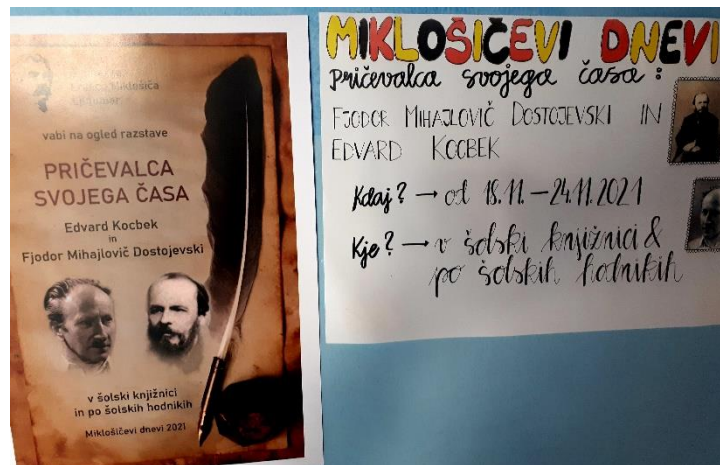
Tim sestavlja skupina ljudi, ki so povezani s skupnim namenom, za uresničitev točno določenega cilja. Pomeni organizacijsko tvorbo, sestavljeno iz članov, usmerjenih nalog (ciljev), procesa vodenja, komunikacije ter skupnih vrednot. Za tim je značilno tudi posebno razpoloženje, v katerem so ljudje pripravljani delati tudi več kot sicer, tako z enakim številom ljudi pri opravljanju določenih nalog dosežemo več in boljše rezultate (Mayer, 2001).

Iz izkušenj lahko ugotovimo, da je za uspešno komunikacijo znotraj tima potrebno posredovati natančne informacije, učinkovit opis nalog in se zavedati neverbalne komunikacije. Potrebno je uporabljati pozitivne izjave, postavljati vprašanja, ki vodijo do skupnih rešitev. Vsak posameznik je pomemben. Dolžan je upoštevati svoj del odgovornosti in spoštovati

pravice drugih članov. Najti je treba skupne točke za reševanje težav. Ugotavljamo, da uspešen tim odlikujejo naslednji dejavniki: zaupanje, pozitivna samopodoba sebe in skupine, timski duh (enotno delovanje), sinergija (primerno vrednotenje vsakega člana), učinkovita komunikacija, delitev pooblastil, disciplina.

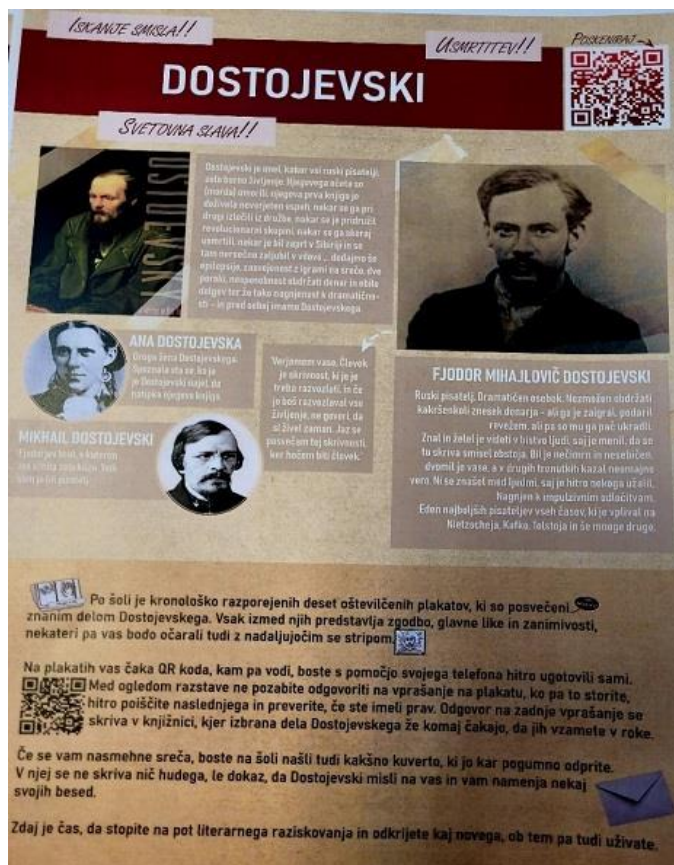
2.3 Zasnova in vsebina razstave znotraj tima v šolski knjižnici

Vemo, da je za vsako dejavnost potrebna motivacija. Z individualnimi pogovori ob izposoji dijakom za katere vemo, da se želijo izpostaviti s svojimi inovativnimi zamislimi in se radi predstavijo ter izrazijo svoje ustvarjalne potenciale, vzbudimo zanimanje za sodelovanje pri tematskih razstavah znotraj tima. Motivirani dijaki so navdušeni, hvaležni za povabilo in pripravljeni timsko sodelovati. V sklopu Miklošičevih dni smo si tokrat zamislili razstavo z naslovom Pričevalca svojega časa: Edvard Kocbek in Fjodor Mihajlovič Dostojevski.



Slika 1: Dijaki sami zasnujejo in grafično izdelajo vabila na razstavo.

Razstava je zaobjela zbirko plakatov o življenju in delu Kocbeka in Dostojevskega (Slika 1). Likovno nadarjeni dijaki so razvili inovativen koncept, s katerim so oba avtorja predstavili obiskovalcem razstave na zanimiv in sodoben način. Izdelali so trinajst plakatov, in sicer dva klasična plakata o Kocbeku in enajst računalniško, grafično izdelanih plakatov o visoko realističnem pisatelju Dostojevskem. Plakate smo razporedili po celi šoli.



Slika 2: Prvi plakat je obiskovalcem razložil zasnovo razstave in kratko predstavitev avtorja.

Plakati, posvečeni pisateljevim delom, so vsebovali fotografijo naslovnice knjige in protagonista iz določenega literarnega dela, kratko predstavitev vsebine, ključne besede povezane z delom in strnjen povzetek književnega dogajanja. Da bi bili plakati obiskovalcem zanimivejši, so jim dodali QR kodo, ki je obiskovalca razstave popeljala do spletnega mesta povezanega z izbranim delom (Slika 2). Dodana so bila še zabavna dejstva o delu, predvsem podatki iz zakulisja pisanja knjig. Dijakinja 3. letnika programa umetniška gimnazija, Zigi Omrzel, redna obiskovalka knjižnice in velika ljubiteljica Dostojevskega, ki je prebrala že skoraj vsa njegova dela, je za plakate narisala celo navdihujoči strip o življenju Dostojevskega (Slika 3).



Slika 3: Dijakinja Zigi Omrzel je za plakate narisala strip o življenju in delu Dostojevskega.

Na nekaterih plakatih so namesto stripa bile dodane med seboj tematsko povezane fotografije. Obiskovalce razstave so od plakata do naslednjega plakata vodila vprašanja, ki so se navezovala na življenje avtorja. Odgovor na vprašanje se je skrival na naslednjem plakatu (Sliki 6 in 7). Odgovor na zadnje vprašanje pa se je nahajal v knjižnici, kjer so bila razstavljena izbrana dela Dostojevskega (Slika 4). Obiskovalci razstave so jih lahko vzeli v roke in jih prelistali ter kaj prebrali. Če pa so razstavljena dela vzbudila še večje zanimanje, so si knjige lahko tudi izposodili.

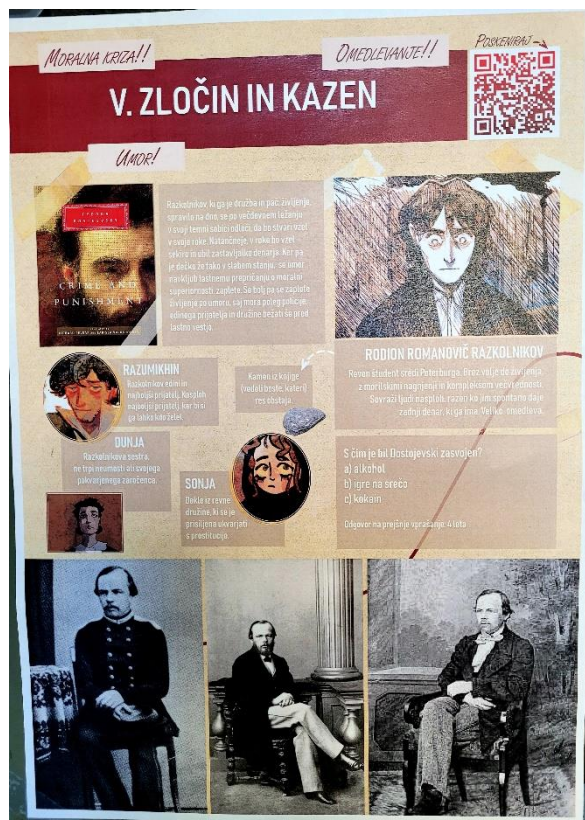


Slika 4: Del razstave o Dostojevskem v šolski knjižnici

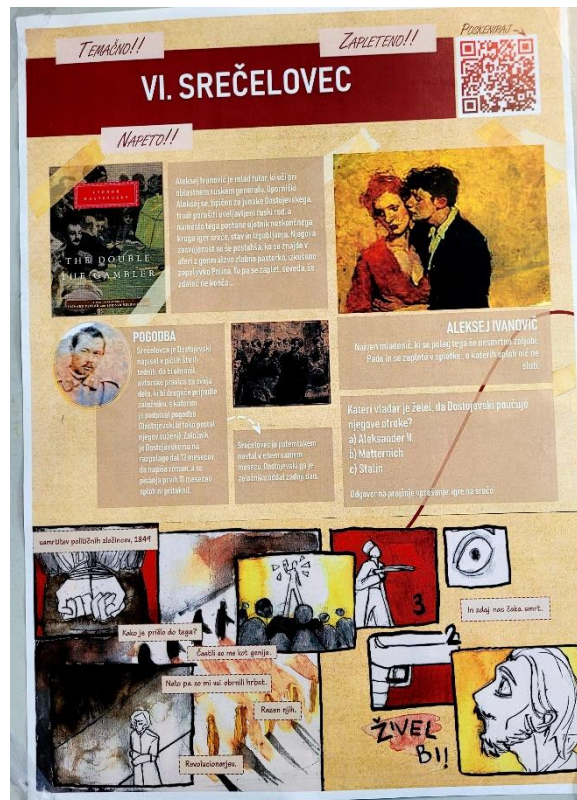
V timsko delo in kulturni program ob otvoritvi razstave so bili vključeni tudi glasbeno nadarjeni dijaki. Predstavili so se s svojimi glasbenimi točkami. Nastopili so z igranjem na instrument in petjem. Ob koncu prireditve se je odvil še zanimiv pogovor z magistrom primerjalne književnosti, Vanjem Ostercem, velikim ljubiteljem Dostojevskega. Na šolo smo ga povabili z namenom, da v pogovoru z dijakinjo Zigi Omerzel deli svoje poglede na ustvarjanje slovitega ruskega pisatelja in osvetli zanimive koticke njegovega življenja (Slika 5).



Slika 5: Pogovor z magistrom primerjalne književnosti, Vanjem Ostercem in dijakinjo Zigi



Slika 6: Eden od razstavljenih plakatov; Zločin in kazen.



Slika 7: Eden od razstavljenih plakatov; Srečelovec

2.4 Vloga pedagoških delavcev pri razvijanju ustvarjalnosti in inovativnosti pri dijakih

Nadarjenost in pozitivna samopodoba se pri mladih ne moreta razviti brez notranje vzpodbude oz. želje in zunanje vzpodbude okolja. Zato je prav, da ima okolje posluš za njih, jih razume in jim da možnosti in priložnosti, da lahko izrazijo svoje potenciale, potešijo vedoželjnost ter vzgibe po ustvarjanju. Učitelji in drugi pedagoški delavci, predvsem šolski knjižničarji in knjižničarke, imamo pri tem pomembno vlogo, saj vemo kaj je ustvarjalnost in kako lahko nanjo vplivamo.

Temeljni načeli vzgoje in izobraževanja sta inovativnost in kreativnost. Vzgoja in izobraževanje sta namenjena temu, da mladostnike usposabljata za inovativnost, da mladi pridobljeno znanje znajo spretno uporabiti v novih situacijah, da so kreativni in znajo iskati ter ustvarjati nova znanja.

Potemtakem mora biti celotni vzgojno izobraževalni proces naravnani v inovativnost in kreativnost. Šola oz. vsi pedagoški delavci, kamor spadamo tudi šolski knjižničarji, skrbimo za to, da pri svojem delu iščemo nove oblike in metode vzgojno izobraževalnega dela, da spodbujamo in aktivno vključujemo učence oz. dijake k ustvarjalnemu delu. Uveljavljamo nove oblike in načine dela, ki temeljijo predvsem na lastni aktivnosti udeležencev, njihovem notranjem interesu in ustvarjalnem sodelovanju ter timskem delu. Nadarjeni in ustvarjalni dijaki pogosto poleg rednega pouka potrebujejo še druge oblike dodatnega dela in izzive, kjer lahko izrazijo svoje potenciale in samopotrditve. Za nadarjene dijake je značilen pospešen razvoj na določenem področju ali več področjih, medtem ko se ostala področja razvijajo povsem

normalno. Nadarjenost se pri posamezniku kaže v prepletu izrazite ustvarjalnosti in inteligentnosti, ki se razvije ob veliki meri motivacije. Zato jim povabilo k timskemu sodelovanju pri pripravi razstav, k literarnemu, likovnemu ali kakšnemu drugemu umetniškemu ustvarjanju, zelo veliko pomeni in so za to hvaležni.

2.5 Rezultati uspešnega timskega dela dijakov pri pripravi razstav

Pri delu z dijaki opazamo, da so pripravljene deliti svoje občutke. Pozorno poslušajo navodila in druge člane skupine. Znajo se vživeti v ostale sodelujoče in jih razumejo. Pozorni so na govorico telesa, na verbalne in neverbalne komunikacijske znake. Urijo se v spretnosti čustvene inteligence. V bolj zapletenih ali težavnejših situacijah ohranjajo mirno kri. Čustveno inteligenco izkazujejo tudi takrat, ko podajajo in sprejemajo kritiko, rešujejo konflikte in drug drugega navdihujejo, so prepričljivi, umirjeni.

Pomemben vidik oz. večšina čustvene inteligence je samozavedanje. Ugotavljamo, da so dijaki zavestni posamezniki, ki v timskem delu znajo opaziti razliko med tem, kako se počutijo in kako to izkazujejo navzven. Sposobni so opredeliti svoje prednosti in omejitve, odprti so za nove informacije in izkušnje, učijo se se iz lastnih interakcij z drugimi. Zavedajo se posledic svojih dejanj, razpoloženi in čustev, ki vplivajo na druge v timu. Prepoznajo in razumevajo lastna čustva. Spoznajo, da se je za samozavedanje treba naučiti spremljati svoja čustva (jezo, strah, ljubosumje, žalost, veselje ...) in prepoznavati različne odzive ob njih.

Ugotavljamo, da so dijaki ob pripravi razstav aktivni tudi v zahtevnejših kompleksnih miselnih procesih, pri delu z viri, predstavitvi idej, raziskovanju, sodelovanju ... (Zora Ilc Rutar, 2004) deli miselne procese v štiri večje skupine: procese kompleksnega mišljenja (primerjanje, razvrščanje, sklepanje, utemeljevanje, eksperimentalno raziskovanje ipd.), delo z viri (zbiranje, izbiranje, analiza, interpretiranje ipd.), predstavljanje idej (jasnost izražanja, ustvarjanje kakovostnih izdelkov ipd.) in sodelovanje (prizadevanje za skupne cilje, prevzemanje vlog v skupini ipd.) Ob tem poudari, da se s spodbujanjem teh procesov razvijajo in krepijo miselne navade (kritično mišljenje, avtorefleksija, samoregulacija, ustvarjalnost) in ozavešča njihov pomen. Ob tem se večja aktivna vloga dijaka, saj tako prihaja do spoznanj z izkušnjami, odkrivanjem, eksperimentiranjem, sklepanjem, posploševanjem itd.

Med opazovanjem dijakov pri timskim opazamo, da so popolno in zavestno prisotni v trenutku, da sledijo toku čustvenih odzivov ostalih sodelujočih in da so obenem pozorni na spremembe v lastnem doživljanju.

Večletne izkušnje dela z mladimi v šolski knjižnici nam kažejo, da dijaki izkazujejo avtonomijo s svobodnim, kritičnim razmišljanjem in odločanjem o bistvenih vprašanjih pri svojem delu in v življenju nasploh. So misleci, raziskovalci, posredovalci zamisli, so načelni, odprti, ljubeči, razumevajoči, intelektualno in čustveno dokaj uravnovešeni, harmonični, razmišljujoči, sočutni, spoštljivi do čustev in potreb drugih, drzni v smislu, da se pogumno in premišljeno spoprijemajo z novimi okoliščinami in izzivi, in kažejo samostojnost ter znajo argumentirano in utemeljeno braniti svoja stališča. So kritično razmišljujoči.

Za kritično razmišljujočega so značilni analiziranje, vrednotenje in utemeljevanje, sklepanje, reševanje problemskih situacij, izogibanje čustvenim zaključkom in pretiranemu poenostavljanju ter odprtost za dialog (Rupnik Vec, T., Kompare, A., 2006).

Ob srečanjih in pogovorih z dijaki o zasnovi in vsebini razstave, pri oblikovanju vabil, plakatov, o tehničnih možnostih, smo se pogovarjali tudi o psiholoških temah, na primer o tem, kako pomembno je prevzemati pobude ter se spretno prilagajati spreminjajočim se okoliščinam in znati svoja čustva zdravo uravnati, jih prepoznavati in kakšen vpliv imajo na misli in vedenje. Dijaki so spoznavali, kako pomembno je znati nadzirati svoje impulzivne občutke in vedenja. Ob pogovorih so se dijaki spomnili nekaterih tem, ki so jih obdelali pri pouku psihologije, ko so govorili, npr. o čustveni inteligenci in samopodobi. Ugotovili so, kako vse to pomembno vpliva na socialno inteligenco, saj nas globlje poveže z drugimi ljudmi in svetom okoli nas. Ozavestili so svoje prednosti in šibkosti ter gojili zdravo samopodobo.

Pozitivna samopodoba je ključ do uspeha na vseh področjih življenja in dela ter osnova za zdravo rast in razvoj vseh otrok, ne glede na njihove sposobnosti (Youngs, 2000).

Če si učenci zaupajo in verjamejo svojim sposobnostim in zmožnostim, so se bolj pripravljeni spoprijeti z zahtevnejšimi situacijami in jih obvladati in razreševati (McGrafth, 1996).

2.6 Pridobljene socialne veščine dijakov znotraj tima v šolski knjižnici

Razvijanje odgovornosti je temelj vzgoje in uspešnih odnosov. Ko mladi razumejo vzročno povezavo med svojimi mislimi, odločitvami in dejanji ter rezultatom, se lahko odkrito soočijo sami s seboj in dojamejo lastni prispevek, ki jih je pripeljal do rezultata. Ko dijaki socialne veščine ozavestijo in jih sami uporabljajo skozi lastno izkušnjo, v praksi torej, jim to omogoča, da gradijo smiselne odnose, razvijajo globlje razumevanje sebe in drugih.

Ugotavljamo, da se dijaki med seboj aktivno poslušajo, vljudno prosijo sodelujoče za konstruktivne povratne informacije o sebi in njihovem delu. Pozorni so na svoje misli, čustva in občutke. Ob vsem tem sledijo svoji strasti do ustvarjanja. Ne skrivajo svojih čustev in znajo presoditi, kdaj je pravi trenutek in način za njihov izraz. Zmožni so avtorefleksije in samoregulacije. Z dragocenimi pridobljenimi izkušnjami so bolj prilagodljivi v vsakodnevnih spremembah in lažje obvladujejo različne življenjske situacije.

Še eno pomembno lastnost izkazujejo samozavestni, kreativni dijaki: imajo smisel za humor in prepričani so vase, v svoje sposobnosti. Zavedajo se, kako jih dojemajo drugi in veliko jim pomenil odziv šolske knjižničarke o njihovem pristopu do dela in ustvarjanja.

V šolski knjižnici Gimnazije Franca Miklošiča se mladi naučijo socialnih veščin, čustvene inteligence in inovativnosti s spodbujanjem in usmerjanjem, da se opazujejo in stalno budno spremljajo vzročno posledične povezave in jih razumejo. Na osnovi lastnih izkušenj sami ugotovijo, kam jih vodijo različne smeri delovanja.

Ugotavljamo, da se te sposobnosti močno razlikujejo od kognitivnih sposobnosti, merljivih z inteligenčnim kvocientom. Spretnosti čustvene inteligence kognitivne dopolnjujejo.

Pogostokrat je tako, da kognitivna inteligenca odpira vrata v svet kariere, čustvena pa odloča o uspehu.

Z gotovostjo lahko sklenemo, da se sodelujoči dijaki odlično izkazujejo s svojo kognitivno sposobnostjo, s čustveno inteligenco in modrostjo srca, in verjamemo, da bodo na svoji življenjski poti uspešni.

3. Zaključek

Sodobna družba po končanem izobraževanju pričakuje mladega človeka, ki se bo znal prilagajati hitrim spremembam, ki bo fleksibilen, sposoben novih možnosti mišljenja in vrednotenja. Da ne bo pasiven poslušalec, temveč zavzet in strasten sogovornik. Pričakuje takega posameznika, ki se bo v sodobni družbi znal uspešno in inovativno udeleževati in bo sposoben kritičnega razmišljanja. Družba pričakuje, da bo imel razvito čustveno inteligenco in druge socialne spretnosti.

Dijakinja Zigi Omrzel že načrtuje, da bo na podlagi svojih risb o Dostojevskem, ki jih je uporabila na plakatih, to koristno in uporabno novost razširila in izdala v stripu, v knjižni obliki.

Optimizem in motivacija ob ustvarjanju razstave sta trajala ves čas, od zamisli in osnutka ter priprave kulturnega programa, do samega odprtja razstave. Dijaki so ob uspešnem zaključku prireditve izrazili posebno strast in veselje, dobili so občutek dejavne vpletenosti in zadostitve notranjih motivov in ciljev. Vsi sodelujoči so na koncu ugotovili, da so se jim pričakovanja uresničila, da jih takšni odnosi in načini dela osrečujejo in naredijo zadovoljne in zdrave. Prejeli so notranje zadoščenje in zunanjo potrditev, zahvalo, pohvalo od mnogih profesorjev in sošolcev, kar je spodbuda za nadaljnje kreativno delo in pripravljenost še kdaj sodelovati.

Ugotavljamo, da dijaki izkazujejo sposobnost za tesno ustvarjalno sodelovanje in skupinsko dopolnjevanje idej. Da so sposobni za inovativno in konstruktivno ustvarjanje ter vzdrževanje vsestransko zadovoljivih odnosov, v katerih znajo uravnoteženo dajati in prejemati. Z vljudno besedo in svojim vedenjem izražajo zaupanje in sočutje. Zadovoljivi in vedri odnosi so vsem članom tima dali občutek lahkote in udobja. Bili so jim vir zabave, zadovoljstva, uspeha, sreče in motivacije za naprej.

4. Viri in literatura

- Lipičnik, B. in Možina, S. (1993). *Psihologija v podjetjih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mayer, J. idr. (2001). *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus - Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
- McGraft, H., Francey, S. (1996.) *Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Musek, J. (2010). *Psihologija življenja*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (K novi kulturi pouka).

Youngs, B. B. (2000). *Šest temeljnih prvin samopodobe: kako jih razvijamo pri otrocih in učencih: priročnik za vzgojitelje in učiteljev vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Educy.

Kratka predstavitev avtorja

Veronika Prijol je po izobrazbi univ. dipl. org., prof. nemščine in knjižničarka. V šolstvu dela od leta 1990. Sprva je poučevala nemščino in je avtorica dveh delovnih zvezkov za pouk nemškega jezika na gimnazijah in drugih srednjih šolah. Zadnjih dvaindvajset let je zaposlena na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer kot šolska knjižničarka. Ima naziv svetovalka. Z dijaki pripravlja tematske razstave, vodi knjižničarski krožek in pogovore o knjigah. Sodeluje z mnogimi zunanjimi ustanovami. S Splošno knjižnico Ljutomer sodeluje v sklopu projekta Rastem s knjigo.

Interesna dejavnost Bontonček

Elective Activity “Bontonček”

Vesna Obrez

OŠ Primoža Trubarja Laško
ovesna@gmail.com

Povzetek

Bonton ali olika ali pravila lepega vedenja človeka učijo, kako graditi odnose na temelju spoštovanja, strpnosti, sočutja in prijaznosti. Pomaga nam pri vsakodnevnem komuniciranju z ljudmi in ohranja povezanost v družbi. Otroci si pravila obnašanja, naučena v zgodnjem otroštvu, zapomnijo za celo življenje, zato je pomembno, da jih odrasli učimo lepega vedenja in spoštljive komunikacije. V prispevku je opisana interesna dejavnost Bontonček, kjer se učenci z različnimi dejavnostmi učijo pravil lepega vedenja v različnih situacijah in okoljih. Učenci so tako izdelali maskoto Bontončka, izdelali zgibanko Bonton v šoli, spoznavali korake nenasilne komunikacije ter urili bonton na vsakem koraku.

Ključne besede: bonton, interesna dejavnost, lepo vedenje, nenasilna komunikacija, pravila obnašanja.

Abstract

Etiquette or the form or rules of good manners teach a person how to build relationships based on respect, tolerance, compassion and kindness. It helps us communicate with people on a daily basis and maintains a connection in society. Children remember the rules of behavior learned in early childhood for a lifetime, so it is important that adults teach them good manners and respectful communication. The article describes the Bontonček elective activity, where students learn the rules of good behavior in different situations and environments with different activities. The students made a Bonton mascot, made a Bonton leaflet at school, learned about the steps of non-violent communication and practiced etiquette at every step.

Keywords: etiquette, elective activity, good behavior, nonviolent communication, rules of conduct.

1. Uvod

Vsi odrasli ljudje - starši, učitelji, vzgojitelji, babice in dedki - si želimo olikanih otrok in učencev. Kako smo veseli, ko nas mimoidoči malček prijazno pozdravi in nam podari nasmeh. Verjetno se vsi odrasli trudimo vzgajati otroke v prijazne, ustrežljive in zadovoljne osebe. Pravila obnašanja nam vsem ljudem pomagajo, da se lažje vključimo v družbo in okolico. Vendar nas današnji svet, svet potrošništva in hitrega tempa življenja, žal oddaljuje od strpnosti in sočutja, ki sta temelj lepega obnašanja. Morda se na prvi pogled zdi, da se je težko lepo obnašati, saj je povsod vse polno nekih prepovedi ali strogih pravil, a z vedenjem je podobno kot s športom. Več kot vadimo, boljši smo lahko. Tako smo pri interesni dejavnosti Bontonček z učenci širili znanje in veščine o kulturnem vedenju na različnih področjih. Od ranega jutra, začetka delovnega dne, pa vse do konca dneva, ko ležemo k počitku, imamo

priložnost, da ljudem okoli sebe izkazujemo oliko. Odrasli ljudje bi naj to že obvladali, otroke pa je potrebno tega naučit, in sicer že od malih nog dalje. Pri tem imajo največji vpliv starši s svojim zgledom, učitelji pa lahko osnovne veščine bontona nadgrajujemo in obnavljamo. V nadaljevanju so opisane nekatere aktivnosti, s katerimi so učenci osvežili in popestrili znanje o bontonu ter preko določenih veščin spoznali nenasilno komunikacijo.

2. Bonton

Beseda »bon ton« izvirata iz francoščine in pomeni »pravi ton«. To si lahko razlagamo, da je življenje kot lepa glasba, če poznamo note, instrument in znamo nanj igrati (Gregorčič Žgombič, 2013). In ravno uglašeno življenje prinaša veselje, zadovoljstvo in srečo. Verjetno veliko ljudi v današnji družbi opaža, da v njej manjka spoštovanje in ravno odrasli se moramo zavedati, da je bonton osnova dobrih in lepih odnosov, da še vedno obstajajo napisana in nenapisana pravila, ki negujejo to spoštovanje (Štok-Vojška, 2011). Bonton je lahko več kot samo lepo vsesplošno vedenje. Odraža tudi notranje bistvo človeka, neguje občutek za spoštovanje drugih, varuje osebno dostojanstvo. Pomemben je tudi zato, da sebe in druge ljudi ne spravimo v neprijeten položaj, zadrego ali pa jih užalimo. Učitelj ima pri svojem poklicu vsak dan priložnost učiti učence lepega vedenja, pod pogojem da ga tudi sam dosledno izvaja.

3. Nenasilna komunikacija

Zelo koristno je otroke učiti nenasilnega komuniciranja, ki je vsekakor povezano tudi z bantom. Mnogi med nami si želimo spretnosti in veščin, s katerimi bi izboljšali odnose z drugimi in prispevali k več harmonije v svetu. Žal pa nas okolje, v katerem živimo že od rojstva, uri v tem, da tekmujemo z drugimi, kritiziramo, pogojujemo. S takim načinom komuniciranja dosežemo nezaupanje in odtujenost, nikakor pa ne povezanosti. Pri nenasilni komunikaciji človek izraža svoja čustva, želje, potrebe, mnenja, kritike na tak način, da se v celoti izrazi, sogovornik pa se na drugi strani čuti sprejetega in slišane (Rosenberg, 2004).

Razvijamo jo po naslednji formuli:

- povemo, kaj smo opazili,
- povemo, kaj ob opaženem čutimo,
- povemo, katere naše potrebe so povezane s tem, kar smo občutili,
- povemo predlog, prošnjo, pričakovanje.

Bonton v povezavi s spoštljivo, povezovalno komunikacijo lahko bistveno prispeva k lepšim in prijaznejšim odnosom. Učence lahko naučimo, kako se pogovarjati s prijateljem ali sošolcem na spoštljiv način, da se izogibajo žaljivkam in besedam, ki sogovorca prizadanejo. Gre sicer za dolgotrajen proces, saj učenci v domačem oz. izvenšolskem okolju ponovno preidejo na običajne tirnice sporazumevanja, ki so ga vajeni v vsakodnevem spontanem življenju. Vendar je vsak poskus učenja vreden tudi najmanjšega napredka.

4. Interesna dejavnost Bontonček

Pri interesni dejavnosti Bontonček smo se ukvarjali z veščinami lepega vedenja v različnih situacijah. Kot pa so učenci sami ugotovili, lahko bonton uporabljamo na vsakem koraku. Za to dejavnost sem se odločila, ker kot učiteljica, iz leta v leto opažam slabšo komunikacijo med otroki, prehitro se ujezijo, težave bi reševali s prepiri in obtoževanjem drugih. Skupni imenovalec vsemu pa je splošno pomanjkanje spoštovanja in ustrezne komunikacije med

učenci. V nadaljevanju so predstavljene aktivnosti, ki so se izvajale v okviru interesne dejavnosti. Vanjo je bilo vključenih večina učencev razredne stopnje, pridružilo pa se nam jih je tudi nekaj s predmetne stopnje.

4.1 Maskota Bontonček

V uvodnih urah interesne dejavnosti so učenci spoznali pomen bontona v vsakdanjem življenju, v nadaljevanju pa smo pregledali načrt, kaj bomo počeli pri posameznih urah. Najprej smo preverili predznanje učencev o kulturnem in lepem vedenju, ko se srečujemo s sošolci, prijatelji, učitelji, starši. Takorekoč imamo vsepovsod priložnost za vljudno obnašanje, če le ne pozabimo nanj. Za naše izhodiščno besedilo smo prebrali knjigo z naslovom Moj prijatelj Bontonček, v kateri prijazen škrat skozi različne zgodbe otroke popelje v različne situacije doma, v šoli, pri jedi, na ulici, v knjižnici in še marsikje. Nato je bila naša prva dejavnost izdelava maskote - plakata Bontonček. K risbi škrata smo prilepili še nekaj osnovnih besed, ki pripomorejo k vljudnejšemu sporazumevanju. Plakat smo razobesili kar v avlo šole kot nekakšen opomnik vsem, ki vstopijo v prostor. Učenci zelo dobro poznajo lepe besede v teoriji, a se v vsakdanjem življenju večkrat pokaže, da pozabijo na uporabo le-teh. Simpatičen škrat Bontonček jih ob pogledu na plakat nasmeji, hkrati pa hitro opomni na osnovne lepe besede, ki jih vsi tako radi slišimo ali pa lahko marsikomu celo polepšajo dan. Prijazen in dober škrat Bontonček (Slika 1) ima v imenu 2 besedi: to sta bon, ki v francoščini pomeni dober, Tonček pa je majhen Tone (Potočar Papež, 2018).



Slika 1: Plakat Bontonček



Slika 2: Zgibanka Bonton v šoli

4.2 Zgibanka: Bonton v šoli

Da učni proces v šoli poteka v nekem ustaljenem redu, ima vsaka šola oblikovan hišni red. Znotraj šole pa imajo posamezni oddelki razredne dogovore, ki pomagajo k vzdrževanju discipline. Kljub pravilom in dogovorom se učenci nemalokrat znajdejo v konfliktnih situacijah

ali pa se bahajo s frajerskim vedenjem, ki je v nasprotju s hišnim redom šole. S sočnim besednjakom znajo kaj hitro užaliti sošolca ali pa mimoidočega učenca. V ta namen smo izdelali zgibanko Bonton v šoli. Tukaj so poleg učencev razredne stopnje sodelovali tudi učenci predmetne stopnje. Vsi skupaj smo se najprej pogovorili o vedenju na šoli, kakšne izkušnje imajo s tem. Vsakega učenca sem prosila, naj našo temo pogovora predstavi svojim sošolcem v okviru razrednih ur, da zberemo čim več predlogov za nekaj osnovnih pravil, ki se bi jih lahko držali. In tako so nastali kartončki o zaželenem vedenju na šoli. Predlagane ideje so učenci natipkali v računalniški učilnici, potem pa so jih izrezali na ustrezno velikost ter jih prilepili na trše kartončke. Vse skupaj so nato z vrstico speli v zgibanko. Izdelali smo 3 take zgibanke (Slika 2) in jih razobesili na tri različne konce po šoli. Zgibanka vsebuje naslednje predloge: V šolo prihajaj pravočasno. Bodi prijazen do drugih. Pozdravljaj mimoidoče. Prisluhni, če ti nekdo želi kaj povedati. Izogibaj se prepovedanim besedam. Če si jezen, globoko vdihni in šteji do 10. Ne razjezi se takoj, če ti kaj ne ustreza. Trudi se iskati rešitve. Povej, če se ti kaj ne zdi prav. Neguj prijateljstvo. Spoštuj ljudi okoli sebe. Vseče zgibanke so verjetno nekaterim učencem pregnale dolgčas med odmori, drugim so bile iztočnica za pogovor o lepem vedenju, tretjim so mogoče dale malo za misliti. Same koristi in učinka še namreč nismo uspeli preveriti, je pa to v planu za v bodoče.

4.3 Zvočna pravljica: Kar seješ, to žanješ

Pri tej dejavnosti so učenci polsušali zvočno pravljico z naslovom *Kar seješ, to žanješ*. Zgodba je preplet pripovedovanja in dialoga med dečkom Brinom in njegovim dedkom. Brin je osnovnošolski fant, ki prihaja domov cel razjarjen in včasih tudi v modricah ali z raztrgano obleko, saj se v šoli zaplete v pretep. Dedek ga venomer sprašuje, kaj se mu je pripetilo, on pa v histeričnem odgovoru skrajno obtožuje druge, kaj vse so mu naredili. Ko dedek malce bolj povrta v samo dogajanje, poslušalci hitro razberejo, kje tiči problem. Od sošolca Matevža si Brin vsak dan izposoja potrebščine brez kakšnegakoli dovoljenja in vprašanja. Brin je zelo obtožujoč do vseh vpletenih, da sploh ne vidi svojih napak. Dedek mu na zelo poučen način predstavi, kako sam skrbi za svoj vrt in vse kar zraste na njemu. Dedek ga pouči, da če poseješ semena paradižnika, bo zrasel paradižnik. Vse z namenom, da Brin sam dojame rdečo nit te zgodbe, ki pa je ta, da, kar seješ, to žanješ. Ko končno spozna, da je naredil napako in da jo lahko popravi, se mu svet prikaže v bolj prijazni luči in na koncu sta z njegovim sošolcem dobra prijatelja. Po poslušanju pravljice smo se z učenci pogovorili o dogajanju. Podajali so svoja razmišljanja o dečkovem vedenju, iskali povezave z lastnim ravnanjem. Ob ponovnem poslušanju so učenci iz pravljice zapisovali po dve pripovedni, dve vprašalni in dve vzklični povedi. Na tak način smo utrjevali vrste povedi. Nato je sledilo skupinsko delo, kjer so ustvarili plakat na temo: *Dobro se z dobrim vrne*. Nekaj zapisanih primerov: Če seješ slabo voljo, se ti slaba volja vrne. Če seješ klofute, se ti klofute vrnejo. Če seješ prijaznost, se ti prijaznost vrne. Če seješ pozdrave, se ti pozdravi varčajo. Nastale plakate so učenci izobesili v matične učilnice. Med ustvarjanjem so učenci pripovedovali tudi o svojih izkušnjah, ko so bili do nekoga nepošteni ali pa so sami bili deležni žaljivk in preprirov. Poslušana pravljica je krasno izhodišče za poznavanje lastnih napak in dobrodošlo povabilo k osebnemu zavedanju.

4.4 Koraki nenasilne komunikacije

Če učencem pomagamo pri ozaveščanju njihovih čustev in njihovem izražanju na spoštljiv način, to izboljša njihove odnose. Če otroci razumejo, da se drugi morda ne počutijo enako kot oni in jim morda ne bodo dobili vedno tistega, kar si želijo, je to za njih dragocena socialna in čustvena življenjska veščina. Preden so učenci spoznali korake za nenasilno komunikacijo, so

s pomočjo čustvenih kartic izražali svoje razpoloženje. Trenirali so različne situacije, v katerih se največkrat znajdejo, in za vsako izbrali pripadajočo čustveno kartico. Na primer: jeza, strah, jok, užaljenost, veselje, zadovoljstvo. Tako lahko otrok nebesedno sporoči okolici o svojem trenutnem počutju, zato ga lahko tudi okolica drugače sprejme in razume njegovo stisko. Če učitelj nima čustvenih kartic, jih lahko učenci sami izdelajo. Učitelj jim pripravi lističe ali risbice mimik obrazov, učenci pa jih prilepijo na trše kartice in pripišejo določeno čustvo.

V naslednjem koraku so spoznali nenasilno komunikacijo. Učencem sem jo predstavila preko igre vlog dveh živali, to sta žirafa in šakal. Šakalja govorica vsebuje razdiralne misli o prijatelju, prav tako o sebi. Šakal je zelo obtožujoč in žaljiv, izreka sodbe in krivi samo prijatelja za dejanja. Žirafa želi rešiti problem, zato šakala najprej samo posluša, nato pa mu z mirnim tonom pove, kaj si ona misli o vsem. Pri tem povzame vse šakalove besede, nato pa pove še svoja opažanja in občutke. Učenci znajo dobro oceniti, da šakal v tem pogovoru uporablja razdiralni jezik in še bolj sili k sporu namesto k rešitvi problema. Nato učencem predstavim štiri korake, po katerih komuniciramo prijazno in nenasilno. Pri teh korakih izrazimo sledeče: opažanje, občutke, potrebe in prošnjo. Učencem pripravim lističe, na katerih so zapisani ti koraki, poleg pa nekaj uvodnih besed za lažje razumevanje (Slika 3).

1. OPAŽANJE: Ko vidim/slišim ...
2. OBČUTKI: Se počutim ...
3. POTREBE: Ker potrebujem/Mi je pomembno...
4. PROŠNJA: Zato te prosim/Predlagam/Ali si pripravljen?

Slika 3: Koraki nenasilne komunikacije

Z učenci smo uprizorili naključni konfliktni dogodek med dvema sošolcema ter prikazali, kako se običajno najpogosteje odzivajo. To so kričanje, jeza, zamera, obtoževanje, sogovorca se po navadi razideta skregana. Potem so poskusili problem rešiti z metodo štirih korakov. Za mlajše učence je bila ta metoda malo težja. Sklepam, da zato, ker še znajo tako dobro izražati čustva. S skupnimi močmi nam je uspelo odigrati konflikt še z uporabo nenasilne komunikacije in ugotovitve so bile za vse presenetljive. Vsi otroci so znali povedati, kakšna bistvena razlika je v enem in drugem pogovoru in kako lahko pravi pristop komuniciranja vodi k preprostim rešitvam in ne še v večje spore.

5. Zaključek

Učitelji pri svojem poklicu vedno bolj opažamo, da so zdajšnje in prihajajoče generacije otrok zahtevnejše predvsem v komunikacijskem smislu. Družba, v kateri sedaj živimo, postaja vedno bolj kapitalistična in potrošniška in je iz nas naredila prehitre in vase zagledane ljudi. Zato je družba neuravnotežena, stresna, kar pa se seveda odraža pri vzgoji otrok, doma in v šoli. Pa vendar lahko vsak izmed nas prispeva, da bomo kot družba korak bliže k srčnosti, miru, zadovoljstvu in uspehu. Vsak učitelj želi učinkovito izrabiti čas, ne le zaradi obširnega učnega načrta, temveč zato, da bi spodbujal osebno rast in razvoj učencev. Zato moramo biti učitelji umetniki, ki zbujajo pozornost. To zagotavljamo s številnimi metodami, ki jih uporabljamo pri svojem delu. Učenje bontona in nenasilne komunikacije sta odlični iztočnici za krepitev medsebojnih odnosov in prav je, da otroke naučimo lepega in prijaznega vedenja že v zgodnjem otroštvu. Opisane dejavnosti v okviru interesne dejavnosti Bontoček in vaje v učenju oz. urjenju

nenasilne komunikacije so zelo pozitivna izkušnja, saj učencem odprejo nov pogled na ljudi okoli njih in jim omogočajo drugačen pristop komuniciranja. Otroci so zvedavi in učljivi, zato izkoristimo te njihove vrednote njim v prid in jih usmerjamo na pravo pot v življenju. Kadarkoli je vredno poskusiti, vse z namenom vzgojiti otroke v odgovorne in poštene ljudi, vredne spoštovanja in zaupanja.

6. Literatura

Baseler, M. (2018). *Lepo vedenje: Kako se obnašaš doma, v šoli in na ulici*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gregorčič Žgombič, N. (2013). *Super fant: mali bonton*. Izola: Grica.

Mitrović, U. (2010). *Kar seješ, to žanješ. (zvočni posnetek)*. Novo mesto: Biser.

Potočar Papež, I. (2017). *Moj prijatelj BonTonček*. Novo mesto: Peresa.

Rosenberg, M. B. (2004). *Nenasilno sporazumevanje: jezik življenja*. Ljubljana: Društvo svetovalcev telefon Samarijan.

Kratka predstavitev avtorja

Vesna Obrez je po izobrazbi profesorica razrednega pouka. Slabih petnajst let poučuje na OŠ Primoža Trubarja v Laškem, večji del tega 4. razrede. Več let zapored je mentorica interesnim dejavnostim: planinski krožek, rolanje in bontonček. Redno se izobražuje in strokovno izpopolnjuje. V pouk rada vnaša spremembe, saj opaža, da so vedno dobrodošle in zanimive tako za učence kot za učitelje.

Pomen neverbalne komunikacije v srednji šoli

The Importance of Non-verbal Communication in Secondary Education

Petra Pernat

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor
petra.pernat@szks.si

Povzetek

Vsakdanje komuniciranje v srednješolskem izobraževanju med učitelji in učenci temelji na verbalnem in neverbalnem komuniciranju. Izbira in vzpostavljanje ustrezne oblike komuniciranja med učitelji in učenci omogoča doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Odločilno vlogo v razredu ima učitelj, ki obvlada poučevanje, verbalno in neverbalno komuniciranje ter vodi dogajanje v razredu. Na komunikacijo med obema akterjema v razredu pa zagotovo vpliva razumevanje in obvladovanje neverbalne komunikacije s strani učiteljev in učencev.

V prispevku je predstavljena vloga in pomen neverbalne komunikacije v izobraževanju, različne teorije neverbalnega komuniciranja. Predstavljena so tudi stališča učiteljev in učencev o pomembnosti neverbalnega komuniciranja v razredu s pomočjo anketnega vprašalnika.

Ključne besede: komuniciranje, neverbalno komuniciranje, odnos učitelj – učenec, srednja šola, verbalno komuniciranje.

Abstract

Everyday communication between teachers and students in secondary education is based on verbal and non-verbal communication. Choosing and establishing of the appropriate form of communication between teachers and students enable the achievement of educational goals. The decisive role in the classroom has the teacher, who controls the teaching, verbal and non-verbal communication and leads the activities in the classroom. Communication between the two actors in the classroom is definitely influenced by the understanding and mastery of non-verbal communication by the teachers and students. The paper presents the role and importance of non-verbal communication in education, various theories of non-verbal communication and the impact of non-verbal communication on the teacher-student relationship. The views of teachers and students on the importance of non-verbal communication in the classroom with the help of a questionnaire are also presented.

Keywords: communication, non-verbal communication, secondary school, teacher-student relationship, verbal communication.

1. Uvod

Ažman (2015) opredeljuje, da je za vsako človeško delovanje značilna določena oblika komuniciranja in se nanaša na izmenjavo materialnih in simbolnih dobrin, občutkov in misli. Tako je za sodelovanje potrebno nenehno medosebno usklajevanje in prilagajanje, pri čemer ima ključno vlogo stalno izmenjavanje informacij, zamisli, izkušenj in čustev. Komuniciranju se ne moremo odpovedati, saj nas oblikuje in učloveči.

Učitelji se pogosto znajdemo v zadregi, ko je treba poseči po pravem komunikacijskem sredstvu in prav v težavnih situacijah se izkaže, kako kakovostno je učiteljevo komuniciranje z učenci. Dobro komuniciranje med učenci in učitelji je ključnega pomena za dobro klimo v razredu, obojestransko zadovoljstvo in za dober učni uspeh učencev, prav tako pa odnosi pomembno vplivajo na vsebino komuniciranja. Prav z neverbalnimi sporočili, ki spremljajo naše verbalno komuniciranje, definiramo naše odnose in stališča do izgovorjenih vsebin in do tistih, ki so jim vsebine namenjene.

Marentič Požarnik (2000) opredeljuje dobro medosebno komuniciranje kot osnovo za vzpostavljanje uspešnih medosebnih odnosov in za učinkovito poučevanje in učenje. Učitelj komunicira besedno in nebesedno, z mimiko, kretnjami in držo telesa in učiteljeva nebesedna sporočila izražajo njegova stališča do izgovorjenega.

2. Vloga komuniciranja v izobraževanju

2.1. Komuniciranje v razredu

Šola je, takoj za družino, tista, ki pomaga oblikovati osebnost otroka in ga pripravi na ustrezno komuniciranje. V pedagoškem procesu so akterji v nenehni komunikacijski navezi in pouk nikakor ne more poteki brez komuniciranja. Komuniciranje v šoli je prenos sporočil od učitelja do učenca in obratno, z določenim namenom in ob pričakovanju odziva, kar pomeni, da govorimo o medosebnem komuniciranju, ki zajema verbalna in neverbalna sporočila, ki morajo biti usklajena, če želimo, da je komuniciranje učinkovito.

Lamovec (1993) pravi, da se komunikacijskih spretnosti ni mogoče naučiti z branjem literature, ampak je potrebno izkustveno učenje. Otrok se lahko preko izkustvenega učenja v primarnem okolju (družini) uči tudi v šoli. V šoli je še toliko več situacij, kjer se razvijajo sposobnosti komuniciranja z drugimi osebami.

Tomić (1990) poudarja, da je za pedagoške delavce pomembno, da zaznavajo in upoštevajo odnosne razsežnosti komuniciranja ter da se zavedno usmerijo k odnosnemu vidiku. Učinkovito je takšno komuniciranje, ki pomeni nenehno ustvarjanje in oživljanje medčloveških vrednot, kot so: sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih, dajanje in sprejemanje pomoči in strpno reševanje nasprotij.

2.2. Odnos med učiteljem in učencem

Učitelj je ena od ključnih oseb v učenčevem življenju in medsebojni odnos med učiteljem in učencem je pomemben dejavnik šolske klime in temelj pedagoškega procesa.

Vidmar Kuret (2004) pravi, da je dober učitelj tisti, ki ga ne zanima le snov, ampak tudi učenci. Tak učitelj se z učenci veliko pogovarja, se zna včasih spustiti tudi na njihovo raven, je sproščen, v pouk vnaša raznolikost, se trudi biti zanimiv.

Puklek Levpušček (2001) navaja, da bi mladostnikovo doživljanje kakovosti odnosa z učiteljem lahko opredelili z naslednjimi značilnostmi odnosa: s stopnjo emocionalne povezanosti, podpore in pomoči učitelja, z učinkovitim vzpostavljanjem standardov za delo in nadzor nad vedenjem učencev ter učiteljevim dopuščanjem ali zaviranjem psihološke avtonomije mladostnika. Krapež (2005) poudarja, da učitelji in učenci v odnose vstopajo s svojimi čustvi, pričakovanji, težavami in omejitvami. S tem, kar prinašajo, vplivajo na medsebojne odnose in tudi na proces podajanja snovi. Odgovornost za vzpostavljanje dobrega stika med učiteljem in učencem je vsekakor na obeh straneh, vendar je večja na učiteljevi strani.

Učenčevo doživljanje šole je v veliki meri odvisno od učitelja, njegove vloge in njegovih osebnostnih lastnosti. Učitelj, ki ima dober odnos z učenci, zmora na najboljši možni način pomagati učencu pri šolskem delu in mu tudi prisluhniti. Znano je namreč, da se učenci bolje učijo, če imajo zaupljiv odnos ter sproščen odnos do učitelja.

3. Dileme neverbalnega komuniciranja

Neverbalna sporočila imajo samostojno komunikacijsko vlogo, ki nikakor ni zanemarljiva. O tem nam govorijo situacije, ko verbalno sporočilo nasprotuje neverbalnemu. Takrat se izkaže, kako pomembna so neverbalna sporočila (Ule 2009).

Ule (2009) navaja, da je opredelitev neverbalnega komuniciranja pravzaprav preprosta, kajti če verbalno komuniciranje pomeni komuniciranje s pomočjo besed, je neverbalno komuniciranje komuniciranje brez besed. Ena od pomembnih značilnosti neverbalnega komuniciranja je, da se mu ne moremo izogniti. Tudi če molčimo, sicer zavrremo verbalno komuniciranje, vendar se s tem ne izognemo neverbalnemu komuniciranju.

3.1. Moč in prvine neverbalnega komuniciranja

Ule (2009) kritično ovrednoti, da je moč neverbalnega komuniciranja prav v veliki zavezanosti te oblike komuniciranja. Interpretacija neverbalnega izražanja stanj in donosnih naravnosti pri prejemniku implicira določeno stopnjo in obliko soudeležbe v odnosu. Tako ne moremo biti samo opazovalci, temveč se moramo tudi sami postaviti v odnos in temu ustrezno komunicirati z drugo osebo. To postavljanje v odnos se tudi izrazi v našem vedenju. Ne moremo ga ohraniti le zase. Če nas ne izdajo besede, nas morda izraz na obrazu, pogled ali drža. Ne moremo »nekomunicirati« in to je moč neverbalnega komuniciranja.

Prvine neverbalne komunikacije so (Kovačič 1990):

- a) Telesno vedenje (drža, gibi telesa) – drža ni samo sredstvo, s katerim usmerjamo pogovor, temveč tudi sredstvo za sporazumevanje. Pease (2008) opredeli več vrst drže, in sicer kot prvo vključevalno ali izključevalno držo, s katero v družbi nekoga sprejmemo medse ali pa ga zavrremo. Druga vrsta drže je »vis-a-vis« ali vzporedna drža. Ta drža pomeni, da dva človeka stojita ali pa sedita in sta usmerjena k tretji osebi. Zadnja vrsta drže je skladnost ali neskladnost in ta izraz označuje vse člane neke skupine in njihove zmožnosti, da se med seboj prilagodijo. Kar zadeva sporočilnost rok pa lahko

učitelj ali učenec z rokami veliko pove, kakšen je njegov odnos do neke situacije, npr. roke na prsih kažejo na zaprto in nedostopno osebo, če učitelj vse ponazoritve izvaja z rokami, je to znak njegove nesamozavesti.

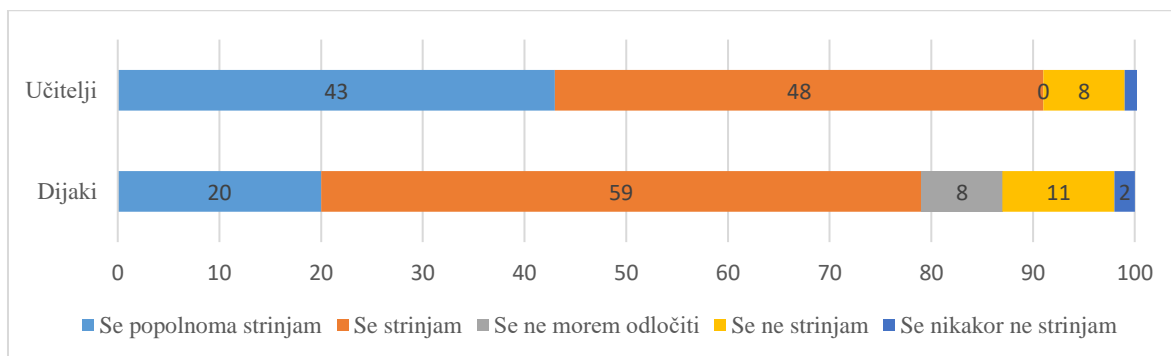
- b) Mimika (čelo, obraz, brada) – največ sporočajo obraz in oči. Znanstveniki so ugotovili, da je leva stran obraza bolj izrazita od desne. Leva stran obraza naj bi predstavljala zasebno, notranjo plat naše osebnosti, desna stran obraza pa izraža naše zavestne odzive.
- c) Očesni stik – najbolj neposreden način komuniciranja so oči. Že sam pogled, usmerjen v drugo osebo, pomeni, da nas na tak ali drugačen način zanima. Pretirano vztrajanje pri gledanju v oči pa je lahko tudi moteče: za pristne odnose medsebojnega spoštovanja velja, da naj bi si v oči gledali približno 60 % časa (Pease 1996).
- d) Govorno vedenje (hitrost in ritem govora, jakost in barva glasu) – glas ima močno sporočilno vrednost. Med prvine določanja sporočilnosti glasu štejemo: barvo in hitrost glasu, višino glasu, način izgovorjave, ritem, glasnost, tempo in nebesedna mašila. Glas v bistvu zveni tako, kot čutimo in to v pogovoru slišimo tudi sami in učenci tega ne morejo preslišati.
- e) Gestikuliranje – osebne oblike človekovih kretenj nam ne povedo samo, kakšen temperament ima njihov nosilec, temveč razrivajo tudi osebno skladnost (Young 1996).
- f) Vedenje v prostoru – Hall (1976) je določil štiri območja interakcije:
 - intimna razdalja: 0–45 cm; rezervirana je za zelo osebne pogovore;
 - osebna razdalja: 45 cm–1 m: ta je za prijatelje in znance;
 - socialna razdalja: 1–3,5 m; ta je za stike z ljudmi, ki jih ne poznamo in poslovne stike;
 - javna razdalja: 3,5–8 m; ta je za javne slovesnosti, govore in predavanja.

4. Stališča učiteljev in dijakov o pomembnosti neverbalnega komuniciranja

V spletni anketi so sodelovali dijaki 1. in 2. letnika (230 dijakov) programa zdravstvena nega in 40 učiteljev. Podatki so bili zbrani v spletnem okolju IKA.

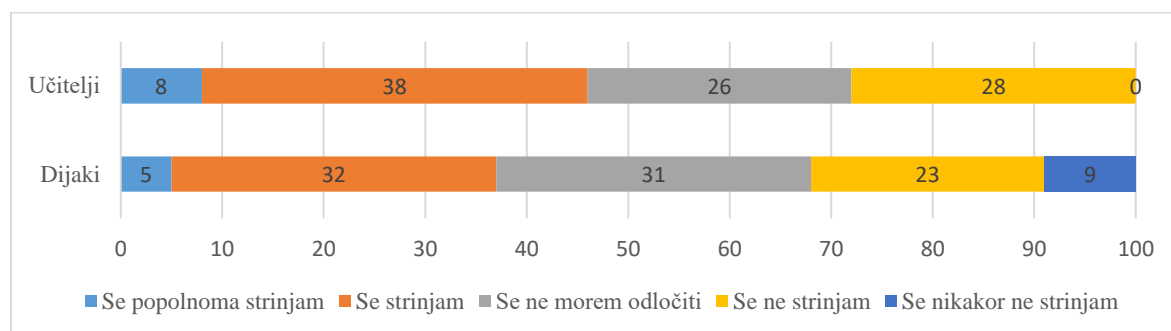
Pri prvem anketnem vprašanju so dijaki in učitelji podajali stopnjo strinjanja oz. nestrinjanja z navedenimi trditvami:

Graf 1. Neverbalna komunikacija je tisto, kar vidimo, a ne slišimo.



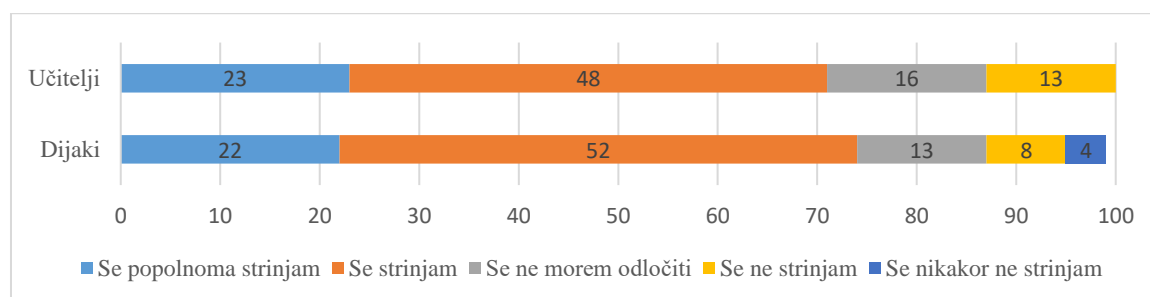
Dijaki in učitelji se strinjajo s trditvijo, da je neverbalna komunikacija tisto, kar vidimo, a ne slišimo (graf 1).

Graf 2. Učitelji, ki uporabljajo več neverbalne komunikacije, so v razredu bolj uspešni.



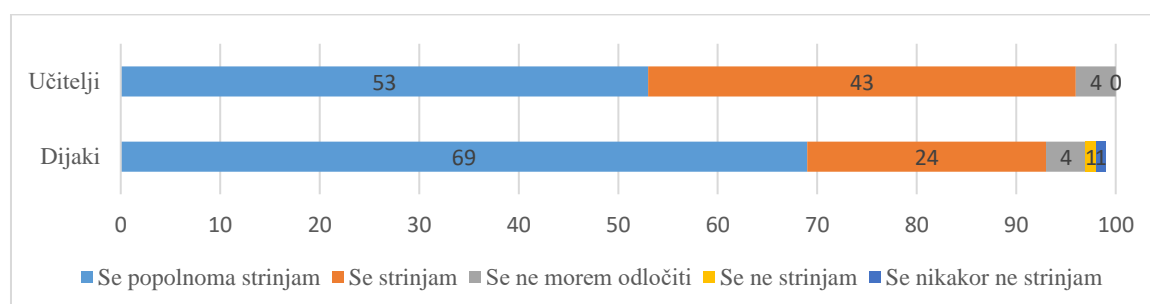
Dijaki so različnega mnenja glede trditve, da so učitelji, ki uporabljajo več neverbalne komunikacije, v razredu bolj uspešni. Prav tako so tudi učitelji različnega mnenja glede omenjene trditve (graf 2).

Graf 3. Pri pouku zavestno opazujem učiteljeve/učenčeve kretnje.



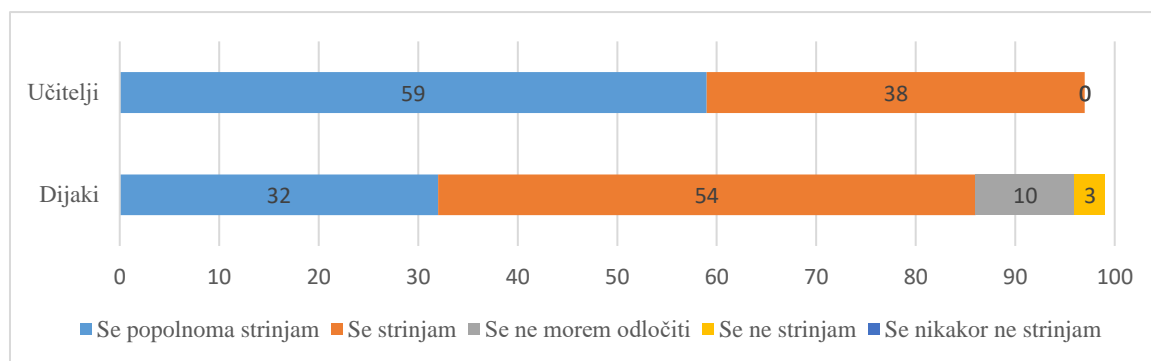
Dijaki in učitelji se strinjajo, da pri pouku opazujejo kretnje drug drugega (graf 3).

Graf 4. Prijaznost na učiteljevem obrazu ima pozitiven vpliv na razred.



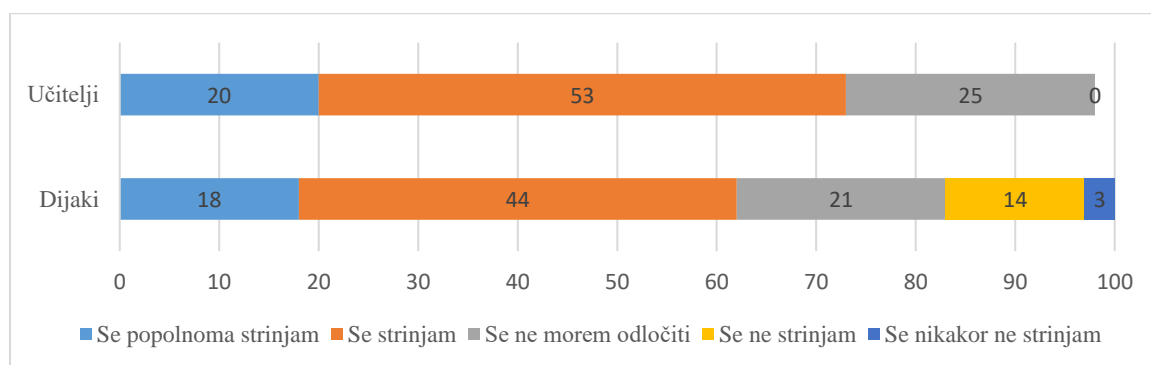
Dijaki in učitelji se absolutno strinjajo, da ima prijaznost na učiteljevem obrazu pozitiven vpliv na razred (graf 4).

Graf 5. Očesni kontakt ima v razredu pri komuniciranju pomembno vlogo.



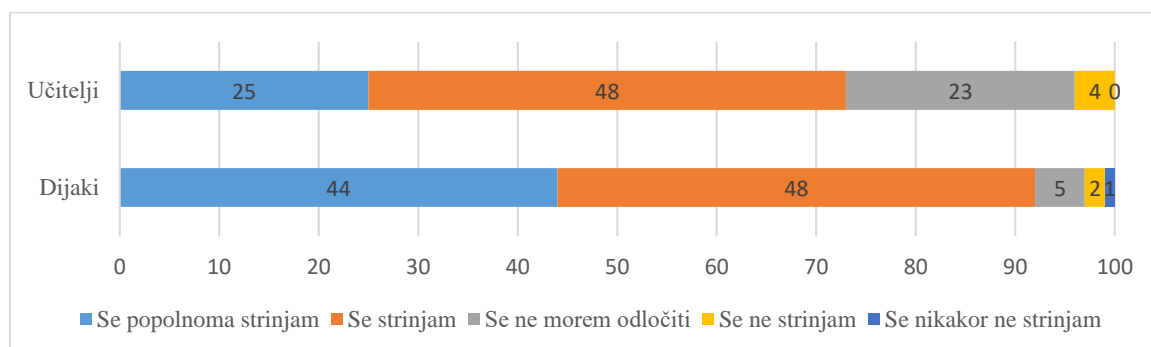
Dijaki in učitelji očesnemu kontaktu pri komuniciranju pripisujejo pomembno vlogo (graf 5).

Graf 6. Zunanji videz učitelja ima močan vpliv na učenca, še preden ta začne govoriti.



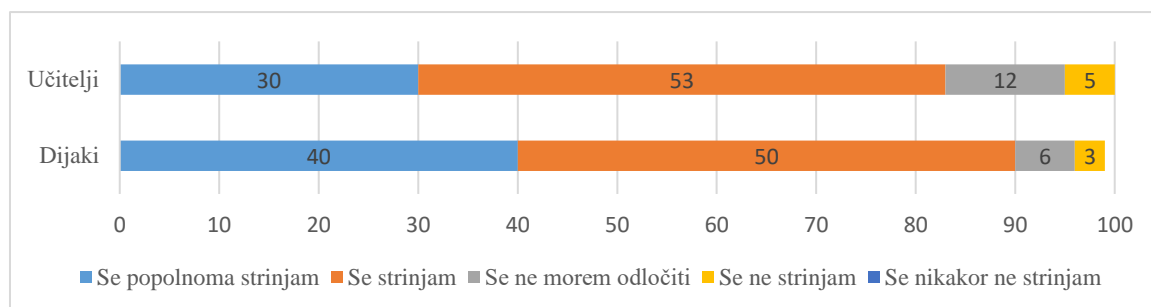
Dijaki in učitelji se strinjajo, da ima zunanji videz učitelja močan vpliv na učenca, še preden ta začne govoriti (graf 6).

Graf 7. Prvi vtis, ki ga dobi učenec o učitelju, je zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje.



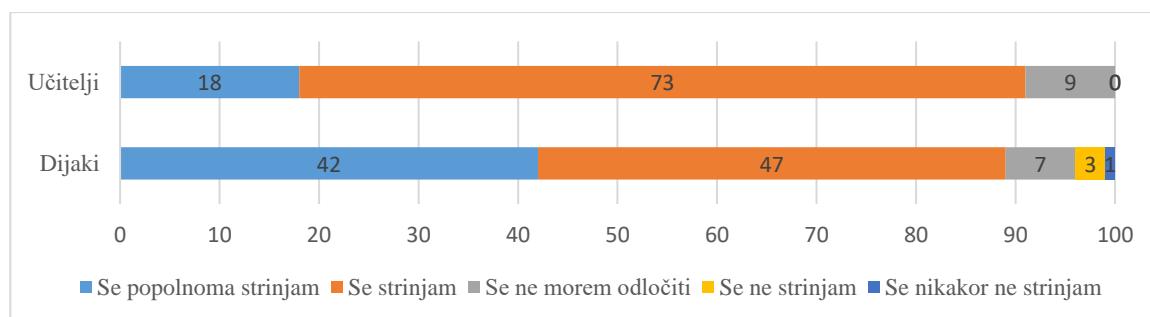
Dijaki in učitelji se strinjajo, da je prvi vtis, ki ga dobi učenec o učitelju, zelo pomemben za nadaljnje sodelovanje (graf 7).

Graf 8. Učiteljeve kretnje lahko poživijo komunikacijo v razredu.



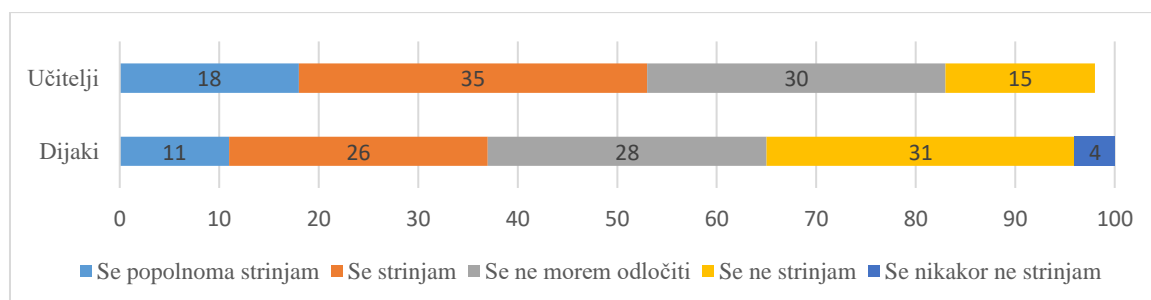
Dijaki in učitelji se strinjajo, da učiteljeve kretnje lahko poživijo komunikacijo v razredu (graf 8).

Graf 9. Učiteljevo hitro govorjenje ovira razumevanje med učitelji in učenci.



Dijaki in učitelji se strinjajo, da učiteljevo hitro govorjenje ovira razumevanje med njimi (graf 9).

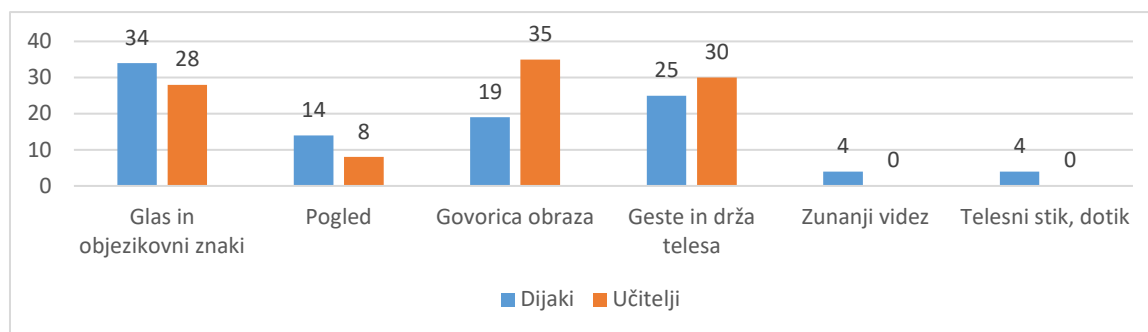
Graf 10. Sedenje učitelja slabo vpliva na dojetanje učne vsebine.



Dijaki so deljenega mnenja, da učiteljevo sedenje slabo vpliva na dojetanje učne snovi. Tudi mnenje učiteljev je razpršeno (graf 10).

Drugo anketno vprašanje se je glasilo: Kateri tip neverbalnih sporočil po tvojem mnenju pri pouku sporoča največ?

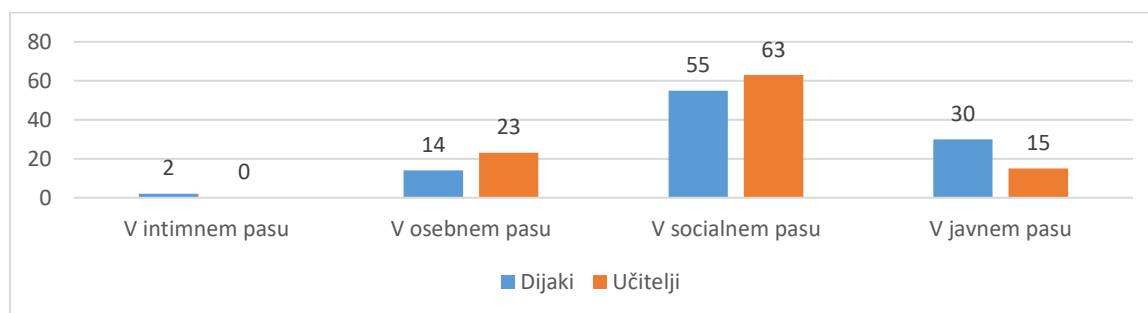
Graf 11. Tip neverbalnih sporočil



Dijaki so navedli, da glas in objezikovni znaki pri pouku sporočajo največ, medtem ko so učitelji mnenja, da največ sporoča govorica obraza. Oboji pa se strinjajo, da so geste in drža telesa drugi najpomembnejši tip neverbalnih sporočil pri pouku (graf 11).

Tretje anketno vprašanje se je glasilo: V katerem prostorskem pasu (oddaljenost med osebami v razgovoru) največkrat komunicirate z učiteljem oz. dijaki?

Graf 12. Prostorski pas



Dijaki in učitelji so odgovorili, da komunikacija med njimi poteka pretežno v socialnem pasu, torej na razdalji od 1 metra do 3,5 metra (graf 12).

5. Zaključek

Dobro poznavanje in razumevanje neverbalne komunikacije lahko pripomore k boljšemu razumevanju in odnosu med učitelji in učenci. Analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da dijaki in učitelji pomenu neverbalne komunikacije pripisujejo velik pomen in da so njihova mnenja glede neverbalne komunikacije in njenih posameznih elementov dokaj podobna oz. enotna. Učiteljem in učencem je glede na povprečno oceno strinjanja najbolj pomembno, da je učiteljev obraz prijazen, ker to pozitivno vpliva na razred. Dijaki v večini menijo, da glas in objezikovni znaki pri pouku sporočajo največ, medtem ko učitelji v večini menijo, da je govorica obraza tista, ki sporoča največ.

Učitelj dandanes ni samo dober predavatelj, temveč mora znati pritegniti učenčevo pozornost in obvladati tako verbalno kot tudi neverbalno komunikacijo.

6. Literatura

- Ažman, T. (2015). Komuniciranje v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V M.Z. Arčnik (ur.), J. Erčulj (ur.), *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju* (str. 67-78). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Hall, E.T. (1976). *The silent language*. New York: Doubleday & Company.
- Kovačič, D. (1990). Nebesedna komunikacija in veščine učitelja V F. Žagar (ur.), M. Skalar (ur.), V. Majdič (ur.), M. Blažič (ur.), *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli* (str. 23-30). Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Krapež, B. (2005). Postavljanje meja v šolskih klopeh. *Soutripanje, 2005*. Pridobljeno s http://cdk.si/soutripanje/st39/postavljanje_meja.htm
- Lamovec, T. (1993). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Produktivnost.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pease, A. (1966). *Govorica telesa*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Puklek Levpušček, M. (2001). Doživljanje vedenja učencev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih. *Psihološka obzorja*, 10(4), 49-61.
- Tomić, A. (1990). *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Ule, M. (2009b). *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vidmar Kuret, M. (2004). Humor v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 6 (23), 27-28.
- Young, L. (1996). *Govorica obraza*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Pernat je diplomirana pedagoginja in je zaposlena na Srednji zdravstveni in kozmetični šoli Maribor kot šolska svetovalna delavka. Obenem poučuje tudi predmet Podjetništvo.

Prepoznavanje obratnega mentorstva tako pri delu z učiteljem začetnikom kot pri delu z dijaki ob uporabi IKT

Recognition of Reverse Mentoring both when Working with a Novice Teacher and when Working with Students Using ICT

Petra Krulc

*Šolski center Novo mesto
petra.krulc@sc-nm.si*

Povzetek

Vseživljenjsko učenje ni le proces, ki ga morajo učitelji približati dijakom, ampak je hkrati proces, ki ga sami živijo in tako oblikuje ne le dijake, ampak tudi njih same. V vsakem življenjskem obdobju se učitelj srečuje z določenimi koraki prepoznavanja svojega poslanstva, seznanjanja se z novostmi stroke, ki jo poučuje, ter se trudi obvladovati pedagoške kompetence, s katerimi mladim približuje določeno stroko. Če se v prvih letih poučevanja učitelji po večini srečujejo z novostmi na področju stroke in pedagoških načinov podajanja snovi, se v obdobju, ko učitelji postanejo mentorji mladim učiteljem začetnikom, zavedajo pomena svojega lastnega pedagoškega in strokovnega zorenja ob mladem učitelju in v odnosu do dijakov. Sebe kot strokovnjaka mora vsak učitelj dobro znati preценiti, odkriti izzive, s katerimi se sooča, in tudi prednosti, ki jih je ob poučevanju že ugotovil. Na prednostih pri delu z dijaki še naprej gradi svoje poslanstvo, izzivi pa mu predstavljajo nove korake k strokovni in pedagoški odličnosti. Ob mentorstvu mlademu učitelju začetniku se tako pogosto učitelju odpre nova dimenzija odnosa dela z dijaki, ki jo ustvarja tudi on sam. Eno izmed praktičnih spoznanj pri delu z dijaki ob mentorstvu učitelju začetniku je tudi obratno mentorstvo, ki ga pri delu z učitelji začetniki v literaturi lahko zasledimo, njegov pojav pa lahko prepoznamo tudi pri delu z dijaki, še posebej ob uvajanju IKT v sam izobraževalni proces; še posebej v času COVID-19, ko smo bili vsi odvisni od obvladovanja IKT in je obratno mentorstvo pri delu z dijaki še toliko bolj stopilo v ospredje.

Ključne besede: delo z IKT, dijaki, obratno mentorstvo, pedagoške kompetence, učitelj začetnik.

Abstract

Lifelong learning is not just a process that teachers need to bring closer to students, but it is also a process that they live themselves and thus shape not only students but themselves. In every period of life, the teacher encounters certain steps of recognizing his mission, getting acquainted with the innovations of the profession he teaches, and tries to master the pedagogical competencies that bring young people closer to a particular profession. While in the first years of teaching teachers mostly encounter innovations in the field and pedagogical methods of teaching the material, in the period when teachers become mentors to young beginning teachers they are aware of the importance of their own pedagogical and professional maturation with young teachers and students. As a professional, every teacher must be able to overestimate himself, discover the challenges he faces, as well as the advantages he has already identified while teaching. He continues to build his mission on the advantages of working with students, and the challenges represent new steps towards professional and pedagogical excellence. When mentoring a young beginning teacher, a new dimension of the relationship with students is often opened to the teacher, which he also creates. One of the practical findings in working with students while mentoring a beginner teacher is reverse mentoring, which can be found in working with beginner teachers in the literature, and its phenomenon can also be recognized when working with students, especially when introducing ICT into the educational process; especially during COVID-19, when we

were all dependent on ICT management and reverse mentoring in working with students became even more prominent.

Keywords: beginner teacher, pedagogical competencies, reverse mentoring, students, work with ICT.

1. Uvod

Zaradi spreminjajoče se družbe in pričakovanj, kako naj učitelji pripravijo mlade k odgovornemu reševanju določenih problemov na delovnem mestu, se učitelji vse pogosteje srečujejo s težavo, kako dijakom približati učno snov, da se jo bodo lažje naučili, jo lažje usvojili in jo znali prenesti v svoje delovno okolje. Generacije mladih se spreminjajo, tudi njihove osebnostne značilnosti in načini usvajanja učne snovi. Zato so učitelji kot kreatorji njihovega osebnostnega in strokovnega razvoja zadolženi za prepoznavanje novih pristopov, ki bodo v prvi vrsti dijake spodbujali k odgovornemu in predvsem aktivnemu pristopu usvajanja znanja. Namen članka je tako osvetliti in prikazati nov način pristopa dela z dijaki z namenom, da so bolj aktivni v samem vzgojno-pedagoškem procesu in posledično tudi bolj odgovorni za usvajanje novega znanja in implementacijo le-tega v družbo. Članek prikazuje pristop obratnega mentorstva, ki ga literatura v odnosu med učiteljem začetnikom in učiteljem mentorjem že pozna, in ki ga je mogoče prenesti tudi na področje dela z dijaki. S tem se spodbuja njihova lastna odgovornost za doseg učnih ciljev, hkrati pa se spodbuja njihova aktivnost, ki je v času COVID-19 postala vse manjša. Obratno mentorstvo razumemo kot način za spodbujanje učenja in olajšanje medgeneracijskih odnosov (Augustiniene, Ciuciulkiene, 2013).

Če bomo znali prenesti obratno mentorstvo tudi na delo z dijaki, ki so v 21. stoletju drugačni od prejšnjih generacij, še posebej zaradi COVID-19, ki je močno vplival na komunikacijske veščine med mladimi, se jim bomo znali bolj približati, postali bodo aktivnejši, bolj odgovorni, hkrati pa jim bomo na ta način pokazali, da tudi sami lahko gradijo na pozivnih izkušnjah in znanju, ki ga imajo, in sicer na način, da ga podelijo tistim, ki ga ne znajo v takšni meri, tudi če so to učitelji ali morebiti ravno zaradi tega, s tem pa postanejo aktivni kreatorji pedagoškega procesa. Njihova motivacija za usvajanje novega znanja se poveča, posledično je večja tudi njihova uspešnost.

Praktična uporabnost tega pristopa dela z dijaki je v možnosti prenosa v katerokoli okolje ne glede na to, ali gre za šolanje na daljavo, kjer je obratno mentorstvo še bolj stopilo v ospredje kot eden od načinov dela z dijaki, ali pa gre za neposredno izvajanje pouka v učilnici. Uporaba IKT je v obeh primerih namreč možna in z njo se dijakom lažje približamo.

2. Mentorstvo in obratno mentorstvo med učiteljem začetnikom in učiteljem mentorjem

Učitelj je poklic, ki od zaposlenega zahteva stalno spremljanje novosti v družbi, sledenje napredku, ki ga prinaša znanost, kar pa ni možno brez vseživljenjskega učenja, katerega se mora v prvi vrsti zavedati učitelj. S permanentnim izobraževanjem gradi svojo profesionalno pot in ob tem omogoča vzpostavitev dobrega odnosa z dijaki. S poznavanjem novih metod poučevanja, s poznavanjem novih tehnik in osebnostnih lastnosti mladih ter sprememb, ki se v družbi dogajajo, dijakom lažje približa učno snov, ki jim jo podaja. Generacije se spreminjajo in s tem tudi pristopi poučevanja. Da pa jim učitelj lahko sledi, mora tudi sam osebnostno rasti.

3. Učitelj začetnik se znajde v vlogi učenca

Učitelj začetnik se na začetku svoje profesionalne poti velikokrat obrne na svojega učitelja mentorja, ki ga uvaja v pedagoški poklic in mu na podlagi lastnih spoznanj in izkušenj poskuša približati delo. Je pa poleg klasičnega načina mentorstva delo z učitelji začetniki lahko veliko bolj uspešno in drugačno, če se pri delu z njimi uporabi drugačne načina uvajanja v pedagoški poklic. Eden od načinov, ki se izkazuje za učinkovitega, je obratno mentorstvo. Raziskava Augustiniene in Ciuciulkiene (2013) ugotavlja, da so se učitelj začetniki v procesu obratnega mentorstva naučili soočiti se z lastnimi predsodki o prioriteti mentorskih izkušenj in izzivu stališč izkušenejših sodelavcev, saj so v procesu razvili odprti dialog s svojimi mentorji in posledično postali bolj samozavestni pri pedagoških odločitvah.

Ker je delo vezano na odnose in ljudi, je vsaka situacija, s katero se učitelj začetnik sreča, vedno nova in težko primerljiva s katero, ki jo je kdo že doživel. Ob več izkušnjah, ki so učitelju predočene ali predstavljene, bo lažje poiskal elemente ravnanja, odločanja za svojo situacijo. Zato je mentorstvo učitelju začetniku odgovorno, zahtevno in težko delo. Prav tako je zahtevno tudi za učitelja, ki ima malo izkušenj in ki vsako izkušnjo, s katero je seznanjen, dojema kot svoje spoznanje, ki ga težko vpne v lastno doživljanje. Učitelj začetnik je tako v večini časa učenec. Uči se od svojega mentorja in dijakov, ki od njega pričakujejo, da suvereno vodi pedagoški proces.

Raziskava Augustiniene in Ciuciulkiene (2013) povzema, da si učitelj začetnik z mentorjem deli poznavanje komunikacijskih veščin, IT-pismenost, veščine samoevalvacije, izrazita je predanost skupnemu cilju podpore in vzajemnosti učenja veščin skupinskega dela, veščin refleksije, sodelovalnega dela, ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja ter sposobnost soočiti se s predsodki glede avtoritete mentorja.

Je pa učitelj začetnik več novih metod in uporabe novih tehnik poučevanja, ki jih lahko prenaša svojemu mentorju. Sam lahko pozna določene teoretične osnove, ki pa jih ne zna prenesti v prakso. V primeru prenosa svojega znanja mentorju se med njima razvije ne le obratno mentorstvo, ampak sodelujoči odnos, ki vpliva samozavest tako učitelju začetniku kot mentorju. Mentor lahko določena nova teoretična spoznanja na podlagi svojih praktičnih izkušenj lažje integrira v pedagoški proces, kar pomaga učitelju začetniku in mentorju pri kvalitetnejšem opravljanju pedagoškega dela. Rezultat je uspešnejši učitelj pri prenosu znanja in spretnosti svojim dijakom, pa naj gre za učitelja začetnika ali za mentorja. Mentor, ki v učitelju začetniku prepozna vir novih tehničnih pristopov ali vir uporabe novih metod, ga sprejema kot svojega prinašalca novih spoznanj, ki so v svetu že odbrane in prepoznane kot dobre za šolski prostor. Gre za obojestransko učenje in zadovoljstvo vseh deležnikov, tudi dijakov.

4. Medsebojno mentorstvo krepi odnose med sodelavci

Vsak učitelj v skrbi za svoje permanentno izobraževanje lahko v vsakem sodelavcu ne glede na to, ali opravlja vlogo mentorja ali ne, izvaja mentorstvo drugim in hkrati dopušča biti mentoriran tudi sam. Gre za prenos znanj in izkušenj in željo vzpostaviti supervizijo med učitelji v določenem kolektivu. Vodstvo šole, ki spodbuja mentorstvo med svojimi zaposlenimi in se zaveda, da so zaposleni največji kapital šole, zagotovo skrbi za kvaliteto vzgojno-izobraževalnega procesa in posledično zadovoljstvo vseh deležnikov, torej zaposlenih in dijakov. Je pa obratno mentorstvo hkrati orodje za organizacije, pravi Marcinkus Murphy (2012), ki želijo spodbujati medgeneracijsko učenje in razvijati sedanje in prihodnje vodje.

Učitelj začetnik je na posameznih področjih boljši od mentorjev ne glede na starost in izkušnje, je tisti, ki dviguje samopodobo vsem učiteljem in posledično vpliva na dijake in njihovo zavest, da so deležni kvalitetnega pedagoškega procesa. Ob novih, včasih nepredvidljivih situacijah, kakršne smo bili deležni tudi ob pojavu COVID-19, tako zmožnost učitelja biti mentor drugim in dovoliti si sprejemati mentoriranje tudi mlajših, predstavlja edini učinkoviti način prenosa znanja. Zaradi pojava pandemije se je šolski sistem namreč čez noč premaknil na splet ne glede na to, ali so bili učitelji veščeri rokovanja z IKT ali ne. Marsikomu leta poučevanja, če pri svojem delu ni uporabljal IKT, niso pomagala pri vzpostavitvi e-izobraževanja. Učitelji med sabo so si pomagali in ravno v tej situaciji se je mnogokrat pokazalo, kako učinkovito je lahko obratno mentorstvo. Mlajši učitelji, veščeri rokovanja z IKT še iz časa svojega študija, z uvajanjem novosti niso imeli težav. Mnogokrat so pomagali starejšim učiteljem, ki niso bili veščeri rokovanja z IKT. Postali so njihovi mentorji.

Praksa je pokazala, da sama vzpostavitev e-izobraževanja pedagoškega procesa še ni naredila za učinkovitega. Zato je bilo sodelovanje med učitelji ključno. Bolj izkušeni učitelji so svoje izkušnje podelili z mlajšimi z namenom, da jih bodo tudi slednji znali implementirati v učinkovit pedagoški proces, izveden na daljavo tudi v odnosu do dijakov. Izkušnje učiteljev mentorjev so mladim sodelavcem pomagale zlasti v situaciji prenosa znanja na daljavo, saj sta bila osip in neaktivnost dijakov pri spletnem poučevanju pogosto zaznana že v preteklosti, o čemer pišejo različni avtorji. Ena od študij (Wise, Chang, Duffy, & Del Valle, 2004) preučuje zato tudi pomen družbene prisotnosti in njen vpliv na spletno poučevanje. Ugotavlja, da ima družbena prisotnost podobno vlogo kot vztrajnost pri spletnem učenju. In ravno to je tisto, česar se mentorji zavedajo, poti do tega, da so pri spletnem prenosu znanja do dijakov uspešni, pa ne poznajo v taki meri kot učitelji začetniki. Zato je njuno sodelovanje še toliko pomembnejše in vpliva na samozavest obeh, in sicer mentorja in učitelja začetnika. Njuno združeno znanje in izkušnje so v pomoč obema. Z enakim pristopom se lahko pristopi tudi v odnosu do dijakov, ko se jim podaja novo znanje.

Učitelji so se obratnega mentorstva že navadili in velikokrat prepoznali njegove prednosti. Ravno zaradi slednjega velja razmisliti, ali bi sinergija, ki nastane med učitelji pri mentorstvu in obratnem mentorstvu, ne delovala tudi v odnosu do dijakov.

5. Mentorstvo in obratno mentorstvo med učitelji in dijaki

Dijaki zadnja leta zaradi svojih generacijskih značilnosti ne potrebujejo več učitelja, ampak vse bolj mentorja. Torej nekoga, ki jih bo naučil različnih poti pridobivanja znanja in iskanja informacij. Kako prebrati in izbrati prave informacije za določeno situacijo. Ne gre več za golo pomnjenje faktografskih dejstev, ampak za usvajanje znanj z namenom znati rokovati z informacijami, znati logično sklepati in prenašati spoznanja v prakso. To pa zahteva od učitelja več, zahteva in pričakuje se, da je pri svojem delu vse bolj mentor in ne le učitelj. Za terciarni nivo to velja že nekaj časa, vse pogosteje se pričakovanja pojavljajo z razvojem družbe in znanosti tudi na sekundarnem nivoju, torej pri delu z dijaki.

Novi pristopi dela z dijaki so zaželeni za učinkovit prenos znanja tudi zaradi značilnosti generacije, ki ji dijaki pripadajo. Dijaki glede na svoje generacijske značilnosti lažje usvajajo nova znanja, če so pri pedagoškem učnem procesu aktivni in ga soustvarjajo ter se zavedajo, da so zanj soodgovorni. Poznavanje generacijskih razlik z namenom učinkovitega prenašanja znanja se je kot dobrodošlo pokazalo tudi v industriji in ne le v šolskem prostoru. Cheen (2013) v svoji študiji ugotavlja učinke povratnega mentorstva v industriji, ko mlajša generacija napredne veščine informacijske tehnologije prenaša na starejšo generacijo. Ob tem se poveča

motivacija za učenje, krepijo se inovativno razmišljanje in ambicioznost, občutek za timsko delo ter veščine sodelovanja in koordinacije. Pozitivne učinke obratnega mentorstva zato študija opredeljuje kot ene tistih, ki se jih je potrebno zavedati in jih sistemizirati v industriji z delovnim mestom, kar bi pomagalo lajšati težave pri vodenju različnih generacij znotraj organizacije. Tudi Chaudhuri in Ghosh (2012) ugotavljata, da se različne generacijske potrebe, različni vrednotenjski sistemi in delovne zahteve, ki jih pri sebi prepoznavajo različne generacije, lahko z obratnim mentorstvom nadgradijo v uspešno sodelovanje, kar bo vplivalo na strokovno uspešnost vseh generacij.

Iz tega izhaja, da če prepoznavamo učinkovitost obratnega mentorstva pri mentorjih in učiteljih začetnikih, lahko način pričakujoče učinkovito uporabimo tudi pri poučevanju dijakov, kar nam bo zaradi generacijskih razlik in v zadnjem članku omenjenih razhajanj tako vrednotenjskega sistema kot delovnih navad pomagalo vzpostaviti sodelovalen odnos, v okviru katerega bodo vsi, tako učitelji kot dijaki, lahko dosegli skupen cilj na vsem sprejemljiv način.

6. Obratno mentorstvo začnejo uvajati ameriška podjetja

Izraz obratno mentorstvo označuje obraten proces od mentorstva. Prvotno se je izraz uporabljal v ameriških podjetjih za prikaz, kako mlajši zaposleni izvajajo mentorstvo starejšim, največkrat je šlo za področje IKT, kar ugotavljata tako Zauchner-Studnicka (2017) kot Libby V. Morris (2017). V študijah je izpostavljeno obratno mentorstvo tudi na področju šolstva, čeprav gre za pojav, ki je redko prisoten, vsebuje pa potencial novega pristopa prenašanja znanja. Obratno mentorstvo in prednosti le-tega so preučevane v študiji Zauchner-Studnicka (2017) na podlagi literature z namenom ugotavljanja sinergije med dijaki in učitelji. Izmenjujoče se vloge, kdo poučuje koga s katerimi vsebinami, prinašajo spoštljiv odnos med samimi udeleženci. Prav tako meni, da so potrebne nadaljnje analize, v katerih primerih šolskega prostora velja obratno mentorstvo izvajati in v katerih morebiti ne.

O obratnem mentorstvu med študenti in predavatelji v okviru terciarnega izobraževanja sta pisala že Fruchter in Lewis (2000), ki sta ugotovila, da so predavatelji študente dobro poučili o teoretičnih osnovah nekih delovnih procesov, a ko so se študentje vračali s praktičnega izobraževanja iz delovnega okolja, so se v delovnem okolju seznanili z novimi komunikacijskimi orodji in z delovanjem le-teh, o katerih so lahko poročali v šolskem okolju in z novostmi seznanjali tudi predavatelje.

Pandemija COVID-19 je tudi v šolstvu odprla prostor številnim novostim. Ponudila je nekatere prednosti in tudi izzive. Pri delu z dijaki na sekundarnem nivoju izobraževanja so se učitelji srečali s prenekaterimi novostmi in izzivi. Svoje znanje so morali podajati dijakom na način, za katerega se nikoli niso urili in za katerega niso vedeli, da ga bodo pri svojem delu potrebovali. Nove situacije so učitelje tako postavile pred nove preizkušnje. Tisti učitelji, ki so se pripravljali učiti in osebno ter profesionalno napredovati, so se mladim približali na način, da so jih v komunikacijski odnos povabili kot enakovredne deležnike, saj so ugotovili, da so bili dijaki sicer preveč nezainteresirani. Poučevanje je bilo po spletu, socialnih interakcij ni bilo, kar je omogočalo dijakom vzpostavljati njihov lastni virtualni svet, ki so si ga krojili po svoji meri in navadno ne v skladu z doseganjem pedagoških načel.

7. Dijaki zaradi obvladovanja IKT pripomorejo h kvalitetnemu pouku

Pridobiti si je bilo potrebno njihovo zaupanje, njihovo zanimanje, da so učitelji lahko podajali svoje pedagoško znanje. Eden od učinkovitih pristopov se je pokazal z uporabo obratnega mentorstva. Učitelji so dijake spraševali o novostih s področja IKT, kar je pogosta praksa obratnega mentorstva, kot ugotavlja Leedahl et al. (2018), ali drugih komunikacijskih orodij, ki so dijakom blizu, da so se jim na ta način približali. Z uporabo drugačnih pristopov so dobili dijaki občutek, da so upoštevani kljub slabšim socialnim stikom, ki so bili možni le s pomočjo IKT. Začeli so se odzivati in sodelovati, saj so ugotovili, da sami kreirajo pedagoški proces.

Da je znanje vrednota, kar so jim izkazovali tudi učitelji, ki so bili za usvajanje novih spretnosti, zlasti na področju IKT, vedno odprti in pripravljeni, da jih prejema od dijakov. Učitelji so jim pokazali, da je učenje pravzaprav vseživljenjski proces. O slednjem in o izmenjavi izkušenj med generacijami, zlasti na področju IKT, govori tudi študija (Leedahl et al., 2018), ki ugotavlja, da se je odnos med študenti, ki so izvajali obratno mentorstvo na področju IKT s starejšimi, v zameno pa prejeli znanje komunikacijskih veščin, in starejšimi zelo izboljšal. Študija je ugotovila, da se je izboljšal pri študentih odnos do staranja, izboljšalo se je zanimanje starejših za tehnologijo, poglobilo se je prijateljstvo ob večkratnem srečanju z istimi udeleženci, ki so delovali v paru, povečala se je odgovornost študentov za načrtovanje podajanja znanja, prav tako se je povečala raven prilagajanja potrebam posamezniku, urejeno so imeli dokumentacijo in spodbujeno je bilo aktivno sodelovanje.

Iz navedenih ugotovitev je moč sklepati, da se vidiki obratnega mentorstva znajo dobro odražati ne le pri študentih, ampak tudi pri dijakih. Ti so namreč v odnosu do učiteljev nekoliko bolj vodeni s strani učiteljev samih, tako da ne gre pričakovati, da bi jim bila zaupana prevelika odgovornost ali breme glede samostojnosti odločanja in prevzemanja odgovornosti nad njihovo zmožnostjo glede na osebnostno zrelost.

V času šolanja na daljavo so tako učitelji ugotovili, da je obratno mentorstvo eden od uspešnih načinov, kako od dijakov pridobiti njihovo aktivnost pri pouku. Koncept je konstruktivistično zasnovan in hkrati predstavlja temelj za prevzemanje odgovornosti nad lastnim učenjem, kar velja tako za dijake kot za učitelje. Učenje pri obratnem mentorstvu je samousmerjeno, pravi Zauchner-Studnicka (2017), in hkrati aktivni proces za učitelja in dijake, ki vsi hkrati konstruirajo učni proces.

8. Obratno mentorstvo med dijaki

Odpira pa obratno mentorstvo možnost krepitve tudi vrstniškega mentorstva, ugotavlja Libby V. Morris (2017), ki je hierarhično gledano veliko bolj uravnoteženo po moči. Avtorica ugotavlja, da je še posebej učinkovito v psihosocialni razsežnosti, kjer se vzpostavijo tesne povezave in se rešujejo skupni izzivi v določeni življenjski dobi ali situaciji. Ena od takšnih je zagotovo tudi pandemija. Učitelji, ki so prakticirali obratno mentorstvo s svojimi dijaki, so jih na ta način spodbujali, da se dijaki med seboj povezujejo in si pomagajo tudi tako, da so drug drugemu mentorji in usmerjevalci. Torej so nekateri učitelji naredili še korak naprej. Ne le da so prakticirali obratno mentorstvo z dijaki, ampak so jih učili uporabe vrstniškega mentorstva z namenom njihove osebnostne in strokovne rasti, še posebej, če so opazili, da so se z obratnim mentorstvom dijakom uspeli približati.

9. Zaključek

Način obratnega mentorstva, ki se je izkazal pri učitelju začetniku in mentorju kot izredno učinkovit, kar ugotavljajo že avtorji v literaturi tako v industriji kot v šolskem prostoru, je bil nepogrešljiv v času pojava pandemije. Zaradi svoje vsestranskosti in premagovanja vrednotenjskih konceptov ter generacijskih razlik, še posebej pri usvajanju novih tehnologij na področju IKT, je obratno mentorstvo učinkovit pristop graditve odnosa z dijaki. Tako so pri poučevanju veliko bolj aktivni, vzpostavi se sodelovalen odnos med učiteljem in dijakom, kar je zlasti ob pojavu pandemije, kjer so socialni stiki omejeni in možni po večini le preko spleta, še toliko pomembnejše. Ob tem se vzpostavi dijakom občutek odgovornosti kot soustvarjalcev pedagoškega procesa. Članek odstira možnosti nadaljnjega raziskovanja v smeri ugotavljanja razlik obratnega mentorstva pri e-izobraževanju in pri izobraževanju, ki je izvajano neposredno v razredu. Prav tako so potrebne nadaljnje raziskave, katera področja poleg IKT so tista, kjer je obratno mentorstvo z dijaki možno oz. uspešno.

10. Literatura

- Augustiniene, A., Ciuciulkiene, N. (2013). Reverse mentoring as facilitating factor for the development of a beginning teacher's self-authorship process. *Social Sciences*, 81(3), 73–84.
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human resource development review*, 11(1), 55–76.
- Chen, Y. C. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199–208.
- Fruchter, R., & Lewis, S. (2000). Mentoring and reverse mentoring in P5BL. In *2nd Asia Pacific Conference on PBL*, Singapore.
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., Estus, E., Breck, B. M., Dennis, C. B., & Clark, S. C. (2019). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors® reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & geriatrics education*, 40(1), 71–89.
- Morris, L. V. (2017). Reverse mentoring: untapped resource in the academy?. *Innovative Higher Education*, 42(4), 285–287.
- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549–573.
- Wise, A., Chang, J., Duffy, T., & Del Valle, R. (2004). The effects of teacher social presence on student satisfaction, engagement, and learning. *Journal of Educational computing research*, 31(3), 247–271.
- Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A model for reverse-mentoring in education. *Int Scholarly Sci Res Innovation*, 11(3), 551–558.

Kratka predstavitev avtorja

Petra Krulc, profesorica slovenščine, poučuje na Šolskem centru Novo mesto že 15 let. Pri svojem delu se poleg razredništva ukvarja s preučevanjem kulturnih in jezikovnih novosti ter preučevanjem pedagoških pristopov pri delu z dijaki. Prav tako kot mentorica učiteljem začetnikom preučuje načine dela dobrega mentorstva.

Pomen motivacije in povratne informacije za uspešno učenje

The Importance of Motivation and Feedback for Successful Learning

Mateja Simončič Tomič

*Šolski center Novo mesto, Srednja elektro šola in tehniška gimnazija
mateja.simoncic.tomic@sc-nm.si*

Povzetek

Ključna komponenta uspešnega učenja je motivacija za učenje in hkrati tudi pozitivna povratna informacija. Če je učiteljev pristop pozitivno naravn, če ga zaznamujeta pozitivna energija in zanos, je zelo verjetno, da se bo le-ta prenesel tudi na razred in se bo podobno razmišljanje ter delovanje razširilo tudi na dijake. Prav tako je potrebna pravočasna in kakovostna povratna informacija. Prispevek predstavlja teoretični vidik uspešnega poučevanja ter učenja in hkrati poda nekaj praktičnih primerov, ki so se pri pouku angleščine izkazali kot uspešni.

Ključne besede: delo na daljavo, povratna informacija, pozitiven pristop, motivacija, strukturirano učno okolje.

Abstract

A key component of successful learning is motivation to learn and at the same time positive feedback. If the teacher's approach is positive, if it is characterized by positive energy and enthusiasm, it is very likely that it will be transferred to the class and similar thinking and action will be extended to students. Consistent and quality feedback is also needed. This paper presents different theoretical aspects of successful teaching and learning and also provides some practical examples that have proven successful in teaching and learning English.

Key words: distance learning, feedback, motivation, positive approach, structural learning environment

1. Uvod

Tehnologija, ki jo je šola vpeljala v proces poučevanja v zadnjih letih, je prav gotovo olajšala delo v razredu in omogočila lažji prehod na delo od doma. Ker pa delo določajo učitelji, je pomembno, da učenci ne postanejo preobremenjeni ali demotivirani. In takoj na začetku že lahko izpostavimo tisto osnovno, po mojem mnenju najpomembnejšo komponento uspešnega učenja, namreč motiviranost za delo. Le-ta je osnova za uspešno delo posameznika, razvije pa se v pozitivnem učnem okolju, v katerem dijaki lahko svobodno, brez občutka prisile aktivno sodelujejo in izražajo svoje mnenje, okolju, v katerem prosperirajo in intenzivneje delajo, se bolj aktivno odzivajo, se učijo in predvsem naučijo. Tako odkrivajo svoje talente in delajo na lastnem razvoju – lahko bi rekli, da osebno rastejo.

Napredek v tehnologiji učenja pomeni, da so učitelji in dijaki med trenutno pandemijo Covid-19 dobro pripravljeni na uspešno nadaljevanje učnega procesa na daljavo. Lahko uporabite tehnologijo za povezovanje z dijaki in jim določite delo, kako pa jih motivirati za delo, pa je nekaj povsem drugega. Dejstvo je, da je usvajanje novih znanj, ki jih učenec lahko povezuje z realnim življenjem in že usvojenimi znanji, eden najboljših načinov, kako uspešno motivirati dijake za učenje. Vendar pa se pogosto zgodi, da povsem vsakdanje situacije lahko povzročijo ravno nasprotni učinek. Učitelji smo na začetku poučevanja na daljavo pogosto izpostavili vprašanje slabe internetne povezave pri nekaterih dijakih, kar je lahko vplivalo na dostop do različnih učnih orodij in posledično pri dijakih povzročilo slabšo motivacijo. Pojavljali so se tudi pomisleki glede tega, ali so se nekateri učenci lahko osredotočili na pouk doma ali ne, zlasti če je eden od staršev v času pandemije izgubil službo ali če se je od njih pričakovalo, da so skrbeli za mlajše brate in sestre, medtem ko so bili njihovi starši v službi. Prispevek ponuja nekaj strategij, s pomočjo katerih učitelji (so)oblikujemo pozitiven odnos in ustvarjamo pozitivno klimo tako v razredu kot tudi pri delu na daljavo – tako ustvarjamo pozitivno motivacijo za učenje.

2. Motivacija

Uspešno izobraževanje, tako v razredu kot tudi na daljavo, in doseganje ciljev je lahko v mnogih pogledih povsem individualna odločitev dijaka, ali je pripravljen na samostojno in dodatno delo ali ne. Pri delu na daljavo jim je pogosto prepuščeno, da se sami motivirajo in prebijajo skozi ovire z manj pomoči in podpore vrstnikov ter učiteljev, kot so navajeni pri klasičnem načinu dela, kjer je stik osebni in nadzor učitelja ves čas prisoten.

Chuter (2020) poudarja, da obstajata dve osnovni vrsti motivacije – notranja in zunanja.

Notranja motivacija se nanaša na človekovo notranjost, njegovo lastno gonilno silo, na primer dijaka, ki ga zanima tema oz. sama naloga. Vpletenost v učno nalogo predstavlja že sama po sebi motivacijo, saj zaradi nejasnosti in novih podatkov vzbuja radovednost ter predstavlja izziv, preko občutka kompetentnosti oz. sposobnosti posameznika in nadzora, nad situacijo pa vzbuja končno zadovoljstvo. Cilj posameznik vidi v samem procesu, v dejavnosti, spontanosti in ustvarjalnosti, zato so tudi rezultati notranje motiviranosti bolj kakovostni in trajni.

Zunanja motivacija pa je tista, ki jo zagotavljajo zunanji dejavniki, na primer učitelj, ki dijaka pohvali za dobro delo, odlična ocena ali nagrada pri uspešno opravljenem projektu. V tem primeru cilj ni v dejavnosti, zato tudi zunanja motivacija ni trajna. (Chuter, 2020).

3. Usmerjenost k ciljem, povratna informacija in pozitiven pristop

Pri svojem delu sem v skoraj 20-letni karieri v poučevanju spoznala, da je sodelovanje učitelja z dijaki izjemno pomembno pri motivaciji. Če je učiteljev pristop pozitivno naravnani, če ga zaznamujeta pozitivna energija in zanos, je zelo verjetno, da se bo le-ta prenesel tudi na razred in se bo podobno razmišljanje ter delovanje razširilo tudi na dijake. Pozitivna naravnost je nalezljiva in hitro vpliva na počutje vseh prisotnih. Daje dobre rezultate in omogoča, da dijaki razmišljajo in se odzivajo v bolj sproščenem ter spodbudnem okolju, kar dviguje njihovo motivacijo in posledično daje boljše rezultate.

Intihar Klančar (2019) ugotavlja, da mora biti učitelj aktiven pri spremljanju učencev in njihovega napredka; v nasprotnem primeru tudi dijaki izgubijo voljo do dela, saj nezainteresirani učitelji negativno vplivajo na njihovo motivacijo. Prav tako je potrebna pravočasna in kakovostna povratna informacija, ki jo učitelj poda pri praktično vsaki uri ali vsaj obravnavani temi. Podajanje povratne informacije je pomembno tako za dijake kot tudi za učitelje in njihovo samoevalvacijo. Občutek premika naprej, doseganja ciljev na učni poti in napredek v znanju so osrednjega pomena in imajo velik vpliv na motivacijo. (Intihar Klančar, 2019). Različni cilji, ki si jih zastavi učitelj, morajo vedno biti dosegljivi in hkrati jasni ter podprti tudi s teorijo kognitivnega vrednotenja. Učitelj mora podati konstruktivno povratno informacijo, ki temelji na podatku, kaj je šlo narobe, kaj se iz tega lahko naučimo in kakšne strategije lahko razvijemo za naprej, da bo šlo lažje in bolje.

Pri svojem delu ugotavljamo, da je najboljša pozitivna povratna informacija, s katero dijaka pohvalimo in mu hkrati podamo napotke za izboljšavo. Navedimo konkreten primer, ki se je pri delu izkazal kot izjemno uspešen. Pri angleščini dijake med drugim učimo tudi pisanja esejev in velikokrat pri tem nastopi težava. Pravilno strukturirani stavki v tujem jeziku, ki so tudi slovnično in jezikovno pravilni, marsikomu predstavljajo izziv. Ugotovili smo, da je motivacija za pisanje po navadi na nizkem nivoju, sploh po tem, ko je povratna informacija podana po klasičnem sistemu, to je popravljeni esej, ki je v celoti rdeče prečrtan in na katerem so poudarki na vseh slabostih pisnega sestavka. Dijakom sem želela prisluhniti, zato sem jih pozvala, da podajo predloge, kako bi jih lahko motivirala k temu, da bi ponovno napisali popravilo eseja brez občutka, da so kaznovani. V zaključnem razredu tehniške gimnazije, v katerem smo se pripravljali na maturitetni esej, so predlagali, da bi pri popravilu uporabljala dve različni barvi. Tako smo se odločili za klasično rdečo, s katero bi bile popravljene napake, in kot dodatek zeleno pisalo, s katerim bi poudarila dobra tematska izhodišča, višje slovnične strukture in na sploh vse tisto, kar je v eseju dobro. Že samo dejstvo, da so lahko sami spremenili način dela, jih je motiviralo k nadaljnjim izboljšavam. Priznam, da sem s tem načinom poprave sama imela več dela, vendar pa so dijaki sami povedali, da jim je všeč, da ni več »vse rdeče«, ampak je bilo veliko tudi zelenega, torej dobrega. To je tisto, na kar so se na koncu osredotočili, v smislu, saj ni bilo tako slabo. Ta način popravljanja sestavkov sem v svoji praksi ohranila in tako vsak dijak, ki mu popravim esej, na koncu sestavka v desnem, zelenem stolpcu vidi dobre plati eseja, v levem, rdečem stolpcu pa napake. Tako se slabe in dobre lastnosti nekako izenačijo in dijaki nimajo občutka popolnega neuspeha, predvsem pa jih zeleni komentarji vzpodbujajo za nadaljnje delo. Pri novih generacijah se vedno opaža, da jih pozitivno preseneti dejstvo, da je na koncu poleg napak tudi povzetek dobrih plati sestavka, saj tega od prej niso vajeni. Pri svojih dijakih na koncu šolskega leta vedno izvedemo tudi anonimno anketo, v kateri lahko podajo svoje pripombe in pohvale. Način podajanja povratnih informacij pri pisnih sestavkih je vedno ocenjen kot pozitivna metoda, zato jo nameravam ohraniti tudi v prihodnje. Tako zelo majhna sprememba, ki pa ima izjemno pozitiven učinek.

Učinkovita povratna informacija zahteva, da ima oseba cilj, ukrepa, da ga doseže in prejme ciljno usmerjene informacije o svojih dejanjih. V svoji pedagoški karieri sem se naučila in izkusila, da so povratne informacije izjemno koristno orodje in morajo biti zelo individualne, naravnane na posameznika, hkrati pa tudi ustrezne za predmetno področje, ki se ocenjuje. Ustrezna povratna informacija lahko učinkovito pripomore k motiviranosti dijaka, sploh kadar ga pohvalimo, spodbujamo in ustrezno vodimo do cilja, prav tako pa ga lahko hitro demotiviramo s strogo kritiko in negativnimi komentarji. Učitelj mora zato pozorno opazovati

in komentirati v pozitivnem in spodbudnem duhu ter tako pomagati dijakom, da se učijo iz svojih napak na boljši in učinkovitejši način, da bi cilje dosegli hitreje ali jih celo presegli.

Al-Bashir, Kabir in Rahman (2016) pa poudarjajo, da moramo vedno upoštevati, da je preveč povratnih informacij lahko kontra produktivno. Veliko bolje je, da se osredotočimo na enega ali dva ključna elementa uspešnosti, kot pa da podamo kup informacij, zaradi česar postanejo cilji napredka in izboljšanja nejasni. Povratne informacije morajo biti jedrnate in osredotočene na tista področja moči in rasti, ki bodo imela največji vpliv na učenčevo učenje. Učitelj se mora odločiti za prednostne naloge, ki bodo pri posamezniku na koncu omogočile najboljše rezultate in na ta način tudi dvignile njegovo pozitivno samopodobo ter ga posledično motivirale za delo. (Al-Bashir, Kabir in Rahman, 2016).

V času dela na daljavo smo se učitelji in vsi vpleteni v izobraževalnem procesu ukvarjali z obvladovanjem zapletenosti tovrstnega poučevanja in predvsem s socialno distanco, pri čemer smo se hočeš nočeš morali posluževati tehnologije in prilagajati načinu poučevanja. Delo s tehnologijo smo dodobra usvojili, pogosto pa smo pozabili na pomen povratnih informacij v tem obdobju, ko smo bili fizično izolirani od naših dijakov in stalne, dosledne ter smiselne povratne informacije, žal, ni bilo. Povratne informacije so idealen mehanizem za zagotavljanje, da se učenci počutijo videne in slišane. Ne glede na to, kakšen je način dela, na daljavo ali v razredu, je dosledna komunikacija z našimi dijaki ključna za njihov napredek in uspeh.

Seveda v spletnem okolju ne bomo mogli natančno opazovati, kako učenci dojemajo naše pripombe, ali delajo zapiske in na sploh učinkovito sodelujejo pri pouku, zato se tudi učitelj težje prilagaja »klimi v razredu« in spremljanju posameznikov, kot bi se sicer. Posebno pozornost je potrebno nameniti bolj ranljivim dijakom, ki imajo morda omejene možnosti učenja na daljavo ali pa jim morda primanjkuje podpore od doma. V tem primeru mora tudi učitelj znižati pričakovanja, pokazati empatijo in včasih tudi »zamižati na eno oko«, če presodi, da ima dijak socialne težave ali doživlja čustveno stisko.

Sama sem spoznala, da je najboljši način podajanja povratne informacije pri delu na daljavo »osebni stik«, ki je bil v tem primeru pogovor v spletnem okolju s pomočjo kamere, pri čemer oba udeleženca vsaj delno začitita osebno noto. Na ta način sem se redno srečevala z dijaki, ki so imeli težave, če so se bili vsaj pripravljeni sestati, in velikokrat sem opazila, da sem jih s pozitivnim pristopom motivirala za opravljanje nalog. Pokazati jim je potrebno, da jih razumemo, sprejemamo in jim želimo le najboljše. Seveda nikoli nismo uspešni pri vseh, vendar menim, da uspeh pri vsakem posamezniku šteje. Tako sem na primer prepričala dijaka z učnimi težavami, da je pripravil govorni nastop, ki ga je nato pred razredom uspešno zagovarjal in tako pridobil pozitivno oceno. Ni vedno nujno, da od vseh pričakujemo vse. Tisti najboljši bodo seveda vedno oddali svoje naloge v spletno učilnico, vedno prebrali navodila in v željenem roku opravili vse obveznosti, tisti s težavami pa potrebujejo več vzpodbude in včasih je pri njih osebni pogovor dovolj, da vidijo, da nam je mar in jih tako motiviramo za delo. Po večletnih izkušnjah v izobraževanju včasih rada povem, da ni uspeh najboljšega dijaka pripraviti do odličnih rezultatov, ampak tistega šibkega, ki bi morda drugje bil takoj postavljen na cesto, pripeljati do uspešnega zaključka izobraževanja. In ta izziv je, kot omenjeno, zaradi zgoraj navedenih razlogov, še toliko večji pri delu na daljavo.

4. Strukturirano učno okolje

Večina dijakov se pozitivno odziva na strukturirano okolje. Zato je učiteljeva naloga, da učno uro organizira jasno, strukturirano z jasnimi in kratkimi navodili, ter je osredotočen na to, kar počne. Deluje naj odločno, samozavestno, a ne prevzetno, naj bo natančen in dobro organiziran, saj učenci to opazijo, ponotranjijo in posnemajo. Tako se krepi učenčevo zaupanje, vera v samega sebe in dobro počutje, kar posledično povzroči, da učenec aktivno sodeluje in je prisoten pri uri, da od nje »odnese največ«.

V luči zavedanja, da je razred živa enota in da zastavljeni cilji vedno ne gredo po načrtih, pa mora učitelj tudi pokazati veliko mero prilagodljivosti in se hkrati zavedati, da je treba slediti spremembam, če se nekaj izkaže za zanimivo, navdušujoče, problematično. Strogo sledenje učnim načrtom nikakor ni dokaz, da je učitelj resnično uspešno opravil svoje delo, kajti nekaj je tisto, kar je zapisano „črno na belem“, drugo pa je realno stanje v razredu, dinamika vsakega posameznika in seveda celotne skupine, učenčevo (ne)poznavanje določene teme, stopnja motivacije za delo in podobno. Sami učitelji s pomočjo dolgoletnih izkušenj najbolje vemo, da v določenih razredih deluje nekaj, v drugih pa nekaj povsem drugega. Učitelj se mora zavedati, da je avtonomen, dovoli si lahko tudi nekaj umetniške svobode in fleksibilnosti, ki jo vedno prilagaja dinamiki v razredu.

Učne ure naj bodo skupek raznolikih dejavnosti, ki omogočajo učencem sodelovanje in aktivno vključenost na najrazličnejše načine. Znotraj poučevanja jezika se morajo razvijati vse štiri jezikovne zmožnosti – tako receptivne kot tudi produktivne: poslušanje, branje ter govorjenje in pisanje. Ob tem ne smemo pozabiti na komunikacijske strategije in veščine. Ure se zato ne smejo spremeniti v suhoparno podajanje informacij, ampak naj bi se razvila obojestranska dinamika. 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.

Pri delu na daljavo sem rada uporabljala različno video gradivo, ki je bilo zanimivo mladostnikom, hkrati pa seveda povezano z obravnavano temo. Ta način dela je bil zanimiv, dijake je pritegnil, da so spremljali pouk in tudi kasneje pri ocenjevanju snovi se je izkazalo, da so si na ta način bolj zapomnili stvari in so teme lažje povezovali med seboj. Ta način dela je bil na daljavo lažje izvedljiv kot v razredu, saj smo bili tako ali tako ves čas pred ekrani in zanimiv video sredi učne ure je zbudil dijake in razbil enoličnost pouka.

Druga tehnika, ki se je prav tako izkazala kot uspešna, je bilo skupinsko delo dijakov. Ta način dela je bil uporabljen pri zaključnih letnikih, ki so se pripravljali na maturo. Razdeljeni so bili v skupine po tri dijake. Dodeljena jim je bila maturitetna tema, ki so jo potem podrobno obdelali in predstavili razredu. S »srečanja« niso imeli težav, saj poznajo različna spletna okolja, ki so jih uporabljali, na primer Zoom in Discord ali Teams, ki smo ga na naši šoli uporabljali za izvedbo pouka. Pripravili so spletno predstavitev in povzetek teme, ki so ga na koncu tudi delili s sošolci, ter na ta način smo uspešno ponovili vse teme za ustni del mature. Pri samostojnem iskanju informacij in vsebin o določeni temi sem ugotovila, da sem z motiviranjem dijakov, da delajo v skupinah, dosegla boljše rezultate kot v primeru individualnega dela dijakov. Pri skupinskem delu posamezne skupine sem zasledila, da so bile na začetku težave pri interakciji med dijaki verjetno zaradi nerazvitih socialnih kompetenc, ki so potrebne za učinkovito delo v skupini. Skozi izvajanje projekta se je pokazalo, da so se dijaki hitro navadili na skupinski način dela in na koncu uspeli pripraviti predstavitev, ki so ustrezale

vsem zahtevanim kriterijem. Njihova motivacija za delo je bila visoka, saj so vedeli, da so teme pomembne za uspešno opravljeno maturo in hkrati niso želeli razočarati sošolcev.

5. Zaključek

Pozitivna klima v razredu z odkrito komunikacijo, ki je osnovana na sodelovanju in sobivanju, bo pomagala oblikovati dobre medosebne odnose na relaciji učitelj-dijak in bo prav gotovo vplivala na razvoj vsakega posameznika. Učitelji se moramo zavedati, da ne samo poučujemo, ampak tudi vzgajamo in mladostnike aktivno podpiramo pri razvijanju njihovih potencialov, znanj, veščin in spretnosti, da zasijejo na najboljši možni način. Kot je v prispevku opisano, je tudi pozitivna povratna informacija ključna za vzpostavljanje vzpodbudnega ozračja in želje po izboljšavi, kar pri dijakih dosežemo z opisanimi spremembami, ki jih uvedemo v poučevanje.

Morda zveni lažje rečeno kot izvedeno. Res je, da vse te želje in nato še uresničitev ciljev, povezanih z njimi, zahtevajo čas, energijo, zagon, organizacijske veščine, potrpljenje in doslednost, kar je velik izziv, a je gotovo vreden vložka in truda, saj se povrne in poplača ter ima še dodano vrednost: deluje namreč obojestransko pozitivno, na dijake in učitelja.

6. Literatura

- Chuter, C. (2020). The role of motivation in learning. Pridobljeno s <https://theeducationhub.org.nz/motivation/>, 10. januar 2022.
- Al-Bashir, M., Kabir, R., Rahman, I. (2016). The Value of Effectiveness of Feedback in Improving Students Learning and Professionalizing Teaching in Higher Education. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105282.pdf>, 4. januar 2022.
- Intihar Klančar, N. (2019). The Importance of Effective Feedback in the Classroom. Pridobljeno s https://www.beta-iatefl.org/wp-content/uploads/2020/07/BETA_E-Newsletter_polly_43.pdf, 7. januar 2022.

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.

Lestvica ABBAS-2 kot pripomoček spoznavanja prilagoditvenega vedenja oseb z motnjami v duševnem razvoju (MDR)

ABBAS-2 Scale as a Tool of Learning about the Adaptation Behaviour in Children with Mental Disabilities

Andreja Osredkar

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
andreja.osredkar@zgnl.si*

Povzetek

Pri pedagoškem procesu v nižjem izobrazbenem standardu se največkrat srečujemo s težavami, da ne poznamo učenca dovolj, na primer kako funkcionira v domačem okolju, katera opravila opravlja doma, kakšne ima odnose, ali je samostojen pri delu in drugo. Predvsem predmetni učitelji smo tej vrzeli izpostavljeni bolj kot razredni. Razredni učitelj je z učencem večino svojega pedagoškega procesa, skupaj rešujejo težave, bolj so vključeni v sodelovanje s starši, kjer učitelj lahko pridobi več informacij o delovanju učenca doma in v skupnosti. Lestvica ABBAS-2 prilagoditvenih spretnosti je pripomoček, s katerim lahko učitelj pridobi več informacij o konceptualnih, socialnih in praktičnih spretnostih učenca in s katerim lažje in bolje spozna učenca ter nenazadnje s katerim lahko prilagodi učni proces glede na potrebe posameznega učenca. V prispevku bodo na kratko predstavljene lestvica ABBAS-2, značilnosti oseb z motnjami v duševnem razvoju in prilagoditvene spretnosti oseb z MDR. Z lestvico ABBAS-2 bo analizirana učenka nižjega izobrazbenega standarda, in sicer njene prilagoditvene spretnosti s strani učitelja, ki jo poučuje dve šolski uri na teden. Lestvica ABBAS-2 bi lahko predstavljala glavni vir informacij od učenčevih staršev (o komunikaciji, samostojnosti, funkcioniranju doma, socialnih spretnostih), predvsem na predmetni stopnji, in bila vključena v individualni program učenca, vse z razlogom, da bi si lahko učitelji (predvsem predmetni) z njim tudi pomagali in si pridobili neke osnovne informacije o učencu.

Ključne besede: lažja motnja v duševnem razvoju, lestvica ABBAS-2, nižji izobrazbeni standard, osebe z motnjami v duševnem razvoju, prilagoditvene spretnosti.

Abstract

During the teaching process in lower educational standard classes we oftentimes encounter problems, because we do not know the pupil well. Specifically, how the pupil functions in his home environment, which chores he does at home, what his relationships are, is he independent or not and so on. Especially teachers who teach higher level classes have more problems than the teachers at primary level. Primary level teachers are with the pupils through most of the teaching process, they solve problems together and are more included in cooperation with the parents, where they are able to get more information about how the pupil functions at home and in the community. The ABBAS-2 scale of adaptation abilities is a tool that enables the teacher to gain more information about the conceptual, social and practical skills of a pupil. Consequently, the teacher gets to know the pupil more easily and better. Additionally, the teacher is then able to adapt the teaching process according to the individual needs of each pupil. In this article we will shortly present the ABBAS-2 scale, the characteristics of people with intellectual disabilities and their adaptation skills. A female student, included in a lower educational standard class, and her adaptation skills will be analysed in accordance with the ABBAS-2 scale by a teacher who teaches her for two lessons a week. The ABBAS-2 scale could provide the main source of information from the viewpoint of the parents (about communication, independence, functioning at home, social

skills), especially at secondary level. It could also be included in the pupil's individual programme. All this would be done with the intention of (especially secondary level) helping teachers and gaining some basic information about the pupil.

Keywords: ABBAS-2 scale, adaptation skills, lower educational standard, mild intellectual disability, people with intellectual disabilities.

1. Uvod

Na pedagoškem področju se večkrat srečujem s težavami, da učenca ne poznam dovolj, na primer kako funkcionira v domačem okolju, katera opravila opravlja, kakšne ima odnose, ali je samostojen, ali je sposoben sam plačati v trgovini in tako naprej. Predmetni učitelji smo največkrat postavljeni v razred samo na podlagi prebranega individualiziranega programa posameznega učenca. Tam izvemo glavne težave, prilagoditve, strategije, ki so postavljene individualno in se jih poskušamo v čim večji meri držati ter jih uresničevati. Osredotočeni smo na razvoj, delo in komunikacijo učenca vsak pri svojem predmetu ter nimamo veliko vpogleda v to, kako učenec funkcionira tudi pri preostalih učiteljih, oziroma minimalno, ko imamo elevacijske time. Prav tako nimamo vpogleda v njihovo delovanje v družbi, v skrbi zase in vsakodnevno delovanje posameznika. Menim, da so razredni učitelji veliko bolj vključeni v delovanje učenca, saj so večino vsakodnevnega urnika skupaj in rešujejo težave, veliko več je sodelovanja s starši, zato lahko učitelj pridobi več informacij o delovanju učenca doma in v skupnosti. Lestvica ABBAS-2 prilagoditvenih spretnosti je dodaten pripomoček, ki nam omogoči vpogled v konceptualne, socialne in praktične spretnosti učenca, ki ga poučujemo. Na ta način pridobimo več različnih informacij, ki nas zanimajo in so za naše poučevanje in prilagajanje pouka pomembne.

Z lestvico ABBAS-2 bomo analizirali konceptualne, socialne in praktične spretnosti učenke v nižjem izobrazbenem standardu, ki ima lažjo motnjo v duševnem razvoju. Lestvico je za primerjavo izpolnil tudi razrednik učenke. Na podlagi podanih podatkov bomo analizirali, ali bi bilo smiselno v prihodnosti vključiti lestvico ABBAS-2 v individualiziran program učenca, le da bi lestvico izpolnili starši pred vključitvijo učenca na predmetno stopnjo poučevanja.

2. Teoretični del

2.1 Predstavitev ustanove in dela

Zavod za gluhe in naglušne v Ljubljani (Zavod) obsega vrtčevske oddelke, osnovnošolsko izobraževanje, srednješolsko izobraževanje in dom za učence/dijake. Na Zavodu so tudi locirane surdopedagoška, logopedska, psihološka in specialno-pedagoška obravnava, ki skupaj omogočajo optimalen razvoj sposobnosti na vseh področjih otrokove osebnosti. Zavod izvaja tudi fizioterapijo in delovno terapijo. V Zavodu se diagnosticirajo motnje otroka in se spremljajo skozi vrtčevsko obdobje, osnovnošolsko in nazadnje srednješolsko. Poudarek otrokovega razvoja in sposobnosti sloni na razvoju govora, sluha, jezika (tudi znakovnega) in komunikacije. V vzgojo, izobraževanje in rehabilitacijo so vključeni otroci z govorno-jezikovnimi težavami, otroci z avtistično motnjo ter gluhi in naglušni otroci (ZGNL, b. d.).

2.2 Opredelitev oseb z motnjami v duševnem razvoju

Osebe s posebnimi potrebami so opredeljene v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). To so:

- osebe z motnjami v duševnem razvoju,
- gluhi in naglušni,
- slepi in slabovidni,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- dolgotrajno bolni,
- gibalno ovirani,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami in
- otroci s čustveno vedenjskimi motnjami

(Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, čl. 2).

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana so v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom vključeni učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, tudi v kombinaciji z naglušnostjo in gluhoto učencev. Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju potrebujejo pomoč in vodenje pri učnem procesu zaradi počasnejše generalizacije, omejenih spominskih sposobnosti ter omejenega splošnega znanja. Potrebujejo več pozornosti in spremljanja na učnem področju, usmerjene dejavnosti za razvoj socialnih veščin in pomoč pri vedenjskih odzivih na specifične situacije.

Osebe z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) so po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2013), razdeljene v štiri kategorije glede na raven intelektualnega delovanja in različne stopnje pomoči: lažja, zmerna, težja in težka motnja v duševnem razvoju.

Otrok z lažjo MDR ima znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih lahko doseže temeljna šolska znanja in ne minimalnih standardov znanja. Samostojni so pri skrbi zase in uporabljajo govor v vsakodnevnih situacijah. Osebe z lažjo MDR so med šolanjem usmerjane in se ob ustreznem šolanju usposobijo za manj zahtevno poklicno delo.

Otroci z zmerno MDR so manj samostojni in imajo več težav na področju mišljenja. Skrbijo zase in za svoje osnovne potrebe, sodelujejo v pogovoru, razumejo navodila, osvojijo osnove branja, pisanja, računanja. Med šolanjem se usposobijo za preprosta opravila.

Otroci s težjo MDR so velikokrat gibalno ovirani, imajo težave pri govoru in pridružene bolezni. Potrebujejo pomoč pri osnovnih potrebah, razumejo preprosta sporočila in potrebujejo varstvo.

Otroci s težko MDR potrebujejo stalno varstvo, nego in pomoč. Omejeni so v gibanju in razumevanju ter upoštevanju navodil (Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

2.3 Prilagoditvene spretnosti

Otroci z motnjami v duševnem razvoju so opredeljeni po kriteriju (Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015). Motnja je nevrološko pogojena in gre za razvojno motnjo, ki nastopi pred osemnajstim letom starosti. Motnja v duševnem razvoju se kaže v odstopanjih prilagoditvenih spretnosti in v nižjih intelektualnih sposobnostih. Velikokrat oseba nima jasno opredeljene motnje v duševnem razvoju, temveč se motnje lahko pojavijo skupaj z drugimi razvojnimi motnjami, zato se stopnja motnje ne meri samo z IQ-testi, ampak tudi z ugotovljenimi prilagoditvenimi funkcijami (Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015). Prilagoditvene spretnosti oziroma funkcije so naučeno vedenje posameznika

in so zmožnosti prilagoditve ter obvladovanja okolja z namenom, da posameznik učinkovito deluje v okolju in v skladu s socialnim pričakovanjem. Prilagoditvene spretnosti so v različnih življenjskih obdobjih različne. Za malčka je to na primer govor ali hranjenje po žlici; pri starejših otrocih samostojen obisk trgovine; pri odraslih pa samostojno odločanje o stvareh (Stropnik in Kodrič, 2012). Torej spretnosti predstavljajo praktične, socialne in konceptualne spretnosti, ki se jih moramo kot posamezniki naučiti, da zadovoljimo potrebam v družbi v vsakdanjem življenju (Kodrič, 2010). Posameznikove prilagoditvene spretnosti se spreminjajo, zato moramo pri njihovem ocenjevanju in preučevanju upoštevati tudi dejavnike okolja, starosti in kulture. Stropnik in Kodrič (2012) pravita, da se posameznik v nekaterih primerih bolje prilagodi na eno okolje kot na drugo, kar je odvisno od zahtev in tudi podpore, ki jo ima posameznik v določenem okolju, in da so prilagoditvene sposobnosti odvisne od starosti, torej da ima otrok manj kompleksne sposobnosti, odrasli bolj.

Pri merjenju prilagoditvenih spretnosti se upoštevajo konceptualne (govor, razumevanje, branje, pisanje ...), socialne (medsebojni odnosi, samopodoba, socialne spretnosti ...) in praktične spretnosti (skrb zase, upravljanje z denarjem, domača opravila ...) (Finc, 2011).

2.4 ABBAS-2 lestvica prilagoditvenih sposobnosti

Za merjenje prilagoditvenih sposobnosti otrok z MDR uporabljamo različne standardizirane pripomočke. Spodaj bomo predstavili lestvico ABBAS-2, ki je tudi uporabljena v empiričnemu delu prispevka.

Lestvica prilagoditvenih spretnosti je namenjena ocenjevanju posameznikovih prilagoditvenih spretnosti od rojstva do 89. leta (Stropnik in Kodrič, 2012). Lestvica ocenjuje vsakodnevne spretnosti, kaj naredijo posamezniki sami brez pomoči. Lestvica je uporabna pri razvojnih motnjah, učnih težavah, motnjah v duševnem razvoju, demenci ipd.

Lestvica ABBAS-2 ocenjuje 10 specifičnih področij prilagoditvenih sposobnosti.

Vseh 10 področij je kategoriziranih v tri glavne predpostavke:

1. konceptualna predpostavka
 - komunikacija
 - samostojnost
 - funkcionalne akademske veščine
2. socialna predpostavka
 - prosti čas
 - socialne spretnosti
3. praktična predpostavka
 - vključevanje v širše okolje
 - življenje doma
 - zdravje in varnost
 - skrb za samega sebe
 - delo

Informacije o posameznikovih sposobnostih lahko pridobimo od staršev, učitelja, družinskega člana, svetovalca oziroma vsakega, ki je seznanjen z dnevnimi aktivnostmi posameznika in jih lahko vrednoti. Ocenjevalec na štiristopenjski lestvici označi, ali in kako pogosto posameznik, ki je ocenjen, opravi navedene dejavnosti. Več ko je ocenjevalec za posameznika, bolj je ocena posameznika zanesljiva (Finc, 2011).

3. Praktični del

3.1 Izvedba testiranja

Za testiranje smo izbrali učenko devetega razreda prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Najprej smo imeli idejo, da bi pri ocenjevanju sodelovala učenkina mama. Na začetku je bila zainteresirana, pozneje pa ocenjene lestvice ni posredovala. Lestvico smo ji v pregled poslali v sredini novembra. Lestvico je pozneje ocenil njen razrednik, tako da bomo trditve primerjali z razrednikovimi. Obe testiranji sta bili izvedeni v drugi polovici decembra, najprej je lestvico izpolnil razrednik in nekaj dni za tem (v decembru 2021) sem jo izpolnila še jaz, kot učiteljica.

3.2 Analiza testiranja

Pri anamnestičnih podatkih so ključne razrednikove informacije zdele pomanjkljive. Ni posredoval podatka, koliko je deklica stara, sama sem potem v e-asistentu preverila točno starost, to je 16 let in 10 mesecev. Naj poudarim, da menim, da skozi celotni vprašalnik razrednik ni pokazal posebnega interesa za izpolnjevanje, saj se mi je določeno točkovanje zdelo nerealno, nekaterih trditev tudi ni ocenil.

Oba sva imela informacijo, da deklica nima epilepsije in da nimava podatka o trenutni medikamentozni terapiji doma. Deklica živi v enostarševski družini, skupaj z mamo.

Pri rubriki »drugi podatki« menim, da je razrednik zamenjal stolpec z odgovorom da in ne, saj so podatki nepričakovani. Odgovoril je, da deklica potrebuje invalidski voziček, električni voziček, da uporablja nadomestno komunikacijo, da uporablja polžev vsadek, da ima druga pomagala in da ima gastrostomo. Sama menim nasprotno, saj v razredu ne uporablja vozička in drugih komunikacijskih pomagal ter nima polževega vsadka. Razrednik ni navedel, katere pripomočke pri pouku uporablja, sama sem dodala, da uporablja številčnico in poštevanko. Oba se strinjava, da ne živi v partnerskem odnosu.

Funkcionalne akademske veščine

Pri številih sva bila oba z razrednikom dokaj usklajena, meniva, da ob minimalni pomoči zmore osnovne računske operacije, to je seštevanje in odštevanje dvomestnih in tromestnih števil, ter da rešuje preproste problemske naloge. Oba meniva, da zmore ob stalnem vodenju računati zahtevnejše računske operacije. Razrednik jo je generalno ocenil, da vse to zmore ob minimalni pomoči, tako sem jo ocenila tudi sama.

Pri časovni orientaciji sva deklico oba ocenila, da večino dejanj zmore samostojno, poleg tega razrednik meni, da ob minimalni pomoči pozna uro in minute ter da se orientira na koledarju. Menim, da potrebuje minimalno pomoč pri prepoznavi sočasnosti dogajanja.

Komunikacija

Pri izražanju in razumevanju deklica govori tekoče in nima posebnih težav. Pri vseh trditvah z razrednikom meniva, da je popolnoma samostojna. Trditev, kjer je treba obkrožiti odgovor, razrednik ni ocenil trditve. Menim, da učenka zmore besedni narek in da z minimalno pomočjo piše na računalnik. Pri branju učenka razume prebrano s pomočjo druge osebe, prav tako s pomočjo obnovi prebrano. Razrednik je pri branju podal višje ocene, kot sem jih podala sama, verjetno ker ima boljši in natančnejši vpogled v njene sposobnosti branja, glede na to, da učenka poučuje tudi slovenski jezik in preostale predmete. Oba z razrednikom se strinjava, da je učenka

na področju komunikacije v večji meri samostojna, pri nekaterih dejavnostih pa potrebuje minimalno pomoč.

Socialne spretnosti

Pri socialnih spretnostih je učenka samostojna (uporablja vljudnostne fraze, sodeluje v okolju, išče družbo vrstnikov, z vrstniki je družabna, pogovarja se o različnih temah, uporablja neverbalno komunikacijo). Pri nekaterih trditvah z razrednikom meniva, da potrebuje minimalno pomoč oziroma pomoč odraslega (prepozna čustva drugih in jih razume, primerno rešuje konflikte med ljudmi, se zna postaviti zase na primeren način). Razrednik meni, da potrebuje pomoč odraslega pri iskanju družbe odraslih za komunikacijo. Pri rubriki partnerstvo potrebuje minimalno pomoč oziroma še ni samostojna, ima pa realne želje glede prijateljstva. Ni samostojna pri sklepanju prijateljstev iz nepoznanega okolja.

Samostojnost

Deklica je po mojem in razrednikovem mnenju samostojna. Pri trditvah: Opravi finančne storitve na banki, pošti ..., Skrbi za plačevanje položnic, Skrbi za svoja oblačila (opere, obesi in zloži, zlika), oba z razrednikom nisva ocenila trditev. Menim, da potrebuje minimalno pomoč pri razpolaganju z denarjem, in pri orientaciji zunaj znanega okolja. Ob pomoči druge osebe opravi nakup v trgovini (slika 1).

SAMOSTOJNOST	0	1	2	3	4
Opravi vse potrebno na stranišču					x
Obvladuje izbruhe močnih čustev (jeza, kričanje, smeh brez razloga ...)					x
Pripravi si preprost obrok (npr. ocvrta jajca, palačinke, sendvič, solato)					x
Naroči si obrok, ko je zunaj (v restavraciji)					x
Uporablja različne storitve (frizerski salon, zdravstveni dom...)					x
Sam ali s prijatelji se udeležuje različnih prireditev (kulturne, športne)				x	
Razpolaga z določeno vsoto denarja				x	
Opravi nakup v trgovini			x		
Opravi finančne storitve na banki, pošti...					
Skrbi za plačevanje položnic					
Skrbi za svoja oblačila (opere, obesi in zloži, zlika)					
Razume potrebo po nabavi novih oblačil, drugih dobrin, ki jih potrebuje za osebne potrebe			x		
Poskrbi za svojo urejenost				x	
Primerno se obleče glede na okoliščine dogodka (urejenost, izbor oblačil glede na dogodek/svečanost, delo ...)					x
Poskrbi za urejenost tudi drugih oseb (sostanovalca/sostanovalke, sošolca/sošolke)			x		
Vpraša za pomoč pri aktivnostih povezanih z denarjem, nakupih ...					x

⁷ npr. zaljubljenost v znane osebnosti; imel/a bi dekle/fanta, pa ne ve, kaj to pomeni,

⁸ odgovornost, zaščita

Upošteva pravila (počaka na vrsto, pravila igre)					x
Orientira se po ustanovi, v okolju ustanove, v znanem okolju					x
Orientira se zunaj ustanove, v manj znanem okolju				x	
Seštevek točk/ pregled razporeditve x					

Slika 1: Primer izpolnjene ABBAS-2 lestvice

Zdravje in varnost

Razrednik in jaz sva pri tej rubriki deklico ocenila kot samostojno. Pomoč odrasle osebe bi potrebovala pri oskrbi manjše poškodbe, razrednik tukaj meni, da je samostojna. Glede trditev, kot so Razume potrebnost (nujnost) jemanja zdravil, Poskrbi za redno jemanje zdravil (če nima redne medikamentozne terapije, ni treba odgovarjati), Zna poiskati pomoč zdravstvenega osebja (medicinske sestre, terapevta ...) se razrednik ni opredelil.

Vključevanje v širše okolje

Oba z razrednikom se strinjava, da je deklica na tem področju v večini samostojna (upoštevata prometne predpise, varno prečka cesto, gre nekaj ulic od doma, pove, kam želi priti ...). Sama sem ocenila, da potrebuje pomoč odraslega pri potovanju po neznanih poteh, razrednik jo je tukaj ocenil kot samostojno. Ne vozi avtomobila, ne gre sama na počitnice in ne potuje sama v tujino. Razrednik je te trditve ocenil, kot da jih izvaja s starši, in ne sama (da gre na počitnice in v tujino). Samostojna je pri uporabi telefona, tako mobilnega kot stacionarnega, zna sprejeti klice in posredovati sporočilo. Oba z razrednikom sva jo ocenila kot samostojno. Pri uporabi denarja je deklica samostojna, oba z razrednikom pa nisva izpolnila trditve, da razpolaga s svojim denarjem na banki. Po moji oceni bi deklica potrebovala pomoč odraslega pri pomoči drugi osebi v stiski in v drugem okolju. Pri tej trditvi je razrednik ocenil, da bi potrebovala minimalno pomoč.

Življenje doma/v domu

Pri večini trditev je razrednik ocenil, da bi deklica potrebovala minimalno pomoč (uporaba čistilnih sredstev, nega oblačil, priprava pogrinjka, pomoč v gospodinjstvu), tako menim tudi jaz. Mislim, da potrebuje pomoč odraslega pri čiščenju prostorov in pri uporabi gospodinjskih aparatov. Ker smo pri pouku izvajali tudi praktične vaje, sem opazila, da deklica ni samostojno uporabljala aparatov.

Delo in zaposlitev

Te rubrike nisem izpolnjevala, ker učenka še nima zaposlitve. Razrednik je rubriko izpolnil. Predvidevam, da je trditve podal za delo pri pouku, in ne kot delo v pomenu zaposlitve.

Prosti čas

Razrednik je učenko ocenil, da pri večini trditev potrebuje minimalno pomoč (odloča se, kako bo preživela prosti čas, skrbi za sprostitev, uporablja razna socialna omrežja, prosti čas preživlja pred televizijo). Mislim, da socialnih omrežij ne zna uporabljati brez pomoči odrasle osebe, prav tako potrebuje pomoč za novo aktivnost z namenom, da se nauči nekaj novega.

Motorika

Učenka je bila od razrednika in mene ocenjena kot samostojna v večini trditev (je in pije, obdrži ravnotežje, hodi prek ovir, poklekne in dela počepe, prenaša bremena, plava ...). Menim, da pri nalogah, kjer je potrebna razvitost fine motorike, potrebuje pomoč odrasle osebe. Pri praktični vaji je potrebovala ves čas pomoč pri šivanju, pretikanju in izdelavi vozla.

Glede na celotno lestvico lahko zaključim, da je ocenjena deklica na vseh področjih samostojna oziroma potrebuje minimalno pomoč odraslega. Pri manjšem številu dejavnosti pa potrebuje pomoč odraslega.

4. Zaključek

Lestvica oziroma vprašalnik ABBAS-2 prilagoditvenih spretnosti je pripomoček, s katerim lahko natančneje in nazorneje spoznamo učenčeve konceptualne (komunikacija, samostojnost, funkcionalne akademske veščine), socialne (prosti čas, socialne spretnosti) in praktične (vključevanje v širše okolje, življenje doma, zdravje in varnost, skrb za samega sebe, delo) sposobnosti. Vprašalnik ne zajema le konceptualnih sposobnosti v šolskem okolju, ampak tudi praktične spretnosti in sposobnosti v domačem okolju.

Menim, da je vprašalnik zelo primeren in uporaben, če želimo pridobiti več podatkov. Vsebuje vsa področja, tudi tista, ki so nam učiteljem nevidna (delo doma). Menim, da bi bilo primerno, če bi učitelj/razrednik dal izpolniti vprašalnik staršem, in ga tudi mogoče vključil v individualni program, saj bi si lahko učitelji z njim pomagali, da bi pridobili neke osnovne informacije o učencu. Kot sem že v uvodu zapisala, bi to potrebovali še posebej predmetni učitelji, ker smo z učencem minimalno število šolskih ur na teden. Vprašalnik bi omogočal lažje razumevanje učenčevega vedenja, fleksibilnost pouka in lažjo organizacijo ter izbiro vsebin, pri katerih učenec potrebuje več obravnavanega časa.

Vprašalnik je pregleden, treba ga je samo še številčno opremiti in postaviti kriterij oziroma globalno oceno posameznika.

5. Literatura

- Finc, T. (2011). *Primerjalna analiza stopnje prilagojenega vedenja glede na mesto bivanja odraslih oseb z zmernimi motnjami v duševnem razvoju* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. http://pefprints.pef.uni-lj.si/246/1/Diplomsko_delo_-_Tja%C5%A1a_Finc_-_Primerjalna_analiza_stopnje_prilagojenega_vedenja_glede_na_mesto_bivanja_odraslih_oseb_z_zme.pdf
- Kodrič, J. (2010). *Psihološko ocenjevanje otrok z motnjo v duševnem razvoju*. Strokovno gradivo/3. posvet na temo Usmerjanje otrok z Downovim sindromom in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana, 28. september 2010 ; [urednici Branka D. Jurišić, Alenka Šelih]. Ljubljana: Sožitje, Sekcija za Downov sindrom, 2010. Str. 7–20.
- Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. (2015). Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimipotrebami.pdf>
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. (2013). *Uradni list RS*, št. 88/13. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11834>
- Stropnik, S. in Kodrič, J. (2012). Prilagoditvene spretnosti. *Psihološka obzorja* 21(2) (str. 41–50). http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2012_2/stropnik_kodric.pdf
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, b.d. <https://www.zgnl.si/>

Kratka predstavitev avtorja

Andreja Osredkar je profesorica biologije in gospodinjstva na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, kjer poučuje gospodinjstvo v nižjem izobrazbenem standardu in enakovrednem izobrazbenem standardu ter biologijo v enakovrednem izobrazbenem standardu. Delo z učenci s posebnimi potrebami ji predstavlja izziv in iskanje novih pristopov ter načinov poučevanja.

Dobra praksa vzgojitelja za dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami

Good Practice of an Educator for Additional Professional Help for Children with Special Needs

Vida Stefanišin¹

Vrtec Kočevje¹
vida.stefanisin@vrteckocevje.si

Povzetek

V prispevku prikažemo delo vzgojitelja za dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami (DSP OPP) v predšolskem obdobju. Vrtčevsko okolje je eno bolj primernih za odkrivanje otrokovih primanjkljajev, poleg tega pa je hitra ter zgodnja obravnava predšolskega otroka ključna za otrokov celostni razvoj.

S prispevkom želimo prispevati primer dobre prakse vzgojitelja dodatne strokovne pomoči z otroki s posebnimi potrebami. Predstavimo nov zakon o zgodnji obravnavi otrok, kako poteka usmeritev otroka in slednje prikažemo na konkretnih primerih (različni primanjkljaji) podkrepjenimi s posnetki in fotografijami. Premalo je govora tem, s kakšnimi težavami se srečujemo v vrtcu, od kadrovske težave, vse večjemu številu otrok s posebnimi potrebami, hitri vključitvi v ustrezn program in nujenju ustrezne strokovne podpore, ki jo moramo upoštevati po navodilih Multidisciplinarnega tima Ambulante za zgodnjo obravnavo otrok.

Ključne besede: multidisciplinarni tim, predšolski otrok s posebnimi potrebami, vzgojitelj za dodatno strokovno pomoč, zgodnja obravnava.

Abstract

In this article, we present the work of an educator for additional professional assistance to children with special needs in the preschool period. Kindergarten environment is one of the most suitable for detecting children's deficits and in addition, rapid and early treatment of preschool children is crucial for the child's holistic development.

With this paper we want to contribute an example of good practice of an educator of additional professional assistance with children with special needs. We present a new law on the early treatment of children, how the child's orientation takes place and we show how the process works in concrete cases (various deficits) supported by recordings and photographs. There is not enough talk about the problems we face in kindergartens, from not enough employees with professional or relevant skills, the growing number of children with special needs, rapid inclusion in the appropriate program and providing appropriate professional support, which must be considered according to the Multidisciplinary Team decisions of the Early Childhood Clinic.

Keywords: early treatment, educator for additional professional help, multidisciplinary team, preschool child with special needs.

1. Uvod

S prvim januarjem 2019 smo začeli uporabljati novi Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP, UL RS, 41/17), ki daje poudarek na zgodnji obravnavi, o celostni obravnavi in v obzir zajema ne samo, po zakonu opredeljene, otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP), ampak tudi tiste z rizičnimi dejavniki, ki zaradi težav v nosečnosti, med porodom ali takoj po porodu lahko vplivajo na kasnejši otrokov razvoj ter tiste s slabim socialno-ekonomskih položajem družine.

Zgodnja obravnava ima velik pomen pri prepoznavanju in odpravljanju razvojnih odstopanj pri predšolskih otrocih. Pomembna je, ker prepoznava in odkriva primanjkljaje, tiste sposobnosti otrok, ki se tekom zgodnjega razvoja niso dovolj dobro razvile in ima na ta način preventivno funkcijo, saj reducira dejavnike, ki pogojujejo motnje pri razvoju otrok in tako pomembno vpliva na njihovo nadaljnje življenje (Opara idr., 2010). Otroci, ki potrebujejo celostno zgodnjo obravnavo, so lahko prepoznani k okviru družine, v zdravstvenem sistemu v okviru izvajanja preventivnega zdravstvenega varstva na primarni ravni oziroma pregledov znotraj tega okvira, v okviru storitev centrov za socialno delo in pa, za nas najpomembnejše, v vrtcu, kjer se mu kasneje tudi nudi vključitev ali v redne oddelke vrtca z izvajanjem dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju: DSP) vzgojitelja za zgodnjo obravnavo ali pa vključitev v prilagojen program vrtca.

Otrokov celostni razvoj, ki sicer traja skozi vse življenje, ima največjo intenziteto v času prvih let življenja, njegov zgodnji razvoj pa predstavlja tako biološko rast kot biološke procese v organizmu, ki vplivajo na razvoj kognitivnih spodobnosti (Nemec in Krajnc, 2011). Do petega leta starosti je dozorevanje možganov najbolj intenzivno, saj se njihove povezave razvijajo najhitreje, na podlagi teh povezav pa poteka razvoj otrokovih umskih sposobnost (Rajović, 2013). Zato je dobra stran novega zakona ta, da se lahko pomoč zagotovi hitreje, prej in več otrokom.

Delo vzgojitelja za DSP OPP je v veliki večini podpreti otroke pri njihovih primanjkljajih, da s pomočjo njihovih močnih področij okrepimo šibka. Pri svojem delu smo pozorni na področja otrokovega razvoja, ki jih zajema zgodnja obravnava, kot jih opisuje Opara s sodelavci (2010, str. 64): fizični razvoj (vid, sluh in gibanje), jezik in jezikovni razvoj (sposobnost govora in komunikacije), socialno-emocionalni razvoj (sposobnost za igro, interakcijo in vzpostavljanje odnosov z drugimi), adaptivni razvoj (sposobnost skrbi zase, hranjenje, oblačenje) ter kognitivni razvoj (sposobnost mišljenja in učenja). V kolikor pa DSP izvaja (diplomirani) vzgojitelj z dodatnimi znanji za otroke s posebnimi potrebami, ima slednji znanje še na področju razvoja predšolskega razvoja in širino znanja s Kurikuluma za vrtca, kjer pri svojem delu uporablja vseh 6 področij dejavnosti v vrtcu.

Namen prispevka je pokazati, kako zelo je pomembno, da otroci dobijo ustrezno strokovno pomoč v najkrajšem možnem času po prejetju zapisnika multidisciplinarnega tima (v nadaljevanju: MDT). Izredno pomembno je, da si zastavimo ustrezne cilje dela, hitro in dobro organizacijo, saj moramo sodelovati še z ostalimi zunanji strokovnjaki, ki poleg vzgojitelja DSP nudijo pomoč otrokom. Posebej je pomembna ustrezna komunikacija s starši, njihova

vključenost v pripravo individualiziranega programa dela (v nadaljevanju: IP), nudenje pomoči in svetovanjem takoj, ko to potrebujejo.

Na konkreten in razumljiv način želimo predstaviti delo z OPP.

Na individualnih urah je poglobljena metoda dela igra in gibalne aktivnosti. Otroci preko različnih didaktičnih materialov prejemajo nove izkušnje in znanja. Pri delu upoštevamo cilje iz IP-ja, ki temeljijo predvsem na otrokovih primanjkljajih. Težnja pa je, da zajamemo vseh šest področij iz Kurikuluma za vrtce: gibanje, jezik, matematika, narava, družba in umetnost. Velik poudarek dajemo gibalnem razvoju in podpori senzorni integraciji kot dvema ključnima področjema, ki tvorita osnovo za ves nadaljnji razvoj. Ker je temeljna naloga vrtca socializacija otrok, velik del časa namenimo tudi psihosocialnem razvoju otrok in vključevanju v vrstniško skupino.

Glavni cilj zgodnje obravnave je nudenje opore otroku, načrtno delo na njegovih šibkih področjih, spodbujanje močnih področij, pomoč družini in ostalim osebam, ki so vključene v otrokov vzgojno izobraževalni proces. Povezana je s pravico otroka in njegove družine do pomoči. Poleg omenjenega je cilj ZOPOPP strmeti k inkluziji OPP. Pomemben vidik slednjega pa je tudi skupno načrtovanje dela in usklajenost s svetovalno delavko vrtca, vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev ter s starši otrok.

2. Analiza situacije izvedbe zgodnje obravnave v vrtcu in delo vzgojitelja DSP OPP

Trenutno se nahajamo še v vmesnem obdobju prejšnjega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki je v veljavi od vstopa v šolo dalje in ZOPOPP. Zaradi tega imamo v Kočevskem vrtcu še vedno vključena pet otrok, ki imajo odločbo po ZUOPP-1, zatem pa imamo 17 otrok z zapisnikom MDT, 2 zapisnika še čakamo, izvajamo DSP za otroka z rizičnimi dejavniki s strani CSD-ja. Ko naredimo zaključek, opazimo, da je OPP vsaj štirikrat več kot pred osmimi leti.

2.1 Način izvedbe zgodnje obravnave v vrtcu in delo vzgojitelja DSP OPP

Pri delu uporabljamo igrače in sredstva, ki jih priskrbi vrtec, veliko pa jih pripravimo tudi sami. Pri svojem delu, vzgojitelji DSP OPP uporabljamo pripomočke kot so: natikanke, knjige, delovne liste, vstavljanke, sestavljanke, prilagojena pisala, senzorne slikanice, plezalne lestve, igrače za razvoj motorike, grafomotorične podloge, kinetično mivko, telovadne in masažne žoge, taktilne diske, kolebnice, obroče, žoge, plošče in ostale pripomočke za ravnotežje, senzorno pot, trampoline, različne tematske kartice, socialne zgodbe, škarje, loparje, balone, ... Za posameznega otroka izdelamo učne pripomočke glede na specifične potrebe otroka (delovne liste, različne družabne igre, socialne zgodbe, tematske kartice, ...). Učne pripomočke med različnimi enotami menjavamo, da omogočimo večji nabor pripomočkov vsem otrokom, ki se jim nudi pomoč. V vsaki enoti vrtca smo glede na potrebe otrok pripravila nabor materialov in igrač, ki spodbujajo njihov razvoj. V kolikor se izkaže, da je določen pripomoček ključen za napredek, je dosegljiv tudi ostalim strokovnim delavcem tudi v času, ko se DSP ne izvaja.

Trenutna Covid situacija nas je prisilila v še mero pazljivosti pri zaščiti igrač in razkuževanju. Shranjena so po dogovoru v enoti otroka, ki jo potrebuje.

Vzgojitelji za zgodnjo obravnavo, ki nudimo DSP OPP, lahko svoje delo načrtamo na novo, lahko pa si pomagamo s cilji, metodami in načini dela, ki jih pred nami zastavijo specialne pedagoginje in predhodne izvajalke. Kot vzgojitelji imamo prednost, saj otroke že poznamo in nam je delo z njimi bližje, kot za mobilne pedagoge iz osnovnih šol. V zapise dodamo še svoj opis opažanja in temu primerno zastavimo naloge, ki izboljšajo posamezen otrokov primanjkljaj.

Na podlagi IP in evalvacij nadaljujemo delo z otroki z odločbami DPS ter zapisniki MDT in nudimo strokovno podporo otrokom, ki na zapisnik MDT še čakajo. Pri otrocih, ki bodo tekom leta prejeli zapisnik MDT, bomo skupaj z vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljem, zunanji strokovnimi sodelavci, svetovalno delavko ter starši oblikovali IP. Veliko časa namenimo sodelovanju z vsemi vključenimi v razvoj posameznega otroka.

3. Teorija v praksi vzgojitelja DSP OPP

Na podlagi odločb in zapisnikov MDT, realiziramo ure na podlagi vnaprej dogovorjenega urnika s sodelovanjem vzgojitelji in v dogovoru s starši ter ostalimi strokovnimi delavci za dodatno strokovno pomoč (logopedinja).

Načrt dela je organizirano zapisan v IP. Napredek otroka je evalviran ob polletju (po potrebi in predvsem pri otrocih, ki gredo v šolo) ter na koncu šolskega leta s pomočjo strokovnih skupin. Posamezne napredke bomo ovrednotili in si sproti zastavljali nove cilje za dodatni napredek otroka.

3.1 Delo vzgojitelja DSP OPP v dani situaciji

Pri delu z otroki s posameznimi primanjkljaji, smo pozorni na njihove socialne spretnosti, vključenost v skupino in način pristopanja k skupinski igri. Na ure DSP zato povabimo tudi ostale otroke, ki so iz istega mehurčka, kjer vaje izvajamo v paru ali manjši skupini ter s tem širimo socialne spretnosti, sprejemanje in spoznavanje drugačnosti posameznih otrok in lajšamo pristop k skupinski igri. Kot je razvidno iz Slike 1, lahko vaje v paru izvedemo v okviru igre in, na primer, razgibavamo prste na zabaven način. S tem razvijamo spretnost stopal, koordinacija oko - noga. Ob igri pa se otroci sprostijo, zabavajo in nasmejijo.



Slika 1: Gibalne vaje v paru

Veliko več kot pri načrtnem urjenju, pri otrocih dosežemo ob igri, ko, na primer, na zabaven način razvijajo pincetni prijem, vztrajnost, spretnost, utrjujejo barve, poimenujejo različna oblačila, utrjujejo velikostne in prostorske odnose, kot je razvidno na Sliki 2. Zraven štejemo, se pogovarjamo, kaj se bi oblekli za določeno priložnost. Na ta način razvijamo tudi socialne stike, spontani govor, vidimo zametke abstraktnega razmišljanja, prav tako pa delujemo na področju družbe, skladno s Kurikulum za vrtce.



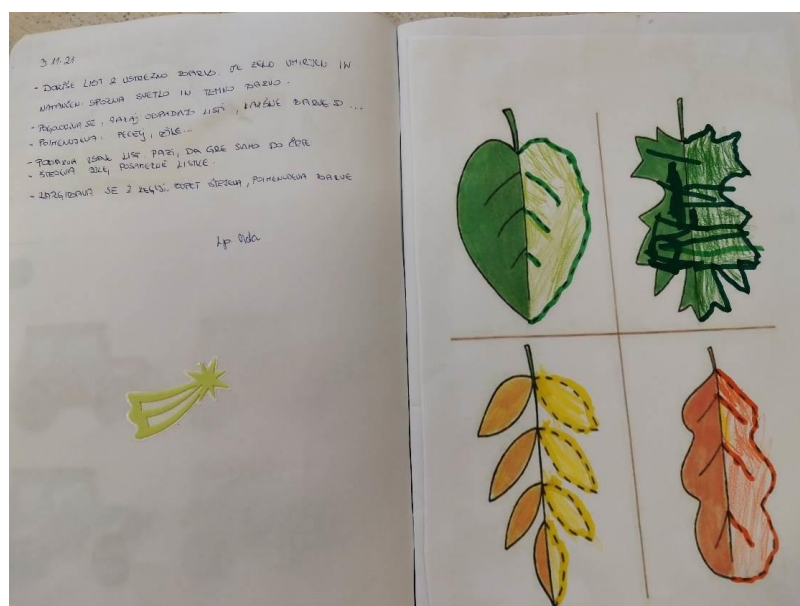
Slika 2: Didaktična igra »Obesimo oblačila«

Vzgojitelji DSP OPP lahko izvajamo tudi opazovanje otrok, na katere opozorijo vzgojiteljice oziroma starši sami. Opazovanja se izvajajo znotraj skupine. Po opazovanju otroka v skupini se vzgojiteljica za izvajanje DSP in svetovalna delavka pogovorita o opažanjih in nadaljnjih korakih. Delo svetovalne delavke in vzgojiteljice za DSP se prepleta tako pri otrocih, ki že imajo odločbo ali zapisnik MDT, kot tudi pred pridobitvijo zapisnika.

V kolikor se pokaže, da obravnavani otrok določenih dejavnosti ne uspe narediti ali dokončati, potem lahko pri uri DSP to nadaljujemo. Tako sva na primer z otrokom dokončala dejavnost na likovnem področju, ki so jo ravno začeli pred najino individualno uro, razvidno iz Slike 3. DSP se lahko izvaja tudi v skupini kot podpora otroku pri posameznih skupinskih dejavnostih, pri katerih potrebuje pomoč.



Slika 3: Nadaljevanje dela iz skupine na individualni obravnavi.



Slika 4: Povezovalni zvezek.

Eno pomembnejših področij dela kot vzgojitelj DSP OPP je intenzivno sodelovanje s starši, pri pripravi IP, evalvacijah in pogovornih urah. Z njimi lahko vzdržujemo kontakte po telefonu, e-pošti in Viberju. Veliko bolj zaupajo, ko vedo, kaj vzgojitelj z njimi počne. Slednje jim lahko omogočimo na način, da jim sproti pošljemo fotografije in upoštevamo ostale njihove želje, v kolikor je to mogoče.

Z večino uporabljamo povezovalni zvezek, ki je predstavljen pod Sliko 4, ki ga uporablja tudi logopedinja. Tako vsi spremljamo otrokov razvoj in si preko zvezka sporočamo novosti in predlagamo različne izvedbe vaj, dejavnosti.

3.2 Delo vzgojitelja DSP OPP in sodelovanje z ostalimi

Prav tako je v sklopu sodelovanja pomembno, da si z vzgojitelji in vzgojitelji pomočniki izmenjujemo opažanja in izkušnje, da sodelujemo pri pripravi IP, evalvacij in na srečanjih strokovnih skupin. Skupaj načrtujemo dejavnosti oziroma prilagoditve pri določenih dejavnostih za posameznega otroka z DSP. Trudimo se, da z vzgojitelji in njihovimi pomočniki redno, po obravnavi otroka, poročamo o otrokovem funkcioniranju na uri DSP z namenom še bolj kakovostnega sodelovanja z njimi.

Sodelovanje je pomembno tudi s svetovalno delavko, predvsem v začetnih mesecih ter pri pripravi ter izvedbi strokovnih skupin, timskih sestankov ter pripravi IP ter evalvacij. Na številnih področjih dela se usklajujemo in dopolnjujemo, predvsem z izmenjavo informacij o otrocih z DSP. Po potrebi si izmenjujemo podatke o otrocih, ki so ključni za nadaljnje delo z otroki, usmeritve in zakonodajne novosti na tem področju.

Z vodstvom vrtca sodelujemo predvsem pri dogovorih za nabavo didaktičnih igrač ter materialov, ki so potrebni za strokovno in kvalitetno delo pri izvajanju dodatne strokovne pomoči. Z njimi se dogovarjamo tudi o dodatnem strokovnem usposabljanju ali hospitacijah na drugih institucijah. O delu vzgojitelja DSP OPP so redno obveščeni in delo je usklajeno glede na njihova strokovna priporočila.

Vzgojitelj DSP OPP svoje delo usklajuje z letnim delovnim načrtom vrtca, prilagaja način dela glede na Kurikulum za vrtce ter sodeluje pri projektih vrtca.

4. Zaključek

Zgodnja obravnava predšolskih otrok s posebnimi potrebami je pomemben korak k zmanjševanju dejavnikov, ki pripomorejo k primanjkljajem v razvoju otroka. Vzgojitelj, ki ima dodatna specializirana znanja za delo z OPP, lahko pripomore veliko več k njegovemu razvoju, saj je kot vzgojitelj bolj podkovan in izkušenj pri delu s predšolskimi otroki, kot mobilni specialni pedagogi, ki v večini delajo s šoloobveznimi otroki. Pa vendar ni zanemarljivo sodelovanje med vsemi vključenimi.

Prav sodelovanje pa je tisto, ki razširja socialno mrežo otroka in družine in na ta način omogoča veliko več možnosti za napredek in za učenje tudi otrokove socialne mreže. To sodelovanje poteka v ožjem in širšem krogu, od zaposlenih v vzgojno izobraževalnem zavodu, v kar štejemo vzgojitelja, njegovega pomočnika, morda tudi spremljevalca ali tretjo dodatno osebo v oddelku, pa vzgojitelja DSP OPP ali specialnega pedagoga, logopeda, ki prihaja v vrtec, svetovalna služba v vrtcu in vodstvo zavoda. V širšem pomenu, lahko gledamo na lokalno okolje otroka, v tem primeru mislimo na otrokovega osebnega zdravnika, delovnega terapevta, ... in nato širše, ciljano na multidisciplinarni tim v razvojni ambulanti, ki je tudi tista primarna

enota, ki zavodu posreduje mnenje in zapisnik MDT, na podlagi katerega lahko v vrtcu vzgojitelj DSP OPP otroku nudi vso potrebno podporo pri njegovih primanjkljajih.

Na podlagi zapisnika MDT vzgojitelj sicer pripravi (v sodelovanju z ostalimi) IP, načrt in cilje dela za otroka, vendar pa lahko, zaradi njegove kompetentnosti, na podlagi opazovanja in dela z njim, otroku nudi še tisto nekaj več.

5. Literatura in viri

- Nemec, B. in Krajnc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Učbenik za modul Razvoj in učenje predšolskega otroka v programu Predšolska vzgoja. Ljubljana: Grafenauer založba.
- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, ... Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Rajović, R. (2013). *IQ otroka - skrb staršev*. Ljubljana: Mensa Slovenija.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami /ZOPOPP/ (2017). Uradni list RS, št. 41/2017. Pridobljeno 12.01.2022 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2017-01-2065>

Kratka predstavitev avtorice

Vida Stefanišin, diplomirana vzgojiteljica s 34,5 let delovnimi izkušnjami v Vrtcu Kočevje, z dodatnim izobraževanjem na področju otrok s posebnimi potrebami. V svoji bogati praksi je imela v svoji skupini tudi veliko otrok s posebnimi potrebami. Šolsko leto 2021/2022 je za polni delovni čas zaposlena le kot vzgojiteljica za dodatno strokovno pomoč.

Pouk komunikacijskih veščin pri učencih z motnjo avtističnega spektra

Communication Skills Lesson for Students with Autism Spectrum Disorder

Tinka Ferkolj

*Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
tinka.ferkolj@zgnl.si*

Povzetek

V prispevku opredelimo pojem komunikacije in motnjo avtističnega spektra. Predstavimo komunikacijo otrok z motnjo avtističnega spektra in predmet komunikacijske veščine s priporočenimi vsebinami predmeta v prilagojenem programu enakovrednega izobrazbenega standarda za otroke z avtistično motnjo. Ker komunikacija predstavlja enega ključnih primanjkljajev teh otrok, je namen prispevka predstavitev nekaterih metod in oblik dela ter didaktičnih iger z možnimi potrebnimi prilagoditvami, ki jih uporabljamo pri pouku komunikacijskih veščin. Učenci na tak način krepijo komunikacijo, socialno vključenost in se lažje vključujejo v redne oddelke osnovne šole.

Ključne besede: didaktične igre, komunikacija, komunikacijske veščine, metode in oblike dela, motnja avtističnega spektra.

Abstract

In this article we define the concept of communication and the autism spectrum disorder (ASD). We present the communication of children diagnosed with ASD and the Communication Skills lesson with its recommended practices in the adapted programme of the equivalent educational standard for autistic children. Since communication represents one of the key shortcomings of these children, the article aims to present certain methods and forms of work along with didactic games with possible adjustments used in the Communications Skills lesson. In this way, pupils enhance their communication and social inclusion, plus they are more likely to be integrated into regular classes at primary school.

Keywords: autism spectrum disorder, communication, communication skills, didactic games, methods and forms of work.

1. Uvod

V šolskem letu 2021/2022 v inkluzivnem oddelku prilagojenega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtistično motnjo dajemo poudarek predvsem socialnemu vključevanju otrok v redne oddelke, ki mora biti zaradi specifične motnje obravnavno s posebno pozornostjo. Velik del socialnega vključevanja predstavlja tudi komunikacija in pouk komunikacijskih veščin. Nabor predstavljenih oblik in metod dela ter različnih didaktičnih iger, ki jih vpletamo v vsakodnevne šolske situacije in pouk, vsebuje cilje in vsebine predmeta komunikacijske veščine, ki bodo učencem prišle prav tudi v vsakdanjem življenju.

2. Komunikacija

Beseda komunikacija je latinskega izvora in izhaja iz glagola *communicare*. Pomeni sporočiti, posvetovati se o čem, deliti s kom, skupno napraviti in biti v medsebojni zvezi. Predstavlja eno najosnovnejših človeških potreb, saj pomeni vzpostavljanje stikov med ljudmi, prenos informacij in vplivanje na sočloveka. Namen enega izmed sogovornikov v komunikacijski situaciji je, da kodira sporočilo tako, da ga bo naslovnik lahko dekodiral in razumel (Gorišek, 2004).

Komunikacija je zelo kompleksen proces pretoka in izmenjave informacij in poteka po več kanalih hkrati. Predstavlja širok pojem, ki zajema jezikovne, paralingvistične in pragmatične vidike delovanja. Jezikovni vidik vključuje fonološka, morfološka, skladenjska in semantična pravila. Paralingvistično komuniciranje vključuje proksemiko (uporaba prostora v komunikaciji, razdalja med govorcem in poslušalcem), izraz obraza (zavijanje z očmi, nasmeh ...), intonacijo (naraščujoča, padajoča) in kretnjo. Pragmatika pa vključuje upravljanje pogovora (npr. začetek in vzdrževanje pogovora), razumevanje različnih komunikacijskih namer in postavljanje predpostavk o pomenu glede na način komuniciranja (Landa, 2007).

3. Motnja avtističnega spektra

Motnja avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS) je kompleksna razvojna motnja, ki se kaže s spremenjenim vedenjem v socialnih odnosih ter besedni in nebesedni komunikaciji in imaginaciji (Macedoni-Lukšič, 2006). Gre za skupino motenj (APA sistem) s tremi skupnimi lastnostmi: slabša socialna interakcija, slabše govorne in komunikacijske zmožnosti in strogi, ponavljajoči, stereotipni vzorci obnašanja, interesov in aktivnosti (Gabrovec, 2011).

4. Komunikacija otrok z motnjo avtističnega spektra

DSM-IV (diagnostični in statistični priročnik duševnih motenj) navaja štiri merila za motnje komunikacije pri MAS: zamuda ali popolno pomanjkanje razvoja govornega jezika; izrazito poslabšanje sposobnosti začeti ali vzdrževati pogovor; stereotipna in ponavljajoča se uporaba jezika in pomanjkanje raznolike, spontane ali posnemalne igre glede na ustrezno razvojno raven. Merila za motnje komunikacije zajemajo jezikovne in pogovorne vidike komunikacije in so ločena od meril za socialne primanjkljaje. Vseeno pa določena merila za socialne primanjkljaje vsebujejo pragmatične in paralingvistične vidike komunikacije (npr. neverbalno vedenje, ki vsebuje pogled, mimiko, držo telesa ...) (Landa, 2007).

Glede na težave na področju komunikacije je skupina otrok z MAS zelo heterogena. Slabše so razvite predvsem sposobnosti sledenja pogovoru, razumevanja povedanega, prepoznavanja humorja, ciničnega in sarkastičnega izražanja, prenesenih pomenov, prepoznavanja čustev in drugih pomembnih informacij, ki pomagajo razumeti neko sporočilo glede na situacijo, potrebe, pričakovanja in vloge tistih, ki so v komunikacijo vpleteni. Ne razumejo in tudi sami ne uporabljajo neverbalnih vidikov komunikacije (geste, mimika, vzpostavljanje očesnega stika, telesna drža ...). Zato uporabljajo govor in jezik na drugačen način, komunikacije pa ne razvijejo spontano (Burja idr., 2014; Jerič, 2016).

Zmogljivost za verbalno ali neverbalno komuniciranje močno vpliva na delovanje posameznika v šoli, družini, ožji in širši skupnosti. Nezmožnost učinkovitega sodelovanja v komunikaciji lahko vodi v socialno izolacijo, strah, pomanjkanje samozavesti, zmanjšanje

motivacije in depresijo ter posledično močno vpliva na kakovost življenja. Primanjkljaji v komunikaciji ne samo zmanjšajo posameznikovo možnost socialne vključenosti v družbo, ampak lahko pogosto vodijo tudi do neprimerne vedenja.

Zaradi omenjenih težav sta v prilagojenem programu enakovrednega izobrazbenega standarda za otroke z avtističnimi motnjami obveznemu programu dodani specialno-pedagoški dejavnosti komunikacijske veščine in socialne veščine.

5. Predmet komunikacijske veščine

Prilagojeni program enakovrednega izobrazbenega standarda za otroke z avtističnimi motnjami ohranja temeljne značilnosti programa in organizacije osnovne šole. Obveznemu programu so dodane specialno-pedagoške dejavnosti, ki zajemajo dva predmeta: komunikacijske veščine in socialne veščine. Pouk komunikacijskih veščin vključuje naslednje vsebinske sklope: zaznavne sposobnosti (vidno zaznavanje, slušno zaznavanje, taktilno zaznavanje, propriocepcija), motorične spretnosti (zavedanje telesa v prostoru, neverbalna komunikacija, senzomotorična kontrola, sposobnost imitacije kompleksnih neverbalnih in verbalnih vedenj, grafomotorika), govorne spretnosti (kontrola glasnosti, ritma, tempa in višine glasu), jezikovne spretnosti (pomen abstraktnih besed, fraz, prenesenega pomena, pregovorov, ironije, pomen in uporaba zaimkov, predlogov, prislovov, raba slovničnih pravil, pripovedovanje, opisovanje dogodka), kognitivne sposobnosti (skupna pozornost, povezovanje delov v celoto, socio-pragmatične veščine, vpljudnostne fraze, vzpostavitev komunikacije, vzdrževanje pogovora, zaključevanje pogovora, izražanje zahtev, prošenj, nestrinjanja, socialno občutljive situacije, doživljanje časa) (Burja idr., 2014).

Za povečano možnost vključenosti v vzgojno-izobraževalni proces in v širše socialno okolje pri učencih z MAS razvijamo različne vidike komunikacije, ki vplivajo na razvoj vseh področij funkcioniranja (kognitivni, socialni, čustveni) (Burja idr., 2014).

Pred načrtovanjem aktivnosti in ciljev na področju razvoja komunikacijskih veščin ocenimo komunikacijske spretnosti učenca in s tem omogočimo pridobivanje znanja in izkušenj, ki jih najbolj potrebuje.

6. Praktični primeri pri pouku komunikacijskih veščin za učence z motnjo avtističnega spektra

Pouku komunikacijskih veščin je namenjenih nekaj ur pouka tedensko (odvisno od razreda), ki pa jih ne ločujemo vedno od ostalih ur pouka. Vsebine se velikokrat navezujejo in prepletajo z vsebinami slovenščine, spoznavanja okolja in družboslovja ter socialnimi veščinami. Pri izboru aktivnosti in tematike izhajamo iz priporočenih vsebin, predvsem pa iz potreb učencev. Glede na specifiko primanjkljajev učencev z MAS se vsebine tesno povezujejo predvsem z vsebinami predmeta socialnih veščin. Nekaj več možnosti pa nam predstavlja tudi izvajanje inkluzije na redni osnovni šoli. V nadaljevanju predstavljamo nekaj metod in oblik dela ter iger, ki jih uporabljamo pri predmetu komunikacijske veščine.

6.1 Metode in oblike dela pri pouku komunikacijske veščine

6.1.1 Spodbujanje funkcionalne komunikacije

V šolskem prostoru se vsakodnevno spontano ali pa nekoliko bolj načrtno pojavljajo situacije, ki jih lahko izkoristimo za učenje komunikacijskih veščin. Npr. učence lahko prosimo, da odnesejo knjigo v knjižnico, gredo po ključe v zbornico ali razred, si sposodijo lepilni trak v sosednjem razredu, ker nam ga je zmanjkalo ... Učence po potrebi in odvisno od situacije opomnimo ali skupaj z njimi ponovimo, kaj morajo narediti: potrkati, pozdraviti, se opravičiti za motenje pouka, se zahvaliti ... Učence spodbujamo, da čim bolj samostojno opravijo »nalogo«. Če je potrebno, jih na začetku spremljamo, kasneje le opazujemo (lahko tudi na skrivaj), da so na koncu popolnoma samostojni in lahko le preverimo pri drugem učitelju, kako so se odrezali.

Pri spontanem srečevanju drugih skupin (npr. na igrišču) lahko učencem, če imajo težave s pristopanjem k vrstnikom, vzpostavljanjem komunikacije in vključevanjem v igro, na začetku pomagamo tako, da prosimo učenca iz druge skupine, da pristopi do učenca in ga povabi k igri.

6.1.2 Vključevanje manjših skupin učencev v oddelek

V inkluzivnem oddelku se v tem šolskem letu pri določenih urah pouka priključujejo manjše skupine otrok rednega oddelka. Metode in oblike dela vključujejo različne socialne igre in dejavnosti medsebojnega povezovanja, ki vključujejo tudi cilje predmeta komunikacijske veščine. Posebno ure likovne umetnosti dajejo prostor in možnost za vodenje neformalnega pogovora in spoznavanja (preživljanje prostega časa, hobiji, družina, počitnice ...). Učitelj s predstavitvijo otrok, podajanjem vprašanj, izkazovanjem zanimanja daje zgled učencem in jih spodbudi k vzpostavitvi komunikacije med njimi. Pri tem nam izhodišče za pogovor in oblikovanje aktivnosti predstavljajo tudi interesna oz. močna področja učencev z MAS (npr. letala).

6.1.3 Igra vlog

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja in spodbuja razvoj različnih miselnih veščin, ustvarjalnosti, pravilne rabe jezika in tudi komunikacijskih veščin, npr. poslušanje, vzpostavljanje pogovora, izražanje mnenja. S pomočjo te metode lahko uresničujemo vzgojno-izobraževalne cilje na področju kognitivnega in čustvenega razvoja učencev. Pri pouku jo uporabljamo predvsem za igro različnih socialnih situacij (npr. srečanje s sošolcem in prijateljem, povabilo sošolca/prijatelja k igri, telefonski pogovor – uradni in neuradni, vsakdanja opravila, kot so nakup v trgovini, opravki na pošti ...). Pri igranju različnih socialnih situacij učenci odigrajo ustrezno in neustrezno vedenje oz. komunikacijo. Po igri vlog pa sledi pogovor z analizo (ne)ustreznega vedenja in komunikacije ter pogovor o čustvih, doživljanjih ob vživljanju v vlogo.

6.1.4 Bonton

Poznavanje bontona je tudi sicer del vsebin učnega načrta drugih predmetov, ki mu pri urah komunikacijskih veščin namenimo še nekaj več pozornosti. Učenje poteka z ogledom videoposnetkov in pogovorom ter igranjem vlog. Z učenci se pogovorimo in odigramo igro vlog na temo vljudne komunikacije (npr. pri pozdravu in med pogovorom osebo gledamo v oči, ustrezno sežemo v roko, ob srečanju pozdravimo osebo, čeprav je ne poznamo, pozna pa jo oseba zraven nas, omenimo nevljudno klicanje »Hej, ti!«, povemo, kako predstavimo sebe in

druge, se zahvalimo, opravičimo, s kakšnim tonom in glasnostjo govorimo v določenih situacijah ...).

6.1.5 Žoga – čakanje na vrsto

Žogo lahko uporabljamo pri pouku komunikacijskih veščin tako, da nam pomaga pri tem, da naučimo učence, da počakajo na vrsto in govorijo takrat, ko so na vrsti in ne »skačejo v besedo«. Pravilo jim podamo že na začetku aktivnosti: »Kdor ima žogo, govori. Ostali takrat poslušamo.« Uporabimo jo lahko pri pogovoru o tem, kako so npr. preživeli svoj vikend. Usedemo se v krog in vzamemo žogo ter zastavimo vprašanje: »Miha, kaj si delal med vikendom?« in podamo žogo Mihi. Ta odgovori na vprašanje ter zastavi vprašanje drugemu sošolcu in mu poda žogo. Tako lahko učenci na zelo preprost način vadijo tudi opisovanje in pripovedovanje o dogodku, ki se jim je zgodil, in urijo sposobnost poslušanja. Po potrebi jih spodbujamo s pomočjo dodatnih vprašanj.

6.1.6 Socialne zgodbe

Socialne zgodbe so metoda dela v obliki pripovedi, napisane za razlago različnih socialnih situacij (npr. sklepanje prijateljstev, kako se pridružiti vrstnikom pri igri). Poleg tega učijo posameznike, kako samostojno ravnati v takšnih situacijah. S to metodo se učenci lahko učijo, kako se odzvati na različne družbene namige (intonacija, mimika, drža telesa). Za uporabo so enostavne in prilagojene posameznikom ali skupini ter aktualni problematiki. Pri učencih z MAS jih podkrepimo s slikovnim gradivom.

6.2 Didaktične igre pri pouku predmeta komunikacijske veščine

6.2.1 Spoznavne kartice Tibi

Kartice Tibi (slika 1) predstavljajo odlično izhodišče za pogovor in boljše spoznavanje ter povezanost skupine/razreda. Obarvane so s tremi različnimi barvami: modra (O meni ...), rdeča (Moj najljubši ...) in rumena (Če bi ...). Igro lahko igramo samo z določeno barvo kartic ali pa premešamo vse skupaj. Na začetku se dogovorimo, če poved nadaljuje samo tisti, ki kartico obrne, ali tudi ostali. Učenci poleg sporočanja in poslušanja urijo tudi abstraktno oz. hipotetično mišljenje (rumene kartice), kjer navadno učenci z MAS potrebujejo več spodbud, usmerjanja in dodatnih pojasnil ali vprašanj.



Slika 63: Kartice Tibi

6.2.2 Didaktična igra Dej povej (prva stopnja)

Didaktična igra Dej povej (slika 2) je zasnovana tako, da karte uporabimo kot iztočnico za postavljanje vprašanj s pomočjo asociacij na določeno temo. Karte so obarvane s petimi različnimi barvami: vijolična (simboli), rdeča (čustva), zelena (vprašalnice), modra (glagoli) in rumena (grafikoni). Uporabljamo jo lahko za spoznavanje, druženje, povezovanje, ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Torej pri praktično vseh šolskih predmetih. Poleg tega učenci na zabaven način razvijajo spretnost postavljanja vprašanj, razvijajo veščine komuniciranja, analitično in kritično razmišljanje ter spretnosti argumentiranja in izražanja lastnega mnenja. Pri uporabi kartic z učenci z MAS smo še posebno pozorni na izbiro teme (na začetku izberemo tematiko, ki jim je blizu in po možnosti predstavlja njihovo interesno področje) in pregledamo kartice ter izberemo tiste, ki so manj abstraktne. Po potrebi jim med igro pomagamo pri postavljanju vprašanj.



Slika 64: Didaktična igra Dej povej

6.2.3 Didaktična namizna igra Vrtiljak čustev

Velik del komunikacije, predvsem neverbalne, predstavlja izražanje in prepoznavanje čustev, kjer učenci z MAS potrebujejo več podpore. Z didaktično igro Vrtiljak čustev (slika 3) učenci na različne načine razvijajo spretnosti neverbalne in verbalne komunikacije, analizirajo in interpretirajo čustva v konkretnih življenjskih situacijah, ozaveščajo svoja čustva in njihovo razumevanje, se vživljajo v čustva drugih ter poimenujejo, opisujejo in ponazarjajo različna čustva. Igra z nazornim slikovnim materialom (slika 4) predstavlja zelo dobro gradivo, ki ga je po potrebi potrebno nekoliko prilagoditi (npr. odvzeti zahtevnejše kartice).



Slika 3: Didaktična namizna igra Vrtiljak čustev



Slika 4: Fotografije čustev igre Vrtiljak čustev

6.2.4 Kartice Več kot ena zgodba

Kartice (slika 5) predstavljajo zelo dobro izhodišče za pogovor in spoznavanje samega sebe ter ostalih soigralcev. Med igro lahko kdorkoli izmed igralcev pripovedovalcu postavi dodatno vprašanje ali pa deli z ostalimi svoje izkušnje, mišljenje ... Učenci se s pomočjo igre urijo v pripovedovanju, opisovanju dogodkov, postavljanju vprašanj ... Pri uporabi kartic z učenci z MAS je smiselno, glede na specifične značilnosti udeleženih učencev, kartice prej pregledati in jih po potrebi izločiti ali pa jim med igro nuditi podporo s pomočjo vprašanj ali dodatno razlago.



Slika 5: Kartice Več kot ena zgodba

6.2.5 Kartice pripovedovalke

Kartice pripovedovalke (slika 6) predstavljajo didaktično gradivo in so po barvah razdeljene v šest skupin; bele (gibanje), rumene (prostor), roza (vremenski pojavi), oranžne (živali), zelene (poklici) in vijolične (predmeti). Pri pouku jih lahko uporabljamo na različne načine. Z njihovo pomočjo lahko oblikujemo povedi ali pa celotne zgodbe in s tem pri učencih urimo ustrezno oblikovanje povedi (vrstni red besed, kot je prikazano na sliki 7) in tudi pripovedovanje ter zapis povedi in krajše zgodbe. Kartice lahko izbiramo naključno in s tem oblikujemo zabavne povedi in nenavadne zgodbe. Za začetek jih lahko izberemo le nekaj (npr. oseba, gibanje in prostor), kasneje pa jih dodajamo več.



Slika 6: Kartice pripovedovalke



Slika 7: praktična uporaba kartic pripovedovalk

7. Zaključek

Komunikacija je kompleksen proces in vsebuje več vidikov komuniciranja, zato odpira vrsto možnosti in vsebin za poučevanje. Ker je tudi skupina učencev z MAS zelo heterogena glede pojavnosti primanjkljajev na področju komunikacije, to pomeni veliko možnosti pri iskanju ustreznih metod in oblik poučevanja ter didaktičnih gradiv. Predstavili smo tiste, ki jih uporabljamo za skupino učencev, ki jo poučujemo, in jim pomagajo pri razvijanju komunikacijskih in socialnih veščin ter boljšem socialnem vključevanju v šolsko okolje in redne oddelke osnovne šole. Poleg izboljšanja komunikacijskih veščin in socialne vključenosti pri učencih zaznavamo tudi boljše samozavedanje na področju čustvovanja. Predvsem pri didaktičnih igrah učenci radi sodelujejo in se ob njih tudi zabavajo. V prihodnosti bi bilo smiselno predstaviti še več različnih oblik in metod dela ter različnih didaktičnih gradiv in njihovih možnosti prilagoditev pri uporabi z učenci z MAS ter ovrednotiti njihov vpliv na komunikacijo in socialno vključenost učencev z MAS.

8. Literatura

- Burja, T., Papež, J., Tetičkovič, B., Vasić, S., Skalmič, N., Filipčić Mrak, T., Strmčnik, A., Labor Omerzo, B., Valentin, T., Janhar Černivec, V., Pivec, N., Rogič Ožek, S., Trtnik Herlec, A., Medved, B., Hočevnar, E., Zgonc, I. (2014). *Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobražbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_AM_enakovredni.pdf
- Gabrovec, M. (2011). *Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra v različnih programih izobraževanja* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. DKUM.
<https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=19653>
- Gorišek, A. (2004). *Prizadetost in komuniciranje z okoljem* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede]. RUL. <https://repositorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=eng&id=7111>
- Jerič, N. (2016). *Komunikacija oseb z motnjo avtističnega spektra* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3535/>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13 (1), 16–25.
<https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Macedoni-Lukšič, M. (2006). Spekter avtistične motenj. V C. Kržišnik in T. Battelino (ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije 18*, 115–126. Univerza v Ljubljani, Medicinska fakulteta.

Kratka predstavitev avtorja

Tinka Ferkolj je po izobrazbi profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Zaposlena je na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana in svoje delo opravlja v inkluzivnem oddelku za otroke z motnjami avtističnega spektra na Osnovni šoli Franceta Bevka.

Pomoč avtistu pri razvoju osebnosti

Helping Autistic People Develop their Personality

Tina Porenta

*OŠ Davorina Jenka, Cerklje na Gorenjskem
tina_porenta@yahoo.com*

Povzetek

Namen prispevka je pokazati, da lahko učenci z motnjo avtističnega spektra razvijejo svojo osebnost v pozitivni smeri. Učenec z motnjo avtističnega spektra, ki je velik del svojega prostega časa doma preživel za računalnikom, je velikokrat doživljal stisko pri urah računalništva, kar je onemogočalo ali oviralo njegov in naš učni proces. Poleg nizke samopodobe, težav z zdravjem, ovir pri gibanju in motoriki je bil njegov največji izziv obvladovanje vedenja in umiritev ob stiski. Pri učencu smo krepili njegovo samozavest, čustveno inteligenco, socialne veščine in komunikacijo. V proces smo bili vključeni učitelji, starši in učenec sam. Pri učencu smo opazili pozitivne osebnostne spremembe, ki so se kazale pri učnem uspehu in pri vedenju ter posledično sprejetosti med sošolci.

Ključne besede: avtizem, izbruh, osebnostna rast, otroci z motnjo avtističnega spektra, računalništvo, vzpodbudno okolje.

Abstract

The purpose of this paper is to demonstrate that pupils with autism spectrum disorders can develop their personalities in positive ways. A pupil with an autism spectrum disorder who spent much of his free time at home on the computer often experienced stress in his computer lessons that prevented or hindered his and our teaching process. In addition to low self-esteem, health issues, mobility and motor difficulties, his biggest challenge was controlling his behaviour and calming himself in times of distress. We worked to build the pupil's self-confidence, emotional intelligence, social skills, and communication. This process involved teachers, parents, and the pupil himself. We observed positive changes in the pupil's personality, which translated into better academic performance and behaviour and, consequently, acceptance by his classmates.

Keywords: autism, children with autism spectrum disorders, computer science, outburst, supportive environment, personal growth.

1. Uvod

Učenec s posebnimi potrebami, v našem primeru učenec z motnjo avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS), ima poleg izzivov, ki jih imajo zdravi vrstniki v rednih osnovnih šolah, še dodatne individualne izzive. Vsi ti dejavniki potem vplivajo tudi na njegovo čustvovanje in pridobivanje socialnih veščin. Učitelji se zavedamo in se trudimo v smeri, da se morajo učenci pri pouku soočiti s čim več uporabnimi znanji, ki jim bodo koristila kasneje pri samostojnem življenju.

Učencu Mihu (ime je izmišljeno) z MAS so se situacije pri urah računalništva, ki jih ni mogel obvladati in na katere je odreagirал z neprimernim odzivom, začele pogosto ponavljati. Učenec

je odreagirala neprimerno na nekatere običajne dogodke (prepoved, prekinitve dejavnosti, neuspeh, strah pred neuspehom). Mihi je računalništvo pomenilo zelo veliko, saj je preživel velik del časa doma za računalnikom. Pri tem predmetu je iskal potrditve in se dokazoval, zato so bile reakcije še toliko burnejše.

Kako torej takemu učencu pomagati, da bodo učenčeve reakcije v prihodnje bolj sprejemljive in da bodo naša posredovanja pozitivno vplivala na njegov osebnostni razvoj? Dr. Klančarjeva v spremni besedi knjige avtorja Higašide (2017) pravi, da je pomoč samo tisto, kar veča učenčevost samostojnost in neodvisnost. Na primeru dobre prakse bomo pokazali, da učenec lahko korak za korakom s pravilnim postopnim vodenjem z vzponi in padci počasi napreduje in odrašča v smer, ki bo družbeno sprejemljiva tudi v njegovi odrasli dobi. Učiteljevo razumevanje učenca samega je zanj osnovnega pomena. Postavljanje pravil pri pouku daje neke temelje sprejemljivega obnašanja ter omogoča učinkovito učenje. Sodelovanje s starši pa vpliva na spremenjen način življenja tudi doma v domačem okolju, ki podpira šolsko strategijo.

2. Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra (MAS)

»Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ter kakšen odnos imajo do drugih ljudi in sveta« (Jurišič, 2016).

Whitaker (2011) pravi, da imajo otroci z motnjami avtističnega spektra tri glavna področja razvoja, ki so opisani v nadaljevanju.

- Socialna interakcija in razumevanje

Otroci so lahko brezbrizni do drugih ljudi, imajo radi samoto in so vznemirjeni ob stiku z ljudmi. Ljudje z njimi težko vzpostavijo stik. Po drugi strani pa so lahko otroci zelo zainteresirani za socialno interakcijo. Taki otroci so vsiljivi, neprimerno predrzni. Temeljne značilnosti so: uživanje v stiku z ljudmi, nerazumevanje čustev drugih ljudi, nerazumevanje odzivov drugih ljudi in nerazumevanje pravil v socialnih situacijah.

- Vidiki komunikacije – verbalne in neverbalne

Zmožnosti otrok se na področju komunikacijskih veščin in strategij izjemno razlikujejo. Nekateri otroci morda nikoli ne bodo razvili govora ali ne bodo presegli faze ponavljanja besed in zvez, ki jih slišijo od drugih. Drugi otroci z avtistično motnjo imajo težave le z neverbalno komunikacijo. Ampak vsi otroci z avtistično motnjo imajo določeno mero težav z razumevanjem komunikacije drugih. Temeljne značilnosti so neizražanje potreb, neraba jezika v socialnih situacijah, nerazumevanje jezika in komunikacije drugih ter dobesedno dojemanje slišane.

- Fleksibilnost mišljenja

Pri tem gre za širšo motnjo prilagodljivosti in ustvarjalnosti mišljenja in vedenja. Ritualni in rutinski pomenijo način za zmanjševanje strahu in omilitve značilnosti. Otroci so lahko preobčutljivi na senzorne dražljaje. Lahko jih navdušuje gledanje stvari pod določenim kotom, opazovanje vrtečih predmetov, luči, določene teksture, vonji ali zvoki. Ti otroci imajo pretiran interes za določeno področje ter nimajo domišljajske igre. Nekateri otroci pa ustvarjajo pozitivne občutke s svojimi ponavljajočimi gibi – vrtenje, mahanje, udarjanje.

3. Opis situacije in lastnosti učenca

Miha je devetletni učenec s posebnimi potrebami, natančneje z MAS. Opažali smo, da je bil pri pouku pogosto nezbran, težje je sledil navodilom in navezoval stike s sošolci in bil pogosto nezainteresiran za delo. Bil je hitre jeze in impulziven. Bil je izredno močne postave, kar je poleg psiholoških dejavnikov vplivalo na njegovo okorno motoriko, koordinacijo in gibanje. Poleg računalništva je bilo njegovo močno področje angleščina, saj se jo je učil ob aktivnostih na računalniku. Tako je komuniciral v razredu le s tistimi sošolci, s katerimi se je lahko pogovarjal angleško. Na splošno ga je pri pouku zanimalo zelo malo stvari. Med poukom je večkrat začel pripovedovati in spraševati o temah, ki niso imele povezave s poukom. Pri kreativnih temah je vedno uporabljal motive iz računalniških igrice. Opažili smo, da so mu veliko pomenile pohvale pri delu. Zelel si je biti dober, popoln in bil zahteven do sebe, a brez vsakršnega vlaganja truda. V našem primeru pa smo opažali, da ima Miha dneve, ko je bolj občutljiv, po navadi je bil takrat tudi manj fizično pripravljen (prehlajen, nenaspan, utrujen ...) in težje kontrolira svoje vedenje. To je tudi otežilo delo z njim.

Starši so bili do njega popustljivi in mu niso znali postaviti trdnih mej. Ker je bil brat odseljen, je doma živel s staršema in starima staršema, torej edini otrok, deležen popolne pozornosti. Glede preživljanja prostega časa je imel veliko svobode, pretežno ga je preživljal z igranjem igrice in gledanjem posnetkov igranja igrice drugih igralcev.

Ure računalništva (neobvezni izbirni predmet) je obiskoval enkrat tedensko. Miha je mislil, da bo lahko pri pouku igral samo računalniške igrice. To ga je prve ure zelo vznemirjalo. Ure so bile strukturirane tako, da so učenci večinoma usvajali novo snov in utrjevali znanje. Ko pa so zaključili z učenjem, so v zadnjem delu ure lahko prosto izbrali dejavnost na računalniku (poslušanje glasbe, igranje primernih igrice, gledanje posnetkov, slik). Miha je vsako vajo končal pred ostalimi. Snov ga je zanimala, veliko pa je znal že od prej in pridobival lepe ocene in pohvale. Med uro pa se je na vedenjskem področju dogajalo marsikaj. Pri urah se je na neprimeren način razjezil ob neuspehu pri nalogah, ko mu večkrat zapored niso uspeli. Dogodek, ki ga je tudi zelo vznemiril, je bil, da se je sošolec po pomoti usedel na njegov sedež v računalniški učilnici. Zelo težko je počakal na določeno stvar (učni list, individualno navodilo, ocenjevanja). Če se je prehitro prekinila njemu ljuba dejavnost, tega ni znal sprejeti in zaključiti na miren način. Včasih ni zmožal upoštevati pravil pri pouku (delo v tišini, neprimerna izbira računalniških igrice). Nestrinjanje in upor je kazal z vpitjem, kričanjem, odhodom iz razreda, razbijanjem z miško po podlagi, celo nasilnim fizičnim dotikom do učitelja. Zato smo želeli reakcije omiliti, jih malo bolj predvideti, učencu pa pomagati osebno rasti. Skupaj smo ga spodbujali in ob različnih dogodkih reflektirali njegovo obnašanje ter mu ob tem krepili samopodobo. Spodbujali smo ga k sodelovanju pri socialnih in komunikacijskih veščinah. Tako smo učitelji pričeli sodelovati tudi z njegovimi starši.

4. Vzodbude in različni načini dela z učencem z MAS

Bergantova (2016) pravi, da je »avtizem stanje, s katerim se je potrebno naučiti živeti ter prilagoditi življenje otrokom«.

4.1. Razumevanje učenca in učiteljeva uravnoveženost

Zelo pomembno je, da poznamo značilnosti učenca z MAS in njegove individualne posebnosti. Tako boljše razumemo učenca in se lažje čustveno distanciramo in umirjeno

odreagiramo na učenčevo delovanje. Tako se kaže tudi učiteljeva osebnostna uravnoteženost, strokovnost in zrelost ločevanja osebnih stvari od službenih. Križnarjeva (2017) pravi, da so odzivi učiteljev in strokovnih delavcev v osnovni šoli ključnega pomena, saj bistveno vplivajo na pojavnost motenj vedenja učenca z MAS.

4.2. Prilagoditve pri pouku

Ohranjali smo strukturo in organizacijo dela v razredu. Vse prilagoditve so bile namenjene umirjanju učenca. Računalništvo se je izvajalo vedno v istem razredu, učenec je zasedal vedno isto mesto. Računalništvo je bil na šoli izredno priljubljen neobvezni izbirni predmet. Razporedili smo ga v skupino, kjer je bilo največ njegovih sošolcev, da bi imel občutek varnosti. Na začetku ure smo vedno predstavili izdelek, ki smo ga kasneje med tekočo uro naredili ter prediskutirali uporabnost izdelka v vsakdanjem življenju. Ure so bile zastavljene tako, da so učenci izdelek končali v eni šolski uri, da so prišli do »cilja« in da je učenec ostal na koncu ure računalništva čas za prosto izbiranje dejavnosti na računalniku. Včasih učenca naloga ni bila všeč, zato je že kmalu začel spraševati učitelja, ali mora vse dokončati in če lahko naslednjic nadaljuje. Tako smo mu uro natančno ponovno vsebinsko in časovno opisali po manjših enotah: zaporedje treh dejavnosti, pri katerem je bila 4. dejavnost motivator oz. sprostivna dejavnost. Sprostivna dejavnost pa je v resnici tudi bila vključena v vsako učno uro. Strukturo ure smo mu večkrat napisali tudi na tablo v obliki miselnega vzorca. Včasih je dobil tudi možnost izbire, npr. vrstni red dejavnosti/nalog, da je dobil občutek soodločanja.

Želeli smo ustvariti mirno delovno okolje, zato smo zmanjšali senzorne dražljaje. Učenci so imeli na sebi ob poslušanju različnih pesmi in igranju igrice slušalke. Ko je bilo zunaj zelo sončno vreme, smo z žaluzijami prilagodili normalno dnevno svetlobo.

Učenec je imel ob sebi kartonček z vizualnim urnikom, da je vedel, kaj sledi po predmetu računalništvu. Sicer pa je bil v njegovi matični učilnici na tabli izobešen podoben vizualni urnik, tako da so učenci kljukali, katere predmete oz. katere dogodke so že tisti dan opravili. Za določeno delo je učenec dobil peščeno uro ali drug merilnik časa, da je imel občutek, koliko časa bo še pri tem delu.

V učilnici smo imeli izobešen termometer počutja, da je učenec ob mojem vprašanju, kako se počuti, lahko samo pokazal na številski razpon od 1 do 5, kjer je ocena 5 predstavljala odlično počutje. Učili smo ga, da stisko ubesedi in prosi za pomoč, preden pride do neustreznega vedenja. Na začetku smo velikokrat dobili negativen odgovor, da ne bo povedal ali pa da ne ve. Tako smo pričeli s strategijo, da je pokazal številko na termometru počutja.

Z učenecem pa smo bili dogovorjeni, da če bo že prej začutil, da ne bo zmožal brzditi čustev (glede na prejšnje izkušnje), da lahko zapusti razred oz. izvede »izhod v sili« in gre v kotiček na hodniku. Čez čas je t. i. »izhod v sili« uporabljal že prej, ko je začutil, da je zelo vznemirjen.

Pravila v razredu so bila taka, da učenci stolov, miz po učilnici niso predstavljali brez vednosti učitelja, še posebej pa niso predstavljali pohištva okrog mesta tega učenca.

Trudili smo se, da smo z njim govorili z enostavnimi stavki. Jezik je bil jasen in preprost. Verbalna navodila so bila kratka in konkretna. Pozorni smo bili tudi na to, da smo čim več neverbalnih gest pojasnili tudi z besedo.

Ker se je slabo znašel v socialnem okolju, je potreboval nekoga, ki je bil pozoren nanj v krajših intervalih. Na igrišču smo ga vprašali po počutju, po načrtih, ga opozorili na prihajajočo

prekinitev dejavnosti, skupaj smo pogledali na uro, sicer se je lahko obnašal neustrezno ali imel hud izpad.

Opazilo se je, da kadar je bil fizično pripravljen in sproščen, je zlahka sodeloval pri pouku in imel dober priklic novih informacij. Torej, ko se je počutil varnega, je pokazal svoje znanje in ni imel blokade pri naučenem, več si je upal in bil pogumen pri poizkušanju novega.

4.3. Jasno načrtovanje kontrole vedenja in izvajanje posledic neupoštevanja pravil

Učenec Miha je imel dnevnik razdeljen po dnevih, znotraj tega pa po učnih urah, kamor smo zapisovali opombe, pohvale, dosežke, ocene, domače naloge, pomanjkljivosti, neopravljene dolžnosti, učiteljeva sporočila staršem in obratno. Po vsaki neopravljeni dolžnosti pri rednem pouku, je ostal v razredu, da je te naloge dokončal. Praviloma je ob izbruhu skoraj vsak dogodek prikazal slikovno (strip, slika) ali ubesedil dogodek na list papirja. Če ni zmožgal takoj, pa smo mu namenili čas tudi kasneje. Včasih je odšel po kakšnem negativnem dogodku (izbruh) k psihologinji, da je stvari ubesedil in se umiril, saj pouku ni zmožgal slediti takoj naprej. Kadar so se izvajali dnevi dejavnosti, je obstajala možnost, da je Miha v tem času ostal v šoli ali celo doma. Zelo smo bili presenečeni, ko je redkokdaj sam znal premostiti čustveno oviro in je bilo v nekaj minutah njegovo razpoloženje popolnoma drugačno in pozitivno. Vseh jasno izraženih učiteljevih zahtev in posledic neprimernih dejanj se je vse bolj zavedal in jih s ponovitvami ponotranjil ter bil ob tem vedno bolj pomirjen.

4.4. Sodelovanje z Mihovo družino

Z Mihovimi starši smo začeli sodelovati ravno zaradi Mihovih izbruhov. Dogovorili smo se, da jih ob močnih Mihovih izbruhih obvestimo (pozitivnih in tudi negativnih). Ker je Miha razlagal, da lahko tudi po tri ure na dan igra računalniške igrice in ima najboljšo opremo za kvalitetno igranje, smo staršem svetovali za strožja domača pravila in zdravo mero zapravljanja denarja za te stvari. Strinjali so se, a obenem dvomili, kako bo Miha prenesel te omejitve, saj so se bali njegovih burnih reakcij. Sami pa so ravno v tem času na pobudo zdravnikov Miha vpisali na vodeno vadbo, in sicer na fitnes. Kupili so mu tudi novo kolo, s katerim se je samostojno vozil po vasi in tako zaživel v socialnem smislu. Doživljal je nove dogodivščine. Za tem je dobil še psa, mladička, za katerega se je moral naučiti skrbeti, ga vzgajati in voziti na sprehod. Ob kužku se je učil, da ima tudi pes svojevrstne potrebe in čustva. Miha doma ni imel močne podpore v smislu omejevanja uporabe računalnika, vzpodbude k učenju, zato smo bili navdušeni, da so starši na indirektn način poskrbeli, da si je Miha med prostim časom pridobil veselje še nad drugimi področji. Higašida (2017) pravi, da avtistu v naravi oživi vse telo, saj se ob tem giblje. Gibanje, še posebno pri avtistu, vpliva na odlično čutenje in obvladovanje telesa, kar pa tak učenec nujno potrebuje.

4.5. Sistematično učenje komunikacijskih in socialnih veščin

Učencu je bilo omogočeno obiskovanje dodatnih ur učenja komunikacijskih in socialnih veščin, a se teh srečanj ni želel pogosto udeleževati. Tedensko so učenci z MAS z učiteljico sodelovali pri učenju in sproščenih dejavnostih. Skupaj so igrali igre vlog, se šli pantomimo, se igrali družabne igre, kjer so indirektno krepili samozavest ter poskušali premagati strah pred nastopanjem v razredu.

5. Zaključek

Učenca z motnjami avtističnega spektra smo spremljali dve leti. Skupaj s starši smo želeli narediti korak naprej na področju razvoja učenčeve osebnosti. Bilo nam je v izziv, da smo usmerili Miha na pot, kjer se je srečal z življenjskimi ovirami (nedosegljivi cilji, prepoved, učenje novih veščin), z odkrivanjem področij, ki bi ga veselili, in s primernimi krepitvami svoje osebnosti na različnih področjih (šport, dobra volja, pozitivna naravnost, strukturiranost, red, posledice za neupoštevanje pravil). Želeli smo omiliti pogostost in intenziteto čustvenih izbruhov. Ključno je bilo razumevanje učenčevih reakcij in skupno sodelovanje z učencem na primeren način. V veliko podporo celotnemu izzivu je bilo sodelovanje s starši in spreminjanje domačih navad. Včasih je bilo potrebno z Mihom delati zelo odločno in nepopustljivo, kar je bilo zelo težko. Zgodilo se je, da je skoraj celoten del pouka v enem dnevu preživel izven razreda in stran od sošolcev (zaradi njegovega preizkušanja trdnosti mej učiteljev, predelovanja svojih stisk, izbruhov in temu posledičnega umirjanja). A takih dni je bilo vedno manj. Res pa je nanj vplivala tudi fizična pripravljenost (zdravje, utrujenost, nenaspanost), na katero učitelji nismo imeli vpliva.

Opažamo, da je glede na preteklost Mihi uspelo izboljšati svoje vedenje in odzive na reakcije. V nekaterih situacijah je avtomatsko z leti tudi dozorel (manj otročje obnašanje, spoštovanje učitelja), v drugih pa je potreboval samo čas, nekatere situacije pa ne bo nikoli prebrodil, ker v teh situacijah nima nadzora nad svojim telesom (npr. odgovor, ki ga je hotel povedati izgine iz spomina). Ker je bil tudi sicer v boljši fizični in tudi psihični kondiciji, je bolje sledil pouku in povezoval lastne izkušnje z obravnavano snovjo pri pouku ter kazal več volje do učenja. Bil je boljše volje in manj občutljiv na dražljaje, ki so ga običajno iztirili. S temi lastnostmi pa je postal tudi bolj dostopen in prijeten sošolec, zato se je bolj vključeval tudi med sošolce v razredu in oddelku podaljšanega bivanja. Še zdaleč pa vseh napisanih usmeritev, navad ne bomo opustili, saj želimo, da se Miha še naprej razvija v tej smeri, počasi, a z napredkom. Že takoj naslednja ovira ga bo čakala naslednje šolsko leto, ko bo obiskoval pouk na predmetni stopnji, kjer predmete učijo različni učitelji, vsak s svojimi pravili.

5. Literatura

- Bergant, Tanja (2016). *Kako delati/živeti z visoko funkcionalni ! otroci – avtisti?*. Didakta, letnik 25 i. e. 26, številka 186, str. 30–32.
- Higašida, N. (2017). *Zakaj skačem: glas dečka iz tišine avtizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jurišič, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom – priročnik za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca, 2016.
- Križnar, Sandra (2019). *Poučevanje učencev z avtističnimi motnjami*. Vzgoja in izobraževanje, letnik 50, številka 1, str. 25–31.
- Whitaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.

Kratka predstavitev avtorja

Tina Porenta je profesorica matematike in računalništva. Uči matematiko na OŠ Davorina Jenka v Cerkljah na Gorenjskem. Dve leti je učila matematiko in računalništvo na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Izkušnje poučevanja so se jo dotaknile in tudi vzpodbudile, da je napisala ta članek.

Zgodnja obravnava otroka z oslabljeno vidno funkcijo

Early Treatment of Children with Visual Impairment

Anja Valenčič Štemberger

Osnovna šola Jelšane
valen.anja@gmail.com

Povzetek

Osrednji namen prispevka je poudariti pomembnost zgodnje obravnave otrok z okvaro vidne funkcije ter pomembnost sodelovanja med strokovnjaki in otrokovo družino. V teoretičnem delu opredelimo vpliv okvare vidnih funkcij na celosten otrokov razvoj, s poudarkom na primanjkljajih pri motoričnem razvoju. Nadaljujemo s pomembnostjo vključitve otrok s primanjkljaji oziroma rizičnimi dejavniki na otrokov razvoj v postopke zgodnje obravnave. Predvsem gibalni zaostanki, ki se kažejo pri otrocih z okvaro vidne funkcije, lahko znatno vplivajo na celosten otrokov razvoj. S primerom dobre prakse in praktičnimi smernicami za spodbujanje gibalnega razvoja otroka z okvaro vidne funkcije smo želeli prikazati ugodne izide vključitve otrok v postopek zgodnje obravnave na celosten otrokov razvoj. Ugotovljamo, da je pomembna in ključna lastnost uspešne zgodnje obravnave predvsem multidisciplinaren pristop s poudarkom na aktivnem in doslednem sodelovanju otrokovih staršev v obravnavah zgodnje obravnave.

Ključne besede: gibalni razvoj, multidisciplinarnost, slabovidnost, slepota.

Abstract

The central goal of the article is to stress the importance of the early treatment of children with visual impairment and the importance of cooperation between parents and professionals. The theoretical part covers the effect visual impairments have on the integrated development of children, emphasizing the lack of motor skill developments. This is followed by the importance of including children with impairments and other risk factors in their development into early treatment procedures. In particular, motor skill development delays, present in children with a visual impairment, can significantly affect the integrated development of a child. We aimed to present the positive effects of including children in early treatment procedures on the integrated development of a child, based on an example of good practice and practical guidelines for stimulating motor skills development for children with a visual impairment. We conclude that a multi-disciplinary approach with an emphasis on active and consistent cooperation with the parents of a child is an essential and critical attribute for a successful early treatment.

Keywords: blindness, motor skill development, multi-disciplinary approaches, visual impairment.

1. Uvod

Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije (Vovk Ornik, 2014). Med redke razvojne motnje očesa sodi tudi prirojeni mikroftalmus. Pri mikroftalmusu gre za nerazvito oko. Lahko se pojavi samostojno, pogosto pa je povezan z drugimi nepravilnostmi očesa kot sta kolobom in orbitalna cista. Lahko pa se pojavita tudi v sklopu bolj generaliziranih sindromov. Sistemske anomalije so prisotne pri približno 50% primerov (Stirn Kranjc, 2019).

V prispevku obravnavamo deklico z zgoraj omenjeno motnjo. Da bi lažje razumeli celotno zgodnjo obravnavo otrok, smo najprej opredelili okvare vidnih funkcij na celostni razvoj otroka, pomen zgodnje obravnave ter na koncu pokazali primer vključenosti otroka z okvaro vidne funkcije v zgodnjo obravnavo ter pozitivne vplive le-te na celostni ter predvsem gibalni razvoj deklice.

2. Zgodnja obravnava otrok z okvaro vidne funkcije

2.1. Vpliv okvar vidne funkcije na otrokov razvoj

Slepota in slabovidnost sta senzorni motnji, ki vplivata na pojav sekundarnih motenj. Najbolj izrazito se kažejo na področju gibanja, komunikacije in socializacije. Zaradi pomanjkanja vidnega zaznavanja se lahko pojavijo težave v zaznavanju zunanjega sveta, v orientaciji in mobilnosti (Koprivnikar, 2006). otroci so zaradi pomanjkanja vidnega zaznavanja pogostokrat pasivni in v mirovanju (Znidaršič, 2010).

Grobomotorične spretnosti se pri videčih otrocih običajno razvijajo po korakih, od najbolj primitivnih (nadzor glave,...) k vedno bolj kompleksnim gibanjem (plazenje, hoja, tek). Pri otrocih z oslabljeno vidno funkcijo se te spretnosti pojavijo kasneje (Columna idr., 2016). Raziskave namreč kažejo, da se pojavljajo razvojni zaostanki že v obdobju zgodnjega razvoja. Pojavljajo se razvojni zaostanki pri funkcionalni uporabi rok, simetričnosti drže, razvojni zaostanki v grobi in fini motoriki, slabša koordinaciji oko-roka ... (Koprivnikar, 2006).

Kasneje, v obdobju malčka (med 2 in 3 leti), se pri videčih otrocih začnejo pojavljati že prvi skoki. Otroci z oslabljeno vidno funkcijo, pa kažejo zaostanke, predvsem na uskladitvi gibanja rok in nog. Tudi pri gibanju, kjer je potrebna manipulacija s predmeti, se kaže upočasnjen razvoj. Predvsem igre z žogo predstavljajo za otroke z oslabljeno vidno funkcijo eno najtežjih veščin (potrebna dobro razvita zaznavna komponenta sledenja ter prilagajanja položaja rok) (Persha in Nawvi, 2004).

Zaradi zaostankov v razvoju, ki jih lahko povzročajo okvare vidnih funkcij, je pomembna zgodnja obravnava otroka. V nadaljevanju opisujemo ureditev zgodnje obravnave v Sloveniji ter pomembnost le te za otroke z okvaro vidne funkcije.

2.2 Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami

Od sprejetja zakona o zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP, 2017), ki se je začel uporabljati v letu 2019, so otroci s posebnimi potrebami in tisti z rizičnimi dejavniki za razvoj pridobili priložnost ustrezne celostne obravnave. Celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki namreč obsega obravnavo otroka in njegove družine v predšolskem obdobju z namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj, okrepi

zmogljivost družine ter spodbudi socialna vključenost družine in otroka. Izvajajo jo centri za zgodnjo obravnavo. Storitve zgodnje obravnave na predlog centra za zgodnjo obravnavo izvajajo v okviru javne mreže tudi javni vrtci in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi, socialnovarstveni zavodi, centri za socialno delo, centri za duševno zdravje in svetovalni centri (ZOPOPP, 2017).

Zgoraj omenjeni izvajalci izvajajo timsko usklajene storitve (zdravstvene storitve, potrebne za diagnostiko, oceno stanja in zdravstveno oskrbo; storitve zgodnjega presejanja, odkrivanja, ocenjevanja in spremljanja; usposabljanje družin, svetovanje in obiske v otrokovem okolju; logopedsko obravnavo; delovno terapijo; fizioterapijo,...) (ZOPOPP, 2017).

Poleg centrov za zgodnjo obravnavo otrok, v centru IRIS izvajajo zgodnjo tiflopedagoško obravnavo slepega, slabovidnega ali otroka z okvaro vidne funkcije. Obsega čas od postavljene diagnoze ali suma do usmeritve otroka v ustrezen program. Z zgodnjo obravnavo želijo slepim in slabovidnim otrokom ter otrokom z okvaro vidne funkcije zagotoviti nemoten psihosocialni in fizični razvoj otrok, opolnomočiti družine, socialno vključevati otroke in njihove družine v širši družbeni kontekst (»Zgodnja obravnavo«, b.d.).

Zaključimo lahko, da je zgodnja obravnavo otrok s posebnimi potrebami in tistimi z rizičnimi dejavniki za razvoj najboljša pot za podporo otrokovemu razvoju na vseh področjih njegovega razvoja. Z multidisciplinarnim pristopom ter podporo družini lahko že pri najmlajših otrocih dosegamo rezultate, ki jih ob ne vključenosti v zgodnjo obravnavo zagotovo nebi. Zgodnja obravnavo otrok je tudi ključni podporni faktor družinam, ki se soočajo z otroki s posebnimi potrebami ali otroki z rizičnimi dejavniki za razvoj.

2.3 Pomembnost zgodnje obravnave otrok z okvaro vidne funkcije na otrokov gibalni razvoj

Gibalna aktivnost spodbuja fizično rast in razvoj otroka, razvoj psihomotoričnega sistema ter razvoj splošnih funkcionalnih sposobnosti organizma. Opredelimo jo lahko kot najpomembnejšo dejavnost, ki spodbuja celostni razvoj otrok (Burja, 2016). Ker ima vid pomembno vlogo v motoričnem razvoju otroka, moramo veliko pozornosti namenjati prav področju gibanja.

Otrok s okvaro vidne funkcije dosega določene razvojne mejnike ob istem času, če ima primerne spodbude. Učenje določenih gibalnih vzorcev poteka pri otrocih z oslajljeno vidno funkcijo sistematično ter po korakih (gibanje je potrebno otroku pokazati) (Persha in Nawvi, 2004).

Dobre gibalne sposobnosti otrok z oslajljeno vidno funkcijo so zelo pomembne, saj jim omogočajo samostojnost ter se pozitivno povezujejo tudi z drugimi področji razvoja. Da bi dosegli stopnjo normalnega razvoja potrebujejo pravilno kontinuirano vodenje in zadostno število ponovitev v manjšem časovnem zamiku (Koprivnikar, 2006). Spodbujati jih je potrebno na (Koprivnikar, 2006): področju orientacije (pravilna drža telesa, držanje jedilnega pribora, oblačenja); področju socializacije (vključitev v skupinske aktivnosti); področju učenja (manipulacija s predmeti, osvajanje pojmov).

Poleg zgoraj omenjenih področij, pa je potrebno spodbujati vse organske sisteme, predvsem živčni, mišični in kostni, posebej pomemben pa je senzorični sistem (Debevc, 2005).

Ker imajo slepi in slabovidni otroci manj možnosti za pridobivanje gibalnih in drugih izkušenj, to vpliva na telesno in psihično zdravje, ter se odraža na (Koprivnikar, 2006): slabše razviti osnovni motorični sposobnosti, slabi drži, prekomerni telesni teži, deformaciji hrbtenice in stopal, slabši samopodobi in pomankanju mišične moči.

Zaradi preprečevanja ali olajšanja zgoraj omenjenih težav ter zaradi spodbujanja razvoja otrok z okvaro vidne funkcije je pomembna zgodnja detekcija okvar vidnih funkcij pri otroku. S tem se strinjata tudi Kobal Grumova in Grumova (2006), ki pravita, da je pri otroku zgodnje odkrivanje slepote in slabovidnosti ključnega pomena in lahko odločilno vpliva na njegov celostni razvoj. V trenutku ko je pri otroku ali pri dojenčku ugotovljena okvara vidne funkcije, je potrebno vzpostaviti tesno sodelovanje med starši in strokovnjaki, ki skrbijo za medicinsko oskrbo in vzgojo ter izobraževanje slepih in slabovidnih otrok.

Spodbujati jih je potrebno z vajami, kjer bojo krepili druge senzorne sisteme, kot je sluh, tip, vonj ter drugi kinestetični občutki. Potrebno jih je usmerjati k simetrični drži telesa, bilateralni uporabi rok ter k srednji orientaciji na telesu (Persha in Nawvi, 2004).

V nadaljevanju bomo opisali primer dobre prakse v povezavi s teoretičnim vidikom zgodnje obravnave pri otroku z okvaro vidne funkcije ter rezultate na področju gibalnega razvoja, ki spodbuja ugoden celostni razvoj otrok.

3. Primer dobre prakse v povezavi s teoretičnim vidikom zgodnje obravnave

3.1 Opis otroka

Pri deklici so starši v starosti 1 tedna opazili, da je desno oko manjše od drugega. Zaradi tega je bila napotena na neonatalni oddelek Pediatrične klinike Ljubljana. Od tam je bila napotena na Očesno kliniko Ljubljana, kjer je bil ugotovljen mikroftalmus s odsotnostjo vidnega živca, kar pomeni enostransko slepoto. Starši so v starosti 2 mesecev bili napoteni v razvojno ambulanto Postojna ter tudi v center IRIS, kjer je tiflopedagoginja izvajala zgodnjo obravnavo. Poleg tega je bila obravnavana tudi pri fizioterapevtki in delovni terapevtki. Tekom odraščanja so starši deklici nudilo vrsto gibalnih izkušenj ter stimulansov, vključena je bila tudi v gibalnice, jahanje konj, plavanje ... Težave so se pojavile že zgodaj (v starosti 1 meseca). Odstopanja v gibalnem razvoju so se kazala v asimetrični drži telesa (stran zdravega očesa), slabi koordinaciji rok, zaostanki v gibalnem razvoju (sedenje, drža glave, plazenje, lazenje, ...). Vse te težave so v tesnem sodelovanju z družino uspeli odpraviti s pomočjo vaj, ki so jih s starši dosledno izvajali doma. Poleg tega dekličini starši redno sodelujejo z vrtcev. Ugodni gibalni rezultati so se pričeli kazati že zelo kmalu. Asimetrija drže je bila odpravljena pri 4 mesecih, razvojne mejnike grobe motorike je usvajala sistematično in po korakih, shodila je pri 12 mesecih ...

V nadaljevanju opisujemo vidno stimulacijo, ki je spodbudila dekličin optimalni razvoj. Družina je vaje izvajala doma v tesnem sodelovanju s tiflopedagoginjo, specialno pedagoginjo, fizioterapevtko ter delovno terapevtko.

3.2 Vidna stimulacija otrok z okvaro vidne funkcije kot podpornik otrokovemu gibalnemu razvoju

Vidna stimulacija je pri novorojenčkih in dojenčkih izrazitega pomena. Ob rojstvu se pričnejo živčne celice povezovati in tvoriti nove povezave z drugimi živčnimi celicami. Te povezave omogočajo informacije, ki potujejo do možganov preko vseh petih čutil (Žugelj in Tekavčič Pompe, 2015). Aktivnosti s katerimi lahko stimuliramo vid, delimo v 3 večje skupine, in sicer fokusiranje, lokalizacijo in spremljanje (Persha in Nawvi, 2004). V nadaljevanju bomo opisali aktivnosti, ki so jih starši izvajali z otrokom in ki so znatno stimulirale vid ter tako spodbujale razvoj na vseh področjih otrokovega delovanja, predvsem gibanju.

3.2.1 Fokus oziroma osredotočenost pogleda na sliko

Fokusiranje je sposobnost osredotočenosti na predmet ali sliko (Persha in Nawvi, 2004). Pri spodbujanju fokusiranja je pomembno, da predmete, ki jih otroku kažemo spreminjamo, dopolnjujemo ali mu jih postavljamo na različna mesta in ob različnih priložnostih. Izhajati moramo predvsem iz interesa otroka. Predvsem moramo biti pozorni na svetlobo v prostoru v katerem delamo. Na začetku naj bo ta zatemnjen.

Pri spodbujanju otrok z okvaro vidne funkcije moramo biti skrbni pri izbiri materialov in igrač, saj lahko z izbiro neprimerne igrače negativno vplivamo na otrokov razvoj. Preden pa otroku ponudimo igračo naj jo otipa in si jo ogleda s kraje razdalje. Poudarjene naj bojo tipne in slušne značilnosti (Plazar in Kermauner, 2019). V prvih dveh mesecih uporabljamo črno-bele kombinacije slik ali igrač, saj v tem obdobju dojenčka pritegnejo kontrastne barve (Žugelj in Tekavčič Pompe, 2015). Kasneje dodajamo še druge barve (rdeča, rumena, modra in zelena). Na začetku naj bojo igrač ali slike velike med 10 in 15 cm. Predmet ali sliko moramo držati približno 20 do 30 cm od otrokovega obraza. Velika priložnost za spodbujanje fokusiranja je tudi dojenje, zato je pomembno, da med dojenjem z dojenčkom komuniciramo. Poleg tega, lahko nad njegovo posteljico, ali ob straneh, v voziček nastavimo igrač, ogledalca, ropotuljice, katere bo kasneje tudi otipal. Didaktičnih igrač, ki bi stimulirale vid je v Sloveniji zelo malo, zato so starši primorani igrač ali slike izdelovati tudi sami.

3.2.2 Lokalizacija

Je sposobnost lokalizirati izvor stimulacije. Sposobnost lokalizacije vidnega stimulatorja je ena od osnovnih sposobnosti v vizualnem razvoju. Začne se razvijati pri približno 2 do 3 mesecih. Sposobnost se kaže, ko je dojenček sposoben obrniti glavo proti izvoru svetlobe oziroma drugega vidnega stimulansa (Žugelj in Tekavčič Pompe, 2015). Je tudi predpogoj, da bo dojenček kasneje grabil igrač z roko (Persha in Nawvi, 2004). Aktivnosti s katerimi spodbujamo razvoj lokalizacije lahko izhajajo najprej iz običajnega okolja. Na primer postavimo stekleničko z mlekom izven vidnega polja ter ustvarimo tudi zvočni stimulans. Dojenček bo obrnil glavo ter slušno in vidno lokaliziral stekleničko. Poleg tega, lahko dojenčku postavimo različne svetlobne signale na različne lokacije. Otrok bo, ko bo sposoben lokaliziral predmete in pri tem razvijal tudi mišice in usvajal vzorce gibanja, ki so potrebni za premikanje glave in tudi rok.

3.2.3 Sledenje

Sledenje je sposobnost vidnega spremljanja premikajočega predmeta. Za to sposobnost je potrebno, da je dojenček sposoben fokusirati oči na predmet za nekaj sekund ter imeti razvito kontrolo glave. Najprej so sposobni spremljati predmet v horizontalni liniji ter nato vertikalni. Ta sposobnost se razvije v obdobju med 3 do 4 meseci (Žugelj in Tekavčič Pompe, 2015). Dojenčku omogoča razvoj koordinacije, spremljati okolje, ter mu pomaga razumeti pomembnost lastnega gibanja ter gibanja predmetov (Persha in Nawvi, 2004).

Sposobnost razvijamo tako, da pred dojenčka postavimo predmete in jih počasi premikamo. Tudi ko se družinski člani sprehajajo po prostoru, naj z dojenčkom komunicirajo, saj tako lahko spremljajo tudi družinske člane. Različne zvočne in premikajoče igrač so tudi dobra spodbudna stimulacija. Kasneje se lahko igramo z vodnimi mehurčki, žogami, opazujemo živali, ...

3.2.4 Zavedanje samega sebe

Se pojavi takrat, ko dojenček prične opazovati svoje telo. Običajno pričnejo opazovati roke pri 3 mesecih (Žugelj in Tekavčič Pompe, 2015). Najprej se mora zavedati, da ima različne dele telesa ter kasneje povezave med njimi (Persha in Nawvi, 2004). Sposobnost razvijamo s pomočjo aktivnosti, kot so bibarije ali pesmice ter dotikanje različnih delov telesa, masaža, poimenovanje delov telesa, medtem ko dojenčka previjamo, kopamo ali hranimo; božanje otrokovega telesa z različnimi materiali; dotikanje delov telesa z njegovimi rokami; na noge ali roke mu damo zapestnice živih barv; med igro pred otroka postavimo ogledalo ...

3.2.5 Koordinacija oko-roka

Ta veščina sestoji iz več elementov: zavedanja sebe, manipulacija s predmeti, koordinacija obeh rok (Žugelj in Tekavčič Pompe, 2015). Sposobnost pomeni koordinirano uporabo rok in oči. Je kompleksna sposobnost, ki od otroka zahteva fokus na predmet, poskus prijema ter nenazadnje prijem predmeta. Sposobnost se začne razvijati pri 4 mesecih. Sposobnost je potrebna za kasnejši razvoj fine motorike ter kognitivnega razvoja. Skoraj vse dnevne aktivnosti zahtevajo dobro razvito koordinacijo oči in rok (zavezovanje vezalk, zapenjanje gumbov, umivanje ...). Dobro razvite finomotorične spretnosti so baza za kasnejši razvoj koordinacije. Aktivnosti s katerimi spodbujamo koordinacijo rok in oči so predvsem priložnosti rokovanja z različnimi predmeti (velikost, tekstura, zvok, ...) s katerimi spodbujamo interakcijo taktilnega, auditornega in vizualnega čutenja.

4. Zaključek

Okvare vidnih funkcij zahtevajo zgodnje odkrivanje ter multidisciplinaren pristop. Z dobrim sodelovanjem strokovnjakov in otrokove družine lahko dosegamo rezultate, ki jih v nasprotnem primeru nebi. Pomembno je, da izvajamo dejavnosti v kritičnih obdobjih za učenje. V razvoju možganov otroka namreč obstajajo določena časovna obdobja, ki omogočajo optimalni in celostni razvoj otroka. Ta obdobja imenujemo kritična ali najbolj občutljiva obdobja v razvoju otroka. V teh obdobjih se otroci najhitreje učijo, zamujeno pa kasneje težje nadoknadimo (Bergant, 2012).

Deklica je pri štirih letih gibalno spretna ter kaže minimalna odstopanja na področju fine motorike ter na področju grobe motorike (globina). Poleg tega se ugodni gibalni razvoj povezuje z deklinim funkcioniranjem na socialnem področju, lahko se vključuje v vse dejavnosti s svojimi vrstniki ter ne potrebuje posebnih prilagoditev prostora in časa. S prispevkom smo želeli poudariti pomen zgodnjega odkrivanja težav pri otroku ter zgodnjega vključevanja v obravnave in tesnega povezovanja staršev otrok ter strokovnjakov, ki delajo z otrokom.

5. Viri in literatura

- Bergant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 51-60.
- Burja, J. (2016). *Važnost kinezioloških aktivnosti za djecu predšolske dobi*. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Columna, L., Haibach, P., Lieberman, R., Fernández-Vivó, M., in Cordero-Morales, I. (2016). Motor Development and Physical Activities for Families of Children with Visual Impairments and Blindness. *The Journal of Blindness Innovation and Research* 6(1).
- Debevc, M. (2005). *Možnosti športne aktivnosti slepih in slabovidnih oseb (diplomsko delo)*. Fakulteta za šport, Ljubljana.
- Kermauner, A. in Plazar, J. (2019). *Prilagojeni pripomočki in metode pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa
- Kobal Grum, D. in Kobal, B. (2006). *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. DEMS, Ljubljana.
- Koprivnikar, K. (2006). *Pomen gibanja in vključevanja slepih in slabovidnih otrok v program športne vzgoje*. Center IRIS. http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SENZORNE_MOTNJE/CLANKI/Koprivnikar_Pomen_giban
- Persha, A. J. in Nawvi, K. R. (2004). *Visual stimulation activities for infants and toddlers*. National Institute for the Mentally Handicapped, India.
- Stirn Kranjc, B. (2019). Otrokov vid. V M. Tekavčič Pompe, M. Globočnik Petrovič, M. Cvnekel in V. Vidovič Valentinčič, (ur.), *Otroška oftamologija* (str. 11-27). Univerzitetni klinični center, Ljubljana.
- Vovk Ornik, N. (2014). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, 18(3/4), 4-8.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). *Uradni list RS*, št. 41/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- Zgodnja obravnava*. (b.d.). Center IRIS. <https://center-iris.si/zgodnja-obrnava/>
- Žugelj, D., Tekavčič Pompe, M. (2015). *Oko in vid pri novorojenčku : knjižica za starše*. Pediatrična klinika, Klinični oddelek za neonatologijo, Ljubljana.
- Žnidaršič, M. (2010). Dejavnosti za otroke s posebnimi potrebami. V M. Željeznov Seničar in E. Šelih (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu* (str. 83-92). Ljubljana: MiB d.o.o.

Kratka predstavitev avtorja

Anja Valenčič Štemberger je po izobrazbi inkluzivna pedagoginja in trenutno zaposlena kot svetovalna delavka na OŠ Jelšane. Njeno raziskovalno področje pokriva delo z otroki s posebnimi potrebami od rojstva dalje.

Gluhota pri dijaku vpliva na vključenost v socialno okolje

Deafness in a Student Affects Inclusion in the Social Environment

Nataša Kordiš

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
natasa.kordis@zgnl.si

Povzetek

V Sloveniji je od leta 2014 nudena podpora gluhim učencem in dijakom v obliki tolmačenja pri pouku. Predstavili bomo dijaka, ki je gluh od rojstva in so mu v zgodnjem otroštvu vsadili polžkov vsadek. V strokovnem prispevku predstavljamo raziskavo, kako je gluhota vplivala na njegovo vključenost v socialno okolje. Fanta avtorica kot tolmačka v razredu spremlja od njegovega vstopa v šesti razred redne osnovne šole. Na primerih in rezultatih raziskav se posebej osredotočamo na vključenost v razred in življenje v šoli. Do leta 2020 smo izvedli tri raziskave o socialni vključenosti v razredu in koliko na to vpliva gluhota. Raziskave so bile izvedene na vsaki šoli, na kateri se je fant šolal. Ugotavljamo, da se je socialna vključenost v letih šolanja spreminjala.

Ključne besede: gluhota, integracija, raziskovanje daljšega časovnega obdobja, slovenski znakovni jezik, socialna vključenost, tolmačenje pouka.

Summary

Since 2014, Slovenia has been providing support to deaf pupils and students in the form of interpreting services. A student who has been deaf since birth was implanted with a cochlear implant at an early age. In this article, the author explores how deafness has affected his social inclusion. She has been accompanying the boy as a classroom interpreter since he entered the sixth grade of a regular primary school. Using examples and research results, she focuses specifically on his inclusion in the classroom and school life. By 2020, the author had carried out three research projects on social inclusion in the classroom and how much it is affected by deafness. The surveys were carried out at each school the boy attended. The author found that social inclusion changed over the years of schooling.

Keywords: deafness, integration, interpreting lessons, research over an extended time, Slovenian Sign language, social inclusion.

1. Uvod

Pridobimo enakovrednost državljanov z izobrazbo? Nam izobrazba prinese enakopravnost? Imamo vsi enake pravice do izobrazbe? Izobraževanje gluhih predstavlja temelj za njihovo vključevanje v družbo in za samostojno ter neodvisno življenje. Že od začetka izobraževanja gluhih oziroma poskusov poučevanja gluhih je jasno, da je učenje bolj uspešno, če gluhi lahko uporabljajo njihovo naravno pot za sprejemanje informacij, to je kretnjo oziroma znakovni jezik. Gluhota je nevidna invalidnost, istočasno pa jo mednarodna zdravstvena organizacija uvršča med najhujše oblike invalidnosti (Kordiš in Pokovec, 2016). Helen Keller, gluha in slepa

pisateljica, ki je v prejšnjem stoletju ustvarjala v Ameriki je dejala: "Slepota ločuje ljudi od stvari, gluhoti po jih ločuje od ljudi." Potrditev njene izjave vidimo predvsem v slabi socialni vključenosti gluhih. Gluhega ovira njegov nerazumljivi govor in slabo razumevanje sogovornika. Gluhi učenci in dijaki, ki so del gluhe skupnosti, uporabljajo slovenski znakovni jezik kot prvo sredstvo za komunikacijo, zato se v redni šoli, torej v integraciji, slabo znajdejo brez tolmača.

2. Izguba sluha

Izgubo sluha delimo na delno izgubo, hudo izgubo in popolno izgubo sluha. Izgubo merimo v decibelih. Nekako velja, da oseba s običajnim sluhom sliši govor na oddaljenosti 6 metrov.

Poleg tega izgubo sluha delimo na prelingvalno in postlingvalno. Prelingvalna pomeni, da je oseba brez sluha in brez psihosocialnega doživljanja zvočnega sveta. Postlingvalno pa pomeni, da je oseba izgubila sluh po tem, ko je že usvojila govor. (po <http://Gluhost - Zveza-GNS.si>)

2.1 Gluhi otrok v družini

Popolna gluhoti pri otroku je za družino lahko zelo stresen dejavnik. Kot pravi Sacks (1989), je otrokovo dojetje popolnoma drugačno, kot pri slišočih članih družine. Zanaša se na videno, v situaciji reagira glede na svoj pogled na potek dogodkov. Ta pa je lahko popolnoma drugačen od realnosti preostalih, slišočih članov družine. Prav tako bo otrok neustrezno odreagiriral v svoji vrtčevski in šolski skupini. Ker ne sliši pogovora, razlage dogodkov in povezave med dogodki ter posledicami, ne pridejo v njegovo zavest. Posledično se lahko razvije drugačen pogled na vrednostni sistem, na ustreznost vedenja, na odnos do okolice. V pomoč so lahko osebe, starši in vzgojitelji, ki obvladajo njegov jezik.

2.2 Znakovni jezik

Osebe s težko izgubo sluha uporabljajo znakovni jezik kot naravno sredstvo za sporazumevanje. Pri njih ni slušne (avditivne) in jezikovne (lingvistične) zaznave, zato je njihova osrednja komunikacija zaznavanje z vidom. Za govorno-socialno sporazumevanje uporabljajo neverbalni sistem komunikacije, predvsem kinetične oblike (znakovni jezik, gib, mimiko, pantomimo) (<http://Gluhost - Zveza-GNS.si>).

Slovenski znakovni jezik je sestavljen iz kretenj – premikajočih se prstov, mimike, drža telesa, govorjenja. Znakovnega jezika ne uporabljajo le gluhi in naglušni, ampak po navadi tudi osebe v njihovem ožjem družinskem krogu in pa seveda tolmači, ki govorjeni jezik pretvarjajo v kretneje in obratno.

Točno število govorcev znakovnega jezika ni znano. Vsaka država (včasih pa celo določena pokrajina) ima svoj znakovni jezik. Tudi znotraj znakovnega jezika se izoblikujejo narečja in različne socialne zvrsti jezika. V Republiki Sloveniji velja Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (ZUSZJ), ki daje gluhim pravico do uporabe znakovnega jezika na vseh življenjskih področjih. 4. junija 2021 je bil slovenski znakovni jezik vpisan v ustavo RS. Na sliki 1 vidimo gluha mladostnika, ki povezujeta slavnostno prireditvev.



Slika 1: *Gluha mladostnika povezujeta slavnostno prireditev ob vpisu slovenskega znakovnega jezika v ustavo RS*

Slovenski znakovni jezik ima svojo strukturo, ki pa ni enaka slovenskemu govornemu jeziku, kar pomeni, da slovenščine ne moremo dobesedno prevajati v kretnje in SZJ. (Slovenski znakovni jezik, kot piše v Wikipediji, prosti enciklopediji (wikipedia.org))

2.3 Polžkov vsadek

Kohlearni ali polžkov vsadek (zunanji del je prikazan na sliki 2) je v zadnjih 20 letih vedno bolj pogosto v rabi. Sprva so ga vsadili starejšim osebam, zdaj pa velja, da je potrebno posameznika operirati čim prej, po možnost že pri šestih mesecih starosti. Tako lahko ujamemo čas, ko otrok pridobiva slušne vzorce.

Operacija poteka tako, da osebi na lobanjo v zaušesnem predelu pritrdijo sprejemnik električnih impulzov in skozi majhno luknjico v lobanji speljejo elektrodo v polža. Operacija traja približno štiri ure in poteka v popolni anesteziji. Po operaciji je potrebno umeriti aparat in prične se govorno jezikovna rehabilitacija. Ljudje se namreč naučimo govoriti s poslušanjem. ([Polžev vsadek - Zveza-GNS.si](#))



Slika 2: *Kohlearjev implant ali polžkov vsadek*

3. Integracija gluhega učenca

Takole je zapisano:

"integrácija -e ž (á) povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje" (Fran). V šolske prostoru je pomenila, da so otroci prilagojeni sistemu.

"inkluzija in inkluzija -e ž (î; ú) mat. odnos med množicama, pri katerem je ena množica podmnožica druge" (Fran). V šolskem sistemu to pomeni, da se trudimo prilagoditi se otroku in ga čim boljše enakopravno vključiti.

Otroci z izgubo sluha so bili vključeni v šolski sistem že od začetka 18. stoletja, ko je Charles-Michel de l'Epe ustanovil šolo za gluhe dečke. V Sloveniji je bila v Ljubljani ustanovljena Gluhonemnica v letu 1900. Takrat so poučevali po oralni metodi, saj je bil znakovni jezik prepovedan. Do leta 1880 so poučevali v znakovnih jezikih in učitelji so bili tudi gluhe osebe. Na mednarodnem kongresu surdopedagogov, ki potekal leta 1880 v Milanu, pa so sprejeli sklep o prepovedi uporabe znakovnega jezika. Le-ta je veljala več kot 110 let. (Zveza-GNS.si) Gluhi so bili segregirani v posebne zavode. V zadnjih 20 letih pa je vedno več gluhih otrok vključenih v redne oblike šolanja. Leta 2014 je stekel pilotni projekt, po katerem je bila pri pouku v rednih šolah nudena pomoč v obliki tolmačenja.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) v 18. členu (o izvajalcih) pravi: "Vzgojo in izobraževanje po programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo javne šole v rednih oddelkih." V 30. členu pa: "Gluhim in naglušnim, ki se sporazumevajo v slovenskem znakovnem jeziku in so usmerjeni v programe iz 5. člena tega zakona, se na podlagi zahteve v odločbi iz prvega odstavka tega člena prizna tudi pravica do tolmača slovenskega znakovnega jezika."

3.1 Sprejemanje drugačnosti

Ali lahko v redno šolo vključimo prav vsakega otroka? Raziskava je pokazala, da celo nekateri učitelji dvomijo v to. V rednih šolah so poleg gluhih in naglušnih tudi otroci z drugimi oblikami primanjkljajev in motenj. Uveljavlja se trend, da imajo vsi otroci, ne glede na vrsto primanjkljaja, pravico do šolanja v domačem kraju, torej čim bližje domu. Otroci se učijo živeti in delati v skupnosti, v kateri so sprejeti vsi njeni člani. V dobro vodenih razredih otroci spoznajo, da smo prav vsi različni in da drugačnost bogati.

3.2 Tolmač pri pouku

Tolmač ima v razredu posebne naloge:

- gluhemu učencu tolmači učne vsebine, ki jih podaja učitelj;
- tolmači pogovore med učenci in učiteljem;
- učitelju pretolmači, kar je povedal gluhi učenec;
- opozori učitelja, ko opazi, da gluhi učenec ni razumel snovi;
- tolmač ne sprašuje namesto učenca, ne postavlja se v njegovo vlogo, ni njegov zastopnik ampak učenca opolnomoči, da sam govori zase.

Tolmačke v razredu predstavljamo socialno vez in omogočamo komunikacijo med otrokom in njegovim socialnim okoljem. Tolmačiti je potrebno tudi vse tisto, kar povedo učitelj in sošolci v prostem delu. Pretolmačimo tudi učna gradiva in tako gluhemu omogočimo razumevanje daljših in težko razumljivih besedil. Prav tako smo prisotne na drugih dogodkih v

šoli, ki potekajo v materinem jeziku večine. Z našo pomočjo lahko gluhi učenec spremlja proslave in prireditve, ekskurzije, kulturne in tehniške dneve. "V govor pretolmačimo sporočila in tako omogočimo gluhemu učencu, da je razumljiv za svojo okolico." (Kordiš in Pokovec, 2016).

3.3 Izobrazba po izboru staršev

Dostopnost je postala trend. Gluhi pa se borijo predvsem za čim boljšo izobrazbo. Starši si želijo, da bi njihov gluhi ali naglušni otrok obiskoval redno šolo v bližini doma, saj so tako lahko neposredno vpeti v proces izobraževanja, imajo nadzor nad šolanjem in so v tesnem stiku z otrokom. Zavedajo se, da bodo njihovi otroci v integraciji morali delati več kot njihovi sošolci in bi v segregirani šoli bili deležni boljše strokovne obravnave, ki bi bila nudena v večjem obsegu, vendar se starši vedno pogosteje odločijo v prid redne šole.

Gluhota je med oviranostmi posebej izpostavljena. Velja za hujšo oviro za vključitev v redno šolo. Moti sporazumevanje z učitelji in sošolci.

4. Raziskovalna metodologija in metode

V raziskavi nas je zanimalo, kako je razred sprejel gluhega učenca in kako se počuti v razredu. Raziskovan je bil tudi vpliv tolmača na vključenost gluhega učenca v razredno skupnost. Uporabljane so bile metode anketiranja, osebnega intervjuja in pripovedovanja. V daljšem časovnem obdobju smo zastavljali vprašanja na isto temo različnim osebam, ki so bile v dnevnem stiku s fantom, bodisi kot učitelji bodisi kot sošolci. Trikrat smo izvedli anketo s sošolci, in sicer po enkrat na vsaki šoli, v kateri se je dijak šolal. Enkrat smo izvedli anketo tudi med učitelji v osnovni šoli.

Vprašanja za sošolce so bila:

1. Ali se družiš s svojim gluhim sošolcem?
2. Ali sta prijatelja?
3. Kako ocenjuješ razumljivost njegovega govora?
4. Katere načine uporabljaš za sporazumevanje z gluhim sošolcem?
5. Kaj ti pri sporazumevanju z njim predstavlja največjo oviro?
6. Kaj bi ti pomagalo k boljši komunikaciji?
7. Ali obvladaš znakovni jezik?

Ponujeni so bili odgovori, ki so se stopnjevali od nič do zelo dobro in mogoče je bilo obkrožiti en odgovor. Pogosto so odgovorili, da se želijo naučiti govornice gluhih, vendar se niso odločili za tečaj slovenskega znakovnega jezika. Socialno vključenost smo preverjali z vprašanjem o druženju izven pouka izven šolskega poslopja. Dijak se le redko družijo z ostalimi dijaki. Reden stik ima le z enim ali dvema sošolcema, saj se najbolje počuti v družbi enega ali dveh. Če je učencev več, gluhi ne more slediti komunikaciji. Polžkov vsadek ne omogoča kvalitetnega razumevanja govora v primerih, ko je prisoten hrup in če naenkrat govori več oseb. Gluha oseba je slišočim težko razumljiva zaradi svoje specifične izgovorjave.

Vprašanja za učitelje pa:

1. Koliko časa že poučujete gluhega otroka?
2. Kateri predmet?
3. Ali je bil tolmač pri pouku od prvega dneva, ko ste začeli poučevati gluhega otroka?
4. Ali bi potrebovali tolmača ves čas pouka?
5. Kaj veste o načinih komunikacije z gluhim učencem?
6. Kaj vam pomeni prisotnost tolmača za podajanje snovi, ponavljanje in pri spraševanju?
7. Ali gluhi otrok s tolmačem po vaši oceni uspešneje dosega učne cilje?
8. Kako komunicirate, ko tolmača ni pri pouku?
9. Ocenite z oceno od 1 do 5 občutek nemoči in strahu ob novici, da boste poučevali gluhega otroka. (Odgovori so bili: od 1 – ni občutka strahu) do 5 – zelo močan občutek strahu) .
10. Ocenite z oceno od 1 do 5, koliko informacij ste dobili od Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL) pred pričetkom poučevanja: 1 – nič informacij, 5 – veliko koristnih informacij.
11. Ocenite z oceno od 1 do 5, koliko pomoči vam nudi tolmač (vam kaj dodatno razloži, ponudi dodatne informacije ...)?
12. Ocenite pomoč tolmača pri razumevanju, kako funkcionira gluhi učenec, koliko in kako prejema informacije (1– ne razume kljub prisotnosti tolmača, 5 – sodeluje polnopravno in vsebinsko dobro razume dogajanje).(Kordiš in Rus, 2018)

Presenetljivo veliko učiteljev je bilo mnenja, da učenca ne razumejo. Izkazali so nizko stopnjo poznavanja gluhotе in niso se seznanili z znakovnim jezikom niti toliko, da bi znali pokazati osnovne kretnje. Prevladalo je mnenje, da se mora ali učenec prilagoditi, ali pa je bolje, da se vrne v segregirano šolo. (Prva raziskava in članek l. 2016: Gluhi učenci in dijaki v integraciji s tolmačem. Druga raziskava in članek l. 2019: Na poti k uspešni integraciji-jezikovna razvitost gluhega učenca. Tretja raziskava l. 2020: Socialna in učna integracija dijakov z izgubami sluha na Šolskem centru Ljubljana.)

5. Predstavitev primera

Učenec, ki ga spremljamo, je gluh od rojstva. Kot majhen otrok je imel veliko težav z izgovorjavo. Ob prehodu v redno osnovno šolo so se s težavami soočale predvsem učiteljice, ki niso bile dovolj seznanjene, kako takšnega otroka poučevati. Bil je nemiren, slabo vključen v razredno skupnost in konflikten. Kasneje se je pokazalo, da je bil v konfliktu z bratrancem, s katerim nista znala zgladiti sporov. Gluhota ga je močno ovirala, da bi se pred nasilnejšem lahko verbalno branil. V veliko pomoč mu je bila surdopedagoginja, ki je izvajala tudi logopedsko terapijo.

V mlajših letih ga je hrup v razredu zelo motil in tudi načenjal njegovo zdravje, zato je precej manjkal, kot so navajale učiteljice prve in druge triade. Po vključitvi tolmačke je bilo zanj lažje, saj je razumel razlago, sledil pogovoru učiteljev z ostalimi učenci, predvsem pa je imel nekoga, s komer je lahko načel pogovor o vsakdanjih stvareh, kot na primer o preživljanju prostega časa, o družbeni situaciji, o vprašanih, ki si jih zastavlja odraščajoči mladostnik. O vsem tem bi se sicer lahko pogovarjal s sošolci in učitelji.

Glui učenci potrebujejo mirno okolje, da se naučijo vsebin iz kurikulumu. Dolgo časa traja, da se naučijo govoriti dovolj razločno in jih lahko razumejo tiste osebe, ki so z njimi v dnevnem stiku. Le z veliko truda se izreka izoblikuje tako dobro, da so razumljivi tudi neznanim ljudem.

Izreka se je pri fantu z leti izboljševala in sošolci so ga bolje razumeli, učitelji pa so imeli še naprej težave. V 6. razredu sem začela prihajati kot tolmačka. Poleg tolmačenja smo urejali tudi komunikacijo s sošolci, kar je bilo potrebno predvsem takrat, ko je prišlo do nesporazumov ali stiske. Omogočali smo tudi tekočo komunikacijo z učitelji, ki brez tolmačenja niso bili prepričani, ali so učenca sploh razumeli. Sodelovali in vodili smo delavnice za učence in učitelje. Potekale so na vseh treh šolah z namenom, da se učencem in dijakom pojasni, kaj pomeni, če človek ne sliši, kako komunicirati z njim. Pomagali smo premagovati predsodke o gluhih ljudeh. Organizirali in izvajali smo tečaj slovenskega znakovnega jezika. Osrednja skrb pa je bila, da je gluhi lahko sledil pouku, da ni bil prikrajšan zaradi pomanjkanja informacij in da je lahko izmenjal mnenje z nekom, ki izhaja iz istega kulturnega okolja.

Po zaključeni OŠ se je vpisal v program strojni tehnik v Srednji šoli in gimnaziji Kočevje in uspešno zaključil 1. letnik. Nato se prešolal in obiskoval naprej isti program na Šolskem centru Ljubljana.

Šedaj je v zaključnem letniku SSI programa. Je uspešen dijak, ki izkazuje nadarjenost za izbrani poklic strojnega tehnika. Do konca 3. letnika mu je tolmačila ista tolmačka, nato pa je v 4. letniku zaradi birokratskih težav ostal brez tolmača in ga je ponovno dobil šele po 4 mesecih pouka. Ta situacija je vsem udeleženiim povzročila hudo stisko.

Odnos do osebe z izgubo sluha pa ni odvisen le od osveščenosti okolice, pač pa tudi od gluhega samega. V zadnji raziskavi smo intervjuvali tri dijake z izgubo sluha. Izkazalo se je, da ima na vključenost v socialno okolje zelo velik vpliv tudi odnos dijaka do sošolcev. Oseben angažma, zavzetost za šolsko delo in težnje po povezovanju so bili ključni elementi za dobro socialno integracijo.

5.1 *Kultura gluhih*

V primerjav z ostalimi dijaki z izgubo sluha je omenjeni dijak v drugačni situaciji. Izhaja iz družine z gluhiimi starši. Glui so tudi stari starši po očetovi strani, precej sorodnikov in predvsem vsi družinski prijatelji. Slušno sliko sta mu nudila slišiča dedek in babica, ki živita v isti hiši, ter sosedje. Zato, ker je bil znakovni jezik vedno primarni način sporazumevanja in njegov materni jezik, se slušna rehabilitacija ni izvajala v tolikšnem obsegu, kot bi se v drugačnih okoliščinah. Kultura gluhih se precej razlikuje od kulture slišičih. Včasih se zdi, da so gluhi nevljudni, saj ropotajo, cmokajo, krilijo z rokami in občasno kdo zavpije. Ne slišijo in takšni zvoki jih ne motijo. Predvsem pa so med seboj tesno povezani. Ponosni so na svoj jezik v katerem lahko povemo prav vse stvari, pa naj si bodo še tako kompleksne. Zaradi velike razlike med obema načinoma izražanja, so mnogi gluhi slabo opismenjeni.

6. Zaključek

Rezultati raziskav se z leti niso bistveno spremenili. Vključenost dijaka se je izboljšala predvsem zaradi njegovega lastnega truda. Globalna ocena je, da učenci in dijaki sprejemajo drugačnost, nimajo predsodkov, so pa nepodučeni glede sposobnosti gluhih oseb. V vsaki raziskavi se je pokazalo, da je malo takšnih, ki zlahka pristopijo h gluhi osebi. Ko se sprašujemo o smiselnosti segregacije in integracije oz. inkluzije, moramo vedno imeti pred seboj otroka in njegovo primarno okolje.

Za fanta, ki je v središču pričujočega članka, je bilo prav gotovo pomembno, da se je njegova mati borila za vključitev v redno šolo in verjela vanj. Vedela je, da gluha oseba lahko dobi dobro plačano delo le, če je dovolj usposobljena. Dobra izobrazba je tudi zanj predpogoj, da se lahko enakovredno uveljavlja na trgu dela.

Sedaj, ko je polnoleten, je samozavesten, realno ocenjuje svoje zmožnosti, je optimističen in se veseli nadaljnjega šolanja. Tako doseženi cilji nas, strokovne delavce, opremijo z navdihom in energijo, da še naprej raziskujemo, kako največ nuditi posamezniku v njegovi specifični situaciji. Hkrati pa je bil namen članka tudi opogumiti vse učitelje, da bi pozitivneje sprejemali in lažje razumeli situacije, v katerih se srečujejo ob poučevanju gluhih.

7. Viri in literatura

- Bogataj, P. in Pogačnik, U.: *Socialna in učna integracija dijakov z izgubami sluha na Šolskem centru Ljubljana*. Raziskovalna naloga. Mentorica: Tanja Tomšič. Somentorica: Nataša Kordiš. Ljubljana, 2020.
- Integracija. (2014) V Slovar slovenskega knjižnega jezika. V Slovar slovenskega knjižnega jezika (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.) fran sskj - Išči (bing.com)
- Inkluzija. (2014) V Slovar slovenskega knjižnega jezika. V Slovar slovenskega knjižnega jezika (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.) fran sskj - Išči (bing.com)
- Kordiš, N. in Pokovec, S.: Tolmač za slovenski znakovni jezik – most med svetovoma za gluhe otroke v integraciji. *Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, december 2016, vol. 24 – No.2, str. 84-91.
- Kordiš, N. in Rus, H.: Doprinos tolmača za slovenski znakovni jezik k socialni vključenosti učenca s polževim vsadkom. *Zbornik referatov, 6. slovenski posvet o rehabilitaciji oseb s polžkovim vsadkom, 9., 10. november 2018*.
- Sacks, O. (1989). *Seeing voices*. California, University of California Press
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>
- Znakovni jezik. (10. 1. 2022). V Wikipedija: prosta enciklopedija
Znakovni jezik - Wikipedija, prosta enciklopedija (wikipedia.org)
- Zveze gluhih in naglušnih Slovenije. (b.d.). O gluhoti.
<http://zveza-gns.si/o-zvezi/o-gluhoti/>
- Zveze gluhih in naglušnih Slovenije. (b.d.). Polžkov vsadek
<http://zveza-gns.si/o-zvezi/o-polzkov-vsadek/>

Slika 1: *Gluha mladostnika povezujeta slavnostno prireditev ob vpisu slovenskega znakovnega jezika v ustavo RS, posnetek ja last avtorice članka*

Slika 2: Kohlearjev implant, <https://www.hopkinsmedicine.org/health/treatment-tests-and-therapies/cochlear-implant-surgery> (Dostop: 12. 1. 2022).

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Kordiš je že od mladosti tolmačka slovenskega znakovnega jezika. Po izobrazbi je diplomirana oblikovalka vizualnih komunikacij. Opravila je pedagoško-andragoško dokvalifikacijo in defektološko dokvalifikacijo za delo z otroki in mladostniki z okvaro sluha. Med drugim je avtorica treh slikanic, opremljenih s slovenskim znakovnim jezikom. Je otrok gluhih staršev. Od leta 2015 je zaposlena na ZGNL.

IX

ROUND TABLE 1

Projects and Use of ICT in Distance Learning

OKROGLA MIZA 1

**Projekti in uporaba IKT
v izobraževanju**



ROUND TABLE 1
Projects and Use of ICT in Distance Learning

OKROGLA MIZA 1
Projekti in uporaba IKT v izobraževanju

In the Round Table participated speakers and teachers from Croatia. The round table moderator was Ana Logar, PhD.



*dr. Ana Logar
Primary school of Metlika,
Slovenia*



*Antonija Milić
Gimnazija Vukovar, Croatia*



*Davor Šijanović
Gimnazija Vukovar, Croatia*



*Sanja Pavlović Šijanović
Gimnazija Vukovar, Croatia*



*Karolina Ribarić
Osnovna škola Žakanje,
Croatia*



*Jasmina Katunić
Osnovna škola Žakanje,
Croatia*



Antonija Kurf Rehoric
Osnovna škola Žakanje,
Croatia



Sanda Sutalo
Tehnička škola Karlovac,
Croatia

Digitalni alati u nastavi

Antonija Milić

Gimnazija Vukovar, Hrvatska

Sažetak

Cilj suvremene nastave je u tome da učenik bude aktivni subjekt pri čemu je naglasak stavljen na učenje s razumijevanjem uz poticanje na samostalno učenje o tome kako doći do informacija, kako ih obraditi i upotrijebiti. S obzirom da učinkovitost različitih metoda učenja ovisi o odabranoj problematici i motivaciji učenika, smatram kako se sve navedeno vrlo uspješno ostvaruje putem različitih digitalnih alata i primjenom IKT-a u nastavi.

Prirodnoznanstvene spoznaje su se razvijale od postanka čovjeka pa do danas zahvaljujući čovjekovoj radoznalosti. Uključivanje učenika u različite aktivnosti prilikom nastavnog procesa vodi razumijevanju izučavane teme, razvoju vještina i potiče razvoj oblika mišljenja koji dovode do pronalaženja odgovora na pitanja i stvaranja novih znanja.

Nastava temeljena na aktivnostima učenika vrlo je produktivna ako se učenike potakne da analiziraju rezultate svojih aktivnosti, uspješno donose zaključke te im se nude načini kako će znanje primijeniti u svakodnevnom životu. Budući da je suvremena nastava temelj za ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i cjeloživotnog učenja, primjereni odabir nastavnih metoda i strategija treba i to omogućiti. Zadatak suvremene nastave je osposobiti učenika kako učiti, znati i činiti te živjeti u skladu s promjenama i odgovoriti novim izazovima, a ti se opći ciljevi trebaju ugraditi u odgojno-obrazovni proces od najranijeg djetinjstva.

U novije vrijeme frontalni se oblik nastave zamjenjuje oblicima rada usmjerenim na učenika. Pri tome učenik aktivno sudjeluje u osmišljavanju i ostvarivanju odgojno – obrazovnog procesa, a učitelj je u ulozi moderatora. Suvremeni pristup nastavi podrazumijeva pripremanje učenika za cjeloživotno učenje i postizanje da učenici budu aktivni konstruktori vlastitog znanja. Primjena IKT-a u nastavi svakako omogućuje sve navedeno i unaprjeđuje proces učenja i poučavanja na zabavan i kreativan način te prati zainteresiranost i motiviranost učenika u skladu s tehnološkim napredcima vremena u kojem živimo.

Svakodnevno u nastavi kemije, osim praktičnog rada i izvorne stvarnosti, koristim različite digitalne alate kojima unaprjeđujem nastavni proces, ali i podižem razinu kreativnosti i motivacije učenika. Digitalne alate koje kontinuirano koristim su *Mentimeter*, *Socrative*, *Wordwall*, *Quizzis*, *Flippsnack*, *Genial.ly*, *Powtoon*, *Crossword labs*, *Puzzle*, *Chemix*, *Canva*, *Edpuzzle* i mnoge druge koje uz neizostavan pokus i izvornu stvarnost podižu kvalitetu nastave i motivaciju učenika za predmet. Istaknula bih i upotrebu grafičkog tableta koji u vrijeme online nastave uvelike olakšava objašnjavanje različitih formula, modela i jednadžbi kemijskih reakcija. Svakodnevno se putem e-Laboratorija upoznajem s novim digitalnim alatima kako bih unaprijedila primjenu IKT-a te ostvarila istu razinu zainteresiranosti i motiviranosti učenika kao i na početku nastavne godine.

U sklopu provođenja obrnute učionice koristim digitalni alat Edpuzzle kako bih potaknula učenike na aktivnije i pozornije obrađivanje nastavnih sadržaja, a time i aktivnije sudjelovanje u nastavi. Digitalni alat Canva koristim u sklopu izrade brošura i postera, a Mentimeter u sklopu

vrednovanja kao učenje. Chemix digitalni alat koristim prilikom jednostavnog crtanja aparature zadanog pokusa, a ukoliko želim provesti vrednovanje za učenje te provjeriti razinu postignuća učenika, koristim digitalne alate Socrative, Wordwall, Quizzis. Digitalne alate Flippsnack, Genial.ly i Powton zadajem u svrhu prikaza i analize rezultata različitih pokusa, projekata i istraživačkih zadataka. Kao motivaciju u uvodnom dijelu sata ili ponavljanje u završnom dijelu sata koristim Crossword labs i Puzzle. Naglašavam kako često prepuštam učenicima samostalan odabir digitalnog alata pomoću kojeg žele prikazati određenu temu. Platformu Yammer svakodnevno koristim za razmjenu znanja i ideja te za jednostavniju komunikaciju s učenicima.

Smatram kako je primjena IKT u nastavi potreba jer se na zabavan način, a u skladu s vremenom u kojem živimo, dolazi do novih spoznaja, analizira postojeća problematika, prikazuje tema te vrednuje rezultat samostalnog ili skupnog rada.

Kratka bilješka o autoru

Antonija Milić, profesorica biologije i kemije, profesor savjetnik iz kemije. Zaposlena u Gimnaziji Vukovar kao profesorica kemije. Profesor koordinator međunarodnog projekta BLOOM za Republiku Hrvatsku. Dobitnica dvije nagrade za najuspješnijeg odgojno obrazovnog djelatnika u Republici Hrvatskoj. Voditeljica eko škole i niz međunarodnih projekata. Zajedno s kolegama i učenicima, a kao rezultat predanosti projektima, dobitnica nacionalnih i europskih oznaka kvalitete za različite međunarodne projekte.

Na Teslinoj viziji bežičnog

Davor Šijanović

Gimnazija Vukovar

Sažetak

Iako obilježena socijalnom distancom, 2021. godina donijela je brojne novosti vezane uz digitalnu tehnologiju te je proglašena godinom bežičnog upravljanja i povezivanja. Projekt koji će danas biti predstavljen temelji se na bežičnom prijenosu signala principom radijskog prijenosa čiji je začetnik Nikola Tesla koji postavio temelje za budućnost današnjih radio i mobilnih komunikacija te otvorio put razvoju potpuno novih grana elektrotehnike, automatike, daljinskog upravljanja. Kombinacijom izravnih i virtualnih susreta i aktivnosti kroz igru, učenje i stvaranje, izgradili smo mali vozni park od tri autića daljinski upravljana putem Bluetooth glasovnog i manualnog upravljanja te NRF24L01 komunikacijskog modula i Joystick-a. Uporaba naših bežičnih uređaja unaprjeđuje znanja i vještine svih učenika omogućujući pri tome učenicima s teškoćama u razvoju ravnopravno uključivanje u odgojno-obrazovni proces pri čemu svaki učenik ima pravo stjecati iskustva u skladu sa svojim razvojnim sposobnostima.

Kratka bilješka o autoru

Davor Šijanović rođen je 12. studenoga 1969. godine u Vukovaru. Osnovnu i srednju školu završava u Vukovaru, te upisuje Kineziološki fakultet u Zagrebu na kojem stječe diplomu profesora fizičke kulture. U Gimnaziji Vukovar radi od 1998. godine na poslovima nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture. U periodu od 2013. do 2018. godine uspješno obnaša dužnost ravnatelja Gimnazije Vukovar u vrijeme početka i završetka pilot projekta CARNet –a e – Škole. U školskoj 2018. / 2019. godini nastavlja raditi u Gimnaziji Vukovar na radnom mjestu nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture. Redovito se stručno usavršava, kako u struci, tako i u primjeni IKT-a u nastavi. Uvijek nastoji biti usredotočen na inovacije i razvijati kreativnost kod djece kako bi svojim iskustvom dao doprinos unaprjeđenju obrazovnog sustava RH. Tri godine za redom (2018./2019. i 2019./2020., 2020./2021.) dobitnik je nagrade MZO za doprinos razvoju kvalitete odgojno – obrazovnog sustava Republike Hrvatske kroz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima.

Kako „oživjeti” učenje na daljinu?

Sanja Pavlović Šijanović

Gimnazija Vukovar

Sažetak

Zbog situacije uzrokovane pandemijom koronavirusa koja je zahvatila cijeli svijet, učestalo se provodi nastava na daljinu uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije. Budući je tehnologija prisutna u skoro svakom aspektu života, često dobivamo dojam kako ona, oslanjajući se u prvom redu na internet, otuđuje ljude. Odlučila sam dokazati suprotno i tehnologiju iskoristiti za povezivanje učenika i nastavnika u zajedničkoj aktivnosti povodom Dana medijske pismenosti. Alat Flipgrid omogućio nam je zajednički prostor komunikacije. Prema posljednjim podacima, učenici najviše koriste multimedijske aplikacije za snimanje kratkih video uradaka poput Snapchata, Tik Toka ili Instagrama a upravo FlipGrid nastavnicima nudi mogućnost pokretanja online tema za raspravu putem kojih se učenici mogu javljati i aktivno sudjelovati u raspravama putem svojih video priloga. Trajanje video snimke može se ograničiti kako bi učenici vježbali svoje komunikativne sposobnosti (od 15 sekundi do 5 minuta) a svaki prilog nastavnik može vrednovati unutar platforme i dodati svoj komentar. Na Flipgrid platformi ugrađen je Immersive Reader koji ovaj alat čini pristupačnijim za sve učenike. Cilj/ideja FlipGrida jest potaknuti učenike na raspravu, iznošenje mišljenja ali i aktivno slušanje i uvažavanje stavova i razmišljanja drugih učenika.

Tijekom izlaganja pokazat ću kako tehnologiju koristiti za povezivanje učenika kroz primjer provedene aktivnosti povodom Dana medijske pismenosti. Za ovu aktivnost koristila sam alat Flipgrid budući se radi o online platformi za video rasprave pogodnoj za korištenje u osnovnim i srednjim školama za poticanje rasprava ali i za razmjenu mišljenja i stavova a koji pomaže učenicima u stjecanju samopouzdanja i osjećaju zadovoljstva dijeleći svoje ideje i potičući znatiželju vršnjaka. Kroz radionicu Fake News uključila sam učenike svih razrednih odjeljenja koji su ostavljajući svoje video uratke progovorili o savjesnom korištenju medija, potaknuli kritičku analizu medijskih sadržaja kod svojih vršnjaka, osvijestili pozitivne i negativne utjecaje medija i digitalne tehnologije, podigli razinu informiranost o medijskom utjecaju te potaknuli i osnažili jedni druge na odgovorno korištenje medija i produkciju medijskih sadržaja koji doprinose demokratizaciji društva. Ovim primjerom provedene aktivnosti putem alata Flipgrid želim potaknuti nastavnike na implementaciju alata Flipgrid u nastavi ali i ukazati na važnost medijskog opismenjavanja.

Lažne vijesti postale su dio naše svakodnevice, osobito na društvenim mrežama a postaju i sve veći problem današnjeg društva stoga je cilj ove aktivnosti bio učenicima omogućiti stjecanje osnovnih znanja o funkcioniranju medija te razvoj svijesti i kritičkog promišljanje po pitanju prepoznavanja lažnih vijesti. Flipgrid omogućio je svim učenicima poslušati, pogledati i prokomentirati svaki postavljeni video zapis te su na taj način proširivali vidike i nadopunjavali svoja saznanja o lažnim vijestima i razvijali kritičku medijsku pismenost. Iako smo na kraju zaključili kako ne postoji jednostavan ni univerzalan način za prepoznavanje lažnih vijesti prepoznali smo smjernice koje nam mogu olakšati prepoznavanje takvih lažnih vijesti. Učenici su pri tom istaknuli važnost provjere izvora i sadržaja, datuma objave vijesti, problem „bombastičnih“ naslova i nužnost čitanja dalje od naslova. Učenici smatraju da je posebno neodgovorno dijeliti članke na društvenim mrežama, ukoliko nismo pročitali cijeli

tekst te da je važno osvijestiti osobne stavove budući oni lako mogu utjecati na prosudbu pri čemu predrasude i emocije mogu poremetiti objektivno rasuđivanje. Istaknuli su i postojanje i brojnih fact-checking portala ali i važnost korištenja višestrukih izvora. Gotovo svi učenici ukazali su da je najvažnije od svega koristiti zdrav razum i kritički promišljati o onome što smo pročitali. Učenici su rado prihvatili Flipgrid kojim smo ostvarili aktivnost te stoga planiramo i dalje uporabu ovoga alata u nastavnom procesu.

Kratka bilješka o autoru

Sanja Pavlović Šijanović rođena je 12. srpnja 1974. godine u Vukovaru. Osnovnu školu te 1. i 2. razred Prirodoslovno-matematičke Gimnazije završava u Vukovaru a zbog ratnih zbivanja nastavlja srednjoškolsku naobrazbu u Gimnaziji Varaždin. Proglašena je učenicom generacije i u tom vremenskom periodu intenzivno volontira u Gradskom društvu Crveni križ Varaždin. Na fakultetu Organizacije i Informatike u Varaždinu, upisuje program studija Informatike, smjer Informacijski sustavi te stječe stručnu spremu sedmog stupnja i stručni naziv Diplomirani informatičar. Na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu završava program pedagoško-psihološke izobrazbe. Po povratku u Vukovar, 10. rujna 2001. godine zapošljava se u Gimnaziji Vukovar kao profesor informatike. Sudjeluje je u brojnim projektima vezanim za edukacije odraslih te nastavnika: ECDL, e-Škole, Unapređenje pismenosti temelj cjeloživotnog učenja, Kako učiti u online okruženju, Putevima digitalnih kompetencija... Microsoft Innovator Educator Expert od 2016. godine a 2018. godine stječe status Microsoft Innovator Expert Trainer. Dobitnica zahvalnice za doprinos razvoju kvalitete odgojno obrazovnog sustava Republike Hrvatske kroz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima u školskoj godini 2018./2019., 2019./2020. i 2020./2021. Redovito se stručno usavršava, sudjeluje u projektima, piše stručne članke i radove te voli nove izazove.

Nastava u razrednoj nastavi, 1. – 4. razred, u vrijeme Covid 19 pandemije

Karolina Ribarić

*dipl. učiteljica Razredne nastave
Osnovna škola Žakanje*

Sažetak

Pandemija uzrokovana Covid 19 donijela je brojne promjene u sve sfere života i odraslih i djece. Najmlađim učenicima je bilo najteže snaći se u tom razdoblju, kao i njihovim roditeljima. Mi nastavnici također smo se našli pred velikim izazovom.

Sudionike okruglog stola ću ukratko, uz PPT prezentaciju, upoznati konkretno kako sam ja svojim razredom kroz vrijeme lock downa organizirala nastavu. Ožujak 2020. godine bio je početak on line nastave (nastave na daljinu). Moji učenici su tada bili 3. razred, devetogodišnjaci. U to vrijeme Informatika nije još bila izborni predmet za niže razrede, tako da je komunikacija s djecom išla preko komunikacijskih kanala s roditeljima – Viber grupe. Školska web stranica je bila službeno mjesto gdje smo svakodnevno stavljali nastavne obveze za taj dan, svaka učiteljica za svoj razred, a tako i predmetni učitelji za Vjeronauk i Engleski jezik. Ubrzo su na državnoj televiziji HRT3 počeli prikazivati svakodnevno program nastave u trajanju od 60 min kojeg su održavali učitelji. Naravno da se nastavne jedinice nisu poklapale u svim školama iz svih predmeta, ali bilo je od velike pomoći. Učenici bi odgledali što je taj dan bilo predviđeno za njih, poslala bi im još neka objašnjenja i zadatke koje treba riješiti u našim udžbenicima (na tržištu je velik broj paralelnih udžbenika, ali svi prate isti kurikulum). Povremeno smo imali kratke Zoom sastanke. Nakon blagog popuštanja mjera, niži razredi su vraćeni u školu pa smo šk. god. 2019./2020. završili po modelu A, odnosno uživo. Svi izleti i terenske nastave su bili odgođeni do daljnjeg. Početak šk. god. 2020. / 2021. Počeo je u školskim klupama, ali smo bili spremni za on line nastavu oformivši Google učionice. Sad smo mogli se uživo svi spojiti i dio nastave zajedno odraditi preko Google Meet-a. Učenici su u 4. razredu svi odabrali Informatiku za izborni predmet što im je pomoglo i u nastavi na daljinu. Mi učitelji komunicirali smo preko platforme Teams, koju još i danas koristimo. Ove šk. godine imam 1. razred, svi imaju Informatiku kao izborni predmet. Nastava se održava uživo. Kada učenici zbog izolacije izostaju, zadatke im stavljam u Google učionicu. Svi izdavači udžbenika napravili su puno video lekcija i drugog video materijala koji mogu djeci koja su kod kuće pomoći u samostalnom radu. Također Profil Klett, po kojem radim, ima odlične dodatne digitalne sadržaje koje koristimo na nastavi, a učenici ih mogu i sami koristiti, i što je njima jako zanimljivo, skupljati bodove za svoj razred i školu.

Kratka bilješka o autoru

Karolina Ribarić je učiteljica razredne nastave. Upisala je 1993. godine Učiteljski fakultet u Zagrebu, gdje je i diplomirala. Od 1997. godine radi u OŠ Žakanje, dakle bit će ove godine već 25 godina. Na početku je radila i kao učitelj Hrvatskog jezika, Engleskog jezika te Likovne kulture i knjižničar, jer je nedostajalo nastavničkog kadra u predmetnoj nastavi. Od 2006. godine radi u razrednoj nastavi, od 1. do 4. razreda, u Područnoj školi u Kamanju. Svaka nova generacija je drugačija i stavlja pred učitelje izazov da im se prilagode, a držati korak moraju i s novim tehnologijama i načinima poučavanja. Novi izazov i prilagodba nastave u zadnje dvije godine covid škole je pak nešto što ih je sve zateklo i potaknulo na promjene i poučavanje kakvo u vrijeme studiranja nisu mogli ni zamisliti.

Projekti u Osnovnoj školi Žakanje

Jasmina Katunić

Osnovna škola Žakanje

Sažetak

Osnovna škola Žakanje provodi više projekata što samostalno, što kao partner s drugim ustanovama ili udrugama.

Sudionici okruglog stola ukratko će biti upoznati s četiri aktualna projekta koji su svojom provedbom pokrenuli čitav niz radionica i aktivnosti u našoj školi.

Prvi predstavljani projekt biti će Eco social u kojem smo skupljanjem starog tekstila prikupili novac za uređenje učionice učeničke zadruge i pokretanje nove aktivnosti domaćinstva u školi.

Biti će govora o osnivanju i aktivnostima volonterskog kluba, zaposlenju edukatorice koja održava radionice pomoći u učenju čija se plaća također financira iz projekta. Imati pomoć u učenju u doba online nastave velika je privilegija za učenike i učitelje. I na kraju ću se osvrnuti na provođenje Erasmus + SEnSE projekta .

Kratka bilješka o autoru

Jasmina Katunić diplomirala je 2009. godine na kemijskom odsjeku Prirodoslovno- matematičkog fakulteta. Do 2017. godine radila je kao učiteljica kemije u Osnovnoj školi Žakanje, Osnovnoj školi Josipdol i Osnovnoj školi Draganići. Godine 2017. izabrana je za ravnateljicu Osnovne škole Žakanje i tu dužnost još uvijek obnaša. Smatra da je za uspješan rad škole pogotovo u ruralnim sredinama važno biti aktivan u dodatnim projektima u koje se učenici mogu uključiti i razvijati svoje kompetencije različitim aktivnostima. Osnovna škola Žakanje sa svojom Područnom školom u Kamanju u ruralnoj sredini glavno je središte dodatnih sadržaja za djecu osnovnoškolskog uzrasta.

Erasmus + SenSE (Students Engaged in Sustainability Education) projekt, PBL – project based learning, digitalni alati za provođenje projekta

Antonija Kunf Rehoć

*dipl. Ućitelj razredne nastave i Engleskog jezika
Osnovna škola Źakanje*

SaŹetak

Erasmus + SEnSE projekt provodi se na temelju Programa globalnog razvoja (Agenda 2030.) potpisanog 2015. na konferenciji UN-a, a sadrŹi ciljeve odrŹivog razvoja (5ciljeva od ukupno 17). Projekt tj. svaki modul projekta (5 modula) se provodi PBL metodama. Obzirom da PBL iziskuje “Final product” - završni proizvod koji se prezentira javnosti, u pripremi završnog proizvoda ućenici i njihovi mentori koriste i istraŹuju mnoge digitalne alate.

Sudionici okruglog stola će ukratko biti upoznati sa projektom Erasmus + SEnSE, PBL metodama, alatima koji se upotrebljavaju u radu s ućenicima i osnovnim razlikama po kojima se ova metoda razlikuje od standardnog projekta koji se uglavnom upotrebljava u nastavi, te sa završnim proizvodom 1. modula projekta, “Know disaster, no disaster!” - (kratki video u trajanju od 3 minute).

Kratka bilješka o autoru

Antonija Kunf Rehoć diplomirala je na Ućiteljskom fakultetu u Zagrebu 2009.godine. Od 2018. Godine radi na mjestu ućiteljice Engleskog jezika. Voditeljica je Erasmus +KA2 SEnSE projekta u kojem Osnovna škola Źakanje sudjeluje poslijednje dvije godine kao partner sa školama iz Rumunjske koja je i domaćin projekta, Litve i Španjolske. Online nastava, a i sam projekt iziskuje rad s mnogim alatima koje ćesto istraŹuje. Obzirom da radi sa uzrastom ućenika od 7 do 12 godina alati s kojima radi moraju biti jednostavni, besplatni i ućenicima pristupaćni. Smatra da korištenje raznih alata nastavu ćini zanimljivijom i djeluje motivirajuće na ućenike te kod njih potiće kreativnost i istraŹivaćki duh.

Pristupačnost digitalne tehnologije osobama s posebnim potrebama

Sanda Šutalo

Tehnička škola Karlovac, Hrvatska

Sažetak

eTwinning projekt "Pristupačnost digitalne tehnologije osobama s posebnim potrebama" pokrenut je zbog povezivanja učenika dviju škola iz različitih dijelova Hrvatske, s ciljem upoznavanja specifičnosti života osoba s posebnim potrebama. Projekt je osmišljen prema učenju utemeljenom na fenomenima koji naglašava holistički pristup učenju, a koji je osobito razvijen u Finskoj. Takvo se učenje zasniva na ideji da školsko znanje mora biti povezano sa stvarnim problemima, a od učenika zahtijeva razvoj različitih vještina. Učenici kroz aktivnosti projekta upoznaju gradove sudionike; izrađuju plakate koji ističu definirana pravila ponašanja vezana za e-sigurnost, mrežni bonton, zaštitu privatnosti, intelektualno vlasništvo i digitalno građanstvo; istražuju specifičnosti života osoba s posebnim potrebama, pa izrađuju prezentacije koje prikazuju pomoćne tehnologije i prilagođene digitalne sadržaje koji određenim skupinama osoba s posebnim potrebama omogućavaju kvalitetniji život; stvaraju online provjere na osnovu prethodno stvorenih prezentacija; snimaju kratke videoisječke o asistivnim tehnologijama i digitalnim sadržajima za učenje koji su prilagođeni određenim poteškoćama osoba s posebnim potrebama; predstavljaju uratke na online sastancima. Učenici kroz ovaj projekt poboljšavaju svoje IKT, društvene i komunikacijske vještine. Razmjenjuju gledišta i iskustava uz toleranciju i uvažavanje tuđih stavova, stvaraju i objavljuju digitalne sadržaje, upoznaju specifičnosti života osoba s posebnim potrebama, analiziraju utjecaj pomoćnih tehnologija i prilagođenih digitalnih sadržaja na njihov život te razvijaju toleranciju i empatiju. Sadržaji projekta zajedno s iskustvom ovakvog načina rada objedinjeni su u e-knjizi.

Kratka bilješka o autoru

Sanda Šutalo rođena je 3. srpnja 1963. u Karlovcu, gdje se i školovala. Diplomirani je inženjer elektrotehnike, a radi kao nastavnica Računalstva u Tehničkoj školi Karlovac. Ima zvanje nastavnik-savjetnik i više od 30 godina radnog staža. S dr. Darkom Grundlerom koautorica je nekoliko udžbenika za predmet Računalstvo u izdanju Školske knjige, koji se koriste u četverogodišnjim i trogodišnjim strukovnim programima. Dugi niz godina izrađuje digitalne materijale koji su slobodni za korištenje kolegama jer ih objavljuje na svojim mrežnim stranicama: <http://www.sanda-sutalo.from.hr/>

X

ROUND TABLE 2

**Resonances of the Curriculum Reform
in the Republic of Croatia**

OKROGLA MIZA 2

Odmevi kurikularne reforme v Republiki Hrvaški



ROUND TABLE 2

Resonances of the Curriculum Reform in the Republic of Croatia

OKROGLA MIZA 2

Odmevi kurikularne reforme v Republiki Hrvaški

In the Round Table participated speakers, professors and teachers from Croatia. The round table moderators were dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić and dr. sc. Josip Miletić.



dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić
*Odjel za nastavničke studije u
Gospiću, Sveučilište u Zadru, Croatia*



dr. sc. Josip Miletić
*Odjel za kroatistiku
Sveučilišta u Zadru, Croatia*



Dragocjenka Bilović
*Osnovna škola Zrinskih i
Frankopana Otočac, Croatia*



Mia Bilović Peitel
*Osnovna škola Zrinskih i
Frankopana Otočac, Croatia*



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



Orijana Paus
*Pazinski kolegij - klasična gimnazija
Pazin s pravom javnosti, Croatia*



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



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



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



Elvis Čavić
*Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar,
Croatia*



Anita Vrkić
Osnovna škola Pirovac, Croatia



Gordana Knez
Osnovna škola Murter, Croatia



Silvana Crljen
Osnovna škola Pirovac, Croatia

ROUND TABLE
**Resonances of the Curriculum Reform
in the Republic of Croatia**

OKRUGLI STOL
Odjeci kurikulske reforme u Republici Hrvatskoj

Moderatori okruglog stola:

1. izv. prof. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić
Sveučilište u Zadru
2. izv. prof. dr. sc. Josip Miletić
Sveučilište u Zadru

Sudionici:

1. Dragocjenka Bilović
Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac
2. Mia Bilović Peitel
Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac
3. Kristina Varda
Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin
4. Orijana Paus
Pazinski kolegij – klasična gimnazija s pravom javnosti Pazin
5. Lidija Miočić
Osnovna škola Jurja Barakovića Ražanac
6. Mirela Berlančić
Prosvjetno-kulturni centar Mađara u RH Osijek
7. Sanja Mrkić
Poljoprivredna, prehrambena i veterinarska škola Stanka Ožanića Zadar
8. Elvis Čavić
Gimnazija Jurja Barakovića Zadar
9. Anita Vrkić
Osnovna škola Pirovac
10. Gordana Knez
Osnovna škola Murterski skoji
11. Silvana Crljen
Osnovna škola Pirovac

Odjeci kurikulske reforme u Republici Hrvatskoj

Kurikulska reforma odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske provodi se već nekoliko godina. Svoja iskustva stečena u odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima rade iznijeli su i o njima razgovarali sudionici okrugloga stola pod naslovom *Kurikulska reforma u Republici Hrvatskoj*: Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Mirela Berlančić, Silvana Crljen, Elvis Čavić, Gordana Knez, Lidija Miočić, Sanja Mrkić, Orijana Paus, Kristina Varda i Anita Vrkić. Moderatori okrugloga stola bili su Jasminka Brala-Mudrovčić i Josip Miletić. U razgovoru i izmijeni iskustava sudjelovali su i brojni sudionici međunarodne konferencije *EDUvision 2021*. Razgovor i razmjena iskustava nastavila se za okruglim stolom međunarodne konferencije *EDUizziv* koja se održavala od 16. do 18. veljače 2022. pod naslovom *Odjeci kurikulske reforme u Republici Hrvatskoj*.

Nakon uvodnih riječi Jasminke Brala-Mudrovčić o ovoj tematici i nuđenja slike jednog sustavnoga i cjelovitoga promišljanja o kurikulskoj reformi u Republici Hrvatskoj, Josip Miletić je govorio o preduvjetima koji su otvorili mogućnost reforme obrazovanja temeljene na teoriji kurikula. Progovorio je o promjenama koje kurikulski pristup donosi u hrvatski odgojno-obrazovni sustav, kako mijenja način rada svih njegovih dionika (učitelja, učenika, roditelja, stručnih službi) te kako se reflektira na hrvatsko društvo u cjelini. Je li obrazovna vertikala od predškolskog obrazovanja, osnovne škole, srednje škole do sveučilišta odgovorila izazovima koje je reforma pred nju postavila, pitanje je na koje će Josip Miletić kao vrsni sveučilišni profesor metodike nastojati odgovoriti.

Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Mirela Berlančić i Elvis Čavić napravili su rezime svojih izlaganja koja su u potpunosti predstavili kao sudionici okrugloga stola pod naslovom *Kurikulska reforma u Republici Hrvatskoj*, a potom su u detalje svoja razmišljanja iznijeli ostali sudionici.

Silvana Crljen ističe da je primarno obilježje kurikulske reforme usmjerenost prema učeničkim kompetencijama i ishodima učenja. S obzirom na modernizaciju društva i promjene koje donosi, vezano za tržište rada, način života, a u konačnici i za promjene u ponašanju nadolazećih generacija, neupitna je logičnost i važnost kurikulske reforme za čiju je provedbu od velike važnosti osiguravanje autonomije učitelja u izboru sadržaja, metoda i oblika rada. Glavna promjena koju reforma donosi je stavljanje fokusa na sam proces učenja (učiti kako učiti, manje učenja činjenica) i razvoj učeničkih kompetencija poput rješavanja problema, istaknula je Silvana Crljen i potom navela niz konkretnih pozitivnih promjena poput prebacivanja svladavanja pisanih slova iz prvog u drugi razred. Istaknula je i važnost školske knjižnice kao mjesta gdje se razvijaju čitateljske navike i širi informacijska pismenost. U kurikulu Likovne kulture sviđa joj se način na koji su koncipirane domene. Uz stvaralački proces, koji je osnova poučavanja ovog nastavnog predmeta, djecu se uči formiranju argumentiranih stavova o likovnim djelima i vizualnoj okolini i potiče se njihovo aktivno sudjelovanje u umjetničkim događajima. Uči ih se i razumijevanju likovne umjetnosti kao jednog od načina komuniciranja s okolinom te razvijanju svijesti o raznolikosti kulturnih

baština i identiteta. Zatim se osvrnula na novine koje kurikulska reforma donosi u području glazbene kulture i u nastavi matematike, istaknuvši dobre strane, primjerice digitalne tehnologije koja je stavljena u službu učitelja ili dobrih udžbenika koji su pregledni, slikoviti, s nizom primjera i kao takvi potiču kod djece stvaranje interesa za stjecanjem matematičkih znanja. U interdisciplinarnom predmetu Priroda i društvo istaknula je važnost istraživačkog pristupa kao metodičkog pristupa koji pridonosi razvijanju učeničkih vještina koje će kasnije moći primjenjivati i u svakodnevnom životu. Nastavni predmet Tjelesna i zdravstvena kultura važan je čimbenik nastavnog procesa, osobito u današnje vrijeme kada je sve veći broj djece izložen sjedalačkom načinu života. Za sve nastavne predmete i međupredmetne teme kurikulski pristup uvodi veliku promjenu u načinu vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o postignućima učenika, u smjeru vrednovanja koje je integrirano u sam proces učenja. Temeljem razrađenih i jasno određenih kriterija razvijenosti i usvojenosti odgojno- obrazovnih ishoda, kriterijsko vrednovanje osigurava veću objektivnost te je konkretna povratna informacija učenicima, roditeljima, ali i samim učiteljima. Kolegica Silvana Crljen zaključuje kako je biti učitelj zapravo privilegija.

Tijekom dugogodišnjeg rada u osnovnoj školi te u neobaveznom razgovoru s kolegama u zbornici Gordana Knez je došla do zaključka da se generacije učenika iz godine u godinu mijenjaju. Prije se više čitalo i pisalo, brže i lakše zapamćivalo, pjesmice se kao od šale učile napamet, a danas djeci sve to predstavlja problem. Zašto je to tako i što je uzrok tome možemo pronaći u svim domenama društvenih promjena, a jedna od najbitnijih jest digitalizacija. Upravo zbog tih promjena i školstvo je moralo pronaći novi suvremeniji i djeci prihvatljiviji način rada, što je dovelo do kurikulske reforme. Rasterećenje školskog gradiva, meupredmetne teme, kreativni projekti od velike su važnosti u odgjno-obrazovnom procesu.

Uvele su se tri dimenzije vrednovanja, vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga. Povremeno se može rabiti vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje kojim razvijamo kritički odnos prema sebi i svojoj okolini. Težište je stavljeno na formativno (vrednovanje za učenje i kao učenje), a ne sumativno vrednovanje, tj. formativnim vrednovanjem u e-dnevnik upisujemo bilješku o učeničkom napretku i kako unaprijediti buduće učenje. Glavna manjkavost ovakva načina upravo je u tome što i djeca i roditelji samo kao krajnju ocjenu usvojenosti nastavnih sadržaja gledaju brojčanu ocjenu. Njima je formativno vrednovanje manje vrijedno iako daje najbitnije informacije o učenikovom učenju. Teško se možemo riješiti prijašnjeg sustava koji je kao jedino vrednovanje imao brojčanu ocjenu. U razgovoru s učenicima dolazim do zaključka da im je bitna samo ocjena jer im se samo matematički brojčani prosjek ocjena i gleda za upis u srednju školu, istaknula je Gordana Knez.

Novine koje je kurikulska reforma donijela jesu načini planiranja i izvođenja nastave te vrednovanje učenika, istaknula je i Lidija Miočić. Učiteljima je pružena autonomija kod planiranja i izvođenja nastave. Reforma je osmišljena kako bi poticala kreativnost učitelja i učenika. Donijela je novinu i u vidu administrativnog rasterećenja. Naglasak je stavljen na pripremanje nastave, a obrazac dnevne pripreme više nije strogo propisan. Ipak, sama priprema nastavnika za sat iziskuje više angažmana jer je potrebno osmisliti zanimljiv i poticajan sat s različitim aktivnostima u kojima će učenik samostalno, istraživanjem i kritičkim razmišljanjem doći do rješenja. Naglasak je na istraživačkoj i problemskoj nastavi.

Lidija Miočić smatra da je možda najveći izazov kurikulske reforme vrednovanje, a to su pokazali i rezultati vrednovanja eksperimentalnog programa „Škola za život“ koji su upućivali na potrebu za educiranjem nastavnika u tom području. Obrazovanje nastavnika imperativ je za ubrzani razvoj društva znanja. Učinkovitost odgoja i obrazovanja pa i provedba same reforme ovise upravo o kvaliteti nastavnika te je osnovni zadatak obrazovnih vlasti ulaganje u njihov stalan profesionalni razvoj.

Sanja Mrkić smatra da obrazovanje četverogodišnjih programa kvalitetna nadopuna postojećem sustavu obrazovanja, premda još uvijek strukovna zanimanja nisu obuhvaćena sustavom kurikula. Kod učenika se potiče osobni, kreativni razvoj, spremnost na cjeloživotno učenje. Dala je poseban osvrt na obrazovanje u srednjim poljoprivrednim školama gdje je od presudne važnosti stručno vodstvo nastavnika strukovnih zanimanja.

Orijana Paus skrenula je pažnju na činjenicu da procesa evaluacije eksperimentalnoga programa gotovo i nije bilo pa se tek sada, u hodu, javljaju brojne poteškoće u svezi s izradom GIK-ova, vrednovanjem, pojedinim sadržajima, predmetnim područjima, ostvarivanjem ishoda i slično. Naglasila je da je u kurikulu Hrvatskoga jezika odbačen dosadašnji kronološki pristup u području Književnost i stvaralaštvo, a u području Jezik i komunikacija pristup jezičnim disciplinama više nije od fonologije do leksikologije, 1. – 4. r., već su ti sadržaji prilično raštrkani u različitim razredima. Uvedeno je i novo nastavno područje, Kultura i mediji, za koji većina nastavnika u srednjim školama nije dovoljno educirana. Kako bi učenici mogli ostvariti zadane ishode unutar predmetnih područja, pred nastavnika su stavljeni brojni izazovi organiziranih i samostalnih stručnih usavršavanja, s posebnim osvrtom na uporabu digitalnih alata. Osim toga, velik je naglasak stavljen na projektnu nastavu pa se brojni ishodi ostvaruju i u ovom obliku nastave koja je iznimno zahtjevna i za nastavnika i za učenika. Osvrnula se i na potrebu njegovanja zavičajnosti te zaključila kako je jasno da je reforma školstva bila nužna. No, mišljenja je da same pripreme i evaluacije eksperimentalnoga razdoblja nisu omogućile dovoljno kvalitetnu realizaciju cjelovite reforme. Unatoč tomu, ona je ostvarila i hvalevrijedne pomake u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu.

O ključnim trenutcima u nastojanjima oko poboljšanja i osuvremenjivanja sustava odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj već je mnogo rečeno – od Plana razvoja sustava odgoja i obrazovanja preko HNOS-a i NOK-a pa sve do Škole za život. Svim navedenim pokušalo se osuvremeniti sustav odgoja i obrazovanja, koji je tradicionalno bio usmjeren isključivo na sadržaje, istaknula je Kristina Varda, posebno se osvrnuvši na Školu za život koja je donijela nove zbunjene učenike, ali i nastavnike, zahvaljujući brzopletoj implementaciji u sustav. Primjerice neki su se učenici tek u 3. razredu srednje škole prvi put susreli s najnovijom reformom dok su neki od 1. razreda u njoj, tako da se preklapaju sadržaji i nastavne teme, čemu su mogli doskočiti jedino mudri i domišljati nastavnici planirajući unaprijed ono što bi ih, u protivnom, moglo iznenaditi u radu. Kad je u pitanju knjižnično-informacijsko-medijski odgoj i obrazovanje, i tu je situacija poprilično zbunjujuća. Dok u osnovnim školama postoji kakav-takav kurikulum za knjižnice, srednje škole opet su prepuštene same sebi. Dok traju rasprave o tome zašto nema kurikula za knjižnice srednjih škola, neki knjižničari upravo u nepostojanju kurikula vide svoju prednost. Ta prednost znači nekakvu slobodu u planiranju rada knjižničara, naravno, uz pretpostavku osobne kreativnosti.

Konkretno, knjižničari srednjih škola – strukovnih i gimnazijskih – mogu svoj put pronaći, za početak, u sedam ponuđenih kurikula za međupredmetne teme: Uporaba IKT-a, Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Zdravlje, Održivi razvoj i Poduzetništvo. Knjižničari svojim kompetencijama često mogu biti vrlo koristan i posebno informiran suradnik predmetnim nastavnicima u ostvarivanju nastavnih sati iz gotovo svih predmeta.

Anita Vrkić se osvrnula na svoje obrazovanje temeljem kojega je zaključila da kurikulski pristup u poučavanju nije posve nov izum. Kako je i najavila, kurikulska je reforma donijela rasterećenje učenika. Dala je veću slobodu učiteljima u kreiranju nastave. Dobar je dio nastavnog sadržaja izostavljen, a neki su sadržaji prebačeni iz jednog u drugi razred. Stavljen je naglasak na primjenu stečenoga znanja. Svim učiteljima novost su pojmovi formativno i sumativno vrednovanje. Sumativno vrednovanje odnosi se na brojčanu ocjenu, a formativno vrednovanje dajemo u obliku bilježaka koje proizlazi iz vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje. Vrednovanje za učenje odnosi se primjerice na davanje učeničkih informacija o rezultatima rada, opažanju i praćenju učenikovih aktivnosti, zalaganja i ponašanja tijekom učenja. Ključnom smatra činjenicu da reformu provode učitelji. Bez njih sve zapisano ne donosi puno ako samo ostaje na papiru. Nastava je živ proces. Iako su djeca uvijek djeca, danas učitelj uvažava razmišljanja svojih učenika (jer ih uči kritičkom promišljanju), makar se i ne slagao. I možda je upravo u tome napravljen najveći pomak.

U izlaganja su se konstruktivno uključivali i ostali sudionici okrugloga stola kao i većina sudionika konferencije koji su se priključili. Tema je zanimljiva. Razjasnila su se brojna pitanja o reformi koju u prvom redu provode učitelji. Sagledale su se nove strategije, programi, sadržaji, metode i oblici rada. Zaključeno je jednoglasno da su učitelji i nastavnici ključna karika u pokušajima osuvremenjivanja sustava odgoja i obrazovanja, kako u Republici Hrvatskoj tako i u drugim zemljama.

Moderatori okruglog stola:

Izv. prof. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić

Izv. prof. dr. sc. Josip Miletić

Resonances of the Curriculum Reform in the Republic of Croatia

Curriculum reform has been implemented for several years in the Croatian education system. Participants in the round table entitled *Curriculum Reform in the Republic of Croatia* included Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Mirela Berlančić, Silvana Crljen, Elvis Čavić, Gordana Knez, Lidija Miočić, Sanja Mrkić, Orijana Paus, Kristina Varda, and Anita Vrkić. They presented and discussed their experiences gained in the educational institutions where they work. The round table moderators were Jasminka Brala-Mudrovčić and Josip Miletić. Many participants in the *EDUvision 2021* international conference also took part in the discussion and exchange of experiences, which later continued at the round table of the *EDUizziv* international conference held from 16 to 18 February 2022 entitled *Resonances of the Curriculum Reform in the Republic of Croatia*.

After Jasminka Brala-Mudrovčić introduced this topic and offered a systematic and comprehensive reflection on the curriculum reform in Croatia, Josip Miletić spoke about the preconditions that opened the possibility of curriculum theory-based education reform. He referred to the changes that the curriculum approach brings to the Croatian education system, how it changes the work of all its stakeholders (teachers, students, parents, expert staff), and how it reflects on Croatian society as a whole. Whether the educational vertical from pre-school, primary school, secondary school to university has responded to the challenges posed by the reform is a question that Josip Miletić, as an experienced university professor of methodology, will try to answer.

Dragocjenka Bilović, Mia Bilović Peitel, Mirela Berlančić and Elvis Čavić summed up their presentations, which they presented in full as participants in the round table entitled *Curriculum Reform in the Republic of Croatia*. This was followed by detailed presentations of other participants' opinions.

Silvana Crljen pointed out that the educational system has repeatedly “experienced” various reforms and that the reform with a curricular approach is primarily characterized by a focus on student competencies and learning outcomes. Bearing in mind the modernization of society and consequent changes related to the labor market, way of life, and ultimately to changes in the behavior of future generations, the logic and importance of the curriculum reform is unquestionable. When it comes to the reform implementation, it is of great importance to ensure teachers' autonomy in the choice of learning content, methods, and forms of work. The main change that the reform brings is focusing on the learning process (learning how to learn, learning fewer facts) and the development of student competencies such as problem solving, said Silvana Crljen. She then mentioned a number of good concrete changes, such as teaching children how to write in cursive in grade 2 instead of grade 1. She also stressed the importance of the school library as a place of developing reading habits and spreading information literacy. Furthermore, she referred to the curriculum of the school subject of Art, saying she likes the way domains are conceived. Along with the creative process, which is the basis of teaching Art, children are taught to form argumentative attitudes about works of art and the visual environment encouraging their active participation in artistic events. They are also taught to understand the visual arts as one of the ways to communicate with the environment and to

develop an awareness of the diversity of cultural heritage and identity. She then referred to the curriculum reform related to the school subjects of Music and Mathematics, emphasizing the good sides, for example, digital technology that has helped teachers or good textbooks that are clear, illustrative, with many examples and as such enable children to develop greater interest for mathematical knowledge. In the context of the interdisciplinary subject Nature and Science, she emphasized the importance of the research approach as a methodological approach that contributes to the development of students' skills that they will later be able to apply in everyday life. Moreover, Physical Education is an important factor in the teaching process, especially nowadays, when an increasing number of children are exposed to a sedentary lifestyle. For all subjects and cross-curricular topics, the curricular approach introduces a major change in the way of evaluation, assessment, and reporting on student achievement, stressing the evaluation that is integrated into the learning process itself. Based on elaborated and clearly defined criteria for the development and adoption of educational outcomes, the criterion-referenced evaluation ensures greater objectivity and presents concrete feedback to students, parents, but also to the teachers. Such and similar thoughts were pointed out by Silvana Crljen, concluding that being a teacher is a privilege.

During many years of working in primary school and based on informal conversations with her colleagues in the school staffroom, Gordana Knez came to the well-known conclusion that generations of students change from year to year. In the past, students used to read and write more, memorize things faster and easier, especially poems, and today all this is a problem for children. Why this is so and what is the cause of it can be found in all domains of social changes, and one of the most important is digitalization. Precisely because of these changes, the school system had to find a new, more modern, and child-friendly way of working, which led to the curriculum reform. Reducing learning materials, cross-curricular topics, creative projects are of great importance in the educational process.

Three dimensions of evaluation were introduced, evaluation for learning, evaluation as learning, and evaluation of what has been learned. Peer evaluation and self-evaluation may be used from time to time to develop a critical attitude towards ourselves and our environment. The focus is on formative (evaluation for learning and as learning), and not summative evaluation, i.e. in formative evaluation we write a note in the e-diary about student progress and how to improve future learning. The main disadvantage is that both children and parents only see the numerical grade as the final assessment of the adoption of teaching content. For them, formative evaluation is less valuable, although it provides the most important information about student learning. It is difficult to eliminate this part of the previous system, in which knowledge was assessed only with numerical grades. In the conversation with the students, we come to the conclusion that only the grade is important to them because only the grade point average is taken into account when enrolling in high school, said Gordana Knez.

The novelties brought by the curriculum reform include the ways of planning and conducting classes and student evaluation, Lidija Miočić also pointed out. Teachers have been given autonomy in planning and conducting classes. The reform has been designed to encourage teacher and student creativity. The novelty can also be seen in the form of administrative relief. Special emphasis is placed on the preparation of classes, and the lesson plans are no longer strictly prescribed. However, class preparation requires more engagement because it is

necessary to design an interesting and stimulating lesson with different activities in which the student will come to a solution independently, through research and critical thinking. Here, research-based and problem-based learning are highlighted.

Lidija Miočić believes that perhaps the biggest challenge of the curriculum reform is evaluation, as shown by the results of the evaluation of the experimental program “School for Life”, indicating the need to educate teachers in this area. Teacher education is an imperative for the accelerated development of the knowledge society. The effectiveness of education and even the implementation of the reform itself depend on teacher quality. Therefore, the basic task of the education authorities is to invest in teachers’ continuous professional development. These were the final words of this participant in the round table discussion.

Sanja Mrkić thinks that although vocational occupations are still not covered by the curriculum system, the education related to four-year school programs is a quality supplement to the existing education system. Personal, creative development, and readiness for lifelong learning are encouraged in students. She gave special attention to education in high schools for agricultural sciences, where the professional guidance of vocational teachers is crucial.

Orijana Paus drew attention to the fact that the process of evaluating the experimental program was almost non-existent, so only now as we go along, we see a number of difficulties related to designing annual school curricula, evaluation, subject contents, subject areas, achieving outcomes, etc. She said that the Croatian language curriculum rejects the previous chronological approach in the subject area of Literature and Creativity, and in the area of Language and Communication the approach to language disciplines is no longer from phonology to lexicology, 1st – 4th grade, but these contents are quite scattered in different classes. A new subject area, Culture and Media, has also been introduced, for which most secondary school teachers are not sufficiently educated. In order for students to achieve the defined outcomes within the subject areas, the teacher is faced with a number of challenges while attending both organized and independent teacher trainings related to professional development, with special emphasis on the use of digital tools. In addition, great emphasis is placed on project learning, therefore many outcomes are achieved in this form of instruction as well. Project learning is very demanding for both teachers and students. She also referred to the need to apply the homeland principle and concluded that it was clear that school reform was necessary. However, the preparations and evaluations of the experimental period alone did not enable the implementation of a comprehensive reform of sufficient quality. Despite this, the reform has made commendable strides in the Croatian education system.

Much has already been said about the key moments in the efforts to improve and modernize the education system in Croatia – from the Plan for the Development of the Education System through the Croatian National Education Standard (CNES) and the National Framework Curriculum (NFQ) to the School for Life. All of the above presented an attempt to modernize the education system, which has traditionally been exclusively content-based, said Kristina Varda, referring especially to the School for Life, which resulted in confusing new students, but also teachers, thanks to the hasty implementation in the system. For example, some high school students only in the third grade first encountered the latest reform, while others have been a part of it since the first grade, therefore the contents and topics overlap, which could

only be overcome by wise and resourceful teachers' planning in advance so as not to be surprised in their work. When it comes to library-information-media education, the situation is quite confusing as well. While there is some kind of curriculum for libraries in primary schools, secondary schools are again left to their own devices. There are discussions about why there are no curricula for high school libraries, yet some librarians see an advantage in not having the curricula. This advantage means some freedom in planning the work of librarians, of course, with the assumption of creativity.

In particular, librarians of secondary schools – vocational and grammar schools – can initially find their way in seven offered curricula for cross-curricular topics: Use of ICT, Citizenship Education, Personal and Social Development, Learning to Learn, Health, Sustainable Development, and Entrepreneurship. Librarians with their competencies can often be very useful and especially informed associates to subject teachers in the realization of their lessons in almost all subjects. These were final words of the interesting presentation by Kristina Varda.

Anita Vrkić commented on her education, based on which she concluded that the curricular approach to teaching is not a completely new invention. As she announced, the curriculum reform has relieved students. It gave more freedom to teachers in designing their classes. A good part of the learning content was omitted, and some contents were transferred from one grade to another. Emphasis was placed on the application of acquired knowledge. New to all teachers are the terms formative and summative evaluation. Summative evaluation refers to numerical evaluation, and formative evaluation is given in the form of notes arising from evaluation for learning and evaluation as learning. Evaluation for learning refers, for example, to giving students information about the results of their work, observation, and monitoring of student activities, commitment, and behavior during learning. The curriculum reform is being implemented by teachers. Without them, the written part does not bring much if it just stays on paper. Teaching is a living process. Although children will always be children, today teachers respect the opinions of their students (because they teach them to think critically), even if they personally disagree with them. And perhaps that is where the biggest shift has been made.

Other round table participants were constructively involved in the presentations, as well as most of the conference participants who joined. The topic is interesting, many issues have been clarified on the reform carried out primarily by teachers. New strategies, programs, contents, methods, and forms of work have been considered. It was unanimously concluded that teachers are a key link in attempts to modernize the education system in the Republic of Croatia and in other countries.

Round table moderators:

Jasminka Brala-Mudrovčić, PhD, Associate Professor

Josip Miletić, PhD, Associate Professor

Jasminka Brala-Mudrovčić

*Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
jmudrovic@unizd.hr*

Kratka bilješka o autoru

Jasminka Brala-Mudrovčić studirala je na Filozofskom fakultetu u Zadru gdje je diplomirala Hrvatski jezik i književnost i Organizaciju kulturnih djelatnosti. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu je magistrirala i doktorirala. Radila je 12 godina kao profesorica hrvatskoga jezika na Općoj gimnaziji u Gospiću. Bila je voditeljica Županijskoga stručnog vijeća profesora hrvatskoga jezika za srednje škole. Promovirana je u profesoricu mentoricu, a sudjelovala je i u brojnim projektima koje je pokrenula Agencija za odgoj i obrazovanje. Gostovala je kao predavačica na skupovima voditelja županijskih stručnih vijeća. Od 2011. djelatnica je Sveučilišta u Zadru. U znanstveno zvanje znanstvene suradnice za područje humanističkih znanosti – polje filologije izabrana je 2015. godine, a u znanstveno-nastavno zvanje docentice i na radno mjesto docentice 2016. godine. Izvodila je do sada sveučilišnu nastavu iz sljedećih kolegija: Jezične komunikacije, Hrvatski jezik 1 i 2, Lektira u razrednoj nastavi, Pisano stvaralaštvo, Norme hrvatskoga standardnoga jezika, Hrvatska usmena književnost... Bila je zamjenica predsjednice Organizacijskog odbora za znanstveno-stručni skup s međunarodnim sudjelovanjem koji je održan 2015. godine na Odjelu za nastavničke studije u Gospiću te je urednica zbornika sa toga skupa, sudjeluje u Organizacijskom i Programskom odboru znanstveno-stručnih skupova Dani Ante i Šime Starčevića. Aktivno sudjeluje na znanstveno-stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu, autorica je znanstvene monografije *Putevima hedonizma* (Komedioografski rad Milana Begovića), niza poglavlja u raznorodnim knjigama te znanstvenih i stručnih radova. Za knjigu *Lika i velebitsko primorje u hrvatskoj književnosti*, koju je priredila u suautorstvu, dobitnica je Srebrene povelje Matice hrvatske za 2017. godinu. Bavi se književno-teorijskim proučavanjem hrvatske književnosti i jezika.

About the author

Jasminka Brala-Mudrovčić studied at the Faculty of Philosophy in Zadar, where she graduated in Croatian language and literature and Organization of cultural activities. She received her master's and doctoral degrees at the Faculty of Philosophy in Zagreb. She worked for 12 years as a Croatian language teacher at the Gospić Grammar School with General Program. She was the head of the Expert Council for Croatian Language Teachers for Secondary Schools in the County. She has been promoted to professor mentor and has participated in numerous projects initiated by the Education and Teacher Training Agency. She was a guest presenter at the meetings of expert council heads. In 2011 she got employed by the University of Zadar. She was granted a scientific title of a research associate for the area of humanities – field of philology in 2015, and in 2016 she was granted a scientific and teaching title as well as a work position of an assistant professor. Until present, she has been teaching the following university courses: Language communication, Croatian language 1 and 2, Book report in class teaching, Creative writing, Norms of the standard Croatian language, Croatian oral literature... She was a vice-president of the Organization board of scientific and professional meeting with international participation held in 2015 at the Department of Teacher Studies in Gospić. She also edited the collection of papers presented at the meeting. She is a member of Organizational and Program Board of scientific and professional meetings entitled Dani Ante i Šime Starčevića. She is an active participant in scientific and professional meetings in Croatia and abroad. Additionally, she is the author of the scientific monograph *Putevima hedonizma* (Komedioografski rad Milana Begovića), as well as of a series of chapters in various books and scientific and professional papers. In 2017, she was awarded a Silver charter by Matrix Croatica for the co-authored book *Lika i velebitsko primorje u hrvatskoj književnosti*. Her field of research is literary theory of the Croatian literature and language.

Josip Miletić

Odjel za kroatistiku Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
jmiletic@unizd.hr

Kratka bilješka o autoru

Josip Miletić rođen je 7. svibnja 1970. godine u Zadru. Diplomirao je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu u Zadru. Magistrirao je na znanstvenome poslijediplomskom studiju *Kroatistika – smjer hrvatski jezik* na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu radom *Promjene nazivlja u novom hrvatskom kaznenom zakonodavstvu*. Magistrirao je i na znanstvenome poslijediplomskom studiju iz poslovne ekonomije *Teorija i politika marketinga* na Ekonomskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, obranivši znanstveni magistarski rad *Specifičnosti marketinške koncepcije u obrazovanju* te stekao akademski stupanj magistar društvenih znanosti polje ekonomija. Na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu obranio je doktorski rad *Prilagođenost nastave hrvatskoga jezika učenicima srednjih trgovačkih, ekonomskih i upravnih škola*. Zaposlen je na Odjelu za kroatistiku Sveučilišta u Zadru. Suradivao je na znanstvenim projektima *Hrvatsko pravno nazivlje*, *Dijalektologija hrvatskog jezika* i *Usmeno-književna baština zadarskog područja*. Izvodio je ili izvodi nastavu na više odjela Sveučilišta u Zadru – Odjelu za kroatistiku: *Uvod u metodiku nastave hrvatskoga jezika*, *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskoga jezika*, *Suvremene metodičke osnove jezičnoga izražavanja* i *Osnove govorništv*, Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece: *Povijest hrvatskoga standardnog jezika*, Odjelu za ekonomiju: *Marketing*, *Marketing menadžment* i *Upravljanje markom*, Odjelu za nastavničke studije u Gospiću: *Metodika hrvatskog jezika 1*, *Metodika hrvatskog jezika 2* i *Metodika hrvatskog jezika 3*. Član je uredništva stručnoga i znanstvenoga časopisa *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* (Hrvatsko filološko društvo) i član uredništva znanstvenoga časopisa *Croatia et Slavica Iadertina* (Odjel za kroatistiku i Odjel za rusistiku Sveučilišta u Zadru) te glavni urednik i član više uredništva zbornika znanstvenih radova. Član je ispitnih povjerenstava Agencije za odgoj i obrazovanje za polaganje stručnoga ispita učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Obnašao je niz javnih dužnosti, među ostalim, u dva mandata bio je vijećnik Županijske skupštine Zadarske županije, predsjednik Odbora za školstvo i kulturu Županijske skupštine Zadarske županije te zamjenik župana Zadarske županije. Certificirani je savjetnik poduzetništva u malome gospodarstvu. Predsjednik je Udruge za zaštitu prava potrošača „Zadarski potrošač“ – Zadar. Sudjelovao je i izlagao na pedesetak znanstvenih skupova. Objavio je niz znanstvenih radova i prikaza te recenzirao radove za znanstvene časopise i zbornike znanstvenih radova. Područja njegova znanstvenoga interesa su: metodika nastave hrvatskoga jezika, hrvatski poslovni jezik, hrvatsko pravno nazivlje, marketing i menadžment u obrazovanju, marketing u turizmu, zaštita prava potrošača.

About the author

Josip Miletić was born on May 7, 1970 in Zadar. He graduated from the Department of Croatian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Zadar. He holds a scientific postgraduate master's degree in *Croatian Studies – Specialization in the Croatian Language* at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. The title of his thesis is *The Changes in the Terminology in the New Croatian Criminal Legislation*. He also holds a master's degree in business economics postgraduate studies with a specialization in *Theory and Politics of Marketing* at the Faculty of Economics of the University of Zagreb. The title of this master thesis is *Specifics of Marketing Concept in Education*, and he obtained academic degree master of social sciences, field of economics. He defended his doctoral dissertation entitled *Adaptation of Croatian Language Teaching to Students of Secondary Schools of Commerce, Economics and Administrative Studies* at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. He works at the Department of Croatian Studies of the University of Zadar. He has participated in the scientific projects *Croatian Legal Terminology*, *Dialectology of the Croatian Language* and *Oral*

and Literary Heritage of the Zadar Area. He has taught at several departments of the University of Zadar. His courses at the Department of Croatian Studies include: *Introduction to the methodology of teaching Croatian language*, *Methodological basics of contemporary Croatian language teaching*, *Contemporary methodological basics of linguistic expression*, and *Speech quality*. Additionally, his course at the Department of Teacher and Preschool Teacher Education is *The history of standard Croatian language*, while at the Department of Economics his courses include *Marketing*, *Marketing management* and *Brand management*, and finally the courses at the Department of Teacher Studies in Gospić include *Methodology of teaching Croatian language 1*, *Methodology of teaching Croatian language 2* and *Methodology of teaching Croatian language 3*. He is a member of the editorial board of the professional and scientific journal *Croatian: Journal for the Theory and Practice of Teaching Croatian Language, Literature, Spoken and Written Expression and Media Culture* (Croatian Philological Society) and a member of the editorial board of the scientific journal *Croatica et Slavica Iadertina* (Department of Croatian Studies and Department of Russian Studies of the University of Zadar) as well as editor-in-chief and member of several conference proceedings editorial boards. He is a member of the examination committee of the Education and Teacher Training Agency responsible for the evaluation of professional exams for teachers of the Croatian language. He has performed a number of public duties, including two terms as a member of the Zadar County Assembly, President of the Education and Culture Committee of the Zadar County Assembly and Deputy Prefect of Zadar County. He is a certified small business entrepreneurship consultant. He is the president of the Association for the Protection of Consumer Rights "Zadar Consumer" - Zadar. He has presented his papers in around fifty scientific conferences. He has published a number of scientific papers and reviews and peer-reviewed papers for scientific journals and conference proceedings. Areas of his scientific interest include the following: methodology of teaching Croatian language, Croatian business language, Croatian legal terminology, marketing and management in education, marketing in tourism, consumer rights protection.

Dragocjenka Bilović

*Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac, Hrvatska
dragocjenka.bilovic@yahoo.com*

Kratka bilješka o autoru

Dragocjenka Bilović rođena je 2.10.1957. U Otočcu je završila osnovnu školu i gimnaziju, a studij Kroatistike i Komparativnu književnost na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U Osnovnoj školi Zrinskih i Frankopana Otočac ostvarila je 35 godina radnog staža kao učitelj hrvatskoga jezika. Obnaša dužnost županijskog voditelja, promovirana je u trajno zvanje učitelja savjetnika. Suraduje s ustanovama kulturnoga karaktera, posebno u području jezika i dijalektologije. Dobitnica je niza priznanja za izvannastavni rad i stručno usavršavanje na svim razinama.

About the author

Dragocjenka Bilović was born on October 2, 1957. She finished primary school and grammar school in Otočac, after which she studied Croatian Language and Comparative Literature at the Faculty of Philosophy in Zagreb. She has worked at the Zrinski i Frankopani Primary School in Otočac for 35 years as a Croatian language teacher. She is the head of the County's expert council and was promoted to the position of tenured teacher advisor. She collaborates with cultural institutions, especially in the field of language and dialectology. On many occasions, she obtained recognition for her extracurricular work and professional development at all levels.

Mia Bilović Peitel

*Osnovna škola Zrinskih i Frankopana Otočac, Hrvatska
mia.bilovic-peitel@skole.hr*

Kratka bilješka o autoru

Mia Bilović Peitel rođena je 31.10.1983. u Otočcu. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u rodnom gradu, a studij Kroatistike na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Zaposlena je u Osnovnoj školi Zrinskih i Frankopana Otočac na poslovima učiteljice hrvatskoga jezika s 12 godina radnog staža. Ističe se u radu s naprednim učenicima, polučila je zapažene rezultate i uspjehe na raznim natjecanjima. Redovito se stručno usavršava i pridonosi funkcionalnoj ulozi razvoja školstva.

About the author

Mia Bilović Peitel was born on October 31, 1983 in Otočac. She finished primary school and grammar school in her hometown, and studied Croatian Language at the Faculty of Philosophy in Rijeka. She is employed at the Zrinski i Frankopani Primary School as a Croatian language teacher with 12 years of work experience. She excels in working with advanced learners and has achieved notable results and success in various competitions. She regularly participates in professional training and contributes to the functional role of school development.

Kristina Varda

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

Kratka bilješka o autoru

Kristina Varda je zvanjem profesor hrvatskog jezika i književnosti te diplomirani bibliotekar, na radnom mjestu stručnog suradnika knjižničara 16 godina, prije čega je radila kao profesor Hrvatskog jezika pet godina u više osnovnih i srednjih škola. Osim knjižničnog, informacijskog i medijskog obrazovanja, Kristina vodi radijsku skupinu na kojoj učenici snimaju emisije koje se redovito emitiraju na županijskoj radiopostaji (Radio Istra), predaje Dramski odgoj kao fakultativni predmet te vodi radionice kreativnog pisanja i organizira susrete s domaćim i inozemnim književnicima. U zvanju je stručnog suradnika savjetnika, što je zaslužila angažiranim radom s učenicima i čestim sudjelovanjem na državnim smotrama LiDraNo s članovima radijske skupine, te kao voditelj i sudionik brojnih kulturnih i javnih aktivnosti u školi i lokalnoj zajednici, surađujući s Gradskom knjižnicom u Pazinu i Puli te Udrugom slijepih Istre. Također dugogodišnja je lektorica brojnih knjiga, znanstvenih zbornika i članaka, časopisa te ostalih publikacija.

About the author

Kristina is a teacher of Croatian language and literature and a graduate librarian, and has been working as a professional associate librarian for 16 years, before which she had worked as a teacher of Croatian language for five years in several primary and secondary schools. In addition to librarianship, information and media education, Kristina leads a radio group where students record shows that are regularly broadcast on the county radio station (Radio Istria), she teaches Drama Education as an optional subject, holds creative writing workshops, and organizes meetings with local and foreign writers. She is an expert associate advisor, which she earned by working with students and frequently participating in national LiDraNo competitions with members of the school radio group, and leading and participating in many cultural and public activities in schools and the local community, collaborating with the City Library in Pazin and Pula and the Association of the Blind of Istria County. She has been also working as a proofreader of books, conference proceedings, scientific articles, journals and other publications for many years.

Orijana Paus

*Pazinski kolegij - klasična gimnazija Pazin s pravom javnosti, Hrvatska
orijana.paus@gmail.com*

Kratka bilješka o autoru

Orijana Paus 28 godina nastavnica je Hrvatskoga jezika u Pazinskom kolegiju - klasičnoj gimnaziji. Tijekom radnoga vijeka, osim redovne nastave, vodila je i različite izvannastavne aktivnosti, kao što su radijska, literarno-novinarska i recitatorska skupina. Lektorirala je i recenzirala brojne knjige, a recenzent je i udžbenika. Već je više godina voditeljica Županijskoga stručnoga vijeća nastavnika Hrvatskoga jezika u Istarskoj županiji i profesor je savjetnik. Zajedno sa svojim učenicima dobila je više pohvala i nagrada na domaćim i međunarodnim natjecanjima. U novije vrijeme posebno se bavi suradnjom Pazinskoga kolegija i hrvatskih škola u inozemstvu pod nazivom Hrvatsko srce, čiji je projekt osmislila. Suraduje s različitim kulturnim institucijama u gradu Pazinu i Istarskoj županiji.

About the author

Orijana Paus has been teaching Croatian at the Pazin College – Classical Grammar School for 28 years. In addition to regular classes, she has organized various extracurricular activities, including radio group, reading and journalism group, and reciting group. She has proofread and reviewed a number of books, and she is also a textbook reviewer. For several years, she has been the head of the Expert Council of Croatian Language Teachers in the County of Istria, and she is a teacher advisor. Together with her students, she received several praises and awards in the country and at international competitions. Recently, she has been mainly working on the cooperation between the Pazin College and Croatian schools abroad under the name Croatian Heart, which is also the name of the project she designed. She cooperates with various cultural institutions in the city of Pazin and the County of Istria.

Lidija Miočić

*Osnovna škola Jurja Barakovića, Ražanac, Hrvatska
lidijamiočić2@gmail.com*

Kratka bilješka o autoru

Lidija Miočić je profesorica hrvatskoga jezika i književnosti. Ima petnaestogodišnje iskustvo rada u obrazovanju. Deset godina radi kao učiteljica hrvatskoga jezika u osnovnoj školi u Hrvatskoj. Doktorandica je na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu na doktorskom studiju Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti. Obranila je doktorsku temu i trenutno radi na izradi doktorske disertacije.

About the author

Lidija Miočić is a Croatian language and literature teacher with over fifteen years of experience working in education. She has been teaching Croatian at a primary school for ten years now, and is about to obtain her PhD in the field of Lifelong education and Education sciences at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. At the moment she is working on her doctoral dissertation.

Mirela Berlančić

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

Kratka bilješka o autoru

Mirela Berlančić rođena je 18. veljače 1972. u Osijeku. U rodnom gradu Osijeku završila je osnovno, srednjoškolsko i fakultetsko obrazovanje. Godine 1995. diplomirala je na tadašnjem Pedagoškom fakultetu te stekla akademsku titulu profesorice hrvatskog jezika i književnosti. Zaposlena je na neodređeno radno vrijeme u Prosvjetno-kulturnom centru Mađara u RH, Osijek. U matičnoj instituciji predaje predmet Hrvatski jezik i ima 25 godina radnog staža. Nekoliko godina radila je kao vanjski suradnik Pedagoškog fakulteta u Osijeku, kolegij Dječja književnost (1997.-2002). Sustavno se educira na svim Županijskim i Međužupanijskim vijećima nastavnika hrvatskog jezika te Županijskim i Državnim stručnim vijećima za Građanski odgoj i obrazovanje i srodne međupredmetne teme. Već sedam godina obnaša dužnost voditeljice Županijskog stručnog vijeća za Građanski odgoj i obrazovanje i srodne međupredmetne teme za osnovne škole Osječko-baranjske županije. Godine 2017. sudjelovala je na međunarodnom seminaru iz područja Građanskog odgoja i obrazovanja (The South East Europe Summer Academy 2017, Training of teacher trainers for democracy and human rights at school in cooperation with the Ministry of Education and the Bureau for Educational Services, Montenegro the European Wergeland Centre and the Council of Europe, Cetinje, Montenegro, 16-21 September 2017 (departure 22)). Sustavno radi na usavršavanju znanja, sposobnosti i vještina iz područja Građanskog odgoja i obrazovanja, a primarni interesi fokusirani su na Projekt građanin, jedan od modula Građanskog odgoja i obrazovanja. Godinama se uspješno bavi filmskom umjetnošću, a za svoj je rad dobila i Povelju zahvalnosti Zajednice tehničke kulture Grada Osijeka. Aktivno govori engleski jezik, a uči i mađarski. Sudjelovala je na inozemnom stručnom usavršavanju (seminar Creativity and Learning, Malta, 17.-23-10. 2011.). Ima razvijene društvene vještine i organizacijske sposobnosti, a u slobodno vrijeme bavi se unaprjeđivanjem medijske kulture i pisanjem scenarija.

About the author

Mirela Berlančić was born on February 18, 1972 in Osijek. She completed her primary, secondary and university education in her hometown of Osijek. In 1995, she graduated from the then Teacher Training College and obtained the academic title of teacher of Croatian language and literature. She is permanently employed by the Hungarian Educational and Cultural Center in the Republic of Croatia, Osijek. She teaches Croatian at her home institution and has 25 years of work experience. For several years she worked as an external associate at the Teacher Training College in Osijek, teaching Children's Literature (1997-2002). She is systematically educated at all County and Inter-County Councils of Croatian Language Teachers, as well as County and State Expert Councils for Civic Education and related cross-curricular topics. For seven years she has been the head of the County Expert Council for Civic Education and related cross-curricular topics for primary schools in Osijek-Baranja County. In 2017, she participated in an international seminar in the field of Civic Education (The South East Europe Summer Academy 2017, Training of teacher trainers for democracy and human rights at school in cooperation with the Ministry of Education and the Bureau for Educational Services, Montenegro the European Wergeland Center and the Council of Europe, Cetinje, Montenegro, 16-21 September 2017 (departure 22)). She systematically works on improving her knowledge, abilities and skills in the field of Civic Education, primarily focusing on the Citizen Project, one of the modules of Civic Education. She has been engaged in film art for years, and with success as she was awarded the Charter of Gratitude by the Association of Technical Culture of the City of Osijek. She actively speaks English and learns Hungarian. She participated in a professional training abroad (Malta, October 17-23, 2011). She has developed social and organizational skills, and in her free time she engages in activities for advancing media culture and writes screenplays.

Sanja Mrkić

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

Kratka bilješka o autoru

Sanja Mrkić profesorica je hrvatskog jezika i književnosti. Rođena je u Vrgorcu, 21. veljače 1978. godine. Diplomirala je na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Zadru.

U sustavu obrazovanja radi devet godina od kojih četiri s učenicima s poteškoćama (nakon završene edukacije za osobnog pomoćnika u nastavi u okviru projekta Škola puna mogućnosti), a šest godina u Poljoprivrednoj, prehrambenoj i veterinarskoj školi Stanka Ožanića u Zadru.

Sudjeluje u radu nastavnih i izvannastavnih aktivnosti; voditeljica je dramske i recitatorske sekcije, sudjeluje u školskim projektima koji zahtijevaju prezentacije i voditeljski angažman.

About the author

Sanja Mrkić is a teacher of Croatian language and literature. She was born in Vrgorac on February 21, 1978. She graduated from the Department of Croatian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Zadar. She has been working in the education sector for nine years, including four years with students with disabilities (after completing training courses for personal teaching assistant within the project School full of opportunities), and six years at Stanko Ožanić Agricultural, Food Processing and Veterinary School in Zadar.

She is engaged in teaching and extracurricular activities; she organizes drama and recitation classes and participates in school projects that require presentations and leader's engagement.

Elvis Čavić

*Gimnazija Jurja Barakovića, Zadar, Hrvatska
elviscavic@gmail.com*

Kratka bilješka o autoru

Elvis Čavić rođen je u Zadru 24. svibnja 1973. U rodnom gradu završio je osnovnu i srednju školu te 1993. godine na tadašnjem Filozofskom fakultetu upisao studij povijesti i filozofije. Studij je završio 1998. godine stekavši diplomu profesora povijesti i filozofije. Iste godine upisao je poslijediplomski studij hrvatske povijesti novoga vijeka (devetnaesto i dvadeseto stoljeće) na Odsjeku za povijest Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nakon što je ispunio sve studijske obveze, pod mentorstvom akademika Nikše Stančića izradio je magistarski rad pod naslovom "Gospodarstvo Zadarskog okružja u razdoblju neoapsolutizma od 1852. do 1860. godine" koji sam obranio 15. prosinca 2006. g. Magistarski rad nastao je kao rezultat dvogodišnjeg istraživanja u Državnom arhivu u Zadru. Istraživanje je proveo potpuno samostalno, bez ikakve financijske i druge podrške, usporedno radeći kao srednjoškolski nastavnik u Gračacu. Od rujna 2000. godine zaposlen je u Srednjoj školi u Gračacu gdje predaje povijest i etiku. U istoj školi u dva navrata je biran za vršitelja dužnosti ravnatelja na razdoblje od 6 mjeseci. Imenovan je voditeljem Županijskog stručnog vijeća nastavnika povijesti Zadarske županije (srednjih škola) 2009. godine. U razdoblju od 2009. do 2013. godine bio je član školskih odbora Pomorske škole Zadar i Gimnazije Jurja Barakovića. 2016. izabran je za ravnatelja OŠ Petra Zoranića u Maslenici. Od 2017. godine predaje povijest u Gimnaziji Jurja Barakovića u Zadru. Do sada je napisao jedan znanstveni članak koji je objavljen u *Historijskom zborniku* 2010. godine. Aktivno se služi engleskim jezikom i uobičajenim računalnim programima.

About the author

Elvis Čavić was born in Zadar on May 24, 1973. He finished primary and secondary school in his hometown, and in 1993 he enrolled in the study program of history and philosophy at the then Faculty of Philosophy. He finished his studies in 1998 obtaining a degree in history and philosophy. In the same year, he enrolled in the postgraduate study program of Croatian modern history (nineteenth and twentieth centuries) at the Department of History of the Faculty of Philosophy, University of Zagreb. After fulfilling all his study obligations, under the mentorship of academician Nikša Stančić, he wrote a master's thesis entitled "Economy of the Zadar Region in the Period of Neo-absolutism from 1852 to 1860", which was defended on December 15, 2006. The master's thesis was a result of two years of research at the State Archive in Zadar. He conducted the research completely independently, without any financial or other support, working in parallel as a high school teacher in Gračac. Since September 2000, he has been employed at Gračac High School, where he teaches history and ethics. In the same school he was twice elected an acting principal for a period of 6 months. He was appointed the head of the Expert Council of History Teachers of Zadar County (for secondary schools) in 2009. In the period from 2009 to 2013, he was a member of the school boards of Zadar Maritime School and Juraj Baraković Grammar School. In 2016, he became the principal of Petar Zoranić Primary School in Maslenica. Since 2017, he has been teaching history at Juraj Baraković Grammar School in Zadar. Until present, he has written one scientific article that was published in *Historijski zbornik* in 2010. He actively uses English and standard computer programs.

Anita Vrkić

*Osnovna škola Pirovac, Hrvatska
anita.vrkic7@gmail.com*

Kratka bilješka o autoru

Anita Vrkić radi kao učiteljica Hrvatskoga jezika 24 godine. Trenutno radi u Osnovnoj školi Pirovac. Zbog zapaženoga nastavnoga i izvannastavnoga rada napredovala je u zvanje učitelja mentora. S učenicima često sudjeluje na županijskim i državnim natjecanjima (dramskim, literarnim i novinarskim). Pokrenula je i uređivala nekoliko školskih listova.

About the author

She has been working as a Croatian language teacher for 24 years and is currently working in Pirovac Elementary school. Due to acknowledgements concerning curricular and extracurricular work, she has been promoted to teacher-mentor. Very often takes part in county and state competitions (literary and journalistic). She has set up and edited several school magazines.

Gordana Knez

*Osnovna škola Murter, Hrvatska
gordeknez@gmail.com*

Kratka bilješka o autoru

Gordana Knez živi u Biogradu na Moru i od 2012. god. radi kao učiteljica Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi u Murteru. U poslu rabi znanje iz različitih višednevnih radionica koje je pohađala:

- Teorija izbora u školi: Put ka kvalitetnoj školi - školi bez prisile, Knin, 2001.
- Škola medijske kulture; Trakošćan, 2002.g., 2003.g., 2004.g., 2005.g.

Budući da je vodila školsku filmsku družinu (završila je radionice kamere, snimanja, montaže, igranog i dokumentarnog filma) na otoku Obonjanu, u sklopu dječjeg ljetnog kampa Eklata, vodila je dvotjednu filmsku radionicu. Tijekom nekoliko godina bila je i urednica školskog časopisa Škoji. Kao mentorica sudjelovala je na šest državnih natjecanja u poznavanju hrvatskoga jezika. Kao mentorica sudjelovala je na pet državnih smotri LiDraNo i to u to u literarnom, novinarskom i dramsko-scenskom izričaju. Kao mentorica sudjelovala je dvije godine za redom na natječaju Moja prva knjiga. Ima 22 godine radnog staža kao učiteljica hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, a od 2012. godine ima status mentora.

About the author

Gordana Knez has lived in Biograd na Moru since 2012. She teaches Croatian language at the Primary school in Murter. In her work, she uses additional knowledge gathered during several workshops she has attended:

- Theory of choice in school: The path to a quality school - a school without coercion, Knin, 2001.
- School of Media Culture; Trakošćan, 2002., 2003., 2004., 2005.

Having already led a school film team (she's completed workshops in camera, filming, editing, feature and documentary film), she has also led a two-week film workshop on the island of Obonjan, as a part of the Eklata, children's summer camp. She has also edited the school magazine Škoji for several years. As a mentor, she has participated in six national competitions in Croatian language competence. As a mentor, she has also taken part in five national LiDraNo festivals in literary, journalistic and drama expression. As a mentor, she has participated in the My First Book, competition for two years in a row. She has 22 years of work experience as a Croatian language teacher in primary school, and since 2012 she has had the status of a mentor.

Silvana Crljen

*Osnovna škola Pirovac, Hrvatska
silvana.crljen@skole.hr*

Kratka bilješka o autoru

Silvana Crljen je rođena 22. travnja 1967. u Njemačkoj (Frankfurt am Main). Radi kao učiteljica razredne nastave 27 godina u OŠ Pirovac. 2014. god. promovirana je u učitelja mentora, a 2019. u učitelja savjetnika. Njene kompetencije vezane su za nastavne predmete koje predaje, s naglaskom na umjetnička područja (glazba, književnost). Uz svoj primarni posao, bavi se skladanjem i pisanjem pjesama za djecu, ali i odrasle. Bila je voditelj glazbeno-scenskog projekta Naša glazbena priča (2015. - 2020.). U tom razdoblju uglazbila je dvadesetak autorskih dječjih pjesama koje su članovi Glazbene grupe, čiji je voditelj u sklopu izvannastavnih aktivnosti, izvodili na različitim priredbama i koncertima. Snimljeno je i 8 glazbenih video spotova u Pirovcu, Šibeniku (Tvrđava sv. Mihovila) i Zagrebu (Zrinjevac i Tomislavac).

About the author

Silvana Crljen was born on April 22, 1967 in Germany (Frankfurt am Main). She has been working as a primary school teacher for 27 years at the Pirovac Elementary School. She was promoted to teacher mentor, and in 2019 to teacher counselor. Her competencies are related to the subjects she teaches, with an emphasis on art areas (music, literature). In addition to her primary job, she composes and writes songs for children as well as adults. She was the leader of the music and stage project Our Music Story (2015. - 2020). In that period, she set to music about twenty original children's songs that members of the Music Group, whose leader is part of extracurricular activities, performed at various events and concerts. 8 music videos were recorded in Pirovac, Šibenik (Fortress of St. Michael) and Zagreb (Zrinjevac and Tomislavac).

XI

ROUND TABLE 3

**New Perspectives in Education:
What's New?**

OKROGLA MIZA 3

Nove perspektive v izobraževanju: novosti



ROUND TABLE 3
New Perspectives in Education:
What's New?

OKROGLA MIZA 3
Nove perspektive v izobraževanju: novosti

*In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Dominican republic, Greece, India, Italy, Palestine, Romania and Turkey.
The round table moderator was *dr. Miguel Ángel Queiruga Dios.**



dr. Miguel Ángel Queiruga Dios
University of Burgos, Spain



Jesús Ureña Vásquez
Liceo Científico Dr. Miguel Canela
Lázaro, Dominican republic



Vanesa Baños Martínez
University of Burgos, Spain



Carlos Rodrigo Quirós
Ábaco School, Madrid, Spain



Rania Lampou
Greek Ministry of Education &
Religious Affairs, Greek Astronomy &
Space Company, Greece



María Zambrotta
IIS Santorre Santarosa High
School in Turin, Italy



Dr. Suchitra Bhattacharya
*Manav Rachna International school
Delhi, India*



Cármen Díez Calzada
*Physics and chemistry Professor,
Scientix Ambassador, Spain*



Dolores Alicia Queiruga Dios
University of La Rioja, Spain



Hatice Kirmaci
*Korkmaz Yigit Anatolian High School,
Istanbul, Turkey*



Eyad Alsouqi
*Jenin Primary Boy's School,
Palestine*



Francisco Javier Redondas
Secondary School of Candás, Spain



José Luis Olmo Rísquez
IES Azuer, Spain



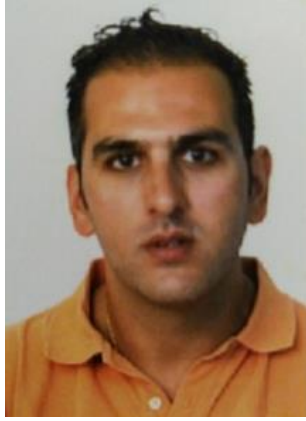
Joan Mendoza
*Scientific and Technological Center
of the University of Barcelona
(CCiTUB), Spain*



Pratibha Mishra
Panbai International School, India



Yara Arnaiz Martín
Universidad de Burgos, Spain



César Quílez Cervero
*CEIP Castilla de Aranda de Duero,
Spain*



Elena Matroana Hreciuc
*Secondary School "Ion Creangă"
Suceava, Romania*



Noelia Velasco Pérez
University of Burgos, Spain

Jesús Ureña Vásquez

*Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro, Salcedo, Dominican Republic
jesusurena@liceocientifico.org*

Abstract

As the world we live in changes to embrace tech futures, how and what we teach in our education system will also be reshaped to keep up to date with the growing demands of the 21st century. The concept of a teacher standing in front of a room full of students who listen and respond to direction is increasingly a thing of the past. While not an entirely new approach, student learning spaces will supersede the typical classroom that we know today. This will see students become partners or co-creators of their own learning. They will be set up to allow collaboration to occur on learning projects between individuals, small groups or larger groups. Classrooms will coexist as physical spaces and online, flipping the current learning model upside down so that students can learn at home and spend class time collaborating and applying their knowledge to real-life issues.

In another hand, as we ride the wave of the digital era, it is becoming easier to get connected with a global reach. A world of information is at your fingertips with the click of a button or a simple voice command, and, as technology continues to advance, students need to grow their learning with it. Technology is no longer a motivating factor when it comes to learning – it is a must. It's something that needs to be incorporated in the future of education to ensure students are equipped with the skills to cope in a world dependent on technology. Education in the future will need to continue demonstrating how technology can be used to students' advantage, as well as teach future generations how to handle problems that arise from it.

Finally, another aspect to consider is that education of the future will prove what you have been told many times before: results do not define you. Grading is a waste of time if its purpose is solely to point out who is at the top and who is at the bottom. Assessments in the future will be evidence based, using measures that allow learning plans to be drawn up and personalized.

In my opinion these are three perspectives on the future of secondary education.

Introduction of the Author

Jesús Ureña has a degree in Education with a mention of Foreign Languages, with more than 9 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.

Vanesa Baños Martínez

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

Abstract

For the first time, this academic course I have implemented Service Learning (SL), an educational approach where students learn the content in the classroom and at the same time they are volunteers in an specific programme. Also, they engage in reflection activities to deepen their understanding of what is being taught. In this case, they were involved Bachelor's Degree in Education students and the University of Third Age (U3A). The aim of proposing this SL action was to offer young students an open door to a new area of intervention thanks to the concepts they learnt in class: active ageing, lifelong learning or intergenerational relations. At the same time, there was a need in senior students for active participation because they want to fight ageism.

In this way, young students raised the possibility of publishing a collaborative magazine in which both young and old would participate in the creation of content. Finally, we published an intergenerational digital magazine with more than 30 articles about history, personal thoughts, travels, photographs, recipes, etc. and it has been read for more than 1,500 people.

I would highly recommend this type of methodology because all the people involved are so satisfied, they learn a lot, barriers between generations are broken down, promotes reflection and meets a need.

Introduction of the Author

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

Carlos Rodrigo Quirós

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

Abstract

How can we introduce the new technologies in Primary education? Maybe this a wrong question. In our student's case, they are not "new" technologies because are the ones they have been using all their lives. It's a bigger challenge for us, teachers, than for them.

Information and communication Technologies (ICTs) are very powerful and motivating tools, but we must think about the use we are going to give them in class. As any other educational tool, ICTs are good if they come to improve, to add value to the teaching-learning process. In this line, Ruben Puentedura created the SAMR model to introduce ICTs in class, according to the utility we give them:

Substitution: If ICTs are used jus to swap them with any other traditional tool. It occurs when we use computers as notebooks doing the same type of exercise as before.

Augmentation: It occurs when, apart from substituting traditional tools by ICTs, we add some extra functions that improve the process. For example, we can search from some information using internet.

Modification: when, by using ICTs in class we produce a change in the teaching-learning process, we are starting to get their benefits. When students can use tools to produce contents and present their progress, we are reaching this point.

Redefinition: ICTs should carry us to this point in which we completely change the methods. Now information is there, we must guide them to be efficient and critical while getting it. Our role as "knowledge owners" changes to make students get an active attitude, that is a better approach to the real world they are already in.

In my Natural Sciences classes, students have created their own sites with all the topics they have been learning along the year (learning journal), showing their own experiments, definitions, examples, ..., and starting to differentiate what is real from what is not.

By using Corubrics (Google Spreadsheets complement to create rubrics), they have not only been following the rubric to create their documents but also grading their own site and their partners sites (self-assessment and co-assessment). Me, as teacher, too.

In addition, we can use 3D design and printing, programming and robotics to completely change the way we understood the educational process in Primary.

Introduction of the Author

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

ICT in education: A Greek perspective

Rania Lampou

*Global Educator, STEM Instructor, Greek Ministry of Education & Religious Affairs,
Greek Astronomy & Space Company
rania.lampou@gmail.com*

Abstract

This presentation included three parts. In the first part, I described the new educational digital landscape as it is shaped by the new normal, in the second part I presented the Greek National Policy for Digital Educational Content and the Greek infrastructure for the Digital School, and in the third part, I presented some of my STEM projects combining STEM with physics, astronomy and language teaching.

The COVID-19 crisis showed the need for change in the field of teaching and learning. The post-covid era requires teachers to develop special skills in order to survive and thrive in the uncertain world of the new normal. Flexibility, adaptability, empathy and resilience are necessary survival skills. Furthermore, the post-covid experience urges teachers, to be more adaptable toward technological advancement and be able to use it. Digital learning process in the post-covid era demands curriculum reorientation, blended learning, and life-long learning. Longstanding literacies covering reading and writing are not sufficient for living in the society. New literacies are needed as assets to face the post-covid era such as data literacy, technological literacy, and human literacy. In the post-covid era, teachers are expected to adopt appropriate roles during the lesson, for a particular context of learning. A great teacher is now an input provider, a facilitator, a feedback provider, an advisor, a prompter, an organiser, a guider, an evaluator.

The Greek Ministry of Education has launched a large-scale nationwide program to modernize school education in Greece. The project's main actions concern interactive e-textbooks and learning resources.

- Development of interactive e-textbooks for all elementary and secondary school subjects: All school textbooks are made available online in digital editable format (html) and are supplemented with interactive learning elements that may be clicked and played.
- Creation of a significant number of open, reusable learning objects that span a wide range of topics and educational objectives in elementary and secondary school; these were originally created to supplement the online versions of e-textbooks.
- Design, construction, and maintenance of the Interactive Books portal, which serves as the Greek Ministry's official portal for hosting and distributing the books.

Finally, many multi-award winning STEAM projects implemented in various fields such as physics, astronomy and language teaching were presented.

Introduction of the Author

Rania Lampou is a 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.

Maria Zambrotta

*IIS Santorre di Santarosa, Turin, Italy
maria.zambrotta@santorre.it*

Abstract

Regarding **New perspectives in education**, I would present my experience related to connections between school and territory: a project called Two weeks as chemist. It is a project developed for 80 students of 16 years old with the aims to increase students' motivation and interest in science, to promote collaboration between schools and local stakeholders and to encourage the sharing of experience in teaching science, including the use of new methodologies in the classroom and the contextualization of STEM teaching. The specific aims of the project were to increase the students' motivation and interest in science, to promote collaboration between schools and local stakeholders and to improve the condision of experience in teaching science.

During the year of developing of the project the students were involved in different activities inside and outside the school and planning and definition of the project was developed with company tutors and parents: Lessons by the university experts, Preliminary meetings with expert, Visits to companies, Inquiring labs activities, 2 weeks of internships in private companies, disclosure of experience by multimedia.

Goals

Knowledge about STEM Careers, Improvement of professional and social skills, Improvement in communication skills and scientific dissemination.

The word of students

“This was my first working experience and I think it was amazing. I met great people that explained to me lots of interesting things. I loved the atmosphere that my colleagues created so much. I liked seeing that a chemist is not only a person who reads a prescription and sells medicinal products but a chemist has to listen to the patient and find the best treatment for his/her problems”.

Introduction of the Author

Maria Zambrotta, Teacher of Chemistry at IIS Santorre di Santarosa, Turin (Italia). Graduated in chemistry, PHD in Analytical Chemistry, she works with students from 15 to 19 old. She is Scientix Ambassador, Etwinning teacher and Erasmus Coordinator. Above all she is interested in the collaboration with stakeholders to improve knowledge of STEM Carriers.

Dr. Suchitra Bhattacharya

*Manav Rachna International school. Delhi NCR
bsuchitra38@yahoo.com*

Abstract

I strongly feel, the pandemic has definitely made things different and difficult, however, this pandemic has taught us many new things.

When we talk of technology, both the children and the teachers have really got an expertise in the usage of all devices. We, educators have learned quite a bit from the students. When I talk of students, I see the maturity that has taken place in them; they have understood the family much better and acknowledged the parents contribution to their upbringing. And when I talk of educators, we have realised that we are dealing with the future generation and therefore everyone would need to upgrade themselves to keep pace with the new development in their own field.

Educators definitely will need more training and workshops to learn about the changes and to conclude I would say that with the present generation understanding the difficulties have become more resilient and matured.

Introduction of the Author

Dr Suchitra Bhattacharya is an educationist, an administrator and a social worker. She is a classical singer and a dancer, too. Dr Bhattacharya has been working in the education sector for 20 years. She has an experience in cross-cultural, multi-disciplinary environment across regional boundaries. She is a prolific thinker, a dynamic educationist, a transformational life coach and an able administrator. Dr Suchitra believes in leading a happy team with the positive thought of just being beside the students as a guide to the innovative mind and getting the creativity from the children. She has immense faith on the young generation of today. Dr Suchitra is a keen writer and writes in many educational magazines and a motivational speaker. Her social footprints are regularly seen through her articles, audio voice in many national and international platforms. She is a winner of many awards for her contribution in the education field. Dr Suchitra is attached to many Education Forums as a speaker and advisor. She is also honorary member of many NGO s and is an active social worker.

M^a Carmen Diez

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

Abstract

Thanks EduVisión Conference 2022 for making it easy for us to share with those who live this concern: Giving visibility to STEAM achievements. The STEAM perspective gives universality to the concerns we work every day. I am a teacher, a STEAM professional in Scientix Community. In this framework I found teaching and learning in STEAM European Projects. Don't hesitate being part of Scientix to share and discover opportunities. I also refer to European Schoolnet, which opens lines of projects, among which there are more and more STEAMs. Searching, I found Global Science Opera. It immersed ourselves in STEM and Art, with Inquiry methodology in the form of an Opera scene.

Global Science Opera (GSO) is the sum of creations from countries of the 5 continents, developing scenarios and Opera scenes. Each edition of GSO offers opportunities for the acquisition of 4C skills (Creativity, Critical sense, Communication and Collaboration) from artistic participation with various types of language. The product is one and a half hour of a singular Opera.

A direct access to GSO Spain Scenes allows you open and discover STEM subjects and Artistic contents and elements. I present the productions of seven editions in themes connected with events of the current year and with Earth sustainability: Enlightening, Ghost Particles, Moon village, One Ocean, Gravity, Energize, Thrive eco-environmental. A Gallery of activities in successive editions completes interest of GSO productions.

About the scenes. We will find a way to overcome the challenge on how to build STEM knowledge with Opera scenes in classrooms and the use of the multimedia tools. The common scene elements artistic content: Character, Costumes, Script, Musical Composition, Voices (Aria, recitative, Chorus), Scenography, Booklet, and Libretto.

Collaborative interaction between participating Schools and Institutions and Organizations (ESERO), Universities (UAB), Researchers (JouMiravent PhD) Research Centers (Oceanografic Spain), Museums (MUDIC), Public bodies identify Openschools and guarantees the universality and training of citizens of the 21st.

Interdisciplinarity work and Inquiry Methodology determine different ways on the project participation: Scene, Choir, Choreography, Handycrafts, Innovative Lab, Symphonic composition.

Finally, you are invited to the scientific topic for this 2022 opera: The Creative Brain. You can find an inspirational introduction (<https://vimeo.com/596426109>) to the topic by Dr. Oded Ben-Horin with password Creavolution.

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).

LINKS related

Interactive opera contents for kids and teachers (<https://playopera.com>)

Resources for classroom (<https://portal.opendiscoveryspace.eu/en/node/831861>)

Bach composition approach (<https://www.google.com/doodles/celebrating-johann-sebastian-bach>)

MIDI player which provides 3D visualization of datasets (<https://osdn.net/projects/miditrail/>)

GSO Editions Spain scene

ENERGIZE 2020 Spain makes a journey from the awareness of the energy of the body itself producing music with the Theremin, to the clamor for renewable energies
<https://youtu.be/uwmyYtyxzeM?t=3493>

GRAVITY 2019 A trip through the Universe approaches Gravity
https://www.youtube.com/watch?v=tQVyogfaJ_w&feature=youtu.be&t=4158

ONE OCEANE 2018 Three generations transmit concern for caring for the health of the waters
<https://www.youtube.com/watch?v=sJUwzstTmJ8&feature=youtu.be&t=2162>

VILLAGE ON THE MOON 2017 A school is needed for children who grow up in search of a place with future possibilities
<https://www.youtube.com/watch?v=D3I6m8JZL0Y&feature=youtu.be&t=2418>

GHOST PARTICLES 2016 Quarks Particles presentation
https://www.youtube.com/watch?v=zG_wXPO7RuE&feature=youtu.be&t=2501

SKYLIGHT 2015 World's first Global Science Opera
<https://www.youtube.com/watch?v=jeGQqwxz2IQ>

Dolores Queiruga

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

Abstract

Currently, in the workplace it is necessary to have certain skills as teamwork, effective communication, proactivity and creativity. As teachers, we would like our students to have all those skills. However, for some of them it is difficult. Internet and mobile use have many positive aspects, but it also has some problems if it is used too much time. One of the problems can be the isolation from the real world and the lack of communication.

At any level of study and in any subject, students can learn to use creativity techniques. For example: investing technique, brainstorming, Toyota's five whys, Ishikawa technique. Working with these techniques facilitates teamwork, communication and self-confidence.

We use the books: *"The seven habits of the efficient people"* and *"The eighth habit. From Effectiveness to Greatness"*. Through habits such as: being proactive, thinking win-win or synergize, they can improve their skills and it is important that they know them.

Students highly value these activities, with comments such as: *"These habits make us know ourselves and our principles, this is very important because by knowing ourselves we can give our best version. But it is necessary not only to be aware that they exist, but the most important thing is to put them into practice in order to grow."*

"What I liked most about the habits is that they have no age, they have helped me improve as a person and I hope to be able to pass on and help my current and future family with this type of knowledge. I also liked realizing that some of the points explained are aspects that I already applied to my life before, which has caused me to feel better about myself".

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.

Hatice Kirmaci

*Physics teacher / Istanbul- Turkey
haticecardak@hotmail.com*

Abstract

Students have difficulties in science lessons such as physics, chemistry, math and biology. Because, in addition to ability of mathematics, students are also expected to develop their abilities to review and logic. Students need to do experiments and observations. Because of insufficient laboratory conditions and less time. It is extremely difficult to handle courses. Thus, students have difficulty with science lessons. In addition, especially girls are more unsuccessful than boys in science lessons .

10 years ago, I used some of my animations in my lesson (I had done them in Adobe Flash Program). I realize that animations were more and more effective tool for understanding. Especially, girls liked them so much.

In order to measure on a larger scale, we made an eTwinning project with teachers from other cities in Turkey. They also used the animations in their lessons.

Owing to this project, we realized that girls were more and more interested in science. They got subjects easily and quickly with these animations.

This year, I did some physics animations in GeoGebra. GeoGebra is a dynamic software. We can also use GeoGebra for physics lesson. I also created physics lesson plans in GeoGebra.

Each of my lesson plans have got around 10 animations. Sometimes just an animation is not enough. Sometimes, text is not enough. Lesson plans should contain text and animations. Animations should be explained for students. I gave a lecture according to my lesson plan then I uploaded my lesson plans in my YouTube channel. My students may have a chance to study physics just watching my channel.

I believe that digital technology is one of the important keys for education in 21st century. We should use digital technology in our lessons. Furthermore, we should learn how to make animations for our lessons.

Introduction of the Author

Hatice Kirmaci is physics teacher in Istanbul. She has been working as a physics teacher over 25 years in Istanbul. Also, she is founder of "Women Science Teachers" social portal. (The portal was one of the partner organisation of "STEM DISCOVERY CAMPAIGN 2020".) She participated in many international and national projects and contests.

Eyad Ahmed Alsouqi

*Jenin Primary Boy's School, Palestine
eyad.alsouqi@jenin.edu.ps*

Abstract

Interactive education is the people's hope.

When we go to interactive education that corresponds to the learning mechanism in the brain, teach the way our children love to learn. Deal with computers and devices, and play games. When they learn the interactive method and gamification strategy in education, it helps them achieve more success.

This is where creativity explodes within our students. Learning becomes fun and engaging.

*Another topic: It's a problem-solving skill, especially learning to code. As we know coding is the future and we need to introduce it to our children through play so that it can be used within the STEM approach in education to learn all sciences. Produce stories or games that serve life situations in all fields. And here comes the most creative people in the world. I have been doing Interactive Books since 2014 in a series of specializations for grades one to seven; and in 2018, I develop books with gamification, students can play and learn from books. Especially the English language also for all the friends of the world.

Since 2019, I have worked to spread the culture of coding for everyone through the Global Coding Award. Every year we announce the top of Ten globally and give them the Coding Ambassadors badge and their teachers will also be Coding Coordinators, but in 2022 the first center will get the Super Ambassador badge and their Super Coordinator teacher.

Together, to increase digital empowerment and knowledge of Coding for all.

Introduction of the Author

Eyad Ahmed Alsouqi is a teacher of technology in Jenin primary Boy's School, Palestine with teaching experience of Sixteen years, he has implemented many projects inside Palestine from 2013-2021 interactive education project and the production of Interactive books that serve elementary schools. He founded the Palestinian Microsoft team, and inventor global Coding Prize and he is ambassador of Global Teacher Award and Merge Cube and Cospace edu and others.

Javier Redondas

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

Abstract

The development of technology education has become one of the keys of our educational system. In recent times, technology, understood as the set of knowledge and techniques addressed to provide solutions to humans, has been increasing its relevance in different areas of society, from the production of basic goods to communications and leisure.

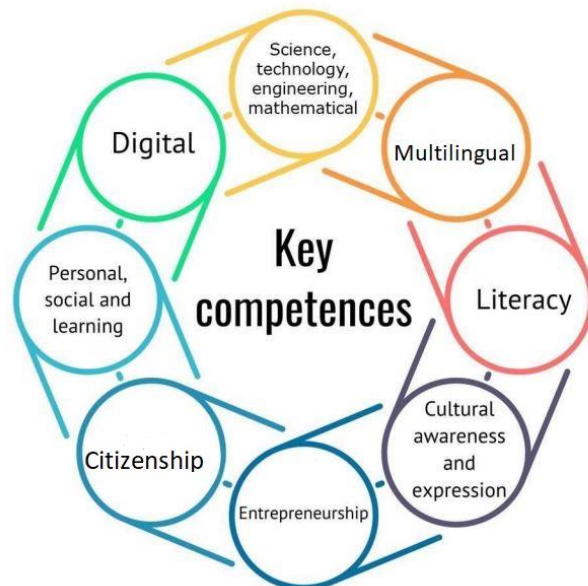
In this sense, the subject of Technology aims to combine scientific and technical knowledge with a set of practical competences to contribute to the achievement of the key competences. In this regard, it develops technical aspects related to mathematical competence and competences in science, technology and engineering, digital competence, as well as other transversal knowledge associated with linguistic competence, personal and social competence and learning to learn, entrepreneurship, civic competence and competence in awareness and cultural expressions.

The new pedagogical trends must include a flexible, open, active and participatory methodology, with the students in the center of their learning. Teachers must assume responsibilities as a catalyst for a teaching-learning process based on self-learning and adapted to the student's conditions, capacities and personal needs. They must motivate students with practical and real examples that encourages to play an active role and that allow them to experiment, reason, relate and apply their knowledge to make decisions leading to solutions.

The role of emerging and useful resources can help to conduct this attitude, including the virtual laboratories and the use of the smartphones as scientific educational tools, by using the capability of all sensors include in these devices.

The following methodologies, although we should not understand them as isolated elements but as elements that complement each other and must be integrated into learning situations:

- Non-Directive Teaching promotes the student autonomy in the construction of their knowledge and acquisition of skills.
- Task-Based Learning and Project-Based Learning makes the learning process to turn around a learning scenario, usually related with a real situation.



- Cooperative Learning encourages the personal and professional relationships through group dynamics in the different steps of the design, production and evaluation.
- Flipped Classroom transfers the work of certain learning processes out of the classroom and uses class time, together with the teacher's experience, to facilitate and enhance other knowledge acquisition
- Gamification applies the stimulating capability of the games in learning contexts in order to motivate and engage students.
- Visual Thinking and Computational Thinking can help to achieve solutions and can be a optimal complementation to other actions.
- Service-Learning combines the learning with a service to the local community, facing a social need from the school, promoting, by this way, social and ethical values and attitudes.

Introduction of the Author

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

José Luis Olmo Rísquez

*I..E.S. Azuer, Manzanares (Ciudad Real) Spain.
jlorisquez@gmail.com*

Abstract

Today, both teachers and students have a multitude of digital tools to show our works: PowerPoint, prezy, genially, canva, etc.. A new tool is the 360° tour. In our High School, different activities are being carried out with these tools within the STEAM projects. For example, the students of 4th ESO, who study the subject of Sciences Applied to Professional Activity have made a virtual botanical tour of the IES Azuer in order to show the main trees and plants present in the courtyards and gardens of our Center. For this purpose, they have used various applications such as Street View and Lens and for its 360 ° virtual presentation the Roundme platform has been used. These tours can be seen with 3D glasses. In addition, the educational methodology used for its elaboration has been based on scenarios in which the Classroom of the Future is divided (present, exchange, create, develop, interact and investigate).

The experience has been very positive, and it is intended to move to other areas with the creation of virtual tours through the different museums of Manzanares and with the laboratory practices of physics and chemistry.

Introduction of the Author

José Luis Olmo Rísquez, Teacher of Biology and Geology at IES Azuer Manzanares (Ciudad Real) Spain. Coordinator of STEAM projects and Science Club. He participates in several national and international Science competitions, such as Ciencia en Acción, Science on Stage or Certamen de Jóvenes Investigadores. At present, in addition, he participates in various citizen science projects and he is investigating new uses and tools of Information and Communication Technology (ICT).

Botanic tour: <https://roundme.com/tour/780806/view/2461857/>

Lab Tour: <https://quimicas360.web.uclm.es/PrNH-L2/>

Joan Mendoza

Scientific and Technological Centers of the University of Barcelona, Spain
mendoza@ub.edu

Abstract

Although “gamification” methodologies have been widely used, mainly at preschool and primary school levels, now game-based learning techniques are widely applied to encourage students, regardless of the level of education. In this direction, the "Escape Room" is a tool that is beginning to be used in various fields of formal and non-formal education applied to STEM disciplines (Science, Technology, Engineering and Mathematics) with excellent results.

In this line of work, a growing trend is also collaboration between schools and science and technology centers that offers excellent opportunities to link abstract concepts learned in the classroom to real problems that researchers address to solve problems of everyday life. From this perspective, the Core Labs of our University, in collaboration with several High schools from our geographical area, giving preference to those located in a rural environment, we launched the initiative of the creation of a virtual "Hall escape", a variant of the traditional “Escape room” that allows it to be adapted to larger groups of participants, to last longer, and to be better adapted to the needs of the Secondary Education curriculum. This variant of the usual "escape rooms" does not seek to leave a space or interact with it, but seeks and promotes interaction with the materials and challenges that are provided to the players. Students feel very comfortable in these immersive virtual environments, they immerse themselves very easily in the activity, which allows them to interact with the different elements and the tension of the game gives them great concentration.

In the case of our project, we try to offer the most immersive and participatory educational experience possible: virtual visit to our experimental laboratories (360 video format), distribution of educational dossiers and overcoming a series of challenges linked to the Sustainable Development Goals (SDG). The gamified development will be carried out with the reinforcement of the "transmedia narrative", (videoblogs, chats, monitoring in various social networks), allowing the story to unfold through multiple media and communication platforms, and where a part of the participants assumes an active role in the process of the activity. Additionally, a direct chat will be enabled with the figure of the "Mentor", a female researcher expert in each subject who will follow up on the development of the activity. This is also expected to awaken interest in science by breaking stereotyped gender barriers.

Introduction of the Author

Joan Mendoza has a degree in Philosophy from Ramon Llull University and a diploma in Advanced Studies in Moral and Political Philosophy from the UB, where he also is finishing his PhD. He is a Research technician at the Scientific and Technological Centers of the UB where, for several years, organizes outreach programs to introduce nanotechnology to primary and secondary school students and teachers.

Pratibha Mishra

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

Abstract

The goal of any educator is not to deliver curriculum or what is written in a book. The goal of an educator is to create a plan of knowledge delivery and environment that fosters future well-being of the children. When we talk about making our children future-ready, a lot of factors come in to play and one of the major factors in determining success of a child is his/her competency. Competencies are not only limited to career skills but also to life skills that are required for a healthy life. Suppose, you are teaching computer engineering students, you are not only responsible for making them great at using a computer but also at a lot of other life skills. You are responsible for how they speak. You are responsible for how they behave with their peers, seniors and juniors. You are responsible for how they maintain their physical and mental health and much more. In totality, you are responsible for developing a lot more competencies than just core career skills. Why are these competencies important then? Your competency is how good you are at doing a particular task and that about sums it all up. As educators, how can we make our students ready for the future? By developing competencies that help them navigate the challenges of the future, we are making them ready for the future. Competencies in all areas of life are critical and the onus to develop them falls on us. A great mechanical engineer cannot achieve anything if he is not competent enough to take care of himself. A really fit cannot earn a living without any strong core skill. Even if you are good in your core skills and health and poor in interpersonal skills, you will have a hard time excelling in life. So, if I had to summarize, the job of us, as educators, is to create an environment where we can identify these areas of growth, create a plan to optimize these areas and then work with the students to develop them. We have to do this with every student, for years, over and over again till we prepare them for the challenges of tomorrow. That is why development of student competencies is of such great significance.

Introduction of the Author

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

Yara Arnaiz Martín

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

Abstract

Gamification has been a concept known for years and has been developed in a wide variety of fields, such as education. It consists of using different mechanisms, strategies, challenges and elements to motivate students and influence their behavior during the learning process to achieve that learning, by increasing levels of enjoyment. A concept also associated with the game are “serious games” or “games to learn” where the objective is education instead of entertainment.

I have designed a Serious board game which I have implemented in the classroom with students whose age was 13-14 in the subject of Physics and Chemistry. The game has been developed to work the contents of energy which is a complicated concept for students because is not physically visible.

Something to note in gamification is that it is possible to make a difference between theoretical learning objectives, practical learning objectives and objectives related to attitude. In this way, by playing, they won't only learn about the content studied, but also various skills such as teamwork, assuming responsibility, respecting each other, speaking in public, etc.

Gamification has many advantages such as those already mentioned, and in my experience during the implementation in the classroom I could see how the motivation and interest of the students have clearly increased.

This way of approaching how to address content during the learning process, like other learning strategies, from my point of view, brings many positive aspects, and best of all is that they can be alternated and combined depending on the available resources, the contents worked on in the classroom and the needs of the students.

Introduction of the Author

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

César Quílez Cervero

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

Abstract

Focusing on the stage of primary education (from 6 to 12 years), we must take into account in addition to knowledge, skills and attitudes, values. These will allow the student to develop their autonomy, improve their emotional education, promote gender equality and favour respect for others.

The educational curriculum itself (Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education) tells us about an education in values for an integral education of people, constituting a requirement for the critical and responsible exercise of citizenship. A requirement with four fundamental areas of competence: self-knowledge and development of personal autonomy, understanding of the social framework of coexistence, adoption of attitudes compatible with the sustainability of the environment and education of emotions.

Certain stigmas are broken from areas such as Mathematics where the essential skills to understand emotions are included. In this way, these skills will be correctly managed and the performance of students in mathematics will improve, combating negative attitudes towards them, contributing to eradicate preconceived ideas related to gender or the myth of indispensable innate talent and promoting active learning.

On the other hand, the area of Knowledge of the Environment will promote among the students a critical analysis of the causes and consequences of human intervention in the environment, promoting sustainable living habits and the care of the planet and will transmit knowledge about the different ethnicities and cultures from a "culture of peace and non-violence". It is considered important that they know and become aware of their own body, of their own and others' emotions and feelings, as well as that they acquire knowledge about green economy.

Introduction of the Author

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

Elena Matroana Hreciuc

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

Abstract

The future is under the sign of unpredictability and unpredictability, so a homogeneous vision of what will mean both learning and learning scenarios of the future, even if it is close, is difficult to build. Also, in recent years, human behaviour, regardless of age, individual differences, or other specific criteria, is under the sign of indeterminism. Researcher Gary A. Cziko idea that *"it is argued that educational research that attempts to predict and control educational outcomes cannot be successful"*²⁵, the more so as the era of automated cars is at sunset and that of the intelligent ones is also in an unforeseen development, is getting more and more close to present and future reality.

Personally, I face unexpected situations in which I have to adapt continuously the learning scenario to the different behaviours of my students even during the teaching. I find that an individualization of it for the needs of each student is more than necessary. This seems to me impossible to achieve in the current conditions of spatial organization and material or digital endowment. Sometimes I indirectly ask my students for help to find viable solutions. I quickly choose a digital tool that I consider appropriate and I train them to collaborate and work in small groups. I mentally reorganize the moments of the lesson and I think that an *intelligent algorithm* as an assistant teacher would be useful to me. I believe more and more that student-centered learning seems to be a viable solution to ensure success in the future society. Sometimes I am answering myself if am I prepared to include my students in leading my classroom? Am I ready allowing my students to share in decisions and remembering how it feels to learn? These questions make me understand that I, as well as my students, need to develop new knowledge and skills; find/develop effective tools that we can use in versatile learning spaces as well. What about tomorrow? What challenges will come to me from the future?

Introduction of the Author

Elena Matroana Hreciuc, *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.*

²⁵ Unpredictability and Indeterminism in Human Behavior: Arguments and Implications for Educational Research, Educational Researcher [Vol. 18, No. 3 \(Apr., 1989\)](#), pp. 17-25 (9 pages)

Noelia Velasco Pérez

*Organic Chemistry Area, Department of Chemistry, University of Burgos
noelia.velasco.perez@gmail.com*

Abstract

This work is based on the need to stimulate students as a key aspect in the development of the entire teaching-learning process. In particular, in the field of science motivation is fundamental for students, awakening their interest and encouraging them to get closer to the world of experimental sciences.

In our project we are studying a new proposal to improve the teaching of Chemistry, through its contextualisation with the physical world of our environment; specifically, we are researching the connections with the chemical industry of the place where it is implemented, Burgos. The immersion of Chemistry in the classroom was born to respond to an emerging industrial activity since the 19th century; although it ended up focusing more on a theoretical education, with the university contents being adapted to secondary education and high school. The connection between this field of knowledge and education is indissoluble, as a response to the important role of chemistry in society.

The project seeks to broaden the content of the subject of Physics and Chemistry, including activities that make it possible to work on the connection between the industry of our city and the theoretical content of the subject. As a common line of all these activities, methodologies of active student participation will be implemented. Each activity is interconnected with the work carried out in one of the companies, technology centers or industrial areas located in the province of Burgos.

For example, to study the content of organic chemistry, it is proposed to develop micro enquiry projects. We are working on the development of didactic material to approach the study of organic compounds that are very common in the daily life of students, which are also produced in factories in the city, such as: rubber, graphene, gelatine or different plastic containers. (Figure 1).

EL CAUCHO

Industria Química en el Aula
 Química Orgánica
 Polímeros

INTRODUCCIÓN

El caucho es uno de los polímeros elásticos, de origen natural o sintético, más utilizado en la industria química. Las buenas propiedades y aplicaciones de este material hacen que haya sido empleado desde la Antigüedad, evolucionando poco a poco sus métodos de procesado y utilización. En la actualidad, destaca como materia prima principal en la fabricación de los neumáticos.

PLANTEAMIENTO DEL MISTERIO

Observa el corte de una sección de neumático que te proporciona el profesor/a.
 ¿Qué materiales distingues a simple vista en su composición?
 Compáralo con una muestra de caucho natural, ¿qué diferencias se observan?

EXPLORACIÓN

¿Qué está ocurriendo?
 Busca información sobre los siguientes contenidos:

1. Materias primas para la fabricación de neumáticos.
2. Proceso industrial de elaboración.
3. Fábricas de la ciudad de Burgos dedicadas a este trabajo.


Imagen 1 - Neumático (1)

Centrándose en el caucho natural investigar: su composición química, sus propiedades y características, y el proceso natural de obtención.

EXPLICACIÓN

¿Qué causa esto?
 Analizando la información anterior, responde a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué diferencias observas entre el caucho y la goma final de los neumáticos?
- ¿Cuál es el proceso químico clave que provoca esta transformación?
- ¿Qué propiedades del caucho hacen que se emplee en la fabricación de estos productos?
- ¿Qué empresas existen en vuestro entorno dedicadas a este proceso? Selecciona una de ellas, investiga que productos fabrican. ¿Cómo valoras la importancia de estos en tu vida cotidiana?

Figure 1: Polymers didactic sheet: "El Caucho"

Introduction of the Author

Noelia Velasco Pérez, Physics and Chemistry teacher, Ph.D student of Organic Chemistry at University of Burgos (Spain). Graduated in chemistry, she works in the field of organic synthesis research and teaching at secondary school and university levels. In addition, she has participated in different international projects of didactic innovation, such as: TEMI, iSTAGE 3, Odysseus II, Detectives Climáticos o Ciencia en Acción, entre otros. At present, she is investigating the connexion between chemistry education and society.

XII

ROUND TABLE 4

**Internationalization of Teaching and
Impact on Students**

OKROGLA MIZA 4

**Internacionalizacija poučevanja in
njen vpliv na učence**



ROUND TABLE 4
Internationalization of Teaching and
Impact on Students

OKROGLA MIZA 4
Internacionalizacija poučevanja in
njen vpliv na učence

*In the Round Table participated speakers and teachers from the following countries:
Spain, Andorra, Argentina, Chile, France, Italy, Malaysia and Portugal.
The round table moderator was dr. Miguel Ángel Queiruga Dios.*



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



*dr. Izaskun Mitxitorena
Informal Science Education, Spain*



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



*María Montaña Cardenal
Domínguez
Universidad de Extremadura, Spain*



*dr. Lee Saw Im
Seri Bintang Utara High School,
Malaysia*



*Nuria Muñoz Molina
La Inmaculada School; Science on
Stage Ambassador, Spain*



María del Pilar Aguilar López
Science Teacher, Spain



Aswini Prabhakaran
University of Burgundy, France



Natalia De Lucas Alonso
IES Alejo Vera, Spain



Costantina Cossu
Scientific Liceo IIS E.Fermi Alghero, Italy



Emilia López Iñesta
Universitat de València, Spain



Rita Rocha
Colégio Luso-Francês, Portugal



Carlos Moreno Borralló
Agora Internacional, Andorra



Paula Urrutia
Colegio Polivalente Santa María, Chile



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

dr. Izaskun Mitxitorena

*Informal Science Education, Spain
imitxitorena@gmail.com*

Abstract

One of the international movements with plenty of educational resources is the DiY movement. It arises as a new way to democratise science, and make it accessible to the general public. A different way to practice science, which although its lower precision when compare to the lab science and their sterile conditions, it is able to fulfil the aim of potentiation of knowledge, skills and self-concept of the society about science. It is also based in a number of principles and codes of conduct about responsibility and ethical integrity that undergoes any scientific project. There are two international examples about this movement and community taken into informal education.

The first one is from the EEUU, and is called BioBus. BioBus was born with the aim of helping minority, female and low-income students in New York city to discover, explore and pursue science. It consists on a set of mobile labs fully equipped with microscopes and professional scientists giving students the chance to enter in the lab where they performed different inquiry-based, hands-on and standard lab sessions gaining positive attitudes towards science and want to practice it more.

The other international example is called Do it together science. This project has already ended, and it performed hundreds of innovative activities throughout Europe, promoting the DiY movement and citizen science. The Science Bus toured throughout Europe for 4 months during 2017, connecting research institutions, with science museums, galleries and art institutions to engage as many people as they could with citizen science projects by performing DiY workshops. They brought along handy instructions and Do-It-Yourself research tools for you to build simple scientific instruments.

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 in an organization focused on the transmission of the values, principles and benefits of experimental sciences to the society.*

Araceli Giménez Lorente

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

Abstract

Scientific illustration has been classified into four degrees or levels of iconicity depending on the degree of complexity, the representation of reality and the method used for it. The first degree of iconicity is called “informative scheme”, specific drawing programs such as JaxoDraw are used to make Feynman diagrams in physics, or Avogadro to draw molecules in 3D, among others; With them, the trace of elementary particles, the molecular structure or in mathematics some type of relationship such as the iteration of a fractal is determined, something very technical. The next degree of iconicity is called "computational algorithmic image", these images are graphics generated by an algorithm with object-oriented programming such as Matlab. For the third level of iconicity, we have "the referenced drawing", here we must have a reference to reality, for example a scale, as in the archaeological drawing that if possible is drawn at a 1:1 scale. And for the last degree of iconicity, we have as a concept, “idealization. Artistic representation”, here is a free illustration, it can be creative, and in principle it is about giving an idealized model, it is the typical scientific illustration, the one we all know, the one that appears in botany books, if we put a photo is a very specific example, it is a specific plant, but if we make an illustration, we can represent a generalized case.

A Workshop will be held on this topic, for a week, within the Erasmus program for teachers, at the “Hochschule Kommunikationsdesign”, at the RheinMain University of Applied Sciences, with a group of fifteen Graphic Design students.

These degrees of iconicity will be extrapolated to design, using Adobe programs, specifically Indesign, Illustration and Photoshop. In the first degree of iconicity as an informative scheme we will make an infographic of a butterfly, in the second degree we will understand how an algorithm to decode the image from satellite is placed in matrices and we will make a pixelated image, to study the concept of the pixel as a unit of digital image. For the third degree of iconicity, we have "the referenced image", we will make a kaleidocycle, it is a rectangular format with a triangulated image distributed by rows, that when the formed one is folded into a polyhedron and closed, each movement corresponds to an image, in total we will have four images. And as the fourth level of iconicity, we have “the idealized image. Artistic representation”, in this level we will freely interpret a popular science post, making a cover and an interior image.

To conclude the fifth day, we will hold an exhibition with the work of the Graphic Design students.

Introduction of the Author

Araceli Giménez Lorente, P.H. Doctor (Fine Arts_ Polytechnic University of Valencia), university specialist in Industrial and Environmental Applications of Remote Measurement of Temperature (UV_CSIC_CIDE), and math student. Scientific illustrator, researcher in Maths, Mathematical Physics and Aesthetics. As a researcher I am currently looking for patterns and theorems in Nature, I find the associated equations and with an algorithm in Matlab code I do mathematical modeling. I am interested in dissemination and scientific illustration, so I have a project with the MasScience association, it is called "Project Dissemination and illustration". I have been a teacher for twenty years, especially in illustration and in the Graphic Design degree, also as a teacher, I am specialized in teaching for children and teenagers in High Ability and Talented, I am doing workshops for them with their own teaching materials for about twenty years. I am also a specialist in the education of functional diversity and in the integration in the classroom.

Montaña Cardenal Domínguez

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

Abstract

The Teacher Training College at the University of Extremadura has implemented a number of activities related to ESD in the last years. For this reason, this pioneer project in higher education promotes the involvement of faculty, staff and college students in an innovative future reality based on sustainable development by means of a process of ambientalization. The objective of this work is to introduce and implement an ecological philosophy with the aid of the different educational and administrative sectors involved with the purpose of turning the College in a model of sustainable developed context.

Among the activities implemented, the arboretum of the gardens of the college is one of the actions that has been developed in order to increase the natural environment as well as a relative enhancement of our quality of life at university. This initiative will reduce the electrical consumption in the building. Besides, and considering the end of the decade, the University of Extremadura in cooperation with the Extremaduran Unesco Center has organized a workshop to debate and reflect about environmental philosophy at our institution in the last years. The two Chairs, Cátedra de Ingeniería Ambiental Enresa-UEx and Cátedra UNESCO de Desarrollo Sostenible UEX, have made possible to analyze how to integrate the advance of the last decade in the future actions of the university.

The analysis of our reality based in processes of audit and follow up requirements demonstrate that Youth has been object of different interests and has not assume their significant role as development agents. We believe that throughout an intervention the way of thinking of this segment of society can be changed. Especially since the attitudes that are developed during youth are the attitudes that stay along the rest of our lives.

Because sustainability should have an important role since nursery education, we believe it is really important to train prospective teachers at the Teacher Training College on environmental issues. This philosophy will be transferred to future generation of students in Spain and in other contexts in order to make a better and sustainable world.

After this successful piloting experience at the Teacher Training College, our aim is to exploit, disseminate and transfer the results of our Project not only to other higher education colleges in Spain but in the rest of the world. We would also like to transfer the results of this project to different educational sectors such as primary, secondary, vocational adult education and many others where students and staff can be in contact with a real environmental and sustainable thinking.

Introduction of the Author

Montaña Cardenal Domínguez, Primary Education Teacher. 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 University of Extremadura, and of the Science Fair of the Uex. Now we are working with the project the SDGs go to school.

Lee Saw Im

*Seri Bintang Utara High School, Kuala Lumpur, Malaysia
sawim27@gmail.com*

Abstract

Internationalisation of teaching can be described as the process of integrating an international, intercultural, exchange teaching and learning best practices. I do agree and like to hold internationalisation of teaching such as in the academic field, especially chemistry, climate change action, SGD goals and cultural exchange. The positive aspects of internationalization include improved academic quality, students can learn and experience different ways of learning environments. Proficiency in languages such as English or Malay and speaking skills among students can also be enhanced in this internationalisation.

For example, the exchange program between my school and the International School of Riau Province face to face. Students from Riau are pair with my students as buddy and included in the classes. They follow the learning process with my students. In this situation, the students from Riau learned to communicate in English from my students. On the other hand, my students learn culture such as dancing and singing from Riau students. Both have benefits.

At the same time, teachers discussed and conducted pair teaching in subjects such as mathematics, chemistry, science, and music. At the end of the program students gain new skills, knowledge, and experiences.

Climate change action can bring benefits for diversifying and enhancing the learning environment. The involvement of students in this activity, brings many benefits such as improved human health, growth in the low-carbon jobs market, and reduced inequality.

In an era of pandemics, the internationalization of teaching can be easily carried out online. I find it easier, more time and cost saving, moreover it can involve many students or all students in one class. Digital technology plays the most role in facilitating the internationalization of teaching and giving a positive impact to students. For example, I was able to conduct internationalization of teaching activities with students and teachers from India and Vietnam with the help of Teams, PowerPoint, ClassPoint and many more digital applications. Students abroad can learn and give feedback in just 30 seconds!

Hopefully educators will be more confident to do the internationalization of teaching by using digital technology to benefit more learners. Digital generation leading by teachers.

Introduction of the Author

Lee Saw Im is an excellent chemistry teacher with 31 years of teaching experience from Malaysia. She has awarded by MOE Malaysia as an Iconic Teacher and Edufluencer as role model for teachers

in her country. She also received the international recognition Global Teacher Award and the 1st Place Best Science Teacher in Southeast Asia. Her use of technology in teaching and sharing with educators has brought recognition as an MIE Expert. She is the Vice President of Malaysian Teachers STEM Association and Master Trainer of eDidik.

References

Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091722.pdf>

Internationalization in Education. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/ticl/chapter/5-3-internationalization-in-education/>

Internationalization of education. https://www.aqu.cat/elButlleti/butlleti75/articles1_en.html

The Biggest Network for STEM Teachers

Nuria Muñoz

*Science on Stage Amabssador, Spain
algenuria@gmail.com*

Abstract

According to the topic ‘Internationalization of teaching and impact on students’ it is introduced the biggest network for STEM teachers to all participants. This network is called Science on Stage (SonS) and is a non-profit initiative that brings together STEM teachers with outstanding teaching ideas. Science on Stage Europe aims to improve STEM education in Europe by supporting and encouraging teachers in their professional development and growth. As an umbrella organisation, we support 34 member countries in realising their activities. The ultimate goal is to promote a more scientifically literate population, to ensure quality education and to encourage students to consider a career in science, IT and engineering; true to the motto “teachers make the difference”. It’s also presented the biggest educational festival that SonS organizes every two years and all the activities that SonS offers to teachers such as free webinars and teaching materials, teachers exchanges and joint projects... All participants are invited to visit Science on Stage webpage and join this STEM teacher community.

More information and educational resources: <https://www.science-on-stage.eu/>

Introduction of the Author

Nuria Muñoz, Deputy Head Mistress, teacher and shift of Physics & Chemistry Department in La Inmaculada School, Algeciras, SPAIN. Graduated in Chemistry. Science on Stage Ambassador. Board of the Spanish Royal Society of Chemistry. Vicepresident of Diverciencia, an Association of Science teachers and above all an enthusiastic teacher who believe in the powder of a high quality education in Science.

María del Pilar Aguilar López

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

Abstract

I've just finished a teaching-learning experience in the vocational training area (laboratory technician medium level), which particularly combines theoretical educational elements with the practical ones. The majority of the learners - who were offered a training period abroad at the end of their second year - didn't want to roll on this amazing adventure. Concluding that these students are really focussed on the labour market, why would they reject the labour niche this challenge could mean for them? The idea of the internationalization of the education came subsequently to my mind. The first obstacle for the students not to be eager to learn in European context was the lack of foreign linguistic competence.

"Internationalization the education" is a concept that leads us to think globally, with a progressive approach about all the values it should integrate, such as human rights, sustainability or civic engagement's responsibility. There's also this connecting-people-around-the-world perception, within an educational supportive net, respecting common policies. To join this exciting, but complex scenario, with a successful outcome, the student needs to achieve some required competences.

Digital competence, according to the above remarks, is essential in an interconnected world. It's not the simple use of Information and Communications Technology, but the "how" and the orientation of the application when interacting with them.

Intercultural competence should also be, from my point of view, imperative to face the risks of the loss of identity in favour of the whole community standardization. This might as well imply a loss of creativity and critical thinking with a view to following a common program's path. And it would need to develop an open mind, both tolerant and diplomatic habilitates, to adjust oneself to other traditions, multiple culture contexts or other working arrangements or methods.

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.

Natalia de Lucas Alonso

IES Alejo Vera – Marchamalo, Guadalajara (España)
n_delucas@hotmail.com

Abstract

Last Friday we celebrated on February 11th 'the day of girls and women in science'. We celebrated this event on previous years by organizing different activities, but on last year we had to change the format due to the covid pandemic situation. This year, when I tried to prepare it I found several colleagues were not very motivated. Then I found a solution that consisted of involving the students. Latest years, the women teachers dressed as scientists of the past or the present and learnt their biographies to tell them to the students. So, I decided to ask the pupils for dressing too and learning the biographies of their preferred scientists. I got surprised when that day up to 50 pupils got dressed and 10 teachers too. The politicians visited us, our municipal counsellor, the educational boss and my radio show was also recorded there.

The students participated in a competition to choose who of them was best dressed and who knew best their scientist biography. There were three prizes of 30€, 20€ and 15€.

It was a wonderful opportunity for all the educational community to share knowledge and love for science.

Introduction of the Author

Natalia de Lucas Alonso, Teacher of Mathematics at IES Alejo Vera – Marchamalo in Guadalajara (Spain). Graduated in mathematics, she is science populizer at her country and collaborates in a weekly radio programme 'Science Fridays'. Representative of her city in the international scientific contest 'Ciencia en Acción'. At present, in addition, she is leading all the scientific divulgation events at her city.

Experience in European Projects and the Impact on Students

Costantina Cossu

IIS Enrico Fermi Alghero-Italy
cossucostantina501@gmail.com

Abstract

I have been working on European projects for about 15 years. I started with Comenius, Scientix, GIFT EGU, Erasmus...Whenever I worked on a project, I applied it to school to see if it was efficient. The results are excellent. Students develop very high skills called Soft skills, transversal skills, non-measurable skills that positively or negatively affect the final work. They are: Communication, Public speaking, Teamwork, Time management, Leadership, Flexibility, Personal and interpersonal skills. At the end of the projects students and become responsible. Among the latest projects I speak about Golab (virtual and remote laboratory) BLOOM Bioeconomy and lastly NBS solution, STEM Alliance an many other... European project opens the horizon of our students, making them real European citizens. Students have the opportunity to meet other students, online or face to face, other realities. Many projects are within the largest European scientific community, Scientix.

Scientix is the number one community for science education in Europe. It aims to promote and support a Europe-wide collaboration among STEM teachers, education researchers, policymakers and other educational stakeholders to inspire students to pursue careers in the field of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). The project kicked off in 2010, and now it is in its fourth stage: Scientix 4. Scientix was born at the initiative of the European Commission, and European Schoolnet has coordinated the project since its first launch. This Brussels-based consortium of 33 Ministries of Education in Europe is an innovation driver in teaching and learning and fosters pan-European collaboration between schools and teachers. There are two new things, Scientix is looking for dynamic, motivated and creative european teachers and is starting the **2022 STEM Discovery Campaign “STEM for all”**.

More info: www.scientix.eu

Introduction of the Author

Costantina Cossu is a 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 Valuations 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)

Pattern Detection of the Teaching-Learning Process in Hybrid Education Formats

Emilia López-Iñesta

*Didactics of Mathematics department, Universitat de València, Spain
Emilia.lopez@uv.es*

Abstract

The educational community had to make a great effort at the beginning of 2020 due to the COVID-19 pandemic to rapidly adapt face-to-face teaching to distance teaching at all educational levels (Bao, 2020). The new circumstances generated a sudden change in the way students were used to receiving classes and evaluating their knowledge. On the other hand, the teaching staff had to modify the programs, changing the contents, the teaching methodology, and the percentages of the continuous and final assessment. This was a preliminary scenario for what is called blended learning or hybrid education formats, which uses face-to-face and virtual teaching.

In this situation, at the end of the 2019/2020 academic year, a group of teachers from the University of Valencia (UV) in Spain proposed the design of a teaching innovation project framed in the area of data analytics in education or Learning Analytics. The aim was to reflect on two aspects: (a) the adaptation of teaching and the assessment using platforms such as Moodle (López-Iñesta et al., 2015) in blended learning scenarios and (b) how can the data stored in Moodle or other platforms can be used in understanding the teaching-learning process (Sanz et al., 2020; López-Iñesta et al., 2018, 2020; López-Iñesta & Sanz, 2021; Tempelaar, 2020).

This work describes some findings of a teaching experience adapted to the COVID-19 scenario with prospective primary teachers and preliminary results of Moodle data analysis about the different tools that were used to detect patterns and monitor and evaluate the students in the second half of 2019/2020 university academic year.

Introduction of the Author

Emilia López-Iñesta has a degree in Mathematics, a Degree in science and statistical techniques, and a Ph.D. in Information Technologies, Communications and Computing from the University of Valencia (UV). She is an Assistant Teacher in the Department of Mathematics Teaching and belongs to The Intelligent Data Analysis Laboratory (IDAL) of the School of Engineering at UV. Her research focuses on understanding mathematical problems, computational thinking, Citizen Science and the application of artificial intelligence techniques to Education. On the other hand, she investigates gender diversity in ICT and STEM to reduce the gender gap in STEM careers. She has received for her research and dissemination activities the Artificial Intelligence 2019 category Award of the Muy Jóvenes Científicas Awards, convened by the Muy Interesante magazine and the Odisea television channel.

References

- 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.
- López-Iñesta, E., Zacarés, M., Grimaldo, & Arevalillo, M. (2015). Generación de exámenes de Estadística para la evaluación continua utilizando R en la plataforma Moodle. *Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*, 2 (pp. 455-456).
- López-Iñesta, E., García-Costa, D., Grimaldo, F., & Vidal-Abarca, E. (2018). Read&Learn: una herramienta de investigación para el aprendizaje asistido por ordenador. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 30(1), 21-28.
- López-Iñesta, E., García-Costa, D., Grimaldo, F., Sanz M.T., Vila-Francés, J., Forte, A., Botella, C., & Rueda, S. (2020). Efecto de la retroalimentación orientada al acierto: un caso de estudio de analítica del aprendizaje. *Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, Vol. 5.
- López-Iñesta, E., & Sanz, M. T. (2021). Estudio de dos modelos de aprendizaje semipresencial en educación superior. *Latin-American Journal of Physics Education*, 15(1), 1317.
- Sanz, M.T., López-Iñesta, E., Garcia-Costa, D., & Grimaldo, F. (2020). Measuring Arithmetic Word Problem Complexity through Reading Comprehension and Learning Analytics. *Mathematics*, 8(9), 1556.
- Tempelaar, D. (2020). Supporting the less-adaptive student: the role of learning analytics, formative assessment, and blended learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 579-593.

Rita Rocha

*Professor/ Colégio Luso-Francês, Porto, Portugal
rita.rocha@lusofrances.com.pt*

Abstract

As a Science teacher I have been working on ways to add meaning to the curricular subjects mainly in two directions: making bridges between school and other stakeholders, mainly the university and through participation in school projects, most of them with an international base.

How does participating in projects add meaning to the process of teaching and learning?

First, it allows applying a project-based learning [PBL] methodology to engage students in scientific fields. This PBL strategy offers an opportunity to integrate Science Policy priorities in the subjects I teach within a Science and Society perspective.

How to reach success from all this?

Any action designed under this framework has to be student-centered, hands-on [field and lab work included], realistic [starting from a real problem in the close environment of the students, in order to make sense - let us say, give a context] and be interdisciplinary, making use of STEM and Inquiry.

What do we mean when we refer to school projects?

School projects can assume several formats: European funded projects, such as Erasmus +, or a more scientific background experience, such as Horizon 2020 projects, under the educational or outreach work packages. For example, I developed a stratospheric balloon with my 12th grade students, developed under the European project Straplex. The instrumented capsule reached 30 km above the ground, it was exciting for the students to monitor the flight, and the data acquired during the two hours of the scientific experience. Another experience was under Sea Change, a European project related to Ocean literacy, where students from several countries developed summer schools and shared data on intertidal biodiversity and microplastics pollution along the shore, using the same protocols.

Then we have Science Competitions, where students develop a project using the guidelines of a contest and they compete with a prototype for a prize. An example of this was Shell Eco Marathon Competition where my students participated in the development of a car with the purpose of running the maximum with the minimum fuel in a circuit in London.

The last format I usually participate with the students is in events and conferences, such as the International Conference on Hands-on Science [HSCI] or the EMSEA Conference. In these events, students present their scientific poster, their report and their oral communication. They learn how to defend the project, how to synthesize the information and to listen to the expert opinions in order to improve the project.

What about the impact of these initiatives on students?

These initiatives allow me, as a teacher, to develop the so called 21st Century Skills, organized in three spheres: firstly, it allows working in problem solving, information and digital literacy and technological skills - this belongs to the Scientific sphere; secondly, it allows developing emotional bonding with the topic [we don't care about what we don't like] increasing communication skills, empathy and collaboration among peers – this belongs to the societal sphere; finally, all this contribute to accelerate attitudinal and behavioural changes through critical thinking, perseverance, tolerance and creativity – this belongs to our personal sphere.

What about the impact on teachers?

For a teacher working for 20 years in a school it is mandatory to maintain a little sparkling lighting up the magic of this mission of teaching.

Participating in school projects allows me to feed the enthusiasm through sharing. Sharing with wide audiences in real stages and sharing with peers, because there is no better way of lifelong learning than this. Additionally, these experiences allow creating a more close relationship with the school community, especially the students involved in the projects. When we assume a position of a professional passionate for what we do, always curious about new things, we pass that passion to the public. Then the joy of learning arises in their faces, not only with youngsters but also with the elder people or the parents. That is why I say this process is inclusive and very democratic.

To conclude, participating in projects keep me focused in the real goal educating: motivate students to discover, to learn, to transform their context into better places, to become active and responsible citizens and caring for each other.

Introduction of the Author

R. Rocha graduated in Biology in the Faculty of Sciences of University of Porto and she's the founder of Mundo Científico, an SME dedicated to Science Education and Communication. Since 2002 R Rocha is working as a teacher at Colégio Luso-Francês, being responsible for STEM Projects development at school, focusing on active learning methodologies, such as Project-Based Learning. In the last 15 years, she's been working with educational departments of several institutions, such as Serralves Foundation, Porto, Matosinhos and Ovar Municipalities and private companies. She's currently finishing her PhD in Science Education in University of Porto, working in the evaluation of participatory processes in Citizen Science projects and in contextualized science education.

Carlos Moreno Borrallo

*Head of Science Department, Ágora International Andorra
carlos.moreno@agorainternationalandorra.com*

Abstract

Our school, is a small school with less than 400 students from nursery to baccalaureate, has 24 different nationalities. There are many families who stay for a few years and then move to different parts of the world. This situation led us to consider the idea of providing studies that were not designed for any particular country, but rather an education that could be followed anywhere in the world with a common methodology and subjects in all countries. This type of education is of vital importance in order to meet the needs of our students and families.

The IB was born at the end of the 1960s in Switzerland because they wanted international students who came to study in Switzerland to have an international education, so that they did not have to follow the American, British or French programmes. The idea was to create an exam corrected by independent examiners, with contents adapted to the international, independent with respect to any government.

International Baccalaureate

The International Baccalaureate Diploma is an educational challenge which provides scope for academic achievement and worthwhile creative and sporting activity, as well as community service. It is ‘international’ not only because it is accepted worldwide, but also because it is a cross-cultural programme followed by thousands of young adults who thereby gain knowledge of, and respect for, the cultures of the world.

The programme aims to develop students who have excellent breadth and depth of knowledge – students who flourish physically, intellectually, emotionally and ethically.

Through the Diploma Programme (DP) core, students reflect on the nature of knowledge, complete independent research and undertake a project that often involves community service.

Dual American Diploma

Created and developed by Academica Corporation, the Dual Diploma® is the official programme of international recognition of high school diplomas that allows students to obtain two simultaneous qualifications: their own country's diploma and the American High School Diploma.

At the end of their studies, Dual Diploma® students achieve exactly the same qualification as American students at the end of high school, which is recognised in all states and at all universities around the world.

Linguistic, technological and personal immersion

In addition to the significant improvement in the level of English, the Dual Diploma® provides students with a high degree of personal autonomy and great facilities in the use of new technologies.

Of these 6 subjects, 4 are compulsory subjects and 2 are elective, which allows students to take subjects of great interest that are not in the European curriculum and offer a plus of motivation to students by expanding their vocabulary in subjects that they would not work on in English: Digital Photography, Criminology, Psychology....

Introduction of the Author

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

Paula Urrutia Orellana

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

Abstract

Globalization is a concept that our students live day by day thanks to the internet, but the globalized world that surrounds them does not necessarily appear in spaces where learning is the protagonist. Internationalization seeks to go beyond globalization, trying that the relationship between groups of different nations is not only in dialogue, but an intercultural exchange because the more networks are generated an enriched space of culture that can lend itself to improve the context and integrate into the school culture positive actions from other spaces. In other words, we seek an improvement in education by taking aspects of other cultures and realities to make them or complement our own.

The new trends seek that this process is not only based on student exchange or teacher training, but that it respects the context and that the possible actions are carried out in it: we cannot invest scarce resources so that few students can travel abroad and open their opportunities if that means that later we will not be able to continue carrying out the process. In addition, we have to assess the purpose of these actions and maximize the benefits for the educational community, can we make exceptions? Yes, but after a reflective analysis of them. Mainly because measuring the future impact of this work is complex and requires an effort that, sometimes, schools do not have (I know that for universities there are indicators).

In particular, Chile does not have internationalization programs at a national level, so each educational community must take care of this issue. It is normal that private schools have contact with their peers in the U.S. or Europe, so it is possible to exchange students or make a cultural appropriation that is immersed in the educational project.

But how can we do it from vulnerable contexts where these connections do not exist and resources are limited?

In this type of spaces it is the teacher who must bring the ideas of internationalization to the classroom, considering the capabilities and contexts, because we cannot ignore that they are globalized citizens and should be trained in this aspect with values that also refer to other cultures in order to maintain respect most of the time. It is not necessary to have students from other countries in person, we can contribute by incorporating videos, experiences and other views brought by the teacher to the classroom to be reviewed and compared by the group in order to incorporate or improve the activities that are carried out. Taking ideas and having our students provide the context could give an importance to internationalization in these spaces far from the possibilities.

During the pandemic, the possibilities of internationalizing education have expanded, given the efforts that in most communities we have made to maintain communication: I have seen new ways of generating these spaces that were not thought of before. An example of the latter is the International Earth Science Olympiad 2021, which for the first time was held virtually, giving the opportunity to participate to students from Chile who in a face-to-face situation could not travel because of the high personal costs involved. It is also necessary for internationalization to be cooperative and non-competitive, this allows the sharing of knowledge in diversity, giving it a focus on socialization with others rather than political and/or economic purposes.

Internationalization considers the context in order to complement it, respecting spaces. It is not about homogenizing education, but about improving the options for the group of students to show them.

Introduction of the Author

Paula Urrutia Orellana is a 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.

Alejandra Pachamé

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

Abstract

Hello everyone, we are in a time of transition that is most visible in the classroom. The pandemic brought with it a lot of issues that make our students scattered, worried and introverted. That is why it seems to me that it is more necessary than ever to plan our classes based on resources such as STEAM and Citizen Science education. So that our students become aware of the problems that surround us, get closer to science and become involved in it.

Using art as a STEAM tool will allow young people to express themselves, create their own knowledge, taking the lead in their research and developing skills that allow them to develop in the current scenario, while acquiring scientific knowledge.

From Citizen Science, involving other actors, I believe that it will motivate them to socialize again, work in groups, acquire scientific skills, and in addition, citizen science projects favor the development of the SDGs that will inevitably have an impact on a global improvement of humanity and on them who are the architects of their own learning.

Today we must teach, accompany and motivate surely more than what we have been doing, it is in our hands and constant training to make classrooms a better place.

Introduction of the Author

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

International Conference EDUchallenge
**»Challenges in Education and
Evaluation of Knowledge«**
The Book of Papers

