
POUK KNJIŽEVNOSTI V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI PRI GENERACIJI »Z« – PSIHOLOŠKA PERSPEKTIVA

V prispevku prikazujemo (psihološke) značilnosti zdajšnje generacije učencev – osnovnošolcev in dijakov, imenovane generacija »Z«. Pri tem smo izhajali iz predpostavke, da jih moramo, če želimo zanje oblikovati učinkovit pouk književnosti, najprej poznati in razumeti. Nekatere najbolj izstopajoče značilnosti današnjih učencev (kot so npr. njihova globalna, digitalna, socialna in vizualna usmerjenost) povezujemo z didaktičnimi pristopi k pouku književnosti. Pri tem poudarjamo tudi pomembnost učiteljevega razumevanja mehanizmov motiviranja učencev za učinkovito poučevanje književnosti.

Glavne besede: generacija »Z«, pouk književnosti, učenje in motivacija

Kot razpravljavka na Posvetu o pouku književnosti, psihologinja ter kot raziskovalka procesov učenja, učne motivacije in bralne pismenosti bi želela izpostaviti nekatere dileme, izražene na tem posvetu, in jih pokomentirati – s psihološke perspektive. Mogoče bodo strokovnjakom na področju književnosti v pomoč pri refleksiji obstoječih učnih načrtov in iskanju novih rešitev v njih – vsebinskih in didaktičnih, ki so se na posvetu izpostavili kot vredni ponovnega znanstvenega in strokovnega premisleka.

Pri razmisleku o morebitnih spremembah obstoječih učnih načrtov je treba najprej vzeti v obzir učence, ki jim je pouk književnosti namenjen, kar so izpostavljali referenti (npr. »/.../ osrednje načelo književnega pouka, tj. njegovo osredinjanje na učence, /.../ se kaže predvsem v odkrivanju relevantnosti besedila zanje, izbirnosti vsebin/predmetov ter v uresničevanju individualizacije in diferenciacije« (Saksida 2017)). Razjasniti velja, kaj si danes predstavljamo pod pojmom na učence osredinjen pouk. Vprašanje je, ali res poznamo psihološke značilnosti današnjih osnovnošolcev

in srednješolcev, pripadnikov t. i. generacije Z. Splošna psihološka (spo)znanja o spoznavnih, motivacijskih, socialnih, osebnostnih in o drugih značilnostih današnjih otrok in mladostnikov sama po sebi ne zadoščajo več za učinkovito poučevanje. Treba jih je postaviti v širši družbeni kontekst, upoštevajoč okolje, v katerem je generacija »Z« (od)rasla. Kot kažejo raziskave, družbeni oz. generacijski dejavniki prispevajo precejšnji delež k oblikovanju osebnosti, značaja in vedenja posameznikov (14–20 %; Bajec 2016). Zato je poznavanje značilnosti generacije »Z« pomembno, če želimo ustvariti učni kontekst, v katerem bodo ti učenci res lahko aktivni in uspešni. To pa pomeni, da je treba imeti značilnosti te generacije pred očmi tako pri oblikovanju učnega načrta za pouk književnosti kot tudi pri njegovem udejanjanju v razredu.

Psihološke značilnosti generacije »Z«

H generaciji »Z« sociologi najpogosteje uvrščajo posameznike, rojene po letu 2000 in do leta 2015 (čeprav te časovne meje niso enoznačno določene). Danes so ti posamezniki stari od 3 do 18 let. Zanje je značilno, da so v svojem življenju doživeli največ sprememb od vseh generacij doslej (urbanizacija okolja, dvig življenjskega standarda, podnebne spremembe, oblikovanje novih političnih enot, pa gospodarska kriza in nezaposlenost staršev, teroristični napadi, begunska kriza itn.). Na družbeni ravni jih ščiti šolski sistem (npr. poudarjanje na učenca usmerjenega učenja, pravic učencev/dijakov – npr. v Šolskih pravilih), hkrati pa tudi družina, saj se je vzgoja v družini, zlasti pod vplivom medijev, liberalizirala v zelo permissivno. Bečaj (2000) je že na začetku tretjega tisočletja zapisal, da so merilo ustreznosti vzgoje postale otrokove pravice z možnostjo odločanja, dopuščanja napak, brez primerne zahtevnosti in omejevanja. Posledično so, v primerjavi z vrstniki prejšnjih generacij, polnejši zaupanja vase, bolj narcisistični in egocentrično usmerjeni samo v zadovoljevanje lastnih potreb. Značilnost, ki je najbolj zaznamovala generacijo današnjih osnovnošolcev in srednješolcev, pa je povsod navzoča prisotnost tehnologije – računalništva in svetovnega spleta (Bajec 2016). Ta generacija ne pozna značilnosti sveta in življenja pred spletom, pri čemer je splet bistveni del njenega življenja, saj so stalno povezani z njim. Večina jih ima lastni računalnik in (pametni) mobilni telefon, na katerih stalno preverjajo e-pošto, komunicirajo z drugimi prek SMS-sporočil in se povezujejo z njimi prek različnih socialnih omrežij (Facebooka, Instagrama ...). Pri tem imajo družbeni mediji na njihovo vedenje močan vpliv v smislu oblikovanja vrednotnega sistema (npr. odnosa do lastnega telesa, načinov prehranjevanja, pomembnosti modnih znamk pri oblačenju itn.), hkrati pa jim ti mediji predstavljajo tudi poligon za lastno promocijo (npr. za objavljanje slik in zapisov o sebi na socialnih omrežjih). Ta generacija je dejansko že od rojstva računalniško pismena, pri čemer vso e-tehnologijo uporabljajo bistveno bolj sproščeno kot predhodne generacije. Živijo v informacijsko t. i. »odprtem okolju« – le nekaj klikov stran od katere koli informacije, kar potem vpliva na njihova prepričanja o učenju.

A. McKenzie (2017) opisuje generacijo »Z« s štirimi atributi, ki jih bomo v nadaljevanju poskušali postaviti v kontekst izobraževanja oz. pouka književnosti. Generacija »Z« je:

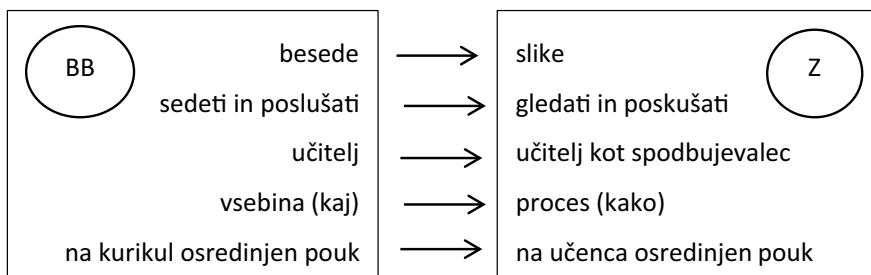
- *globalna* (Obstoječa tehnologija učencem omogoča, da samo s »klikom na prst« preklaplajo med delovnimi, socialnimi, učnimi in pristočnimi ter javnimi in zasebnimi dejavnostmi. Izmenjujejo in povezujejo informacije, ne glede na meje in kulture; komunicirajo s kratkimi sporočili in tviti, podprtimi predvsem z vizualnimi in video vsebinami.);
- *socialna* (Ta generacija je bolj povezana z drugimi in usmerjena v skupinsko delo. Če je bilo pri tradicionalnem učenju to vezano predvsem na delo v razredu in domače naloge doma, pa lahko danes ob pomoči tehnologije učenje poteka kjer koli in kadar koli.);
- *vizualna* (Sporočila vedno bolj postajajo slikovno-znakovna, npr. logotipi in blagovne znamke, ki olajšujejo komunikacijo z naslovniki, kjer namesto besed uporabljajo barve in slike.);
- *digitalna* (Nekateri imenujejo današnje osnovnošolce kar »glass« (»steklena«) generacija, kajti ne delajo več le s papirjem in svinčnikom, ampak z iPadi in zasloni, s pomočjo katerih se učijo in pri katerih je poleg pisnega enako pomembno tudi slikovno gradivo. To pa pomeni, da sodobna pismenost vključuje tudi obvladovanje digitalnih veščin, ki omogočajo učencem delo s tovrstnimi, tudi z literarnimi besedili.).

Značilnosti generacije »Z« v povezavi z izobraževanjem na splošno in s poukom književnosti

Bajec (2016) poroča, da si generacija »Z« v povezavi z učenjem bolj kot predhodne želi delo z digitalnimi viri, da potrebujejo jasno opredeljene cilje in zahteve ter pojasnitev, zakaj je učna snov pomembna. Radi imajo strukturirano podajanje snovi, ustreza jim objektivno merilo njihove učne uspešnosti in potrebujejo pogosto povratno informacijo. Po drugi strani pa so samozavestni (včasih tudi neutemeljeno), pričakujejo višje ocene glede na njihove učne sposobnosti/dosežke, takojšnjo zadovoljitev potreb, imajo več težav s pozornostjo (npr. s pozornim branjem, še zlasti daljših besedil), več težav s kritičnim mišljenjem in tehtanjem argumentov kot predhodne generacije.

Kaj pomenijo vse te značilnosti učencev za oblikovanje učnega okolja in kaj konkretno za pouk književnosti? Ali spremeniti didaktične pristope (tudi) pri pouku književnosti in kako?

Razliko v pojmovanju o učinkovitem učnem okolju nekoč in danes nazorno prikazuje shema A. McKenzie (2017), ki primerja učno okolje pri generaciji »baby boom« (rojeni med letoma 1946 in 1961) z okoljem zdajšnje generacije »Z« (Shema 1).



Shema 1: Razlike med generacijo »baby boom« in generacijo »Z«.

Avtorica poudarja, da je prišlo v zadnjih petdesetih letih do premika na različnih ravneh: v elementih, ki tvorijo učno okolje (upoštevati je treba ne le besedno, ampak tudi slikovno gradivo, ki je danes prevladujoče); v učnih stilih učencev (preiti od učenja s sedenjem in poslušanjem k bolj aktivnim oblikam, kot sta opazovanje in poskušanje); od vloge učitelja kot vira znanja k učitelju, ki oblikuje okolje tako, da se učenci učijo skozi lastno aktivnost, pri čemer jih učitelj spremlja in spodbuja; od usmerjenosti na vsebine k usmerjenosti v proces učenja. Zlasti ta zadnji premik – od vsebinskih znanj (literarnoteoretskih in literarnozgodovinskih) k procesnim (literarnoreceptijskim, ki vključujejo usvajanje različnih bralnih strategij pri delu s književnimi besedili) – je tisti največji, ki zahteva spremembe tudi v razmišljanju današnjih učiteljev. Pri tem velja, da »dobro znanje« oz. doseganje učnih standardov – tudi pri književnem pouku – še vedno vključuje vse tri vrste znanja: vsebinsko znanje (kaj), proceduralno znanje (kako) in samoregulacijsko znanje, pri katerem se mora učenec naučiti uravnati svoj proces učenja glede na učno vsebino in cilje (Alexander in Winne 2006). Z drugimi besedami to pomeni, da so vsa znanja pomembna (tudi literarnoteoretska in zgodovinska) in jih učenec/dijak potrebuje za globlje in kritično razumevanje književnih besedil. Ker do teh znanj lahko pride »samo z enim klikom«, pa ni potrebno, da učenci/dijaki pri pouku književnosti v podrobnosti spoznavajo različne podatke in se jih učijo na pamet, ampak da imajo splošno znanje o bistvenih pojmih, podrobnosti pa lahko tako ali tako vsak trenutek poiščejo ob delu s konkretnimi besedili in ob konkretnih nalogah. Učence je zato treba pri književnem pouku – ob spoznavanju konkretnih literarnih besedil in poglobljanju vanje, usmerjati ne le na vsebino, ampak tudi na bralne strategije, ki jih lahko uporabljajo za predelavo in globlje (kritično) razumevanje prebranega. Poleg tega pa je – zlasti v srednji šoli – nujno razvijati metakognitivne veščine učencev pri delu z besedili – učiti jih, da znajo sami načrtovati delo, da se pri delu spremljajo in regulirajo ter da na koncu samoevalvirajo lastne dosežke.

Dejstvo je, da je prisotnost digitalnih učnih virov, ki so učencem blizu, pomemben element kurikula, ki ga velja izkoristiti za doseg vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pri tem ne gre samo za vprašanje vključevanja multimedije v pouk, ampak za možnosti učenja, ki jih multimedija ponuja tudi zunaj učilnice. Eno izmed tovrstnih didaktičnih alternativ ponuja t. i. *obrnjeno učenje* (angl. flipped learning) avtorjev Bergmanna in Samsa (2014). Gre za sodobno metodo, ki na svojstven način združuje učenje v

živo in na daljavo. Poteka tako, da učitelj vnaprej posname video z razlago učne vsebine. Videoposnetek in drugo učno gradivo posreduje učencem preko spletne učilnice, elektronske pošte ali t. i. dropboxa, učenci pa si ga lahko ogledajo doma. Sami lahko načrtujejo, kdaj in kolikokrat si bodo posnetek predvajali, pripravijo si lahko vprašanja in povzetke, pri pouku pa še vedno poteka ključen proces učenja – učenci z učiteljem in med seboj o vsebini razpravljajo, izmenjujejo znanje in izkušnje, rešujejo naloge in praktične probleme, kar bi sicer morali opraviti sami doma. Pri obrnjenem učenju je poudarek na aktivni vlogi učenca skozi celoten proces učenja, a ob spremenjeni vlogi učitelja, saj ta postane bolj mentor in usmerjevalec. Pri tem je njegova vloga še pomembnejša (in zahtevnejša) kot pri tradicionalnem poučevanju. Če je treba, učencem med poukom pomaga s konkretnimi povratnimi informacijami, sodeluje pri reševanju nalog in problemov, spremlja razumevanje učne snovi, spodbuja sodelovalno delo in medsebojno pomoč. Seveda to od učiteljev zahteva, da redefiniirajo svojo tradicionalno vlogo kot nekoga, ki učencem razlaga, ti ga poslušajo in rešujejo naloge, katere jim pripravi. Pri tem domača raziskava o uporabi e-učbenikov kaže, da jih učenci še vedno največ uporabljajo za samostojno reševanje nalog, redkeje pa se iz njih doma ali v šoli učijo. Starši učencev pa zaznavajo, da so njihovi otroci pri delu z e-učbeniki sicer samostojni, vendar pa pri učenju in izdelavi domačih nalog prej ali enako pogosto kot po e-učbeniku posežejo po klasičnem učbeniku (Rutar Leban in Milekšič 2016).

Ker so v digitalnih oz. e-virih pomembne besedne in vidne informacije (na kar opozarja Shema 1), je seveda smiselno zastaviti učenje tako, da vse te informacije učenec v procesu učenja tudi »izkoristi«. Teorija multimedijskega učenja (Mayer 2013) pojasnjuje procesiranje informacij iz digitalnih virov in hkrati spodbuja k oblikovanju ustreznega učnega gradiva v e-okolju. Teorija razlaga, da imajo posamezniki dva ločena kanala za procesiranje informacij iz e-učnih gradiv: verbalni kanal (po katerem se procesirajo zapisana besedila) in vidni kanal (za procesiranje slik, grafik, animacij in videov). V zaznavnem spominu lahko učenec za kratek čas sprejme vse informacije, podane v multimedijski predstavitvi. Te informacije nadalje obdela v delovnem spominu, ki ima svoje omejitve, zato mora izbrati le ustrezne (pomembne) besede in slike ter biti nanje pozoren. Izbrane oz. pomembne besede in slike v delovnem spominu organizira v koherentne mentalne reprezentacije (predstave). Te besedne in slikovne informacije pa učenec lahko globlje razume in osmisli, ko jih poveže med seboj (besede in slike) in s predznanjem iz dolgoročnega spomina (z besednim in s slikovnim). To pomeni, da je treba k obstoječim dilemam literarnih strokovnjakov o (neso)razmerju med slovensko in neslovensko književnostjo, ljudsko in avtorsko književnostjo, avtorji in avtoricami itn. dodati še vprašanje o *oblikovanosti književnih besedil*, ki jih želimo približati učencem. Gre za vprašanje, kakšno naj bi bilo razmerje med vidnimi informacijami (slikami, videi in animacijami) in besedilom. Splošna ugotovitev avtorjev Posveta Bralnega društva Slovenije o vlogi slikovnih sestavin pri sporazumevanju (Gomivnik Thuma 2011) je, da je treba več pozornosti nameniti premišljenemu oblikovanju večkodnih besedil in tudi uporabi strategij, ki bodo bralcu omogočile, da »izrabi« različna vidna gradiva za globlje razumevanje in doživljanje ob književnih besedilih.

Za zdajšnje generacije otrok in mladostnikov je pomembno, poleg razumevanja spoznavnih, tudi razumevanje motivacijskih mehanizmov, ki usmerjajo njihovo učno vedenje. Eno osrednjih pedagoških vprašanj je, kaj je tisto, kar motivira mladostnike, da se lotevajo različnih nalog (npr. spoznavanja in branja literarnih del) in da vztrajajo pri njih, dokler jih ne končajo, in to kljub že omenjeni manjši pozornosti, je eno osrednjih pedagoških vprašanj. Te motivacijske mehanizme za oblikovanje vedenjskih namer dobro pojasnjuje teorija načrtovanega vedenja (Ajzen in Fishbein 2005). Avtorja pravita, da na oblikovanje vedenjskih namer učencev interaktivno vplivajo: i) učenčeva stališča o književnem pouku, o njegovi smiselnosti/koristnosti/uporabnosti za doseganje drugih učnih ciljev ali za osebni razvoj; ii) subjektivne norme učencev/dijakov o koristnosti/smiselnosti/uporabnosti književnosti, ki se oblikujejo pod vplivom odnosa širše družbe do književnosti; iii) zaznana kontrola vedenja pri pouku književnosti (gre za občutek učencev, koliko lahko sami kontrolirajo in regulirajo doseganje ciljev pri pouku književnosti). Gre torej za vprašanja: Ali so izbrana književna besedila relevantna, aktualna ... za zdajšnjo generacijo osnovno in srednješolcev? Ali odgovarjajo na dileme, bojzani, negotovosti ... otrok in mladostnikov? Jim pomagajo pri iskanju in oblikovanju lastne identitete? Pri tem bi morda lahko pomagal malce modificirani didaktični pristop obrnjenega učenja. Učitelj bi skozi pogovor zbral določena pereča vprašanja, na katera mladostniki iščejo odgovore, nato pa jim ponudil v branje književna dela, ki bi jim pomagala iskati odgovore nanje. Vendar se mora učitelj zavedati, da s pomočjo takih aktivnosti le "zagreje" učence za branje literature.

Ali se namere za določeno vedenje pretvorijo v vedenje ali ne, pa je odvisno od tega, koliko te dejavnosti zadovoljujejo naslednje potrebe učencev/dijakov: potrebo po kompetentnosti, avtonomiji in po povezanosti, o čemer govori motivacijska teorija samodoločenosti (Ryan in Deci 2000). Kako zadovoljevati te potrebe v luči večje angažiranosti zdajšnje generacije učencev/dijakov za delo pri pouku književnosti?

Potrebo po kompetentnosti v šolskem prostoru lahko zadovoljujemo s tem, da pomagamo učencem izbrati realne, zanje dosegljive cilje. Ob tej diferenciaciji ciljev je nato treba poskrbeti, da učenci sami, s podporo učitelja, vrstnika ali koga drugega dosežejo postavljene cilje. Za učno slabše učence je mogoče primerno razdeliti te cilje v več delnih ciljev, ki jih lažje dosežejo. Ob tem so za zdajšnjo generacijo zelo pomembne redne in vsebinske povratne informacije učitelja, in sicer v smislu, kaj lahko učenec pri učni nalogi konkretno izboljša in kako, ob tem, da učencu pokažemo njegov relativni napredek v primerjavi z njegovo prejšnjo ravno znanja (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005). Zadovoljevanje *potrebe po avtonomiji* pomeni, da daje učitelj pri učenju učencem več možnosti izbire in možnosti samousmerjanja. Raziskave kažejo, da ima učitelj, ki dopušča samostojno (samoregulacijsko delo) in učence k temu spodbuja, bolj notranje motivirane učence (Reeve in Jang 2006). Zadovoljevanje *potrebe po pripadnosti* pa v razrednem kontekstu lahko dosežemo z ustvarjanjem za učenje varnega okolja (okolja, ki ni čustveno hladno in/ali brezbrizno). To je okolje, v katerem učitelj sporoča učencem, da verjame vanje, da bodo dosegli učne cilje; okolje, v katerem je dovoljeno delati napake (ker se iz njih učimo), in okolje, v katerem poteka učenje s

sodelovalnimi in izkustvenimi oblikami dela. Pri oblikovanju takega učnega okolja pa je pomembno, da se zavedamo, da bodo te aktivnosti učencem bolj blizu, kadar bodo delali v digitalnem okolju, ki je njihovo »naravno« okolje.

Na osnovi razvojnih sprememb zdajšnje generacije osnovnošolcev in srednješolcev (in nove generacije, ki prihaja), na osnovi spremenjenih značilnosti besedil (tudi književnih), ki jih prinašajo nove tehnologije, se postavlja vprašanje, ali je čas za nov, temeljit razmislek o vsebinski in didaktični relevantnosti obstoječega učnega načrta za književnost v osnovni in srednji šoli.

Literatura

Ajzen, Icek, in Fishbein, Martin, 2005: The influence of attitudes on behavior. Albarracin, Dolores, Johnson, Blair, in Zanna, Mark (ur.): *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association. 173–221.

Alexander, Patricia, in Winne, Philip, 2006: *Handbook of educational psychology (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Bajec, Boštjan, 2016: *Značilnosti pripadnikov generacij Y in Z ter delo z njimi*. Prispevek na Posvetu za svetovalne delavce srednjih šol, 20. 11. 2015. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Interno gradivo (Dostopno pri avtorju.).

Bečaj, Janez, 2000: Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo* 5/1. 5–18.

Bergmann, Jonathan, in Sams, Aaron, 2014: *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Gomivnik Thuma, Vida, (ur.): *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 9. strokovnem posvetovanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Mayer, Richard, 2013: Učenje s tehnologijo. Dumont, Hanna, Istance, David, in Benavides, Francisco (ur.): *O naravi učenja – uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 163–181.

McKenzie, Ashley, 2017: *Generation Z defined: The five characteristics of today's students*. Dostopno na: <<http://mccrindle.com.au/the-mccrindle-blog/generation-z-defined-the-5-characteristics-of-todays-students>>. (Dostop 6. 11. 2017.)

Puklek Levpušček, Melita, in Marentič Požarnik, Barica, 2005: *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: CPI Filozofske fakultete v Ljubljani.

Reeve, Johnmarshall, in Jang, Hyungshim, 2006: What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98. 209–218.

Rutar Leban, Tina, in Milekšič, Vladimir, 2016: Evalvacijska študija pilotnih projektov uporabe e-učbenikov v osnovnih šolah in gimnazijah. Sambolič Beganović, Amela, in Čuk, Andreja (ur.): *Kaj nam prinaša e-Šolska torba II. Primeri obetavnih praks in evalvacija projekta*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 175–205.

Ryan, Richard, in Deci, Edward, 2000: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 50/1. 68–78.

Saksida, Igor, 2017: *Izhodišča in posledice komunikacijskega in tradicionalnega načrtovanja pouka književnosti (povzetek)*. Posvet O književnem pouku v osnovnih in srednjih šolah, Ljubljana, 19.–20. 4. 2017, ZRC SAZU.