

SOUSTVARJAMO KAKOVOSTNO ŠOLO

Co-Creating a Quality School

Mednarodna spletna konferenca

International Conference

Osnovna šola Danile Kumar, Danila Kumar International School



Ljubljana, avgust 2021

ZBORNİK PRISPEVKOV MEDNARODNE KONFERENCE
SOUSTVARJAMO KAKOVOSTNO ŠOLO

Osnovna šola Danile Kumar, Danila Kumar International School

Glavna in odgovorna urednica: Karmen Bizjak Merzel

Člani programskega odbora: Andreja Hazabent, Klemen Strmljan,
Urška Šuštaršič, Uroš Medar

Tehnično urejanje in oblikovanje: Ines Huber

Recenzentke: dr. Lidija Janeš Bajić, Tadeja Galonja,

Tanja Jankovič, Karmen Bizjak Merzel

Izdala in založila: Osnovna šola Danile Kumar

Naklada: 50 izvodov

Vir naslovne fotografije: arhiv OŠ Danile Kumar

Ljubljana, avgust 2021

Uredniški odbor je poskrbel za objavo avtorskih del. Avtorji jamčijo, da gre za njihovo lastno delo, in zagotavljajo, da so prispevek napisali po navodilih konferenčnega odbora ter da je lektorsko pregledan.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3(082)

SOUSTVARJAMO kakovostno šolo (konferenca) (2021 ; online)

Soustvarjamo kakovostno šolo : mednarodna spletna konferenca =
Co-creating a quality school : international conference / [glavna
urednica Karmen Bizjak Merzel]. - Ljubljana : Osnovna šola Danile
Kumar, 2021

ISBN 978-961-95499-0-2

COBISS.SI-ID 75808515

POPOTNICA ZBORNIKU

Na OŠ Danile Kumar smo ponosni in veseli, da smo v letu, ko šola praznuje 60-letnico, lahko kljub razmeram in lanskoletni odpovedi zaradi nastale epidemije izvedli mednarodno spletno konferenco z naslovom Soustvarjamo kakovostno šolo. Izvedli smo jo v dveh delih, in sicer v marcu ter v avgustu 2021. Pobuda zanjo je nastajala nekaj let, saj se teme kakovostna šola praktično ves čas dotikamo, jo ustvarjamo in soustvarjamo na različne načine. Kakovostna šola je tema vseh deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsi si jo želimo in si zanjo različno prizadevamo. V vseh nas pa je tudi želja po zadovoljnem pogledu v izobraževanje, v naše učence, v njihove starše in tudi v nas same, saj našim otrokom želimo uspešno prihodnost. V svetu, kjer so edina stalnica spremembe, se tudi vsaka šola kakovostne prenovi in skrbi zanjo, loteva po svoje. Zato smo poiskali možnosti, čas in prostor, da s konferenco soustvarjamo skupno vizijo in hkrati tudi spodbudimo sistemske predloge za bolj kakovostno šolo.

Na tej konferenci smo skupaj razmišljali o globljem pomenu kakovostne šole, o usvajanju novih strategij učenja, ki vključujejo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo; prav tako smo razpravljali, kaj duši avtonomijo v šoli, katere veščine so in bodo nujno potrebne za današnje učence in učence prihodnosti, opozarjali tudi na sence šolstva, sooblikovali šolsko kulturo, ki temelji na odgovornosti in empatiji. Vse to je le nekaj tem te konference. Predvsem pa je bila ves čas prisotna želja, da bi predstavljene ideje postale izziv za naše prihodnje aktivnosti.

S konferenco na daljavo, ki smo jo izvedli kljub epidemiji, smo želeli narediti premik od »prijazne šole« k šoli, v kateri bodo naši učenci zmožni presežati frustracije in krepiti voljo, delavnost, vztrajnost, predanost in odgovornost. V naši družbi bi moralo znanje spet postati visoka vrednota.

Zbrani prispevki konference v tem zborniku so rezultat, kako močno potrebujemo premike in spremembe v šolskem sistemu, saj moramo hitro poiskati odgovore na naslednja vprašanja:

- Na kakšne načine pri učencu razvijamo kritično razmišljanje, načrtovanje in raziskovanje lastnega učenja ter znanja?
- Kaj naši učenci v učnem procesu potrebujejo, da učni proces poteka v sodelovalnem in spodbudnem okolju?
- Kako pomembno je doživljajsko učenje in koliko ga vnašamo v svoje poučevanje?
- Za kakšno partnerstvo gre pri odnosu učenec – učitelj?
- V kakšni meri se sliši glas učitelja in v kakšni glas učenca?
- Kateri so pomembni gradniki samopodobe generacij Z, α ... ?
- Kaj pozitivnega nam je prinesla v šolski prostor pandemija?
- Kako naj poteka digitalizacija učnega procesa?

V času epidemije, ko smo imeli ne le konference na daljavo, temveč precej mesecev tudi šolo na daljavo, je smiselno prevetriti dobre izkušnje z novimi za izboljšavo učnega procesa. V ospredje pa morajo zagotovo stopati prizadevanja, da otroci, mladostniki vzpostavljajo stik s svojimi notranjimi stanji – da si bodo izgradili notranji kompas, ki temelji na pristni pozitivni samopodobi in ponotranjenih vrednotah.

Karmen Bizjak Merzel, koordinatorica mednarodne konference

PROGRAM KONFERENCE

1. del

PETEK, 5. marec 2021

16.00	OTVORITEV KONFERENCE ravnateljica mag. Mojca Mihelič, Karmen Bizjak Merzel, Klemen Strmljan	SLO/ ENG
16.15– 17.00	PLENARNO PREDAVANJE Dr. Kristijan Musek Lešnik Kakovostna šola po epidemiji: O coklah in krilih (Slovenija)	SLO
	MEET & GREET Klemen Strmljan The opportunity to share ideas and meet presenters from abroad	ENG
17.30– 18.15 (samostojni referati potekajo vzporedno, vsaka predstavitev traja 45 minut)	Emily Staudacher Developing a sensitive and supportive writing workshop that provides writing as a coping strategy to overcome trauma and adversity (International School Carinthia, Austria)	ENG
	Marko Šolić Engage in STEM (Matija Gubec International School, Croatia)	ENG
	Katarina Lovenjak Naj se krešejo mnenja ali preprost recept za razredno debato (Gimnazija Kranj, Slovenija)	ENG
	Simona Samida Cerk Interdisciplinarni pristop pri poučevanju družbe (OŠ Franceta Bevka, Slovenija)	SLO
	Tina Starec Klobasa Kamišibaj povezuje (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	ENG
	Anja Podreka Sodobna umetnost v OŠ (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	ENG

SOBOTA, 6. marec 2021

9.00–9.45	PLENARNO PREDAVANJE Jukka Miettunen Managing the Change Finnish Way (Yli-Iin koulu, Finland)	ENG
10.15– 11.00 (samostojni referati potekajo vzporedno, vsaka predstavitev traja 45 minut)	Jennifer Navarre Balanced Literacy and Fitting It In To Your Classroom (International School Carinthia, Austria)	ENG
	Mojca Planinc Pouk kot gledališče in igrišče (OŠ Franceta Bevka, Slovenija)	SLO
	Lojzka Lušin Življenjska matematika (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	ENG
	Brigita Praznik Lokar Formativno spremljanje pri pouku zgodovine z avtentičnimi nalogami (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Tanja Jankovič Animirani film pri projektnem delu v razredu (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Mojca Škof Kako povezati poglavje ekonomike gospodinjstva z osnovami tekstila (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Katarina Čepič Vključevanje tujejezičnih otrok v program (mednarodnega) šolanja (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	ENG
11.15– 12.00 (samostojni referati potekajo vzporedno, vsaka predstavitev traja 45 minut)	Ines Schreiner The impact of the adolescent brain research on educating middle school students (International School Carinthia, Austria)	ENG
	Emilia Hiltunen, Sari Sälevä and Ville Sillanpää Co-teaching Towards Sustainable Future With STEAM (Yli-Iin koulu, Finland)	ENG
	Melita Plešnik Story line pri pouku slovenščine (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Uroš Marolt Šola je cirkus! (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Irena Lahajner Izgubljeni v veselju (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	ENG
	Damjan Beton: Kakovostna šola smo dobri ljudje (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
12.15– 13.00	PLENARNO PREDAVANJE James Brightman Launching Virtual Professional Learning Networks within ACES (International School Carinthia, Austria)	ENG
13.00-13.45	PLENARNI POVZETEK Andreja Hazabent	SLO/ ENG
Moderatorji: Uroš Medar, Karmen Bizjak Merzel, Andreja Hazabent, Lidija Pečar, Urška Šuštaršič, Klemen Strmljan, Ines Huber, Anja Dežman, Janja Uršič, Maja Kastelic, Ognjen Jovanović, Maja Majnik, Eva Zore, Nives Modic, Anja Smolič Žnidarko		

2. del

PETEK, 27. avgust 2021

8.00	ODPRTJE KONFERENCE ravnateljica mag. Mojca Mihelič, Karmen Bizjak Merzel, Klemen Strmljan	SLO/ ENG
8.15–9.00	PLENARNO PREDAVANJE Wim Peeters Examples of sustainable professional learning of science teachers (PONTOn VZW, Belgium)	ENG
9.15–10.00	dr. Bojan Jeraj Vloga ped. delavcev pri odpravljanju spolnih stereotipov v šoli in širšem družbenem okolju (OŠ Bežigrad, Slovenija)	SLO
	Anja Brezovnik Poučevanje matematike po Hejnyjevih principih (OŠ Zalog, Slovenija)	SLO
	Jasna Lavrenčič Povezava gibanja z učenjem med poukom (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Nataša Štebe Starejši učijo mlajše (OŠ Škofljica, Slovenija)	SLO
	Marie Källstrom Developing a network of digital competences through international mobility (English school In Upplands Väsby , Sweden)	ENG
10.15– 11.00 (samostojni referati potekajo vzporedno, vsaka predstavitev traja 45 minut)	Alen Grbec Šola, kritično mišljenje in filozofija (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Nasreen Majid Using reflective journals in mathematics in Key Stage 2 to develop deeper thinking and understanding of mathematical processes (University of Reading, England)	ENG
	Mateja Kores Je poučevanje jezika v 21. stoletju res kvantna fizika? (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Maja Sušin Učenčev osebni načrt in vodenje razreda (OŠ Veliki Gaber, Slovenija)	SLO
	Ines Makovec Primerjava osvojenega znanja snovi, podane z videoposnetki na daljavo in pri pouku (OŠ Otočec, Slovenija)	SLO
11.15– 11.45	POSTERJI PREDSTAVLJENIH PRISPEVKOV (1. del) – diskusija	SLO/ ENG
12.00– 12.30	POSTERJI PREDSTAVLJENIH PRISPEVKOV (2. del) – diskusija	SLO/ ENG

12.45– 13.30 (samostojni referati potekajo vzporedno, vsaka predstavitev traja 45 minut)	Tadeja Galonja Uvod v delo z zgodovinskimi viri (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Ana Deutsch Sodnik Izražanje in obvladovanje čustev (OŠ Preserje, Slovenija)	SLO
	Tatjana Keržan Preko gibanja in didaktičnih iger do znanja biologije (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Nataša Lacković Using graphic novels and comics in teaching across subjects: introducing a flexible “inquiry graphics” teaching method (Lancaster University, UK)	ENG
	Andrew Paul Tomlin The importance of literature And diversity (English teacher, British Railways, UK)	ENG
13.45– 14.30 (samostojni referati potekajo vzporedno, vsaka predstavitev traja 45 minut)	Amalija Mikulan Likovno ustvarjanje in pozitivna samopodoba učencev (OŠ Danile Kumar, Slovenija)	SLO
	Sara Drnovšek Projekt žive slike (OŠ Alojzija Šuštarja, Slovenija)	SLO
	Vida Kotnik Motivacija učencev na daljavo (OŠ Simona Jenka Smlednik, Slovenija)	SLO
	Adam Jagiełło-Rusiłowski Monkeys, hats & keys - intervention through drama (Changemakers' Campus, Poland)	ENG
	Monica Bori Sanz, Antulio Pérez Gómez, Amanda Delgado TANDEM: Learn to play music and create community (Escuela Patufet Sant Jordi Francesc Batallé i Aragonés, Spain)	ENG
14.45– 15.30	PLENARNO PREDAVANJE Barbara Kampjut Skozi izkušnje pandemije do spodbudnega in inovativnega učnega okolja (OŠ Franceta Bevka, Slovenija)	SLO
15.30– 16.15	OKROGLA MIZA SOUSTVARJAMO KAKOVOSTNO ŠOLO Andreja Hazabent	SLO/ ENG
Moderatorji: Lidija Pečar, Urška Šuštaršič, Klemen Strmljan, Uroš Medar, Karmen Bizjak Merzel, Andreja Hazabent, Ines Huber, Oliver Frlic, Eva Zore, Nik Arcet, Maja Gruden, Klavdija Čuk, Tina Starec, Ivana Gregec, Brigita Praznik Lokar, Oven Darja, Žan Jovišič, Melita Plešnik, Klavdija Planinšek, Tamara Cunk, Meta Demšar, Anja Dežman		

Trajanje: 16 pedagoških ur

Aktivni udeleženci iz Slovenije: 32

Aktivni udeleženci iz Avstrije, Hrvaške, Finske, Belgije, Švedske, Anglije, Poljske, Španije: 18

Oblike dela: delo v skupinah, individualno delo

Metode dela: predavanje, delavnica, prikazovanje, razgovor, demonstracija, razprava

Načini aktivnega sodelovanja udeležencev: Konferenca je potekala preko spletnega okolja Teams z odprtimi povezavami z možnostjo prehajanja med dogodki. Udeleženci so bili aktivno vključeni preko razgovorov, razprav in izvedbah primerov različnih aktivnosti.

Možnost uporabe pridobljenega znanja v vzgojno izobraževalnem delu: Pri načrtovanju in izvajanju vzgojno–izobraževalnega dela, predvsem pa preko vzpostavitve novih socialnih in izobraževalnih mrež. Doprinos povezovanja strokovnih delavcev se kaže v oblikovanju številnih novih sistemskih in kurikularnih idej, prenosu le-teh v prakso in posledično soustvarjanju kakovostne šole.

VSEBINA

PRISPEVKI

Kakovostna šola smo dobri ljudje

Damjan Beton..... 1

Poučevanje matematike po Hejnyjevih principih

Anja Brezovnik 9

Vključevanje tujejezičnih otrok v program (mednarodnega) šolanja

Katarina Čepič..... 21

Izražanje in obvladovanje čustev

Ana Deutsch Sodnik..... 29

Žive slike

Sara Drnovšek 36

Uvod v delo z zgodovinskimi viri – primer iz prakse

Tadeja Galonja 45

Šola, kritično mišljenje in filozofija

Alen Grbec 54

Animirani film pri projektne delu v razredu

Tanja Jankovič..... 64

Vloga pedagoških delavcev pri odpravljanju spolnih stereotipov v šoli in širšem družbenem okolju

dr. Bojan Jeraj 72

Preko gibanja in didaktičnih iger do znanja biologije

Tatjana Keržan 82

Is teaching a language in the 21st century really rocket science?

Mateja Kores 92

Motivacija učencev na daljavo

Vida Kotnik..... 99

Povezava gibanja z učenjem med poukom	
Jasna Lavrenčič	107
When our views clash – a simple recipe for a whole-class debate	
Katarina Lovenjak	117
Is Maths Real? / Living Maths	
Lojzka Lušin.....	126
Primerjava usvojenega znanja snovi, podane z videoposnetki, na daljavo in pri pouku	
Ines Makovec	136
Šola je cirkus!	
Uroš Marolt	143
Likovno ustvarjanje in pozitivna samopodoba učencev	
Amalija Mikulan	153
Gledališče je lahko naše igrišče, laboratorij, kuhinja ...	
Mojca Planinc.....	163
Formativno spremljanje pri pouku zgodovine z avtentičnimi nalogami	
Brigita Praznik Lokar	171
Interdisciplinarni pristop pri poučevanju družbe v 5. razredu	
Simona Samida Cerk	180
Kamišibaj povezuje	
Tina Starec Klobasa	189
Učenčev osebni načrt in vodenje razreda	
Maja Sušin.....	196
Povezava poglavij ekonomike gospodinjstva z osnovami tekstila	
Mojca Škof	203
Starejši učijo mlajše	
Nataša Štebe	210

POVZETKI

Learn to play music and create community

Monica Bori Sanz, Antulio Pérez Gómez, Amanda Delgado 218

Launching Virtual Professional Learning Networks within ACES

James Brightman 219

Co-teaching Towards Sustainable Future With STEAM

Emilia Hiltunen, Sari Sälevä and Ville Sillanpää..... 220

Monkeys, hats & keys – intervention through drama

Adam Jagiełło-Rusiłowski' 222

Skozi izkušnje pandemije do spodbudnega in inovativnega učnega okolja

Barbara Kampjut 224

With international mobility to networking in schools for the development of digital competences

Marie Källström 225

Using graphic novels and comics in teaching across subjects: introducing a flexible “inquiry graphics” teaching method

dr. Nataša Lacković 226

Lost in space

Irena Lahajner 228

Using reflective journals in mathematics in Key Stage 2 to develop deeper thinking and understanding of mathematical processes

dr. Nasreen Majid 229

Managing the Change Finnish Way

Jukka Miettunen 231

Kakovostna šola po epidemiji: O coklah in krilih

dr. Kristijan Musek Lešnik 232

Balanced Literacy and Fitting It In To Your Classroom

Jennifer Navarre 233

“Examples of sustainable professional learning of science teachers”	
Wim Peeters	234
The impact of the adolescent brain research on educating middle school students	
Ines Schreiner	236
Developing a sensitive and supportive writing workshop that provides writing as a coping strategy to overcome trauma and adversity	
Emily Staudacher	237
Engage in STEM	
Marko Šolić	238
Diversity in literature in the classroom is vital in so many ways	
Andrew Tomlin	240



KAKOVOSTNA ŠOLA SMO DOBRI LJUDJE

GOOD PEOPLE CREATE QUALITY SCHOOL

Damjan Beton

OŠ Danile Kumar Ljubljana, betond@os-danilekumar.si

Povzetek

Pozitivna psihologija in ontologija poudarjata, da je človek v svojem jedru dober. In dobri ljudje ustvarjamo dobro/kakovostno šolo. Pozitivna psihologija preučuje in poudarja pozitivne vidike človekove osebnosti in njegove dobrobiti. Za razliko od drugih smeri psihologije se ne usmerja na patologijo. Ontologija (filozofska veja, ki se preučuje naravo obstajanja, biti) trdi, da je oseba v svojem bistvu dober/dobro. Da pa ne bi ostali le pri teoretskih izhodiščih, smo z udeleženci konference iskali konkretne značilnosti učencev, učiteljev in staršev s pomočjo SWOT analize (osredotočili se bomo na prednosti in priložnosti). Kot metodo dela bomo spoznali in uporabili metodo odprtega prostora. Obe metodi bomo tudi kratko predstavili in udeležence konference aktivno vključili.

Ključne besede: pozitivna psihologija, ontologija, dobro, dobrobit, SWOT analiza, metoda odprtega prostora

Abstract

According to positive psychology and ontology we will try to emphasize that person in his core is good and good school stakeholders make quality school. Positive psychology studies and strengtens positive aspects of human personality and his well-being and differs from other areas of psychology that focus more on pathology. Ontology (philosophical field that deals with nature of being, existence) states that person in his essence is good/well. But not to stop on theoretical level, we will search for concrete properties of students, teachers, parents through SWOT analysis (we will focus on strengths and opportunities). For our work we will also use adapted open space method. Both methods of work will be briefly explained so the participants will be able to actively participate on the topic.

Key words: positive psychology, ontology, good, well-being, SWOT analysis, Open space method.

1 UVOD

Pri vprašanju, kako doseči kakovost v šolstvu so prve asociacije, da je potrebno izboljševati kurikulum, vlagati v šolske stavbe, IKT opremo ... Vse to je potrebno, v prispevku pa bomo poskušali pokazati, da smo kakovostna šola dobri ljudje. Pomislimo na šolstvo na Slovenskem pred 200 leti. V tem času niso imeli elektrike v šolah, niti v domovih, pa smo vseeno dobili



Prešerna. Kaj pa sto let nazaj? V šolah ni bilo interneta niti računalnikov in projektorjev pa smo vseeno dobili Cankarja. In koliko je še uspešnih, kreativnih, dobrih ljudi!

2 NAUČENA NEMOČ IN OPTIMIZEM

Namesto usmerjenosti v dobro v šoli preveč poudarjamo, česa učenec še ne zna, kje ni uspešen. Tako dobiva sporočila od učiteljev, ki ne poudarjajo njegovih močnih, dobrih področij, temveč slaba. Če podobna sporočila dobiva tudi doma od staršev in v šoli še od sošolcev, potem si učenec začne graditi negativno samopodobo. Nauči se, da ni uspešen, da ni dober. Pomembno je tudi, da učenec in njegovi pomembni drugi ovrednotijo njegove dosežke, vloženo delo in trud. Če učenec za svoj rezultat pošteno dosežen z učenjem ni ponosen, ker ga nihče ne pohvali in ne ovrednoti, lahko, kljub odličnim ocenam ne razvije dobre samopodobe. Lahko razmišlja tudi, da čeprav ima odlične ocene, to ni zadosti dobro. Iz šolskega ocenjevanja pa vemo, da je ocena 3 dobro. Če pa odlična ocena ni zadosti dobra, si učenec lahko to razloži, da tudi on kot oseba ni dobro. Martin Seligman (2011) govori o naučeni nemoči. Avtor je ta fenomen preučeval z opazovanjem psov, ki so bili v kletki izpostavljeni šibkim električnim šokom, če so hoteli iz kletke. Zaradi tega negativnega dražljaja so se naučili, da so njihovi poskusi pobega nemogoči. Ko so se tega naučili, iz kletke niso pobegnili niti, ko so imeli priložnost in ni bilo električnih šokov. Podobno v Indiji ali v cirkusih vzgajajo slone. Kot mladiče jih z vrstico privežejo na majhen količek in jih kaznujejo, če hočejo uiti. Ko slon odraste, je naučen, da ko je privezan na količek, ni možno pobegniti. Čeprav bi s svojo močjo zlahka izrul količek in pobegnil, toda naučil se je biti nemočen. Seligman pa tega pojava ni opazil le pri živalih, temveč tudi pri ljudeh. S svojo teorijo naučene nemoči je razlagal fenomen pesimizma in depresije, ki se je razraščal v ZDA. Kot je Jonas Salk v času Seligmanovega otroštva odkrili cepivo za otroško paralizo, ki je prizadela veliko njegovih vrstnikov, je tudi sam razmišljal, kako bi odkril psihološko cepivo proti epidemiji pesimizma in depresije. Kako bi torej izničil učinke naučene nemoči? Rešitev je našel v nasprotju naučene nemoči. Ker je nemoč naučena, se je torej lahko odličimo oziroma se naučimo moči. Želel je, da bi kot cepivo v človeka pritekalo dobro, kaplja dobrega za kapljo dobrega. Iz pesimističnega razmišljanja je torej potrebno mišljenje spremeniti v optimistično. Potrebna je torej sprememba miselnega programa. Naučena nemoč je namreč program v naši podzavesti. Verjamemo, kaj zmoremo in kaj smo in se v skladu s tem tudi vedemo in odločamo. Kako dobro je, če o sebi mislimo dobro.



3 POZITIVNA PSIHOLOGIJA

Seligman (2011) je tudi eden od začetnikov pozitivne psihologije. Ta za razliko od psihoanalize in preostalih vej psihologije ne poudarja patologije, travme in težav. Želi dopolniti psihologijo s pozitivnim polom. Musek Lešnik na svojem spletnem portalu abc.ed navaja, da so cilji pozitivne psihologije zadovoljstvo, optimizem, smiselnost, krepitev pozitivnih vidikov življenja in duševnosti. Ne zanika težav in stisk, vendar skuša pozitivnim in dobrim stranem življenja dati bolj pomembno vlogo. Podobno ima tudi transakcijska analiza osnovno stališče *jaz sem OK, ti si OK*. Ta pozitivna naravnost v dobro je poudarek tega prispevka.

4 BIOLOGIJA PREPRIČANJ

Kako prepričanja vplivajo na naše fizično telo, je raziskoval Bruce Lipton (2019). Kot mikrobiolog je poučeval študente medicine in obenem ves čas raziskoval celice. Predvsem je preobrnil determinizem, da geni in DNK vplivajo na nas. Sam namreč na podlagi preučevanja celic trdi, da mi sami vplivamo na lastno biologijo in ne geni. Ugotovil je, da misli oziroma naša prepričanja vplivajo na materijo, torej, kaj se izrazi iz zapisa DNK. Govorimo o epigenetiki, kontroli nad geni. Že membrana v celici je opremljena z receptorji, ki se odzivajo na okolico in jo interpretirajo. Lipton pravi, da možgani celice niso jedro celice, temveč membrana s svojo zmožnostjo zaznavanje in interpretacije okolja. V angleščini že beseda membrana (membrain) kaže na to, da so v membrani možgani (memBRAIN). Kadar membrana zazna okolico kot nekaj dobrega (kar na primer predstavlja hrana), bo celica v fazi rasti. Če pa zazna grožnjo (na primer strup), pa bo v stanju zaščite. In s tem zaznavanjem membrana sporoči jedru celice, v katerem je zapis DNK, kaj naj se iz tega zapisa izrazi in kaj ostane pasivno. Sistema rasti in zaščite pa ne moreta delovati istočasno. Kadar ne rastemo, ne napredujemo, ker smo v stiski za preživetje. Na ravni človeka, ki je ogromen skupek celic, velja, da kakor interpretiramo okolje ali sami sebe, tako se tudi odzivamo. Lahko rastemo, tako telesno kot miselno in duhovno ali pa nazadujemo.

Lipton svojo spremembo paradigme o vplivnosti mišljenja na materijo podkrepi s podobno spremembo paradigme v fiziku. Newtonova fizika temelji na materiji in zakonih, ki nanjo vplivajo. Einstein pa je s svojo kvantno fiziko spremenil pogled na fiziko. Kvantni prostor znotraj atoma je praznina, vendar polna gibanja in aktivnosti. Njegova formula $E = mc^2$ govori ravno o tem, da sta energija in masa povezani in vplivata oziroma se spreminjata druga v drugo. Lipton tu naredi povezavo na celično dogajanje in tudi celostno na človeka. Energija, ki je v



atomu ne vidimo, v človeku predstavlja njegov um, mišljenje, prepričanja, ki jih prav tako ne vidimo. Masa pa predstavlja snovni del človeka – njegovo telo. Človek je telesno bitje, a tudi čustveno, duhovno, (raz)umsko. Tako kot Lipton v raziskovalnem, tudi mi v vsakdanjem življenju najdemo dokaze o povezavi mišljenja in telesa. Vsak si lahko prikljče osebo z zagrenjenim mišljenjem. Kakšno energijo oddaja tak človek? Pogosto se pri njih pojavlja tudi telesna bolezen, na primer rak. Kaj pa človek, ki razmišlja optimistično, pozitivno – kakšno energijo oddaja? Pri njih tudi opazimo, da so telesno zdravi. Kako razmišljamo, je odgovornost nas samih. Pri učencih pa pomembno vlogo igramo poleg staršev tudi učitelji in drugi šolski delavci.

5 VLOGA UČITELJEV PRI SPREMEMBI PROGRAMA MIŠLJENJA UČENCEV

Da šola postane kakovostna, je potrebno, da kakovost najdemo v njenih deležnikih. Učitelji in drugi šolski delavci najprej v sebi in med seboj ter tudi v učencih in njihovih starših. Ko začnemo pri sebi videti dobro in tako tudi razmišljati, vplivamo tudi na učence in spreminjamo tudi njihov program mišljenja. Več o tem sem napisal v članku Vloga prosvetnih delavcev pri grajenju samopodobe in originalnosti učencev (Beton, 2019). Prosvetni delavci učencem osvetljujemo ne le učno snov, temveč tudi, kar je dobro v samih učencih. Ko se tega zavedajo, to ponotranjijo in iz tega živijo, se učijo, sobivajo. Vendar, kako videti dobro v učencu? V pridnem, tihem, uspešnem, prijaznem, ustrežljivem učencu ne bo težav. Kaj pa pri učencu, ki nam 'gre na živce', ni urejen, pozablja zvezke, pripomočke in domače naloge, moti pouk? Zavedati se moramo, da je to le površina učenca in ni njegovo bistvo. Vse našete lastnosti so kot zunanje plasti čebule, ki pa zakrivajo jedro. V nadaljevanju bomo pogledali, kako na bistvo človeka gleda filozofska smer ontologija. Pravi, da je eno od bistev človeka dobro. Zanimivo je, da je v slovenščini beseda dobro tako pridevnik kot samostalnik. Dobro je torej odgovor na vprašanje kakšen/kako in tudi na vprašanje kaj/kdo? Kakšen oziroma kako je učenec? Kaj je učenec? Učenec je dobro.

6 BISTVO ČLOVEKA JE DOBRO

Ontologija (povzeto po Furst in Halmer, 1990; Sruk, 1995; Burkard, Kunzmann in Wiedmann, 1997; Miščević, 2002) je smer v filozofiji, ki preučuje bivanje, bit, bistvo, obstajanje. Pravi, da so najosnovnejše lastnosti biti ali bitja dobro, pravično, lepo in enost. Prav s tem filozofskim vložkom bi radi podkrepili stališče/stojišče/prepričanje, da je bistvo človeka dobro. Če ga včasih težko najdemo pri sebi v vsakdanjem življenju ali pri učencih v učilnicah, ga lahko



sprejememo na bolj abstraktni ravni, ki jo ponuja filozofija, ki je obenem tudi nevtralna od sodobnosti in različnih deljenj, ki se pojavljajo. Gre za dognanja izpred več kot dveh tisočletij, ki ostajajo aktualna. Sokrat trdi, da je bit človeka dobro. Dobro je torej lastnost vsakega človeka. Dobro pripada človeku po njegovem bistvu in se nahaja v njegovi duši. Sokrat poudarja tudi dialog, kjer s postavljanjem pravih vprašanj učencu odkrivamo nove dimenzije o učni snovi in o njem samem. Vloga učitelja je torej dialoška, da učencu pomaga spoznati sebe v skladu z napisom v Delfi – Spoznaj samega sebe. Platon pa zagovarja idejo, da je dobro kot tisto, iz katerega izhaja bit in vrednost. Bistvo lahko spoznamo le v luči dobrega. Ko učenci torej zaznajo, da jih učitelj vidi s pozicije dobrega oziroma kot bi rekli v transakcijski analizi s pozicije »jaz sem OK, ti si OK«, da jih torej ne napadamo, temveč želimo dobro, se tudi sami odzovejo z dobrim.

7 METODA ODPRTEGA PROSTORA

Da ne bi ostali le na teoretični in filozofski ravni smo v iskanje dobrega v kakovostni šoli vključili tudi udeležence konference, in sicer preko metode odprtega prostora, ki jo poimenujejo tudi kot energijo dobrega odmora za kavo. Primerna je za vodenje večje skupine ljudi, lahko se jo uporabi tudi v razredni situaciji. Je enostavna za uporabo, obenem pa spodbuja predanost, strani in odgovorno sodelovanje udeležencev. Deluje po štirih razumljivih načelih, ki so naslednji:

- Kdorkoli pride, je prava oseba.
- Karkoli se zgodi, je edino, kar se je lahko zgodilo.
- Ko se nekaj začne, je to ravno pravi čas za začetek.
- Ko je konec, je konec (ali če ni konec, ni konec).

Vsebuje tudi zakon mobilnosti oziroma zakon dveh nog, ki omogoča, da udeleženci niso vezani na določeno skupino in imajo občutek, da sami obvladujejo svoje sodelovanje. Zakon pravi, da če si v situaciji (skupini), ko ne moreš nič več prispevati ali se naučiti, uporabi svoji nogi in pojdi tja (v tisto skupino), kjer boš bolj produktiven. Ker je konferenca potekala po spletu, dejavnosti nismo mogli izpeljati kot načrtovano v živo, temveč s pomočjo virtualnih sob, katere so udeleženci obiskovali, jih zapuščali in se vanje vračali ter zbirali ter zapisali pozitivne lastnosti učencev, staršev in učiteljev. Pri tem smo uporabili še SWOT analize.



8 SWOT ANALIZA

Uporabili smo SWOT analizo, ki se prvenstveno uporablja v podjetništvu in je dobro orodje za analizo prednosti (S – strength), slabosti (W – weakness), priložnosti (O – opportunity) in groženj (T – threat). Ta analiza nam omogoča pogled na pozitivne in negativne vidike notranjih in zunanjih dejavnikov. Glede na vsebino prispevka smo se osredotočili na pozitivne vidike – prednosti in priložnosti, ki smo jih iskali pri učencih, njihovih starših in nas samih – učiteljih. Udeleženci so v različnih virtualnih sobah odkrivali in zapisali naslednje pozitivne lastnosti šolskih deležnikov:

Prednosti, močna področja, kakovosti učencev
Čut za sprejemanje pohval in sprejemanje konstruktivne kritike. Opisne ocene lažje sprejemajo, jih razumejo bolj široko. Prepoznavanje svojih močnih in šibkih področij in kako se odzvati na “nezaželeno” obnašanje. Otroke moramo seznaniti z različnimi oblikami in načini interakcije – pri vsakem posamezniku je treba prepoznati močna in šibka področja na vseh nivojih, da se vsak zave, v čem blesti. V primeru učnih težav učenci (s)prejemajo prilagoditve in podporo, da lahko dosežejo (prilagojene) cilje.

Prednosti, močna področja, kakovosti učiteljev
Učitelj ne le v pedagoški vlogi, temveč tudi vzor učencem. Od pristopa učitelja odvisna energija učencev. Učenci začitijo naše vibracije, tako pozitivne, kot tudi strah. Empatija! Na prvem mestu. Da znamo začititi učenca kot posameznika.



Dober učitelj – se mora počutiti dobro, začeti pri sebi. Pozitivna energija in razmišljanje. Učitelj mora biti zadovoljen s samim seboj. Zadovoljen kolektiv – prinaša pozitivno.

Vodstvo mora znati izkoristiti potencial kolektiva. Lažje pridejo dobre stvari do izraza.

Delo na sebi, razvoj, tako lažje nudimo oporo drugim: učencem, sodelavcem,...

Osebnost pomembna, mora biti vzor učencem.

Vsakič na novo je izziv poiskati v učencih dobro.

Vsak razred (posameznika) dojemati po sebi, ne po predsodkih. Vsakemu moraš dati možnost in se skušati prilagoditi razredu (in učencem posamezno).

Prednosti, močna področja, kakovosti **staršev** učencev

Skrb za otroka, želijo otroku dobro, odprtost za sodelovanje s šolo, njihov pogled na otroka, ki šoli morda ni viden, izmenjava izkušenj, iskren pogovor učitelj-starši, novi predlogi za rešitve, pozitiven dialog, občutek sprejetosti in odprtosti.

9 ZAKLJUČEK

V članku smo prikazali tako teoretične kot tudi izkustvene primere, ki potrjujejo, da je pomembno, da v šolskih deležnikih odkrivamo dobro. To nam omogoča, da gradimo kakovostno šolo in dajemo dobro popotnico učencem. Predvsem pa se potrudimo poiskati dobro v sebi in učencih, tudi pri tistih, kjer nam je to v izziv.

Literatura

Beton, Damjan, 2019: Vloga prosvetnih delavcev pri grajenju samopodobe in originalnosti učenca.

Zoran Mihajlović, dr. Kristijan Musek Lešnik, dr. Milan Hosta, Cvetka Rutar, Meta Trček (ur.): Zbornik prispevkov strokovne konference z mednarodno udeležbo Šolski hodniki – življenjski premiki: pozitivna psihologija in pozitivna edukacija v šolah (e-knjiga v pdf formatu). Brezovica: OŠ Brezovica pri Ljubljani, 22-26.



Burkard, Franz Peter; Kunzmann Peter in Wiedmann Franz, 1997: DTV Atlas filozofije. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Furst, Maria in Halmer, Nikolaus, 1990: Filozofija. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lipton, Bruce, 2019: Biologija prepričanj: znanstveni dokazi o nadvladi uma nad snovjo. Ljubljana: Primus.

Miščević, Nenad, 2002. Filozofija za gimnazije. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Seligman, Martin, 2011: Optimističen otrok: Preizkušen program za varovanje otrok pred depresijo in ustvarjanje odpornosti za vse življenje. Ljubljana: Modrijan.

Sruk, Vladimir, 1995: Filozofija – Leksikon Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Viri

Opis metode odprtega prostora: <http://edusatis.si/slo/odpiramo-prostor> (dostop 4. 3. 2021)

Musek Lešnik, Kristijan: Kaj je pozitivna psihologija: <https://www.abced.si/kaj-je-pozitivna-psihologija> (dostop 4. 3. 2021)



POUČEVANJE MATEMATIKE PO HEJNYJEVIH PRINCIPIH

Anja Brezovnik

Osnovna šola Zalog, anja.brezovnik@gmail.com

Izvleček

Poučevanje po Hejnyjevih principih predstavlja metodo poučevanja matematike, s katero učenec raziskuje matematiko preko svojih izkušenj in ob tem doživlja zadovoljstvo. Poučevanje po Hejnyjevih principih pripomore k uspešnemu vpeljevanju matematičnih pojmov in vsebin skozi dejavnosti, ki motivirajo, učenec pa pride prek njih lažje do zastavljenega učnega cilja. Upoštevajo dvanajst ključnih načel, ki tvorijo celovito učenje. Hejnyjevi principi temeljijo na štiridesetih letih razvijanja in preizkušanja te metode ter vključujejo primere dobre prakse poučevanja matematike vse od časov starega Egipta naprej. Principe uporabljajo vzgojitelji v vrtcu in osnovnošolski učitelji. V tem prispevku predstavimo dvanajst Hejnyjevih principov: oblikovanje miselne sheme, delo v znanem okolju, medsebojno povezovanje, načelo socialnega vedenja in moralne rasti, notranja motivacija, osebne življenjske izkušnje, zadovoljstvo ob učenju matematike, lastno izgrajevanje znanja, vloga učitelja, učenje iz napak, ustrezni izzivi in sodelovanje.

Ključne besede: Hejnyjevi principi, razredni pouk, matematika, sodobno poučevanje, izkustveno učenje.

Abstract

The Hejny method is a way of teaching mathematics which enables children to explore mathematics independently and with pleasure. The Hejny method is based on respecting 12 key principles, which it combines into a coherent approach. It bases on 40 years of experimental study and puts into practice historical notions that have been occurring throughout the history of mathematics since the time of Ancient Egypt. The principles are used by kindergarten teachers and primary school teachers. In this article we present those principles: building schemata, working in environments, interlinking topics, character development, true motivation, real-life experience, enjoying mathematics, personal knowledge, the teacher's role, working with error, appropriate challenge, supporting collaboration.

Key words: Hejny method, primary school, mathematics, modern teaching, experiential learning.

UVOD

Učni predmet matematika je eden izmed temeljnih osnovnošolskih predmetov, pomembna pa je tudi njegova podpora drugim predmetom (http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf). Na področju matematike imajo osnovnošolski učenci vsako leto težave, še posebej pri



situacijah iz vsakdanjega življenja, ki jih rešujejo z matematičnim znanjem, pri matematični pismenosti, pri globljem razumevanju, pri usvajanju problemskega znanja in znanja na višjih ravneh ter pri trajnejšem znanju (Japelj in Svetlik, 2016; Suban in Kmetič, 2013; Kresal Sterniša in Plevnik, 2012; Repež in Drobnič Vidic, 2008).

»Matematika je znanost, ki preučuje abstraktne strukture in strukture, ki izhajajo iz realnega sveta, zato moramo pri pouku matematike enakovredno razvijati formalno matematično znanje in matematično mišljenje ter matematično pismenost« (<https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/cetrtek-sekcije/Ucenje-in-poucevanje-matematicne-pismenosti.pdf>, str. 2; Cotič, 2010). Z razvojem družbe se spreminjajo tudi pristopi učenja in poučevanja matematike. »Sodobni pristopi učenja in poučevanja temeljijo na aktivni vključenosti učenca v procesu učenja. Cilj poučevanja matematike ni samo prenos matematičnih znanj, ampak proces, skozi katerega učenci matematiko odkrivajo, raziskujejo probleme, in s tem gradijo svoje znanje« (Klančar, Cotič in Žakelj, 2018, str. 13). Razvoj družbe je prinesel tudi razvoj tehnologije (Žakelj, 2004), ki omogoča, da se družba manj ukvarja s preprostimi dejavnostmi in s ponavljajočimi se procedurami, saj to lahko naredi namesto nas tehnologija. Učenje in poučevanje matematike je proces, v katerem pride do prenosa pojmov in spretnosti znotraj novih situacij. Zato so v najnovejšem učnem načrtu za matematiko bolj poudarjeni kompleksnejši cilji, ki želijo razvijati kritično in ustvarjalno mišljenje, doseči kakovostnejše matematično znanje; matematično pismenost; znanje, ki bi učencem služilo produktivno tako na poklicnem področju, kot v vsakdanjih situacijah, ko lahko znanje aktivira v novi matematični ali avtentični situaciji (Žakelj, Cotič in Felda, 2018; Kmetič, 2012).

Za doseganje teh kompleksnih ciljev iz učnega načrta je potrebno, da učitelj dobro ve, kaj je učenje; kako organizirati proces učenja, da bo učenec čim uspešnejši glede na svoje zmožnosti; kaj je bistvo učenja; kako pripraviti proces učenja, da bo učenec napredoval v miselnem razvoju in dosegel kakovostno znanje; na kakšen način naj učenec razvije veščine za uporabo pridobljenega znanja v novih situacijah idr. Učitelj bo lahko dosegel vse to z uporabo različnih pristopov in teorij učenja. Njihovo poznavanje in uporaba pa omogočata pripravo kakovostnega pouka (Klančar idr., 2018). Vidimo, da so še posebej primerne tiste smernice in pristopi poučevanja v nižjih razredih osnovne šole, ki učencem omogočajo povezovanje matematičnih vsebin z vsakdanjimi izkušnjami (Kresal Sterniša in Plevnik, 2012): matematični problemi; matematična pismenost; modeliranje; medpredmetno povezovanje, Hejnyjevi principi idr.

V nadaljevanju predstavimo metodo poučevanja matematike po Hejnyjevih principih, katere avtor je Milan Hejny. Učenje matematike predstavi preko 12 principov, ki učenca usmerjajo v raziskovanje preko sebe, ob tem pa učenec doživlja zadovoljstvo. Na Češkem, od koder izhajajo, jih uporablja 350 osnovnih šol od 4.100. Številne šole jih uporabljajo tudi v Italiji, v Grčiji, v Kanadi, na Finskem, na Švedskem in na Poljskem (<https://www.h-mat.cz/en/hejny-method>).

1. princip: Oblikovanje miselne sheme

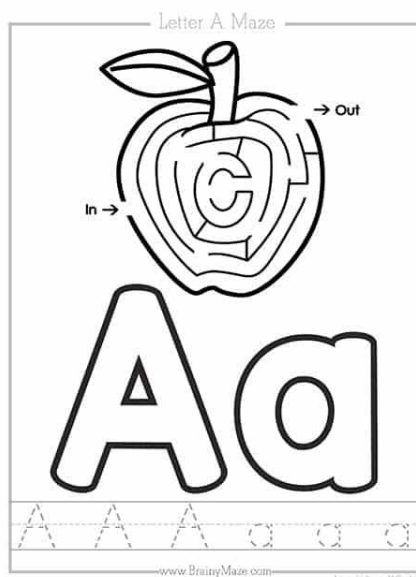
Princip govori o shemah v učenčevih možganih, ki mu pomagajo priti do matematične rešitve. Miselne sheme se gradijo spontano, učenec pa jih povezuje med seboj. Za optimalno oblikovanje miselnih shem je potrebno okolje, v katerem se učenec počuti varno in sproščeno, saj bo tako bolj motiviran za reševanje nalog in raziskovanje (<https://www.h-mat.cz/en/hejny-method>). Učiteljeva vloga pri oblikovanju miselnih shem učenca je, da pozna in upošteva, kako se učenec uči, in da zna prepoznati načine učenčevega razumevanja (Hejny, 2012). Primer naloge je vprašanje, koliko oken ima učenčeva hiša. Učenec odgovora običajno ne pozna na pamet. Če pa pomisli, si predstavlja prostore v hiši in po vrsti v mislih šteje okna. Tako bo lahko podal pravilen odgovor. S tem ko učenec premisli in si v glavi zamisli neko shemo ali načrt hiše, lažje pride do rešitve. Prav tako učenec povezuje različne druge sheme in sklepa iz njih na splošne vzorce (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 1: Hiša z okni (Vir: <https://www.etsy.com/listing/529918038/custom-house-sketch-family-home-hand>)

2. princip: Delo v znanem okolju

Za učenca je najbolje, da nalogo izvaja v njemu poznanem okolju in da se v njem dobro počutiti, saj lahko tako najbolje usmeri pozornost na nalogo. Vsako okolje (družina, vožnja z avtobusom, igrišče idr.) ima drugačen vpliv nanj. Na primer: naloge, povezane z igriščem, s korakanjem in potjo v šolo, nudijo učencu že poznane izkušnje. Naloge, ki so povezane z različnimi mrežami, sestavljanjkami, križankami itn., pa pogosto vzbudijo zanimanje v učencu, učenec najde prek njih motivacijo za nadaljnje eksperimentiranje (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 2: Učenje črke A (Vir: <https://superstarworksheets.com/wp-content/uploads/2020/10/LetterAMaze.jpg>)

3. princip: Medsebojno povezovanje

Učitelj naj ne poučuje novih vsebin ločenih od že poznanih. Vključi jih v shemo, kakršno učenec zmore priklicati v spomin. Učitelj, ki sestavlja naloge, hitro poveže dva neznana podatka med seboj, učenec pa tega še ne zmore v tolikšni meri. Učenec rešuje naloge, ki se vsaj delno navezujejo na že znane podatke. Primer naloge je učenje seštevanja in odštevanja, ko učitelj uporabi različna okolja. Učenec na primer ugotavlja, koliko učencev je odsotnih od pouka na osnovi primerjave podatkov o številu vseh učencev in števila pripravljenih malic. Drugi primer naloge je učenje o hiši. Če se učenec uči njeno zgradbo, bo na primer septembra spoznaval okna, oktobra kuhinjske elemente, novembra preproge, decembra osvetljava. Učenec se meseca januarja verjetno ne bo več spomnil izoliranih vsebin iz začetka šolskega leta. Ko se učenec uči

po Hejnyjevem principu prek vsakdanjih neposrednih izkušenj, ki so med seboj prepletene in so vsaj delno povezane z njegovimi izkušnjami, se lahko spomni zgradbe hiše hitreje. Nasprotno pa, ko se učenec uči dejstev ali pravil ločeno, ne da bi jih razumel in povezoval med seboj, jih težje priključuje v spomin (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 3: Deljenje šolske malice (Vir: <http://www.clipartsuggest.com/images/708/snack-helper-clipart-Z2Qdcp-clipart.jpg>)

4. princip: Načelo socialnega vedenja in moralne rasti

Eden izmed poglobitvenih konceptov je zaščititi učenca pred manipulacijo v življenju. Učitelj uči učenca razmišljati na svoj lasten način, kako razlagati, razpravljati in ocenjevati. Tako se učenec nauči, kaj je zanj prav, lažje spoštuje sošolce, sprejema odločitve in posledice dejanj. Učenec prek matematike odkriva načela socialnega vedenja in moralne rasti. Učitelj razvija kritičnost z nalogami, ki se čim bolj približajo stvarnim primerom (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 4: Učenec se uči, kako razlagati, razpravljati in ocenjevati (Vir: <http://drawingonmath.org/examples.html>)

5. princip: Notranja motivacija

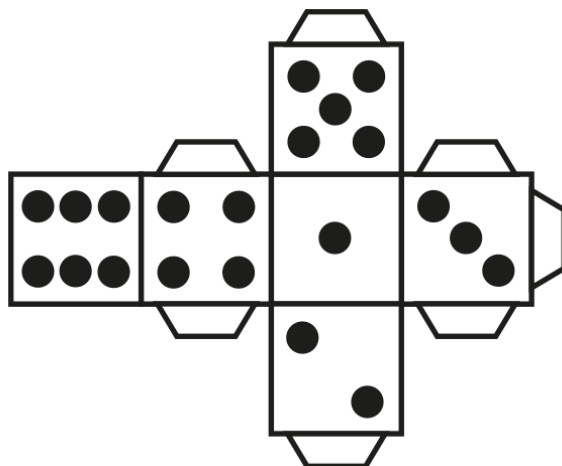
Hejnyjevi matematični problemi so zasnovani tako, da učenec doživlja zadovoljstvo pri reševanju nalog. Pri tem je bistvena motivacija, ki je notranja, in ni pogojena z zunanjim dejavnikom. Hejnyjevi principi razlagajo motivacijo kot potrebo po učenju, ki izhaja iz učenca na način, ko si učenec reče: »Tega ne znam in bi si želel znati; tega še nisem poskusil in bi rad poskusil.« Rešitev pa najde zaradi lastne želje in prizadevanja po novem znanju. Motivacija v učnem procesu tako daje učencu zagon, da se uči intenzivneje in bolj poglobljeno kot učenec, ki ga silimo k učenju. Naloga učitelja pri tem je, da učencu ne vzame veselja do osebnega uspeha in ga spodbuja ter pohvali tudi takrat, ko pride do rešitve pozneje kot vrstniki. Motivacija v učencu je naravna tako kot učenčeva radovednost. Ima željo po spoznavanju okolice in stvari, povezanih z njihovim doživljanjem. Novih izkušenj si želi, čeprav mu prinašajo bolečino, kot na primer učenje vožnje s kolesom. Motivacija po obvladovanju kolesa je močnejša od bolečin pri padcih s kolesom (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>). Pri tem je motivacija vodila učenca do konkretnega znanja (Hejny, 2012).



Prikaz 5: Motivacija daje zagon (vir: <https://www.parentingforbrain.com/wp-content/uploads/internal-motivation.jpg.webp>)

6. princip: Osebne življenjske izkušnje

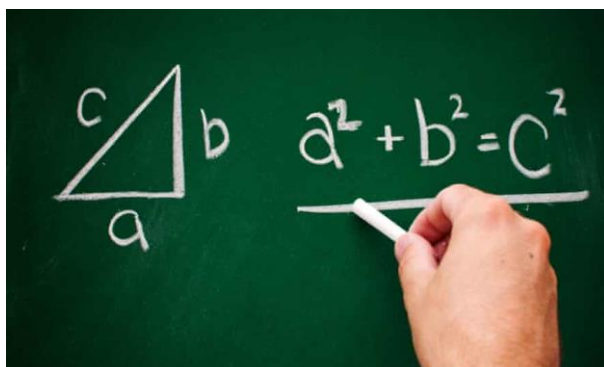
Učenec tvori osebne izkušnje vse od začetka življenja naprej: doma s starši, z igro na dvorišču, v druženju s prijatelji, v peskovniku ... Pri reševanju matematičnih nalog je pomembno, da jih učenec doživlja kot naravne situacije in v konkretnem okolju, saj tako lahko oblikuje splošne sklepe. Primer takšne naloge je, da učenec sam izdelava plašč kocke in s tem sam najde rešitev, koliko ploskev, oglišč in robov ima, v nadaljevanju pa izračuna površino in prostornino kocke (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 6: Izdelovanje plašča kocke (Vir: <https://www.skillsyouneed.com/images/geo/dice-net.png>)

7. princip: Zadovoljstvo ob učenju matematike

Iz izkušenj je znano, da je najučinkovitejša motivacija, če izhajamo iz učenčevega notranjega občutka, da je uspešen in iz veselja ob reševanju ustrezno zahtevne naloge. S tem pridobi občutek napredovanja. Na primer: Ko učenec vidi matematično formulo, se lahko nanjo odzove z mislijo, da jo zmore rešiti, ali pa se nanjo odzove negativno in se niti ne potruži razmisliti, kaj pomeni (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).

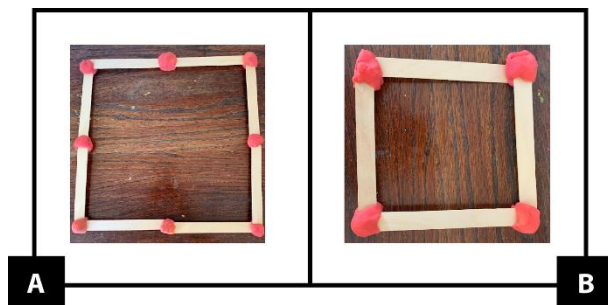


Prikaz 7: Matematična formula (Vir: <https://i.quim.co.uk/img/media/1f>)

8. princip: Lastno izgrajevanje znanja

Naloga izhaja iz tega, kaj učenec že zna in kaj lahko iz tega naredi. Učitelj ponudi naloge, ki pokrivajo čim bolj različna področja znanja. Na primer: Če želi učenec sestaviti kvadrat iz palic, bo dodajal palice tako dolgo, dokler ne bo zgradil kvadrata. Vidi, da potrebuje štiri palice, ki so

enako dolge in v točno določeni medsebojni legi. Če ga želi povečati, bo vsaki palici dodal še eno, vse dodane pa morajo biti enako dolge. Po štetju vidi, da potrebuje osem palic. Prek samostojnega poskušanja in ugotavljanja lahko preide tudi na posplošitve (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 8: Kvadrat iz paličic (Vir:

https://lh6.googleusercontent.com/_gjh8W5Yt08gaYEDFCWFeW8JjsrT65KpC7SfzKF1VNF-iKe2JnxSgrfOaruiyL3kX0XrviDcO7EVq64v_yFkhzYCMraLfpskTCUf-HaH1Wu2qwMYO6F-a6C22qgOp3IH6Oddf2OB

9. princip: Vloga učitelja

Učitelj potrebuje znanje in spretnosti za poučevanje matematike. Učenec pogosto sliši samo navodilo, kako rešiti matematični problem, in se nauči uporabljati nov postopek reševanja matematičnih problemov. Poučevanje lahko izhaja samo iz učitelja, lahko pa učitelj organizira pouk tako, da v učencu vzbudi zanimanje, željo po uspehu in posledično zadovoljstvo nad pridobljenim znanjem. Učiteljeva vloga je, da upošteva možnost učenčeve izbire in mu omogoča pogoje za optimalen razvoj, za kar pa je potrebno dovolj dobro poznavanje učenca (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 9: Učitelj skuša v učencih vzbuditi čim več želje po uspehu (Vir:

<https://images.theconversation.com/files/193721/original/file-20171108-6766-udash5.jpg?ixlib=rb-1.1.0&q=45&auto=format&w=926&fit=clip>

10. princip: Učenje iz napak

Učenec se uči tudi iz lastnih napak in občutkov, ki jih doživlja ob neuspehu. Analizira svoje napake, s tem pa si lažje zapomni pravilno rešitev. Učitelj uporabi napake kot eno izmed sredstev učenja. Učenca spodbudi, da prepozna lastno napako in mu pojasni, zakaj je do napake prišlo (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 10: Učenje iz napak (Vir: https://www.signsilo.com/stock-photo-preview/133057405/1000/ist_33448_00383.jpg)

11. princip: Ustrezni izzivi

Matematični učbeniki in delovni zvezki, ki temeljijo na Hejnyjevih principih, vsebujejo naloge različnih težavnostnih stopenj. Pripravljene tako, da učenci z najšibkejšim znanjem zmorejo uspešno rešiti določeno število nalog, da ne doživljajo tesnobe in strahu do predmeta matematike. Hkrati vsebujejo naloge, ki tudi uspešnejšim učencem nudijo izziv. S prilagajanjem potrebam posameznih učencev učitelj ohranja motivacijo (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 11: Dogovorjeni znak pokaže težavnostno stopnjo (Vir:

<https://thumbs.dreamstime.com/z/happy-conceptual-lightbulb-icon-happy-conceptual-lightbulb-icon-vector-illustration-design-115766905.jpg>)

12. princip: Sodelovanje

Po Hejnyjevi metodi učenec ne čaka, da učitelj poda en in edini mogoči način reševanja nalog, ampak vsakdo uporabi sebi najrazumljivejši način reševanja. Učenec lahko rešuje sam, v paru ali v skupini, svoje načine reševanja pa skuša predstaviti sošolcem. S tem ubesedi matematični

jezik in s sošolci se pogovori, ali je predstavljeni način reševanja pravilen. Uči se s pomočjo drugih sošolcev in ne le učitelja (<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>).



Prikaz 12: Sodelovalno učenje (Vir: <https://c7.alamy.com/comp/ATXHPG/group-of-primary-children-weighing-objects-during-a-maths-class-ATXHPG.jpg>)

ZAKLJUČEK

Po pregledu vseh dvanajstih Hejnyjevih principov učenja matematike vidimo, da dajejo pomembno vlogo najprej okolju, v katerem se učenec počuti domače, varno in dobro sprejetega (Hejny in Jirotkova, 2009). Učiteljeva vloga je, da učencu pripravi naloge, ki ga motivirajo in navajajo na kritičnost, mu ponudi različne nivoje nalog, različne oblike učenja ter različne možnosti, prek katerih pridobiva znanje. Vloga učenca pa je, da nalogo poveže z že doživetimi izkušnjami, te izkušnje nadgradi, jih predstavi sošolcem in kritično sprejme drugačne poglede sošolcev. Učenec skuša najti vzrok storjenih napak, učitelj pa mu pomaga odpraviti nejasnosti (Hejny, 2021b). Hejnyevi principi omogočajo v vseh dvanajstih točkah izvajanje pouka z izkustvenim učenjem. To pomeni, da učenec z učenjem po Hejnyjevih principih pridobi specifično subjektivno izkušnjo učenja, ki se nanaša na njegov notranji svet, čeprav je ta v odnosu do zunanjih fenomenov. Izkušnje so vir znanja, učenec pa jih interpretira različno. Nekatere interpretira kontinuirano in vseživljenjsko. S tem doživeto postane znanje, ki ima na učenca dolgoročni vpliv. Druge pa definira epizodično, začasno in imajo nanj kratkoročni učinek (Jarvis, 2003). Naloga, ki se povezuje z učenčevimi predhodnimi izkušnjami, je velikokrat zanimivejša. Z njo se doseže večji učinek, novo znanje pa je uporabnejše, trajnejše in bolj kritično. Medpredmetno povezovanje ima v tem pogledu poseben pomen, saj krepi povezovanje širokega spektra izkušenj in omogoča transfer znanja med različnimi področji pojmovnega znanja (Hejny, 2021b).



Literatura

Cotič, Mara, 2010: Razvijanje matematične pismenosti na razredni stopnji. *Sodobna Pedagogika* 61/1. 264–282.

Hejny, Milan in Jirotkova, Darina, 2009: Schema-Orientated Education on Elementary Level. Tzekaki, Marianna, Kaldrimidou, Maria, Sakonidis, Haralambos (ur.), *Proceeding of PME 33, Thessaloniki*. 437.

Hejny, Milan, 2012: Exploring the Cognitive Dimension of Teaching Mathematics through Scheme-Oriented Approach to Education. *Obris Scholae*, 6/2. 41–55.

Japelj Pavešič, Barbara in Svetlik Karmen, 2016: Znanje preduniverzitetne matematike in fizike v Sloveniji in po svetu: Izsledki raziskave TIMSS advanced 2015. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Klančar, Andreja, Mara Cotič, Amalija Žakelj in Alen Ježovnik, 2018: Učenje in poučevanje geometrije z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovni šoli. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kmetič, Silva, 2012: Razvoj in vrednotenje kompleksnih znanj pri matematiki. Žakelj, Amalija in Marjeta Borstner (ur.): *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 169–176.

Kresal Sterniša, Barbara in Plevnik, Tatjana. (ur.), 2012: *Matematično izobraževanje v Evropi: Skupni izzivi in nacionalne politike*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Repež, Maša, Andreja Drobnič Vidic in Mojca Štraus, 2008: *Izhodišča merjenja matematične pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Suban, Mojca in Kmetič, Silva, 2013: *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi: Matematika*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žakelj, Amalija, 2004: *Kurikul kot proces razvoja – Načela in cilji posodabljanja kurikula*. Žakelj, Amalija, Pušnik, Mojca in Lesjak Reichenberg (ur.): *Zbornik prispevkov posveta Postojna. Kurikul kot proces in razvoj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 8–17.

Žakelj, Amalija, Mara Cotič in Darjo Felda. 2018: *Razvoj matematičnega mišljenja pri reševanju problemov*. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, 33/1. 3–17.

Viri

About the Method: <<https://www.h-mat.cz/en/hejny-method>>, (1. 7. 2021).

Bulb, 2021: <<https://thumbs.dreamstime.com/z/happy-conceptual-lightbulb-icon-happy-conceptual-lightbulb-icon-vector-illustration-design-115766905.jpg>>, (4. 8. 2021).

Cube net, 2021: <<https://www.twinkl.co.nz/sign-up>>, (4. 8. 2021).



Custom house sketch, family home hand drawn in ink from photo, 5"x 7" , 2021:

<<https://www.etsy.com/listing/529918038/custom-house-sketch-family-home-hand>>, (4. 8. 2021).

Doodle checkmarks, 2021: <https://www.signsilo.com/stock-photo-preview/133057405/1000/ist_33448_00383.jpg>, (4. 8. 2021).

Eighing objects during a maths class, 2021: <<https://c7.alamy.com/comp/ATXHPG/group-of-primary-children-weighing-objects-during-a-maths-class-ATXHPG.jpg>>, (4. 8. 2021).

Examples of Student's Math Drawings, 2021:

<<http://drawingonmath.org/images/examples/example4.jpg>>, (4. 8. 2021).

Intrinsic Motivation Examples, 2021: <<https://www.parentingforbrain.com/wp-content/uploads/internal-motivation.jpg.webp>>, (4. 8. 2021).

Key Principles: <<https://www.h-mat.cz/en/principles>>, (1. 7. 2021).

Letter A, 2021: <<https://superstarworksheets.com/wp-content/uploads/2020/10/LetterAMaze.jpg>>. (4. 8. 2021).

Our fixation with maths doesn't add , 2021: <<http://i.guim.co.uk/img/media/1>>, (4. 8. 2021).

Same & Different: Big Square, Small Square, 2021:

<https://lh6.googleusercontent.com/_gjh8W5Yt08gaYEDFCWFeW8JsrT65KpC7SfzKF1VNF-iKe2JnxSqrFOaruiyL3kX0XrviDcQ7EVq64v_yFkhzYcmraLfpskTCUf-HaH1Wu2qwMYQ6Fa6C22qgOp3IH6Qddf2QB>, (4. 8. 2021).

Snack, 2021: <<http://www.clipartsuggest.com/images/708/snack-helper-clipart-Z2Qdcp-clipart.jpg>>, (4. 8. 2021).

Teaching math, 2021: <<https://images.theconversation.com/files/193721/original/file-20171108-6766-udash5.jpg?ixlib=rb-1.1.0&q=45&auto=format&w=926&fit=clip>>, (4. 8. 2021).

Učenje in poučevanje matematične pismenosti <https://www.zrss.si/naravoslovje2015/files/cetrtek-sekcije/Ucenje-in-poucevanje-matematicne-pismenosti.pdf> >, (3. 7. 2021).

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika: <http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf>, (1. 7. 2021).



VKLJUČEVANJE TUJEJEZIČNIH OTROK V PROGRAM (MEDNARODNEGA) ŠOLANJA

THE INCLUSION OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS INTO (INTERNATIONAL) EDUCATION

Katarina Čepič

Osnovna šola Danile Kumar – Danila Kumar International School,

cepick@os-danilekumar.si

Izvleček

Vključevanje otrok k pouku, katerih znanje jezika šolanja je šibko, je večplasten proces. Obsega kognitivne, socialne, psihološke in kulturne elemente ter zahteva od učitelja holističen pristop. Prispevek je namenjen učiteljem jezikov, kakor tudi vsem ostalim učiteljem, ki pri pouku srečujejo učence z omejenim jezikovnim znanjem. Analiza tovrstne učne situacije je osnovana na osebnem opazovanju in izkušnjah avtorice in postavlja v ospredje tri temeljna področja, pri katerih učenci potrebujejo pomoč. Da se lahko učenci uspešno vključijo v pouk in izobraževalni proces, so pomembni direktno poučevanje jezika, jezikovna pomoč pri ostalih predmetih ter psihosocialna podpora. Vsako od teh področij je podprto z grobim orisom teoretičnega ozadja, s primeri dobrih praks in izjavami izkušenih učiteljev z mednarodne Osnovne šole Danile Kumar, ki se s tovrstnimi izzivi srečujejo dnevno.

Ključne besede: holističen pristop k poučevanju in učenju, konstruktivizem, naravni način učenja jezika, vključevanje tujejezičnih otrok k pouku

Abstract

The inclusion of students who have limited knowledge and mastery of the language of instruction is multifaceted. It entails cognitive, social and psychological elements and it requires a holistic approach of the teacher. The following contribution will hopefully serve teachers of language or other subjects who encounter students with language of instruction deficiency and aim to scaffold the students in the learning process. The short contribution will give a general overview of the topic. The author draws conclusions from personal experience and claims that for successful inclusion of students who have limited language skills three processes should be included: direct language instruction, language assistance with other school subjects and social and affective support. The claims are also supported with some theoretical background, examples of good practice and are illustrated with viewpoints of different teachers who work with these students at Danila Kumar International School.

Key words: holistic approach to teaching and learning, constructivism, natural approach, inclusion of foreign language speaking students into learning process



1. UVOD

Učenec, ki prične s šolanjem v tujejezični šoli, je postavljen pred številne izzive. V tujem jeziku mora začeti navezovati nova prijateljstva, se znati izražati v vsakodnevnih situacijah ter, kar je najtežje, se opredeljevati glede abstraktnih pojmov, idej in tako sodelovati pri pouku, kjer je snov nova in terminologija verjetno nepoznana celo v materinem jeziku.

Ta proces sproža kognitivne, socialne, psihološke in kulturne procese, ki od učitelja zahtevajo pravo mero občutka, odprtosti in strokovne podkovanosti, da znajo k učencu pristopiti, ga pri učenju podpreti in mu posredovati znanje na pravi način. Pri tem je pomembno razumeti, na kakšen način se usvaja in uči tuji jezik ter na kakšen način, naj učitelj to znanje preverja.

Prispevek je namenjen učiteljem jezikov, kakor tudi vsem ostalim učiteljem, ki pri pouku poučujejo učence z omejenim jezikovnim znanjem. Nastal je na podlagi mojih večletnih izkušenj poučevanja angleščine učencev na mednarodnem oddelku Osnovne šole Danile Kumar. V nadaljevanju bom opredelila sklope dejavnikov, ki so mi v letih plutja po razgibanem teritoriju poučevanja učencev z vseh koncev sveta vzniknili kot temeljni trije. Moj namen je podati grobe teoretične predpostavke in podati nekaj primerov dobrih praks ter prijemov, ki delujejo pri delu s takšnimi učenci. Prav tako so vključene izjave učiteljev in učencev, ki dnevno premagujejo tovrstne izzive, kar daje trditvam verodostojnost in, upam, opogumlja vse tiste, ki jim je tovrstno področje poučevanja še novo.

2. VKLJUČEVANJE TUJEJEZIČNIH UČENCEV V POUK

Vključevanje otrok, ki niso vešči jezika izobraževanja, je pot v neznano tako za učitelje kot učence. Učitelji, ki so neposredno vpleteni v delo z učenci (razredni učitelj, učitelj jezika, pedagog, na mednarodni šoli specialni učitelj angleščine »English as Additional Language Teacher« – EAL), se morajo zavedati, da so za uspešen potek izobraževalnega procesa pomembna tri področja:

- učenje jezika,
- pomoč in spodbuda pri učenju šolskih predmetov (terminologija),
- psihosocialna podpora in pomoč.



Proces poučevanja vsekakor ni enosmeren in enoplasten, zato zahteva od učitelja spretno krmarjenje in prilagodljivo uporabo različnih metod in oblik. V nadaljnjih točkah so orisani prijemi in metode, ki so se tekom let izkazali za učinkovite.

2.1. Poučevanje jezika – splošne smernice

Pri učencih, ki imajo omejeno jezikovno predznanje tujega jezika in se zato s težavo priključijo rednemu pouku, je prvi korak, da se prepozna nivo aktivnega in pasivnega znanja jezika. Prvo je seveda opazovanje učenčevega prostega pisnega in ustnega izražanja. V veliko pomoč so prosto-dostopni (on-line) umestitveni testi, ki so oblikovani na podlagi skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (CEFR). Ti se lahko kot »diagnostično« sredstvo uporabljajo skozi celo šolsko leto in merijo učenčev napredek. Ključno je, da je pristop pri identificiranju timski, da strokovni delavci dosežejo soglasje ter da ima učenec na razpolago dovolj časa, da se privadi novega okolja in šole (šolskega sistema). Samo tako dobimo dovolj jasno sliko o znanju. Občasno so pri učencih prisotne tudi druge učne težave ali posebnosti, ki jih ravno zaradi jezika učitelji ne moremo hitro zaznati. Te nas lahko zavedejo pri oceni učenčevega jezikovnega znanja oziroma splošne učne sposobnosti. Veliko vlogo igra torej sodelovanje in komunikacija učiteljev v daljšem časovnem obdobju.

Za začetek uspešnega učnega procesa je zelo pomembna notranja motivacija in poudarek na tistem, kar učenec že zna (konstruktivistična teorija učenja in poučevanja). Učitelj mora zato pripraviti gradivo, ki je starosti primerno in je skladno z interesi in predznanjem učencev (Marentič Požarnik, 2020). Pomembno je vključiti okolje in kulturni kontekst, iz katerega učenec izhaja, saj bo tako snov lažje razumel. Velikokrat se zgodi, da potrebujejo učenci iz vzhodnih kultur več nazornega prikaza, da razumejo nekatere naše zahodne pojme, navade ali preprosta kulturnozgodovinska dejstva. Ker pa imamo različne učne stile in zaznavne kanale, je multisenzoren pristop (audio-video vsebine, slikovno gradivo, didaktično gradivo) nujen.

Učenci se učijo jezika tudi z uporabo konkretnih predmetov preko različnih dejavnosti, saj tako lažje usvajajo novo besedišče v kontekstu. Pri tem starost otroka ne igra velike vloge. Učilnica, v kateri se uči jezik, mora biti primerno opremljena, spodbujati radovednost in vzbujati občutek varnosti. Tudi osvojeno besedišče je priporočljivo utrjevati, saj so ravno besede osnovni nosilci pomena, zato je smotrno obesiti slovarček besed na steno učilnice, učenci pa urejajo svoj lastni slovarček. Pri utrjevanju in vaji je smotrno uporabiti tudi svetovni splet, internetne slovarje za



hitrejša iskanja in različne knjižne vire (enciklopedije, slikovne slovarje ipd.). Marsikdaj pa učitelj najlažje razloži izraze (čustva, glagole, pojme) s pomočjo risanja, kazanja in preproste uprizoritve. Takšne besede pogosto ostanejo dolgo v spominu, prav tako pa zblížajo učenca in učitelja, ki je pri uprizarjanju pogosto komičen.

Pri poučevanju tujcev se je, v določeni meri, za zelo učinkovit izkazal tudi pedagoški pristop, ki je v uporabi pri poučevanju dislektikov. Ta natančneje določa pravila jasnosti, berljivosti, grafične podobe in interaktivnosti gradiv ter zahteva kontekstualno umeščenost pojmov in besed. Pri učenju jezika, sploh črkovanja, zahteva postopnost, eksplicitnost podajanja jezikovnih pravil in spodbuja k različnim oblikam utrjevanja fonemskih premen (Daloiso 2017). Učenec, ki ima očitne probleme s pomnjenjem besedišča in dela veliko pravopisnih napak, velikokrat hitreje napreduje pri tovrstnem pristopu.

Najpomembnejša oblika ocenjevanja pri tovrstnih učencih je formativna. Opazovanje napredka pri manjših enotah oziroma nalogah in enakomerno preverjanje slušnega in bralnega razumevanja ter aktivne rabe jezika – pisanja in govora motivira učence in usmerja učitelja pri načrtovanju pouka. Poleg že omenjenih splošnih testov ugotavljanja ravni znanja jezika se je za zelo primeren način povratne informacije in sledenja napredka izkazal portfolijo, mapa, kjer učenec shranjuje svoje ocenjene pisne izdelke. Ker jih shranjuje tekom celega šolskega leta, lahko že sredi leta opazi napredek, vsebino pa deli tudi s starši, kar spodbuja sodelovanje in komunikacijo med domom in šolo.

Mednarodna učiteljice angleščine in literature o poučevanju jezika učencev, ki ne obvladajo jezika šolanja, pravi sledeče:

»Teško jih je učiti, kako pisati na sofisticiran način, ko se učenci borijo z razumevanjem in rabo najbolj osnovnih struktur in besednih fraz. To je dolg proces in se morajo z njim spopasti sami. Lahko jih vodim, ampak je prepuščeno njihovi odločitvi, da se potrudijo in se izboljšujejo. Prisotne so tudi frustracije na obeh straneh, ker nekateri učenci preprosto ne napredujejo. Prav tako je pogosto analiza kompleksnih besedil in njihove sporočilnosti kar zahtevna, saj gre za več kot razumevanje posameznih besed. Razumeti morajo kontekst in ustvariti povezave« (učiteljica angleščine).

Pomembno je vedeti, da so učenci jeziku, ki se ga učijo, izpostavljeni neprestano, zato velik del besedišča, fraz in struktur osvojijo spotoma. To je tako imenovani "naravni način" učenja jezika



(Krashen: The Natural Approach 1998). Temeljna Krashenova hipoteza je, da se učenec uči že s samo izpostavljenostjo jeziku v dovolj nazornem kontekstu. Zato veliko vlogo pri učenju jezika igra tudi branje in poslušanje različnih avdio-video vsebin in, če je le možno, spodbuda učencev k rednemu branju v razredu (recimo na začetku vsake ure 10 min) ali pa k opravljanju bralne značke.

Ker se učenec marsikaj nauči izven neposrednega poučevanja, učitelj težko nadzoruje, česa se je učenec že naučil in čemu še dati poudarek. Zato je pomembna velika pozornost in prilagodljivost pri planiranju in pravilnem usmerjanju procesa "sprejemanja" in aktivne rabe jezika, pravilne in natančne rabe jezika (»accuracy«) ter tekočega izražanja (»fluency«). Učenci iz različnih jezikovnih okvirov prenašajo v tuji jezik jezikovne strukture iz materinščine in jezikovne napake, ki jih prevzamejo v okoljih izven razreda. V ta namen je pomembno utrjevanje in pogosta vaja pravilnih preprostih slovničnih struktur. Če samo ponazorimo – materni govornici turščine se velikokrat pisno izražajo v zelo dolgih povedih, ruski učenci pogosto opuščajo pomožni glagol "biti", kitajski učenci pa se »prvič« soočajo s pojmom časov kot glagolskih oblik (Pearborn Public Schools 2002).

O usvajanju angleščine v vrtcu je vzgojiteljica mednarodnega vrtca zapisala sledeče:

»Naši najmlajši otroci se najbolje učijo jezik z "vdihavanjem" preko iger, raziskovanja in različnih dejavnosti in materialov, ki so za njih primerni. Zelo pomembno je, da učitelj postane otrokov partner, se z njim igra in komentira, kaj otrok počne. Mi pomagamo prišlekom s pomanjkanjem znanja angleškega jezika s telesnim jezikom, opazovanjem, petjem, različnimi igrami in različnimi postajami, tako da otroci ohranjajo notranjo motivacijo. Mali otroci se bolje učijo (to je njihovo spontano učenje), če so predmeti med seboj povezani (transdisciplinarnost). Učenje angleščine spodbujamo tudi z bralnimi seansami, organizacijo bralnega nahrbtnika, bralno značko, obiskom knjižnice, izposojajo knjig, učenjem besedil na pamet, izmišljanjem zgodb, rime in dramsko igro.«

Velikokrat so z učencem v razredu tudi otroci, ki so iz iste države in jih povezuje materinščina, nadvse pomembna pa je tudi diferenciacija gradiv:

»Smiselno je učence posesti pri uri skupaj s tistimi, ki govorijo isti jezik, ali pa so po naravi potrepljivi in jih ne moti razlagati navodil počasi in na preprost način. Prav tako učencem, ki



še ne obvladajo jezika, dajem bolj enostavne naloge ali pa jim pustim, da pouk samo opazujejo in ne pričakujem od njih preveč. Vedno imajo tudi dostop do mojega tabličnega računalnika, tako da lahko prevajajo navodila in neznane besede. Po možnosti jim namenim dodatni čas ali pa se jim posvetijo učitelji pomočniki« (mednarodna učiteljica angleščine).

2.2. Pomoč in spodbuda pri učenju različnih predmetov

Pri poučevanju predmetov v tujem jeziku je najpomembnejše, da učitelji vedo, kaj so znanje in pojmi (v IB terminologiji so to »concepts«, ki imajo močno transferno vrednost in so osnova, na kateri učitelji zgradijo svojo učno enoto), ki so ključni za osvojitev snovi. Samo znanje ni odraz jezika in sposobnosti kompleksnega izražanja, zato mora učitelj učni proces, gradiva in preverjanje znanja primerno diferencirati (poenostaviti, uporabiti prevajalna orodja in vire v maternem jeziku). Učitelj se mora zavedati, da bi znal učenec isto stvar v materinščini jasno razložiti, medtem ko mu v tujem jeziku že nizanje osnovnih dejstev lahko povzroča probleme. V pomoč je tudi koncept »čezjezičnosti« (»translanguaging«), kjer učenec ali učitelj pri izražanju uporabljata različne jezike. Pri tem ni pomembna slovnična pravilnost jezika, vendar sporočilnost sama.

IB MYP (International Baccalaureate Middle Years Programme) se pri načrtovanju učnih enot osredotoča na razvijanje višjih ravni mišljenja (Bloomova taksonomija znanja) in zato ponuja eksplicitno strukturo veščin, ki so lahko učitelju v pomoč pri načrtovanju posameznih nalog in pouka. Te veščine obsegajo razvijanje informacijske pismenosti, kritičnega mišljenja in komunikacijskih veščin (»ATL skills framework« – approaches to learning oz. pristopi k učenju) (IB MYP Guide 2014: 20). Učitelj jezika ali predmetni učitelj lahko načrtuje podajanje snovi in oblikovanje gradiv z mislijo na te eksplicitne kategorije in tako omogoča učencu hitrejše razumevanje in učenje v stiku z bolj kompleksnimi vprašanji.

V skladu s pričakovanji se največkrat izkaže, da je učencem najbolj v pomoč nekdo, ki jim lahko v materinščini oziroma njim razumljivem jeziku pojasni dogajanje in snov. Tako se učenci počutijo bolj domače, se sprostijo in hitreje učijo. To so lahko sošolci ali učitelji, kar pa velikokrat zahteva dodaten čas (dodatne ure ali podaljšan čas pisanja). Kot navajajo različni učitelji na predmetni stopnji:



»Učencem pomagam razumeti temeljne matematične pojme z risanjem, tako si jih lahko predstavljajo. Matematika je univerzalen jezik, ampak se kljub temu prepričam, da razumejo ključne besede – poenostavi, oceni, izračunaj« (učiteljica matematike).

»Če imam v razredu pomočnika, on prevzame tujejezične učence ali pa prosim za pomoč EAL učitelja (jezikovni učitelj za učence, ki ne znajo dobro angleško). Prav tako diferenciram material (poenostavitev tekstov ali vzpodbuda, da berejo v maternem jeziku). Pri skupinskem delu učenci prevzamejo vlogo "zapisnikarja." Prav tako posedem učence v par s tistimi, ki razumejo njihov materni jezik« (učitelj geografije).

»Učencem dovolim, da uporabljajo Google prevajalnik, pomoč sošolcev (tisti učenci, ki govorijo učenčev materni jezik). Prav tako diferenciram tekste in prosim pedagoške svetovalce in EAL učitelje, da delajo z njimi individualno. Učenci so deležni tudi podaljšane časa pisanja testov in nadzorovane uporabe prevajalske tehnologije« (učiteljica zgodovine).

2.3. Psihosocialna podpora in pomoč

Učenci doživljajo v času privajanja na novo učno okolje in jezik veliko vzponov in padcev. Napredek, v kakšni meri bodo pri izražanju osvojili ne samo osnovne sporazumevalne plati, ampak tudi višje ravni jezika, je odvisen ne samo od njihove splošne jezikovne inteligence, ampak tudi od njihove motivacije, vztrajnosti in zaupanja. V skladu s teorijo Maslowe hierarhije potreb se morajo učenci v šoli počutiti varne in sprejete, da se aktivirajo višji možganski centri in proces učenja steče (Marentič-Požarnik 2020). Učitelji izžarevamo to varnost z odnosom (neverbalna komunikacija) in oblikovanjem prijaznega učnega okolja. Učenci, ki so se vključili v šolo z manjšim jezikovnim predznanjem pritrjujejo, da jim je pri učenju pomagala vztrajnost, pogum in predvsem sošolci, ki so jim stali ob strani in jim pomagali pri učnem procesu.

»Zdi sem mi, da je čustvena podpora tista, ki je ključna za spremembo. Če učenci čutijo, da ti je mar, se bodo bolj trudili. Sploh, če delaš z njimi individualno« (učiteljica francoščine in angleščine).

»Učenci se morajo počutiti podprte in sprejete. Pomembno je, da vedo, da ne pričakujemo od njih, da bodo takoj strokovnjaki za jezik in da potrebujejo nekaj časa, da se navadijo na novo okolje in jezik. Prav gotovo jih spodbujam in pohvalim že za manjše stvari, ker vem, koliko jim



pomeni. To jih tudi motivira, da še bolj delajo in tako čutijo, da so sposobni dokončati tudi bolj zahtevne naloge. Ugotovila sem, da kazanje navdušenja in ponosa nad njihovim delom tisto, kar je najpomembnejše, saj se tako še bolj trudijo» (učiteljica angleščine).

3. ZAKLJUČEK

Spremljanje in pomoč učencem, ki niso vešči jezika, v katerem poteka pouk, je proces, ki je vsakič neponovljiv in edinstven. Učenci prinesejo s seboj v učilnico različno predznanje in izkušnje in učitelj mora pristopiti k učencu holistično, ga opazovati in biti pri snovanju učnega programa prilagodljiv ter odprt. Pri tem je pomembno, da na uravnotežen način pri pouku vključuje izrecno poučevanje jezika (slovnica, besedišče, literarna dela, enakomeren razvoj jezikovnih veščin ter dopolnilne aktivnosti, ki pripomorejo k temu, da učenec jezik osvoji in se v jeziku prosto izraža. Prav tako mora vključiti v proces čim več formativnih metod spremljanja učenčevega znanja in pouka.

Proces učenja in napredek nista linearna, zato je najpomembnejše, da učitelj ohrani zaupanje, da bo učenec prej ali slej »splaval.« In ko ima to zaupanje učitelj, ga začutijo učenci in se tako odzovejo. V trenutkih, ko se zdi, da se učenec nikamor ne premakne, je ta drža učitelja najpomembnejša. Kot je navedel eden od intervjuvanih učencev (7. razred mednarodnega programa) ob zaključku šolskega leta pri mojem predmetu angleščine: »Don't be afraid of English, trust in yourself!«

Literatura

Daloiso, Michele, 2017: Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom. Oxford: Oxford University Press.

Bilingual and Compensatory Education Resource Team, 2002: What if they don't Speak English: For Primary and Secondary Teachers. Michingan: Peaborn Public Schools.

Krashen, Stephen D., Terrell, Tracy D., 1998: The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom. London: Hall Europe.

Marentič-Požarnik, Barica, 2020: Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju. Ljubljana: DZS.

The International Baccalaureate Organization, 2014: From principles into practice. Cardiff: Peterson House.



IZRAŽANJE IN OBVLADOVANJE ČUSTEV

EXPRESSING AND MANAGING EMOTIONS

Ana Deutsch Sodnik

magistrica profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike; univerzitetna diplomirana pedagoginja; Osnovna šola Preserje, ana.deutsch@gmail.com

Povzetek

Sodobna, kakovostna šola je usmerjena v celosten razvoj posameznika. Eno od pomembnih področij razvoja je čustveno področje, ki je osnova, da otrok odraste v samostojno, odgovorno in čustveno zrelo osebo. Otroci in mladostniki se v obdobju odraščanja srečujejo s številnimi raznolikimi čustvi. Sam razvoj čustev pa je povezan s posameznikovim psihičnim, kognitivnim in vrednotnim razvojem. Najprej se razvijejo enostavna, preprosta čustva, kasneje kompleksna. Vsak posameznik doživlja čustva na drugačen način, prav tako jih vsak drugače obvladuje in izraža. Doživljanje čustev je odvisno od tega, kako pomembna je situacija za posameznika in kakšno vrednost ji pripisuje. V referatu predstavljam pomembnost čustvenega razvoja, vpliv čustev na posameznika ter strategije, s katerimi učencem pomagamo, da se naučijo prepoznati lastna čustva, jih obvladovati in na primeren način izražati.

Ključne besede: čustva, odraščanje, izražanje čustev, obvladovanje čustev

Abstract

The aim of modern, quality-based school is to bring about an individual's full-range development. One of the important development areas is the emotional one. Children and adolescents during their growing-up period experience and face a number of various emotions. These very emotions are experienced in each person's individual way, as well as they are managed and expressed differently. This paper presents the importance of emotional development and the influence of latter on an individual. Strategies are introduced, by which students are helped to recognize, manage and adequately express their own emotions.

Keywords: emotions, growing-up, expressing emotions, managing emotions

1 UVOD

Ljudje se v življenju srečujemo s številnimi dogodki in situacijami, ki v nas sprožajo različna čustva. Srečujemo se tako s prijetnimi kot z neprijetnimi čustvi. Ker pa smo si med seboj zelo različni, različno doživljamo tudi dogodke in čustva, ki se ob tem pojavljajo. Naše doživljanje



je povezano z našimi predhodnimi izkušnjami in znanjem. Pojav in intenziteta čustev sta odvisna od tega, kakšen pomen pripišemo posamezni situaciji in kako pomembna je za nas.

Otroci se v obdobju odraščanja srečujejo z različnimi čustvi. Nekatera že poznajo, druga se še učijo prepoznavati, obvladovati in izražati. Pojav posameznega čustva je povezan z doseženo stopnjo psihičnega dozorevanja in razvoja. V zgodnejših letih otrokovega življenja se razvijejo enostavna, preprosta čustva, kasneje kompleksnejša.

Paradigma sodobne šole je usmerjena v celostni (tudi čustveni) razvoj posameznika, ne zgolj v pridobivanje »učnega« znanja. Šola je vsekakor prostor, kjer lahko učence preko življenja in bivanja v šoli, različnih oblik in strategij dela učimo prepoznavanja, obvladovanja in primerne izražanja čustev.

2 ČUSTVA

Čustva so duševni procesi, preko katerih doživljamo naš odnos do oseb, stvari, situacij in dogodkov (Musek 1993). Pri čustvih gre za odziv posameznika na neko dogajanje (na prijetne in neprijetne trenutke ter dogodke). Ljudje smo si različni in različno doživljamo stvari, zato se vsak človek drugače odzove na dogajanje. Čustven odziv je namreč odvisen od tega, kako pomembna je neka situacija za nas, torej od tega kakšen pomen ji pripišemo. Čustveno doživljanje pa se odraža tudi preko vedenja posameznika (Milivojević 2008).

Raznoliko čustvovanje je tisto, ki naše življenje osmišlja, mu daje nek smisel in lepoto, saj bi bili brez čustev podobni robotom (Musek 1993). Čustva so tudi motivacijsko sredstvo, saj se zaradi njih vključujemo v različne dejavnosti, se odzivamo na svoja ravnanja ter ravnanja drugih (Terri Akin et al. 2000). Veliko raje se usmerjamo k dejavnostim in stvarim, ki v nas vzbujajo prijetna čustva kot k tistim, ki v nas budijo negativna čustva (Musek 1993).

3 POZITIVNA IN NEGATIVNA ČUSTVA

Čustva delimo v dve skupini, na pozitivna in negativna čustva. Pozitivna čustva so prijetna, ob njihovem doživljanju se dobro počutimo. Sem prištevamo: srečo, veselje, zadovoljstvo, ljubezen, občutek varnosti, zaupanje itd. Negativna čustva so neprijetna, ob njih se ne počutimo dobro. Med negativna čustva sodijo: žalost, strah, jeza, ljubosumje, gnus itd. (Milivojević 2008).



V času, ko otroci odraščajo, je pomembno, da jim sporočamo, da so tako pozitivna kot negativna čustva nekaj normalnega. Vedeti morajo, da ni nič narobe, če občutijo negativna čustva (npr. jezo, gnus ...) in da niso uspešni ter dobri le takrat, ko občutijo pozitivna čustva (Terri Akin et al. 2000).

4 POMEMBNOST ČUSTVENEGA RAZVOJA

Čustveni razvoj je za otroka zelo pomemben, saj je osnova za to, da posameznik odraste v samostojno, emocionalno uravnovešeno, preudarno in socialno odgovorno osebo. Posledice neustreznega čustvenega razvoja v otroštvu se kažejo pogosto kasneje v odraslosti kot čustvena neuravnovešenost posameznika (npr. močni konflikti z okolico, čustveni izpadi ipd.) (Benkovič 2011).

Otrokov čustveni razvoj se začne praktično že takoj po rojstvu. V zgodnjem obdobju malčka moramo biti pozorni na razvoj prijetnih in pomirjujočih čustev (veselje, ljubezen, varnost ...). Kasneje pa pričnemo razvijati nova, socialna čustva (prijateljstvo, sočutje ...) ter obenem pazimo na pojav negativnih čustev (jeza, strah ...) z namenom, da se otrok ne bi počutil slabo (Benkovič 2011).

Otroci morajo sprva spoznati različna čustva, jih razumeti, da se lahko z njimi srečujejo. Najprej se razvijejo preprosta čustva (veselje, žalost, jeza, strah, gnus ...), šele kasneje kompleksna čustva (ljubezen, ponos, zavist ...) (Musek 1993). Pojav posameznih čustev je namreč povezan z doseženo stopnjo otrokovega psihičnega, kognitivnega in vrednotnega razvoja (Milivojevič 2008). Otroke sprva učimo prepoznavanja in razumevanja različnih čustev, ki se pojavljajo. Šele, ko otrok posamezno čustvo razume, ga je sposoben sam obvladovati (Benkovič 2011).

Otroci se s čustvi srečajo tudi ob različnih za njih stresnih situacijah in okoliščinah. Stresorji so za njih vse situacije, ki lahko povzročijo neko negativno čustvo (jezo, žalost, strah ...). Če otroci teh čustev ne razrešijo in jih potlačijo, potem tudi ne prepoznajo prisotnosti stresa. Stres, ki ga ne opazimo, pa negativno vpliva na zdravje, naše počutje, učinkovitost, ovira miselne procese in otežuje učenje. Pogosto se otroci, ki ne zmorejo obvladovati stresnih situacij in čustev, ki se ob tem pojavljajo, odzovejo z neustreznim vedenjem (Terri Akin et al. 2000).

5 KONTROLA ČUSTEV

Čustva nadzorujemo na dva načina: nadziramo način izražanja čustev in nadziramo doživljanje čustev. Izražanje čustev lahko nadziramo tako, da skrivamo čustva; predstavljamo čustven



odziv do dotične situacije kot odziv do druge situacije; izražamo čustva na način, ki je sprejemljiv za druge; predstavljamo doživeto čustvo kot drugo čustvo; igramo čustva ... Doživljanje čustev pa lahko nadziramo tako, da zmanjšamo moč neželenega čustva; povečamo moč želenega čustva; spodbujamo želeno čustvo; spreminjamo neželeno čustvo v želeno ... (Milivojević 2008).

Poznamo dve obliki kontrole čustev, tj. zavestno in nezavedno. Zavestno kontrolo ljudje uporabimo s hotenim namenom in se je zavedamo. Uporabimo jo, kadar se želimo zaščititi pred negativnim čustvom. Pri nezavedni kontroli pa gre za t. i. nezavedne psihične procese, ki se zgodijo avtomatično, z namenom obrambe posameznika in nimamo vpliva nanjo. Čustev in reakcije se ne zavedamo, zavedamo pa se lahko posledic nezavedne kontrole (Milivojević 2008).

Ljudje se zaradi možnosti pojava negativnih čustev izogibamo situacijam, kjer bi se lahko pojavila. Svoja življenja poskušamo organizirati tako, da jih zapolnjujemo z obnašanjem, preko katerega skušamo obvladovati, nadzorovati in premagovati negativna čustva. Najbolj uspešni smo, ko naše življenje polnijo pozitivna čustva (veselje, sreča, zadovoljstvo ...) (Musek 1993).

6 ŠOLA KOT PROSTOR ČUSTVENEGA RAZVOJA

Pri otrokovem celostnem razvoju moramo biti posebej pozorni na čustveni razvoj, pri čemer so pomembni tako družina kot tudi vrtec oziroma šola. Otroku moramo zagotoviti varno, prijetno okolje, da se bo lahko ustrezno razvijal in oblikoval pozitivna čustva do sebe in situacij, v katerih se bo znašel ter da bo znal obvladovati in premagovati negativna čustva.

Strokovni delavci v šoli smo otrokom na nek način »model«, po katerem se učijo, in zgled pri tem, ko v različnih situacijah uravnavamo naša čustva. Tudi mi velikokrat občutimo različna čustva, ki jih kot dober zgled za otroke uspešno prepoznamo in obvladujemo. S svojim zgledom pokažimo otrokom, na kakšen način obvladujemo čustva in jih na primeren način izražamo. V različnih situacijah otrokom povejmo, kaj čutimo in zakaj tako čutimo (npr. Jezna sem, ker se mi je pokvaril avto na poti v službo. Žalostna sem, ker mi ne pomagate pospraviti učilnice.). Prav tako na drugi strani sprejemajmo čustva otrok, ki jih kažejo v različnih situacijah in to ubesedimo (npr. Razumem, da si razočarana, ker te mama še ni prišla iskat.), jih spodbujajmo, da govorijo o čustvih in jih pri tem aktivno poslušajmo. Z dobrim, aktivnim poslušanjem in spodbujanjem otrok h govorjenju o čustvih velikokrat odkrijemo pravi vzrok za določeno čustvo. Velikokrat se nam zgodi, da se otroci ne zavedajo pravega vzroka, ki povzroča neko



čustvo, saj problem enostavno »potlačijo« vase. S pogovorom, aktivnim poslušanjem in usmerjanjem lahko pomagamo otroku odkriti srž problema in pojavljanja čustev ter ga usmerimo, da razreši problem, ki to čustvo povzroča.

Pri delu v šoli se nam velikokrat zgodi, da otroci v šolskem prostoru izbruhnejo, ker niso razvili ustreznih načinov izražanja. Otroke preko različnih primerov (npr. igra vlog, lutkovna predstava, socialne igre ipd.) učimo poiskati različne poti do rešitve. Večkrat tudi pohvalimo otroke, kadar ustrezno odreagirajo (npr. Vesela sem, da si ostal tako miren, čeprav ti ni šlo najbolje.), sploh če gre za učence, ki so vedenjsko bolj problematični.

Pri šolskem delu lahko uporabimo različne socialne igre, aktivnosti in strategije, ki jih lahko vključimo v pouk, ure oddelčne skupnosti, podaljšano bivanje in druge oblike šolskega dela, preko katerih otroke učimo prepoznavanja čustev, obvladovanja in izražanja čustev. Nekaj strategij, ki jih lahko uporabimo, predstavljam v nadaljevanju.

7 STRATEGIJE, S KATERIMI POMAGAMO

Izdelava »čustvenih« mask

Strategija je primerna za mlajše otroke, ki jih še učimo prepoznavanja čustev. Za izdelavo potrebujemo okrogle, papirnate krožnike, manjše palice, lepilo in barvice. Izdelamo »čustvene« maske, ki predstavljajo obraz, ki izraža neko čustvo. Nato se z učenci igramo igro prepoznavanja čustev. Na ta način otroke učimo prepoznavanja in poimenovanja čustev.

Pantomima čustev

Na lističih si zapišemo različna čustva in jih damo v vrečko iz blaga. Učence razdelimo v pare. Razložimo jim, da je pantomima igra brez besed, kjer morajo s telesom in mimiko obraza izražati posamezna čustva. Vsak par iz vrečke vzame en listič. En učenec iz para se pripravi, kako bo prikazal čustvo, ki je zapisano na lističu, drugi učenec v paru pa skuša ugotoviti, za katero čustvo gre. Pantomimo večkrat ponovimo. Na koncu se z učenci pogovorimo o opažanjih pri izvajanju pantomime (npr. Katera čustva je bilo najlažje prepoznati in katera najtežje? Na kaj so bili pozorni pri izražanju čustev?).

Barva čustev

Učencem razdelimo lističe z zapisanimi posameznimi čustvi in prazen list papirja. Na vsakem lističu je zapisanih pet čustev. Učence prosimo, da si izberejo eno čustvo in eno barvo, ki si jo



predstavljajo ob tem čustvu. Nato jim podamo navodilo, naj z izbrano barvo na čim bolj ustvarjalen in izviren način na list papirja narišejo čustvo, ki so ga izbrali.

Lutkovna predstava

Z učenci lahko izdelamo različne lutke (npr. živali, osebe) ali pa uporabimo že izdelane lutke in pripravimo manjšo sceno za lutkovno predstavo. Učence spodbudimo, da preko igranja posameznega lika v predstavi spregovorijo o svojih občutenjih.

Pisanje dnevnika

Otroke, ki že znajo pisati, spodbudimo k pisanju lastnega dnevnika, kjer jih spodbudimo k izražanju čustev. Otroci se s pisanjem svojih izkušenj, dogodkov in čustev, ki so jih občutili, nekoliko razbremenijo.

Glasbeno sproščanje

Za izvajanje omenjene strategije je dobro, če imamo na voljo večji prostor (npr. telovadnico, dvorano). Otrokom predvajamo pomirjujočo ali klasično glasbo, mi pa jih ob poslušanju usmerjamo v sprostitev. Učenci naj se udobno namestijo. Če imamo na voljo blazine ali vreče za sedenje, jim jih ponudimo. Nato naj zaprejo oči in sledijo našim navodilom: globoko vdihni in izdihni (ponovimo 5x); sprosti noge; sprosti hrbet in trebuh; sprosti roke; sprosti ramena; sprosti vrat; sprosti obraz; predstavlja si, da ležiš v viseči mreži v gozdu; slišiš le šelestenje dreves in nežno čivkanje ptic; vdihni; zrak, ki prihaja v tvoje telo, potuje po vsem telesu; čutiš kako pride v tvoje roke, noge, pljuča, čisto po vsem telesu in nabira negativna čustva (žalost, jezo ...) ter jih odnaša iz telesa ven, enostavno izginjajo; in sedaj jih ni več; ko ste pripravljeni, počasi odprite oči.

Razvijanje veščin samonadzora

Dejavnost je primerna za starejše učence. Ob pričetku dejavnosti v razredu učence povprašajmo, kaj razumejo pod besedo samonadzor. Nato jih usmerjamo tako, da ugotovijo, da samonadzor pomeni nadzor nad samim seboj, torej, da zmoremo usmerjati svoje vedenje. Učenem nato ponudimo lističe, na katerih so zapisane različne situacije, v katerih oseba izgubi samonadzor. Naloga učenec je, da prizore odigrajo. Nato se z njimi pogovorimo o pomenu samonadzora in o počutju, ko izgubijo samonadzor.



8 ZAKLJUČEK

Razvijanje čustvenega področja pri odraščanju otrok in mladostnikov je zelo pomembno. Pri mojem delu v šoli so se aktivnosti, povezane z razvojem čustev, pokazale za uspešne predvsem pri učencih, ki so imeli težave na tem področju. V šoli lahko namreč preko zgledov in različnih aktivnosti otrokom pomagamo pri učenju in prepoznavanju čustev ter pri njihovem obvladovanju in primernem izražanju. Hkrati v šoli vstopajo v številne vrstniške interakcije, kjer se srečujejo s čustvi in njihovim doživljanjem.

Viri

Akin, Terri, Cowan, David, Palomares, Susanna, Schilling, Diane, 2000: *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy. Prev. Tanja Kajtna in Kristijan Musek Lešnik.

Benkovič, Bojana, 2011: Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka. Šelih, Edita in Željeznov Seničar, Maruška (ur.): *Socialni in čustveni razvoj predšolskega otroka*. IV. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2011: zbornik. Ljubljana: MiB. 7–13.

Milivojević, Zoran, 2008: *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut. Prev. Igor M. Ravnik in Slavica Ravnik.

Musek, Janek, 1993: *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.



ŽIVE SLIKE

THE LIVING PAINTINGS PROJECT

Sara Drnovšek

OŠ Alojzija Šuštarja, Zavod sv. Stanislava, sara.drnovsek@stanislav.si

Povzetek

Projekt Žive slike je eden izmed treh projektov, ki jih vodim na naši šoli in so povezani z umetnostno zgodovino. Namen in cilj projekta Žive slike je, da učenci spoznajo mojstrovine likovne umetnosti in da jih doživijo kot žive stvaritve – torej slike pred njimi oživijo s svojo zgodbo, motiviko in tudi v smislu spoznavanja slikarjevega življenja. Izbrano sliko izpostavim v galerijo, tam na poseben način oživi (nekatero sliko so prav živahne – sprehajajo se po šoli in ogovarjajo učence in učitelje) – tako se slika na poseben način predstavi učencem. Kako to izpeljem, pripravim? To naj zaenkrat ostane skrivnost. Ni pa skrivnost, da si učenci izbrano sliko shranijo v svojo vizualno shrambo in jo vzamejo za svojo. Na ta način se krepi njihovo poznavanje likovnega sveta in predvsem vzgaja v njih čut za lepo.

Ključne besede: doživljajsko učenje, likovna dela, medpredmetno povezovanje, motivacija učencev za umetnost, projektno učenje.

Abstract

The Living Paintings project is one of three projects I run at our school that are related to art history. The purpose and goal of the Living Paintings project is for students to learn about the masterpieces of fine art and to experience them as living creations - that is, the paintings in front of them come to life with their story, motifs and also in context of the story about the painter's life. The selected picture is exhibited in the gallery, where it comes to life in a special way (some pictures are especially lively - they walk around the school and talk to students and teachers) - so the picture is presented to the students in a special way. How do I do this? Let's keep this a secret for now. It is no secret, however, that students save the selected image in their visual storage and take it as their own. In this way, their knowledge of the art world is strengthened and, above all, they cultivate a personal sense of the beauty.

Keywords: artwork, experiential learning, interdisciplinary connections, motivate students for art, project learning.

1 UVOD

Kako učencu na najbolj enostaven način približati učno snov? To vprašanje se največkrat postavi vsakemu učitelju. Tudi sama sem se to spraševala takoj ob nastopu prve službe v



gimnaziji, kjer sem poučevala umetnostno zgodovino. Učenje tega predmeta je kar zahtevna stvar, saj mora imeti učenec in tudi učitelj dovolj predznanja tudi iz drugih predmetov, in sicer iz zgodovine, geografije, filozofije itd. Učitelj mora poznati veliko načinov, kako bo to posebno učno snov, ki je konglomerat vseh družboslovnih predmetov, prikazal na najbolj zanimiv način oziroma kako bo poučeval, da bo pritegnil učence k poslušanju, da jih bo motiviral za učenje. Izkustveno učenje oziroma doživljajsko učenje v tem primeru lahko prispeva oziroma ponuja nabor možnosti, ki lahko pripomorejo, da se ta učiteljeva težava reši.

To starodavno, za učence včasih dolgočasno vedo – umetnostno zgodovino, lahko s pomočjo drugih oblik ali pa tudi metod učenja spremenimo v zanimive in učljive učne vsebine, ki bodo kljub zahtevnosti in kompleksnosti lahko postale privlačne za učence ali dijake.

Projekt Žive slike, ki je bil izveden na OŠ Alojzija Šuštarja (Zavod sv. Stanislava) v šolskih letih 2018/2019 in 2019/2020, je odgovarjal na zgoraj postavljeno vprašanje, bolj natančno: meni – učiteljici je pomagal motivirati učence za spoznavanje likovnih umetnin, učencem je na nov inovativen način približal svet umetnostne zgodovine.

2 VKLJUČEVANJE UMETNOSTNE ZGODOVINE V UČNE VSEBINE V OSNOVNI ŠOLI

Med mnogimi cilji osnovnošolskega izobraževanja so tudi cilji, ki govorijo o tem, da naj bo pridobljeno znanje trajno in povezano. V današnjem slovenskem izobraževalnem sistemu je to žal kar težko dosegljiv cilj, saj učni načrti, ki naj bi jih učitelj upošteval, premalokrat vodijo k temu cilju. Učna snov predmetov se namreč zelo »vrtičkarsko« držijo svoje stroke, tako tudi učitelja preusmeri, da se oholo drži samo svoje učne vsebine. Medpredmetno povezovanje bi moral biti zaradi navedenega cilja (trajno in povezano znanje) pomemben končni cilj na vseh osnovnih šolah, saj projekti, delavnice in ostali mehanizmi, ki podpirajo medpredmetno povezovanje, vodijo prav do uresničitve le tega. Ne smemo namreč pozabiti, da so bili predmeti kot na primer geografija, zgodovina, likovna in glasbena ter literarna umetnost še stoletje ali manj nazaj povezani v en sam predmet – družboslovje. Torej bi bilo smiselno iskati skupne povezovalne točke in cilje pri poučevanju teh predmetov, da bi zagotovili, da učenci znanje iz vseh teh predmetov znajo povezati na sledeč način: Ko se usvaja snov nekega zgodovinskega dogodka, se poleg tega osvetli tudi vsebina iz drugih predmetov – na primer: Kaj bi znal ob tem zgodovinskem dogodku povedati o likovnih, glasbenih ali literarnih dosežkih? Ali pa: Kam bi s pomočjo znanja geografije umestil ta zgodovinski dogodek? Tako znanje bi učenci z veseljem



pridobivali, saj bi imeli občutek, da učenja ni preveč, da si bodo vse bolje zapomnili in da bodo tako znanje lahko še kdaj uporabili.

Prav umetnostna zgodovina oziroma poznavanje pomembnih likovnih umetnin vodi do tega medpredmetnega povezovanja. Ko namreč učencem pokažem neko likovno stvaritev, jih najprej seznanim z osnovnimi znanji v smislu: kje je likovna stvaritev nastala, kdaj je nastala, kaj se je takrat v svetu dogajalo, kako so takrat razmišljali, zakaj jim je bilo kaj všeč, kaj so takrat poslušali in kaj brali. Pri projektu *Žive slike* se je opisana metoda izkazala za zelo uspešno in z zadovoljstvom jo predstavljam tudi drugim učiteljem, da bi dobili morda kakšno idejo, predvsem pa, da bi se opogumili in samozavestno stopili na pot, ki nam jo učiteljem ponujajo inovativne oblike učenja, kot so delavnice in projekti. Te pa uvajamo v pouk po lastni presoji, potrebi učencev ter iz naslova učiteljeve avtonomije.

Umetnostna zgodovina oziroma spoznavanje likovnih umetnin se kot predmet v našem šolskem sistemu pojavi zelo pozno, in sicer šele v prvem letniku srednjih šol; v osnovni šoli pa le v obliki izbirnega predmeta, ki pa v naboru učencu vsekakor bolj »zabavnih« izbirnih predmetov, kot so slaščičarstvo ali pa šport za sprostitev, ne izstopa po priljubljenosti in tako velikokrat ostane nerealiziran. Do takrat se učenci sploh ne srečujejo z likovnimi upodobitvami, razen če za to poskrbijo starši ali kakšne druge institucije. Na tem področju smo pri nas v zaostanku, saj v tujini, na primer v italijanskih vrtcih Reggio Emilia že dolgo let preizkušajo in dokazujejo, kako pomembna je uporaba umetnosti pri vzgoji predšolskih otrok. Vea Vecchi, likovna umetnica in ateljeristka v enem izmed vrtcev Reggio Emilia, pravi, da so umetniki in otroci zelo podobna bitja. Obojim je namreč skupno to, da svet okoli sebe doživljajo zelo intenzivno in oboji imajo močno željo, da bi ga razumeli in naselili. Oboji si želijo drugim ljudem predstaviti, kako si svet predstavljajo. »Imajo enak povsem nov način gledanja, ko opazujejo svet.« (Krofilč idr., 2010)

3 CILJI PROJEKTA ŽIVE SLIKE

Cilji so bili določeni že vnaprej in so bili posredno povezani s šolskim kurikulumom. Projekt se je povezoval tudi z dnevom dejavnosti (obisk Narodne galerije), ki ga na šoli izvedejo učiteljice v prvem razredu. Projekt je izhajal tudi iz pomembnega stebra vizije (Šuštar, 1996), ki ga želimo graditi vsi zaposleni na Zavodu sv. Stanislava. To je spodbujanje klasičnosti oziroma poudarek na vseh vrstah umetnosti. Poleg tega je bil pomemben cilj učence seznaniti s pomembnimi svetovno znanimi dosežki likovne umetnosti in tudi navajati na drugačne oblike in metode

učenja. Najpomembnejši cilj pa je bil, da so učenci spoznali oziroma da so bili vključeni v dejavnost, preko katere so spoznavali umetnost in tako vstopali kot posamezniki v odnose v življenjskem okolju in spoznavali resnico lastnega bivanja (Kroflič, 2007). To pa so tiste vrednote, ki jih učni načrti nemalokrat zanemarjajo, saj sta danes v našem šolskem sistemu prevečkrat prioriteta koristnost in uporabnost znanja.

4 PROJEKT ŽIVE SLIKE

Ta projekt je bil eden izmed treh projektov, ki so bili izvedeni na OŠ Alojzija Šuštarja. Iz prejšnjega projekta, imenovanega Umetnost v razred, se je ohranilo 14 uokvirjenih slik. Na njih je štirinajst reprodukcij pomembnih likovnih umetnin. Na primer: Pablo Picasso (Jokajoča ženska), Sfinga med Keopsovo in Kefrenovo piramido, kip Discobolosa, Berninijev kip Apolona in Dafne, Warholova Marilyn Monroe in še druge. Te slike sem želela izpostaviti na nek drug način – ne kot v prejšnjem projektu, ko so bile v projekt vključene prav vse slike, ampak sem se zdaj po tehtnem premisleku odločila, da naj slika tokrat govori sama zase. Tako sem izdelala majhno galerijo za eno samo sliko. Ta galerija je bila zelo preprosta – v hodniku prve triade sem izpostavila velik napis Žive slike in s pomočjo barvnih kartonov ustvarila vtis galerijskega prostora (Slika 1).



Slika 1

Naslednji korak je bil natančno raziskovanje in branje literature v zvezi z dotično sliko. (kako je nastala, kaj je znanega o avtorju, o umetnostnem obdobju ...). Potem sem ob sliki veliko premišljevala in se spraševala: Kako bi najlažje sliko predstavila učencem? Kaj je tisto, kar na sliki izstopa, kaj je najvažnejše in kaj bi bilo najprivlačnejše za otroška ušesa? Največkrat sem si pomagala tako, da sem o sliki napisala neko zgodbo, v katero sem vključila rekvizite, glasbo

in sceno. Kaj od tega trojega se je potem res pojavilo ob sliki, ki je bila potem postavljena v galerijo. Torej: cilj je bil, da slika oživi. To se pa lahko zgodi samo tako, da k sebi sprejme še druge predmete ali glasbo ali kaj drugega, da bo oživela v naših mislih, razlagah, da si jo bomo predstavljali živo. Taka – živa – bo potem za precej dalj časa živela v naši spominski kamrici in bo pomemben del našega vizualnega spomina, pa tudi nekakšen vodič ali zgled za tisto, čemur pravimo, da je lepo.

Prva slika, ki je bila izbrana za predstavitev v galeriji, je bila Picassova *Žaljuočna ženska* (Pablo Picasso: *Jokajoča ženska*, 1937, Tate Galery, London). (Slika 2) Na sliki vidimo žensko, ki joka in si briše solze. Na glavi nosi rdeč klobuk z modrim cvetom, lase ima ravno počesane, oblečena je v temno, najverjetneje svečano obleko. V rokah drži robček, s katerim si briše solze. Njen pogled je prodoren, kot bi nas želela opozoriti nase. Njen obraz se je zaradi velike žalosti spremenil v množico ploskev in različnih barv. Kot bi obraz razpadal na dvoje, se lomijo in premikajo deli obraza – oči so zdrsnile iz očesnih jamic, obrvi so se nenavadno nagnile navzdol, brada in usta sta počepnila prenizko pod nos. Od velike žalosti se je njen obraz spremenil v množico ploskev in nepovezanih delov obraza. Slikar je s to upodobitvijo želel prikazati kruto realnost med drugo svetovno vojno, trpljenje ljudi ter bedo, ki jo prinaša sovraštvo in strah, ki je prisoten med ljudmi. Upodobljena je Židinja, ki je v vojni izgubila premoženje in tudi brata, starše (Renshaw idr., 2008). Umetnik je gledalcu želel pokazati portret njene notranjosti. Želel je naslikati njena čustva, njeno veliko žalost, nesrečo in solze. Portret je zgradil iz posameznih ostro zalomljenih ploskev, živih barv ter debelih poudarjenih črnih kontur. Tak način slikanja učinkuje na gledalca tako, da ko pogleda sliko, ta v njem sproža močna čustva, močne odzive.



Slika 2

Ideja projekta Živih slik je, da sliko oživimo tako, da jo popolnoma sprejmemo na način, da jo tudi občutimo. Ob opazovanju Picassove slike in ob poslušanju življenjske zgodbe upodobljenke se nam v notranjosti prebudi občutek sočutja. Ta občutek sicer v vsakdanjih okoliščinah lahko materializiramo v dejanja – tako da na primer dotično osebo, do katere čutimo sočutje, objamemo, jo potolažimo, ji kaj lepega napišemo ali ji obrišemo solze. To dejanje brisanja solz in pisanje tolažilnega sporočila je bila tudi naloga učencev. Konkretno je bilo izpeljano tako, da so učenci najprej poslušali mojo razlago o življenjski zgodbi upodobljenke – na njihovih obrazih so se pokazala znamenja sočutja in videlo se je, kako močno so začutili stisko upodobljenke in tudi kako so s tem povezali umetnikov način slikanja. Potem sem jim še pojasnila, da je to kar čutijo, pomemben občutek in da naj ga v življenju nadgradijo s konkretnimi dejanji – s tolažbo, razumevanjem, sprejemanjem, kakor tudi že sami počnejo na primer doma ali v razredu med sošolci. Upodobljenki pa tudi lahko pomagajo – sicer samo navidezno, ampak kljub temu. Pod sliko, ki je bila izpostavljena v galeriji, so bili namreč postavljeni robčki, s katerimi so učenci lahko obrisali solze upodobljenki (Slika 2). Poleg tega je bil pod sliko postavljen tudi velik list, na katerega so učenci zapisovali tolažilna sporočila ali pa bodrilna in taka, ki opogumljajo upodobljenko (Slika 3). Ko so učenci poslušali razlago zgodbe in ko so se v njih prebujali določeni občutki ter ko so lahko z dejanji in besedami nekaj konkretno pripomogli, je v njih slika oživela.



Slika 3

Slika je potem še en mesec visela v galeriji, tako da je bila na ogled vsem mimoidočim. Vsak mesec ali dva se je slika zamenjala – vsaka je s seboj prinesla svojo zgodbo in svoj način, na katerega je oživela. Tako so se predstavile še naslednje slike (Drnovšek, 2019):

- Sfinga pred piramidama kraljev Keopsa in Kefrena
- Giovanni Lorenzo Bernini: Apolon in Dafne (Slika 4)
- Ivan Grohar: Sejalec (Slika 5)
- Matija Jama: Kolo
- Andy Warhol: Marilyn Monroe (Slika 6)
- Marta Jakopič Kunaver: Otrok se igra (Slika 7)
- Discobolos – Metalec diska



Slika 4



Slika 5



Slika 6



Slika 7

Vsaka je na poseben način vzpostavila vez z občinstvom. Pri prvi sliki (egipčanska sfinga) sem v razred vstopila kot Tutankamon – na obrazu sem nosila Tutankamonovo masko. Predstavila sem egipčansko umetnost, kot bi bila sama Tutankamon. Pri drugi sliki (Slika 4) sem v galerijo postavila velik lovorjev grm, ki so se ga lahko učenci dotikali in tudi lovorjev list odtrgali in ga nesli domov kot začimbo. V razredu pa sem doživeto povedala mitološko zgodbo o Apolonu in Dafne. Predstavitev sem zaključila z vprašanjem: Kdo je torej lovorjev grm? Odgovorili so, da je to začarana Dafne. Pri tretji sliki sem v galerijo prinesla semena pšenice, ki so jih učenci po moji razlagi v razredu, posejali v pripravljena korita (Slika 5). Čez približno dva tedna so lahko opazovali, kako v galeriji pod sliko Sejalca raste pravo žito (Slika 1). Pri četrti sliki (upodobitev otrok, ki plešejo kolo) sem po razlagi učence naučila plesati kolo, in sicer na melodijo znanega belokranjskega kola Lepa Anka. Pri peti sliki pa sem galerijo spremenila v nakupovalno polico, saj je tudi Marilyn Monroe upodobljena kot artikel z nakupovalnih polic (Slika 6). Pri šesti sliki (upodobitev matere z otrokom) sem v galerijo postavila majhno zibelko z dojenčkom (Slika 7) – učenci so se lahko igrali vlogo mame in očeta, ko so skrbeli za majhnega dojenčka. Poleg tega pa so lahko na trši papir v obliki sonca na žarke zapisovali lepe misli za svojo mamico. Zadnja slika je bila zelo pogumna, saj se je skrivala po šoli – razumljivo, saj je na njen upodobljen atlet, ki meče disk. Učenci so imeli nalogo, da med odmori sliko iščejo po šoli. Ko so jo našli, so to sporočili dežurnemu učencu, ta pa me je poiskal in skupaj smo odnesli porednega atleta nazaj v galerijo. Ob vsaki razstavljeni sliki so bili na barvnem papirju napisani tudi osnovni podatki o sliki, v mehurčku pa tudi kakšno zanimivo ali zabavno sporočilo slike za mimoidoče.



Če si ga prebral, si se nasmejal ali pa zamislil. Potem si sliko pogledal in si ugotovil, da ima prav – kot bi se strinjal s prijateljem – tako je v tebi oživela.

5 ZAKLJUČEK

Projekt Žive slike v šolski prostor prinaša nov način gledanja na pridobivanje oziroma usvajanje znanja, predvsem pa na poseben inovativen način predstavi umetnostne dosežke, ki kot neka povezovalna nit povezujejo znanje vseh družboslovnih predmetov in pomembno zapolnjujejo prazen prostor, ki ga puščajo za seboj učni načrti, ki večkrat ne upoštevajo, da je spoznavanje umetnosti lahko pomemben doprinos k grajenju učenčeve samozavesti, sposobnosti naracije, imaginacije in nenazadnje spoznanju o lastni sposobnosti ustvarjanja ter posredovanju estetske izkušnje. Konkretno projekt učence navdušuje za spoznavanje umetnostnih dosežkov oziroma pomembnih svetovnih likovnih del in jim tako likovne stvaritve približa, da jih shranijo v svojo vizualno shrambo in se tako v njih udomačijo.

Literatura

Drnovšek, Sara, 2019: Gradivo projekta Žive slike.

Kroflič, Robi, 2007: Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe. *Sodobna pedagogika* 58/3. 6–10.

Kroflič, Robi (ur.), 2010: Kulturno zlahtenje najmlajših, razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Renshaw, A., Fletcher, A., Williams Ruggi, G., 2008: *The art book for children*. London: Phaidon.

Šuštar, Alojzij, 1996: spremna beseda razstavnega kataloga Stane Kregar (stalna zbirka poklonjenih del). Ljubljana Šentvid: Družina.



UVOD V DELO Z ZGODOVINSKIMI VIRI – PRIMER IZ PRAKSE

HOW TO INTRODUCE WORK WITH HISTORICAL SOURCES – PRACTICAL SOLUTIONS

Tadeja Galonja

Osnovna šola Danile Kumar – Danila Kumar International School,

galonjat@os-danilekumar.si

Izvleček

Zgodovinarjevo osnovno delo je primerjava in analiza pisnih virov. Gre za zapleten proces ugotavljanja, kaj se je v preteklosti zgodilo in zakaj. Z vlogo zgodovinskih virov in delom z njimi se učenci seznanijo v 6. razredu, ko še nimajo osnovnega zgodovinskega znanja in izkušenj. Delo z zgodovinskimi viri je zato zanje lahko abstraktno in zahtevno. Učence lahko opolnomočimo z nizom iger različnih vlog, ki jih korak za korakom seznanijo s pomenom izvora, vzroka/namena nastanka, uporabnosti in omejitev (npr. predsodki) različnih virov, spoznajo tudi, da na podlagi istih virov lahko naredimo različne sklepe.

Ključne besede: zgodovinski viri, didaktika, večperspektivnost, vseživljenjsko učenje

Abstract

When students are introduced to work with sources, they do not have experience or historical knowledge, and the idea of corroboration of sources might be overwhelming and quite abstract. I found the solution in a string of roleplays, enabling students to step by step grasp the importance of corroboration of sources, detecting bias, prejudice and motives of their authors. Students understand that historians are using the sources as evidence to form their opinions and that evidence sometimes fits more than one opinion.

Key words: historical sources, didactics, multiperspectivity, lifelong learning

1 OSVETLITEV VLOGE POUČEVANJA ZGODOVINE

Z različnimi pogledi na vlogo poučevanja zgodovine se ukvarjajo avtorji v Sloveniji in tujini, ki prepoznavajo dva temeljna pristopa k poučevanju (Husbands idr. 2003: 7–12), in sicer tradicionalnega in alternativnega, Potočnik pa govori o tradicionalnem in sodobnem načinu podajanja znanja (Potočnik 2009: 101). Oba pristopa istočasno najdemo tudi v slovenskih šolah.



V okviru tradicionalnega pristopa ima učitelj didaktično aktivno vlogo prenašalca in razlagalca informacij, njegovo osebno znanje mora biti obsežno. Pouk poteka večinoma v frontalni učni obliki. Učenec ima v tem primeru pasivno vlogo sprejemnika (opazuje, posluša, si zapomni in ponavlja), ki posredovano ponotranji, organizira, reproducira ali reinterpreterira. Glavni smoter pouka zgodovine je razumevanje sedanjosti. Znanje je jasno definirano – to je obsežen nabor podatkov, povezanih v mrežo znanja.

Pri alternativnem (sodobnem) pristopu ima učenec aktivno vlogo v pridobivanju znanja in razvijanju razumevanja zgodovinskega dogajanja in procesov, učiteljeva najpomembnejša naloga je upravljanje in usmerjanje učnih aktivnosti učencev. Pouk vsebuje večperspektivnost obravnave snovi. Znanje je razumljeno kot kompetence za razumevanje virov, dokazov, primerjavo in doseganje lastnih sklepov, kar učenec uporabi v različnih okoliščinah. Tudi pouk zgodovine je namenjen pripravi na odraslo, poklicno življenje.

Podobno poudarja tudi Pingel (Pingel 2010: 42), ki govori o dvojnem dojetanju zgodovine v šoli – gre za korpus znanja ali proces pridobivanja in analiziranja informacij.

Potočnik (Potočnik 2009: 101) navaja, da sodobne metode učnega dela učencem omogočajo, da sami pridejo do novih znanj in spoznanj prek dela z viri, ki jim približajo preteklost. Učitelj jih pri tem vodi, pri svojem delu pa upošteva različne didaktične strategije: konstruktivistični, multidisciplinarni, medpredmetni, večperspektivistični in problemski pristop, raziskovalno in izkustveno učenje ter hevristični pouk. V konstruktivističnem pristopu vidi rešitev, s katero se učitelj lahko izogne dajanju sodb, saj si učenci oblikujejo lastno mnenje, medpredmetne povezave zagotavljajo boljšo mrežo znanja in poglobljajo procesna znanja, večperspektivistični pristop omogoča opazovanje zgodovinskih dogodkov z več vidikov, problemski pristop usposablja učence za družbeno-kritično mišljenje v sodobnih razmerah, izkustveno učno delo daje prostor povezovanju abstraktnega razmišljanja in posploševanja z izkušnjo (igra vlog, simulacija, ipd.).

Tudi Gallagher (Gallagher 1996: 27–31) opozarja na številne možnosti, ki se odpirajo pri pouku zgodovine:

»– razvoj osebnih in družbenih vrednot (skozi večperspektivistični in problemski pristop se učenci uče, da morajo stališča temeljiti na dejstvih, da morajo upoštevati različne poglede, da jih je treba utemeljiti s sklicevanjem na dokaze in empatijo za drugače misleče),



- razvoj kritičnega mišljenja in s tem kritične uporabe medijev (kritično moramo presoditi informacije, njihov namen in sporočilo),
- vzpodbujanje moralnih odločitev (soočenje z naravo okoliščin in občutkov, ki so ustvarili zavržene pojave v zgodovini – npr. holokavst),
- razvoj kompetenc za reševanje sporov,
- ob aktualizaciji ukvarjanje s sodobni spornimi vprašanji v svetu in v lastni državi lahko prispeva k večji strpnosti v družbi«.

Jensen (Jensen 2000: 84) navaja, da se učitelji vse bolj zavedajo, da se učenci o zgodovini veliko naučijo zunaj šole, kar je povzročilo tudi spremembo v razumevanju namena poučevanja zgodovine: poglobitni cilj ni več podrobno in trdno poznavanje preteklosti/dejstev, pač pa razvoj in izpopolnitev zgodovinskega zavedanja učencev. Meni, da to spreminja naše razumevanje izraza »zgodovina« ter kje se zgodovino uči in uporablja, kako se jo uči in uporablja in zakaj se jo uči in uporablja. Mnenju pritrjuje Trškan (Trškan idr. 2011: 144), ki pravi, da je »poudarek bolj na učenčevih zmožnostih in kompetencah /.../, saj je v začetku 21. stoletja zaradi hitrega napredka, sprememb in novih idej bolj pomembno, kako znajo mladi znanje uporabiti v življenju, kot katero podatkovno znanje obvladajo«.

Zgodovina je v šoli še vedno pogosto razumljena kot predmet, ki ponuja predvsem deklarativno znanje, neuporabno v novih življenjskih okoliščinah (Marentič Požarnik 2000: 162), saj ga vsakdan večje tehnične možnosti dostopanja do raznovrstnih informacij delajo nepotrebnega. S tem se ujema mnenje Jensena (Jensen 2000: 93), ki trdi, da projekt »Mladi in zgodovina« kaže, da številni učitelji zgodovine vključujejo sodobne pristope v svoje poučevanje, a to novo sporočilo še ni doseglo učencev. Slednji kot poglobitni cilj pouka zgodovine še vedno dojemajo pridobivanje »znanja o glavnih dejstvih zgodovine«. Učenci se morajo naučiti, da cilj poučevanja zgodovine ni kopičenje dejstev in datumov. Naučiti se morajo ustrezno oceniti dejstva iz preteklosti in razumeti njihov pomen. Tako se bo oblikovalo njihovo kritično razmišljanje.

Zgodovina s prenašanjem svojih znanstvenih metod, predvsem dela z zgodovinskimi viri (ne le besedilnimi; posebno pri obravnavi zgodovine 20. stoletja je treba upoštevati druge medije; kritičen pretres, primerjanje, ugotavljanje zanesljivosti, sintetiziranje) in njihovega prepričevanja, na nižje ravni izobraževanja omogoča načine iskanja in izbiranja informacij, njihovo razvrščanje in kritično presojo, kar je za življenje, ki ga vse bolj obvladujejo različne računalniške aplikacije in prek interneta dostopna množica informacij, nujno znanje. S tem se



strinja tudi Stolzl (Stolzl 2001: 26), ki meni, da so preudarnost, priznavanje in razumevanje razlike pri ravnanju z informacijami postali ključna spretnost v informacijski družbi.

2 DELO Z VIRI KOT BISTVEN DEL POUKA ZGODOVINE

Pouk zgodovine mora omogočiti učencem, da pridobijo sposobnosti kritičnega mišljenja, analiziranja in učinkovitega interpretiranja informacij z namenom prepoznavanja kompleksnosti vprašanj in učenja vrednosti kulturne raznolikosti. De Puig (De Puig 2001: 24) pravi: »Zgodovina ne sme biti le učenje zgodovinskih dejstev na pamet, pač pa uvod v razumevanje znanja o preteklosti, razvijanje kritičnega dojemanja in demokratičnega, tolerantnega in odgovornega državljana.«

Podobno mnenje predstavi tudi Husbands (1996: 16), ki zapiše, da imajo učenci od obdelave pričevanj/virov pri pouku zgodovine vseživljenjske koristi, saj se bodo zunaj šolskega prostora srečevali z veliko količino pogosto nasprotujočih si informacij reklamnega ali političnega značaja. Prav zbiranje, obdelavo in analizo zgodovinskih virov vidi kot enega od načinov priprave učencev na kritičen pristop do informacij, s katerimi se bodo srečevali v življenju. Obenem je to bistven del zgodovinske znanosti.

Ker je najučinkovitejši način učenja postopen: opazovanje, posnemanje in sistematično vključevanje v delo (Blažič idr. 2003: 265), je prav usvajanje znanj in spretnosti (razvijanje kompetenc) prek dela z različnimi zgodovinskimi viri najboljši približek delu zgodovinarja. Temu pritrjuje tudi Verbič (2005: 31):

»Osrednja točka zgodovinske stroke odraslih je analiza virov in evalvacija nasprotujočih si interpretacij preteklih dogodkov. Posledično bi se morali mladi ljudje v šoli učiti raziskovati vire in ocenjevati nasprotujoče si interpretacije /.../ Spretnost analiziranja virov in evalvacije nasprotujočih si interpretacij so močno orodje za kritično analizo človeškega vedenja, še posebej politikov in medijskih osebnosti.«

Viri dajejo materialno podlago za razumevanje zgodovinskih pojavov in dejstev, v učbenikih podano sintezo poglobijo in naredijo bolj življenjsko. Kadar pri pouku uporabimo primarne vire, nam ti omogočijo dodati osebno noto zgodovinskemu dogajanju, učencem, ki verjamejo, da je zgodovina neosebna in je zato nepomembna za njihovo življenje, nudijo nov pogled. Pogosto jih uporabljamo kot pripravo učencev na zgodovinsko mišljenje. V procesu kritičnega razmišljanja o teh dokumentih učenci razvijejo globlje razumevanje učnih vsebin (večji dogodki, procesi in pojavi), kar omogoča trajno znanje. Učenci, ki se naučijo učinkovito



uporabljati primarne vire, se naučijo interpretirati in povezati dokaze tako, da smiselno razložijo zgodovinsko dogajanje in s tem obogatijo svojo presojo sveta, v katerem živijo (Potočnik 2013: 11).

Trškan (Trškan 2011: 3–7) navaja dva načina dela z zgodovinskimi besedili: iskanje podatkov iz virov in ugotavljanje zanesljivosti ter pristranskosti.

Primarni viri so edina verodostojna povezava med preteklostjo in sedanjostjo. Brez dokazov oz. ostankov preteklosti ne moremo vedeti, kaj se je zgodilo ali kakšen je bil pomen le-tega. Uporaba dokumentov pri pouku učence navaja, da zgodovina ni le »kaj se je zgodilo«, pač pa je zgodovina aktiven proces razvoja znanja in interpretacij. Zgodovinarji v primarnih virih iščejo dokaze, ki pojasnjujejo, kaj se je zgodilo v preteklosti in zakaj. Kaj s pomočjo teh virov odkrijemo, je odvisno od vprašanj, ki si jih zastavimo. Vprašati pa se moramo vsaj, kdo stoji za informacijami, kakšni so dokazi in kaj pravijo drugi viri. Pri delu z viri (ugotavljanje verodostojnosti, kritična presoja ...) se učenci navajajo tudi na vztrajnost in natančnost (Potočnik 1995: 5–6; Potočnik 2013: 48–49), kar prispeva k boljši bralni pismenosti. Povezovanje pisnih virov z drugimi (slikovnimi, statističnimi, ipd.) jih navaja na oblikovanje sintetičnih mnenj ter na urejeno in sistematično zapisovanje spoznaj, kar prispeva k večji funkcionalni pismenosti.

Potočnik (Potočnik 2009: 101) meni, da je delo z viri »ena najuspešnejših metod za razvijanje intelektualnih sposobnosti«. Mnenju se pridružuje Trškan (Trškan 2011: 35), ki poudarja, da pisni viri omogočajo konkretno predstavo zgodovinskega dogajanja, omogočajo samostojno delo učencev, ki se z branjem, opazovanjem, analiziranjem in vrednotenjem teh virov navajajo na raziskovalno delo oz. se tako kar najbolj približajo delu strokovnjakov.

3 UVOD V POUK ZGODOVINE – RAZUMEVANJE DELA ZGODOVINARJEV IN ARHEOLOGOV TER POMENA ZGODOVINSKIH VIROV

Učni načrt za zgodovino med splošnimi cilji predmeta navaja razvijanje spretnosti dela z viri, kratko jih omeni med standardi znanja za šesti razred, nekoliko več poudarka delu z viri pa najdemo med standardi znanja, ki se nanašajo na vse obvezne in izbirne teme:

»/.../ [Učenec] razvije spretnost zbiranja in izbiranja informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature v različnih medijih,



- razvije zmožnost preproste analize, sinteze in interpretacije uporabnih in verodostojnih informacij in dokazov iz različnih zgodovinskih virov in literature,
- razvije spretnost iskanja zgodovinskih virov in literature z IT,
- razvije zmožnost kritične presoje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov z uporabo večperspektivnih zgodovinskih virov in literature,
- razvije zmožnost oblikovanja samostojnih sklepov, pogledov, mnenj, stališč, izvirnih predlogov in rešitev,
- razvije sposobnost samostojnega izbiranja in odločanja ter svoje poglede na zgodovino,
- razvije dovednost za različne poglede na zgodovino oz. interpretacije zgodovine ter razume, zakaj se pojavijo.«

Glede na to, da naj bi obvezni tematski sklop zajemal okoli 75 % ur v šolskem letu (okoli 26 ur), za uvod v delo z viri ostane le malo časa.

Program IB na DKIS (Danile Kumar International School) je bolj fleksibilen in omogoča postopno uvajanje učencev v delo z viri, čemur je (lahko) namenjenih 12 ur. V tem programu je zgodovina del skupine predmetov »Individuals and societies«. Osrednja cilja vseh predmetov navedene predmetne skupine sta razvoj raziskovalnih spretnosti in veščin ter razvoj učencev v odgovorne odrasle (državljanke). Ker je program IB holističen, se to odraža tudi v preverjanju in ocenjevanju znanja. Eden od kriterijev za vrednotenje in ocenjevanje je tudi kritično mišljenje, ki vključuje posebno podkategorijo »analiziranje in vrednotenje virov/podatkov glede na izvor in namen ter ovrednotenje uporabnosti in omejitev vira«.

Bolje kot učenci razumejo vlogo in uporabnost (zgodovinskih) virov, lažje razvijejo svoje kritično razmišljanje kasneje v življenju, ko vrednotijo dostopne vire in informacije v njih.

4 KAJ SE OBREŠTUJE V PRAKSI?

Ker je zgodovina »dežela, ki je ni« in je ne moremo obiskati, zahteva od učencev domišljijo in sposobnost abstraktnega mišljenja in predstav, zato je daljši časovni vložek v razumevanje dela zgodovinarjev in pomen zgodovinskih virov potreben in predstavlja dober temelj za nadaljnje delo z viri. Kljub tem prednostim na pogostost dela z viri vplivajo vsaj trije razlogi: težave pri iskanju uporabnih dokumentov, upravljanje s časom pri uporabi virov ob doseganju ostalih ciljev, ki jih predpisuje učni načrt, in negotovost o tem, kako naučiti učence kritične analize virov. V šestem razredu učenci zelo slabo, ali pa sploh ne, poznajo preteklost, kar omejuje



njihovo analizo in presojo virov, zgodovinskega vira pa ne moremo iztrgati iz sočasnega dogajanja, ki determinira nastanek in tudi razumevanje vira. Postopoma in s poskušanjem različnih pristopov sem prišla do rešitve, ki učencem korak za korakom priuči večino dela z viri, zato jo predstavljam v nadaljevanju.

1. Zgodovinarji zbirajo podatke o tem, kar proučujejo. Nato poskušajo rekonstruirati dogodek/proces na podlagi zbranih podatkov. Njihovo delo je podobno delu detektivov.

Učence postavim v vlogo vladnih agentov, ki poskušajo ugotoviti, ali gre za par vohunov ali povsem navadna državljana. Pripravim virtualni ali resnični smetnjak, ki vsebuje različne predmete/odpadke in omogoča prepoznavanje časovnega zaporedja. Učenci morajo na podlagi vsebine ugotoviti kar največ o ljudeh in se odločiti, ali gre za vohuna. V poročilu svojemu predpostavljenu zapišejo utemeljitev svojega mnenja.

Učenci razvijejo razumevanje pomena podatkov, na podlagi katerih lahko sklepamo o zgodovinskem dogajanju.

2. Zgodovinarji zbrane podatke uporabljajo kot podlago za oblikovanje svojih mnenj. Včasih podatki omogočajo oblikovanje različnih mnenj.

Ponovno si lahko pomagamo z igro vlog. Učenci delajo v paru.

Tokrat gre za dva detektiva, ki morata policijskim enotam sporočiti opis zločinca, da ga ti lahko aretirajo. Sporočiti jim morata ime, videz in starost ter poklic. Čeprav rešujeta isti primer, vsak od njiju proučuje drugo dokazno gradivo (vire).

Na podlagi različnih virov prideta do različnega opisa.

Nato vire izmenjata in poskusita nove podatke vključiti vsak v svojo interpretacijo. Nekaterim to uspe, drugi svoje interpretacije kljub novemu nizu podatkov ne spremenijo. Učenca poskušata drug drugega prepričati, kdo ima prav. Zgodi se, da eden od članov para noče priznati, da je partner izoblikoval verjetnejše mnenje.

3. Zgodovinarji lahko pridobijo pričanja/vire, ki o dogodku poročajo z različnega zornega kota. Priče/viri so različno zanesljivi.

Uporabim odlomek z serije Simpsonovi, ko Bart in Mr. Burns na sodišču nastopata kot udeleženca prometne nesreče. Vsak od njiju poda svoje videnje dogodka. Oba pretiravata,



olepšujeta svojo vlogo in prikazujeta drugega v kar najtemnejši luči. Učenci so v vlogi sodnika/porotnikov. Pripraviti morajo seznam podatkov iz enega in drugega pričanja, se odločiti, kateri del pričanj je pretiran ali neresničen, kaj je vredno upoštevati. Odločiti se morajo, katera od prič je bolj zanesljiva. Svoje mnenje morajo utemeljiti, pri čemer se večkrat izkaže, da ne zmorejo ostati nevtralni.

4. Viri, ki jih obravnavajo zgodovinarji, so lahko pristranski.

Uporabim gradivo, ki ga je pripravila skupina na Univerzi Stanford »Stanford History Education Group« v svojem sklopu priprav na učne ure zgodovine »Reading like Historian«.

Učenci so postavljeni v vlogo ravnatelja, ki se mora odločiti, kakšne bodo posledice pretepa v jedilnici. V delo dobijo pričevanja udeležencev in opazovalcev. Razmisliti morajo o različnih pričevanjih, odnosih med udeleženci in odnosih v širši skupnosti, se odločiti o krivdi ter staršem kaznovanega učenca napisati obrazložitve.

Razumevanje vloge virov lahko preverimo in ocenimo s kompleksnejšo inačico pretepa v jedilnici.

Rezultati kažejo, da večina učencev razume vlogo virov/informacij in potrebo po njihovem primerjanju in prevpraševanju.

5 ZAKLJUČEK

Kako ločiti resnico od laži in zanesljive informacije od vprašljivih? Hiter dostop do lažnih novic, napačnih in nepreverjenih informacij predstavlja izziv za vse današnje generacije, ne samo za otroke, tudi za odrasle. Poplava informacij je del moderne, pluralistične demokracije. Obstajajo polresnice, izkrivljanja in poenostavljanja. Naučiti se moramo ločiti resnico od laži, dejstva od vtisov, pomembno od nepomembnega, nato pa tvoriti dobro premišljena mnenja. Pri tem je, ne glede na medij, potrebna kritična drža in spretnost. Tega se učenci ne morejo naučiti sami, ne glede na to, kako spretno brskajo po internetu. Svet Evrope je opredelil vrednote, ki jih moramo razvijati pri pouku zgodovine: radovednost, odprtost, strpnost, empatija in družbena odgovornost. Še posebno pa poudarja sposobnost razumevanja stališč drugih oseb, zavedanja predsodkov in kritične interpretacije informacij. Analiza, razlaga in ocenjevanje velikega števila različnih virov sta zgodovinarjeva glavna naloga. Prav to pa je z razvojem interneta in socialnih omrežij ter lahko dostopnimi informacijam nujno potrebno vseživljenjsko znanje, s čimer pouk zgodovine dobiva novo, pomembno nalogo.



Viri

Blažič, Marjan idr., 2003: Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

De Puig, Lluís Maria, 2001: History Today, The 20th Century – an Interplay of Views, Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century. **Bonn: Council of Europe.**

Gallagher, Carmel, 1996: History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.

Husbands, Chris idr.: Understanding History teaching, 2003, Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.

Husbands, Chris, 1996: What is history teaching: language, ideas and meaning in learning about the past. Buckingham: Open University Press.

Jensen, Bernard Eric, 2000: History in schools and in society at large: reflections on the historicity of history teaching, Misuse of history. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.

Pingel, Falk, 2010: Unesco guidebook on textbook research and textbook revision. Paris/Braunschweig: Unesco in Georg Eckert institute for international textbook research.

Potočnik, Dragan, 1995: Vzgojne vrednote pouka zgodovine. Pedagoška obzorja 1995/5-6.46-51.

Potočnik, Dragan, 2009: Zgodovina, učiteljica življenja. Maribor: Založba Pivec.

Potočnik, Dragan, 2013: Viri in pouk zgodovine. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

Stanford History Education Group: Lunchroom Fight <https://sheg.stanford.edu/history-lessons/lunchroom-fight-ii>, dostop 1.7. 2021.

Stolz, Christoph, 2001: Looking back, The 20th Century – an Interplay of Views, Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century. **Bonn: Council of Europe.**

Trškan, Danijela, 2000: Metoda dela z besedili pri pouku zgodovine. Zgodovina v šoli, 2000 3-4, 3-6.

Trškan, Danijela, 2001: Pregled glavnih vsebinskih sprememb pri predmetu zgodovina v osnovnih in srednjih šolah od leta 1991 naprej, s poudarkom po letu 2006. Zgodovinski časopis 2006 3-4, 144.

Učni načrti za zgodovino https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf, dostop 1. 7. 2021.

Verbič Špela: Politična ideologija v učbenikih zgodovine v socializmu in postsocializmu, magistrska naloga, 2005.



ŠOLA, KRITIČNO MIŠLJENJE IN FILOZOFIJA

SCHOOL, CRITICAL THINKING AND PHILOSOPHY

Alen Grbec

OŠ Danile Kumar, Ljubljana, grbeca@os-danilekumar.si

Izvleček

Šola je prostor, kjer se izobražujejo in vzgajajo bodoče generacije, ki bodo nekoč krojile ta svet, zato je nujno potrebno spodbujati veščine, ki jim bodo v pomoč pri soočanju z večjimi (in manjšimi) izzivi, ki jih čakajo na poti. Kljub temu pride pogosto do ravno obratnega procesa, ko šola odvrta učence od znanja in s tem ubija radovednost otrok. To je nesprejemljivo, saj bi šola morala ostajati prostor, ki spodbuja in neguje radovednost otrok, jim ponuja odgovore na mnogoterja vprašanja ter hkrati odpira nova neraziskana območja, vredna poglobljanja. Kritično mišljenje je eno izmed ključnih orodij, s katerim si lahko tako odrasli kot otroci pomagamo pri spopadanju s svetom, v katerim živimo, zato ga je potrebno – tako kot to velja za športne (telesne) veščine – vaditi do te mere, da postane rutina. Izhodišče za to so že zdavnaj postavili filozofi, predvsem Sokrat.

Ključne besede: šola, družba, humanistika, filozofija, kritično mišljenje

Abstract

Schools are institutions where young generations are educated and guided toward lifelong learning. Since the future lies in the hands of the youth, it is crucial that schools help to develop the competences one needs to face the modern world's challenges. However, it often happens that institutions discourage children's curiosity – they do not always offer enough space for their questions and explorations. Schools should aim at encouraging enthusiasm: they should try to provide answers and new challenges for youngsters to focus on. Critical thinking is the ability one can use when facing various life situations. People train to improve their physical performance, but one has to put a lot of effort in developing the ability of critical thinking as well. The ability to think clearly and to rationally address situations can become one's routine. Ancient philosophers, such as Socrates, established similar ideas a long time ago.

Keywords: school, society, humanities, philosophy, critical thinking.

1 UVOD

Iz lastnih izkušenj vem, da beseda *filozofija* ali glagol *filozofirati* pri marsikomu sprožita določen odpor ali ignoranco. Mnogi to besedo povezujejo s srednješolskim predmetom, ki se jim je večkrat zdel dolgočasen, čuden ali še kaj slabšega. Podobna mnenja gredo mimo dejstva,



da s(m)o bili v okviru šolskega predmeta filozofija deležni predvsem obravnave zgodovinskega pregleda filozofov, saj tako kot vsaka druga disciplina tudi filozofija ne bi mogla obstajati brez svoje zgodovinske tradicije.

Tako ne preseneča dejstvo, da v našem kulturnem prostoru velja filozofija predvsem za teoretično vedo, ki s prakso nima dosti skupnega. Značilna je celo skrajna dvojnost oziroma kontrast v odnosu do te vede, ki na eni strani dojema filozofijo kot nekaj abstraktnega in »navadnim smrtnikom« težko razumljivega, po drugi strani pa se uporablja za prazno govoričenje. Podlago za tovrstno skrajnost glede dojemanja filozofije v našem prostoru najdemo v SSKJ (1980), kjer sta iztočnici "filozofirati" pripisana pomena:

1. *razmišljati, razpravljati o čem kot filozof: teoretizirati in filozofirati o poeziji/ filozofirali so o skrivnostnih globinah človeške duše.*

2. *ekspr. razpravljati o kaki stvari po nepotrebem: zdaj, ko bi morali prijeti za delo, filozofirajo.* (SSKJ I, 1980, str. 631)

Definiciji v veliki meri povzemata prevladujoče mnenje, celo predsodke družbe do filozofije, kar se posledično odraža tudi v šolskem sistemu. Na podlagi prvega pomena besede je moč razbrati, da filozofija ni dostopna vsakemu in da gre za zadeve, namenjene zgolj filozofom, ki se zanimajo za nevsakdanje reči. Drugi pomen kaže podcenjevanje samega dojemanja pojma (če bi delal, bi bil vsaj koristen, tako pa zgolj filozofiraš).

V pričujočem besedilu se bomo posvečali ravno nasprotnim pogledom na filozofijo in filozofiranju. Zagovarjali bomo trditev, da je filozof praktično vsak, ali pa je vsaj nekoč kot otrok bil. Izhajajoč iz grškega glagola *thaumazein*, ki v prevodu pomeni čuditi se in apelira na radovednost, se namreč poraja povezava med otroško radovednostjo in samim izvorom filozofije. Posledično bi bilo potrebno to radovednost ohranjati, jo spodbujati in nenazadnje udejanjiti z razvojem lastnosti, ki človeku služijo v vsakdanjem življenju (kritično mišljenje, celovit pogled na svet, družbo in posameznika).

2 LJUBEZEN DO MODROSTI

Če razčlenimo besedo filo-zofija (gr. φιλοσοφία: filosofía), dobimo pomen, ki se skriva za grškim prevodom dveh besed, in sicer: filo (gr. φίλω), ki pomeni "ljubiti" in sofia (gr. Σοφία), ki v prevodu pomeni "modrost". Skupaj tvorita zloženko, ki bi jo lahko prevedli v ljubezen do modrosti. To disciplino običajno uvrščamo med družboslovne vede, vendar je v primerjavi z



družboslovnimi predmeti manj v ospredju, saj se druge discipline družboslovja dozdevajo prijaznejše in zaradi same abstraktnosti filozofske misli tudi lažje dostopne. Ob tem se postavlja vprašanje, kaj nam lahko filozofija sploh ponudi.

Odgovor, vreden tehtnejšega premisleka, se glasi: »Filozofija je prostor za razmislek, filozofija je prostor svobode premišljevanja.« (Šimenc 2016: 6). Ob tem se je treba tudi zavedati, da »/.../ filozofija ni nujno abstraktna. Lahko je in morala bi biti nekakšna magija. Če je uspešna, nam pomaga videti, kako so vsakdanje stvari polne skrivnosti. In kako so te vsakdanje skrivnosti, čas, življenje, naš duh in naš jaz, med seboj povezane.« (prav tam).

Da bi filozofijo (s)poznali, moramo tja odpotovati; tako kot za razumevanje matematike ne zadošča le informacija, da gre pri matematiki za ukvarjanje s števili in je potrebna tudi določena (minimalna) matematična praksa, ki nas same v učno snov vključi, tako tudi filozofija ne more biti zgolj teoretična veda, če jo želimo razumeti v njeni pravi obliki. Občutek za filozofijo najlažje dobimo, če vidimo, kako je vpeta v vsakdanje življenje ljudi – tudi nas samih. Na ta način se izognemo nevarnosti, da bi na filozofijo gledali kot na oddaljeno specializirano področje, namenjeno akademikom in intelektualni eliti. Potrebno pa se je zavedati nevarnosti preveč poenostavljenega razumevanje pojma filozofije – če vsi filozofiramo in se predajamo filozofiji, postane ta banalna in nezanimiva. Iz tega izhaja poudarek, da ni vsako filozofiranje tudi filozofija. »Bistveno je zato priznati, da je mogoče filozofijo – tako kakor šport – prakticirati na različnih ravneh. Na konceptualni ravni to pomeni misliti filozofijo v njeni enotnosti, pa tudi v njeni raznovrstnosti.« (Šimenc 2007: 15–16). Odgovore na vprašanje o tem, zakaj je danes potreba po filozofiji oz. filozofskem razmišljanju vse večja, bomo skušali ugotoviti v nadaljevanju.

3 PLANETARNA DOBA IN POSLEDICE

S Kolumbovim "odkritjem" Amerike (1492) in z novoodkrito heliocentrično teorijo vesolja (Kopernik, 1543) človeštvo vstopi v čas t.i. planetarne dobe. V tem času se prvič soočita dva različna svetova, dva različna razvoja, ki sta potekala vsak na svoji strani Atlantika. Sproži se boj (konflikt) med "močnejšimi in razvitejšimi" in "šibkimi in manj razvitimi" kulturami, kar je prineslo poraz slednjih in prevlado prvih. Danes se to kaže kot prevlada zahodnega načina življenja oz. mišljenja (Škamperle 2014).

Od začetka planetarne dobe pa do današnjega časa so minila stoletja, a razkroj oz. nerazumevanje našega položaja v svetu postaja čedalje večji. K temu je svoj delež prispeval



tudi intenziven razvoj nove tehnologije, ekonomije, političnih in finančnih ureditev, družabnosti, oblik komunikacije in življenjskega sloga. V tem času je razvoj (razkroj) postal tako nagel in kompleksen, da uhaja refleksivni presoji in njenemu nadzoru. Brez zadržkov lahko rečemo, da ta svet poganja "štiripogonski" motor, ki vključuje znanost, tehniko, industrijo in zaslužek, usmerjevalka politike pa je ekonomija, ki sama ne zna pojmovati in ne razume tistega, kar ni merljivo in kvantifikabilno (prav tam).

Posledice tovrstnega (ne)dojemanja sveta čuti tudi šola, saj je pogojenost družbe (ki jo vodi politika) s šolo očitna tako v preteklosti kot danes. Šola je namreč primorana posredovati otroku vzgojno oz. socializacijsko vlogo, ki jo ta izpolnjuje s kulturno konfiguracijo, s skupkom predstav in usmeritev, s katerimi se prvenstveno srečuje najprej v šolskem, nato pa še v širšem družbenem prostoru. Te usmeritve ne izvirajo iz šole same, temveč iz duha okolja, ki šolo presega, zato ne gre kriviti šole kot take, temveč vizijo človeka in družbe (Blais 2011).

V 19. stoletju sta razvoj šole in posledično višanje splošne izobrazbe sprva omogočila stabilizacija demokracije, postopoma pa sta s svojim liberalnim pomenom omogočila poudarjanje vloge posameznika in njegovega razvoja, kar je pričelo ogrožati prenašanje vednosti, ki naj bi jo šola zagotavljala (Šimenc 2016). Prilagajanje šole zahtevam trga je (bilo) posledično bolj usmerjeno k praktični kot pa k splošni izobrazbi, kar je privedlo do preloma s klasičnimi ideali šole. S tem se je prvotno poslanstvo šole, ki zajema celostni pristop in temelji na splošno usmerjeni izobrazbi ter ne dojema otroka kot specializiranega produkta sistema za potrebe trga del, spremenilo (Laval 2005).

4 ŠOLA *QUE VADIS*?¹

»Preračunati, voditi, obvladati! Kjersibodi: prirodo, človeka, trg, svet /.../« (Košir 2014: 63)². Tako je svoje mnenje ob začetku prejšnjega stoletja strnil slovenski (kulturni) pedagog Karel Ozvald, ki se je zavedal in opozarjal na pasti takratne modernizacije oz. kvantifikacije družbe. Ta se je pospešeno uveljavlja v anglo-saksonskih deželah (ZDA, VB), hkrati pa še dodatno poglobljala prepad med modernim in klasičnim šolanjem.

Kritiki (delodajalci in novinarji) so v tistem času ameriško šolo obtoževali, da prenaša nekoristno teoretično znanje, ki ni uporabno v praktičnem smislu, saj ne more priskrbeti

¹ *Que vadis?* v prevodu iz latinščine pomeni: Kam greš?

² Povzeto po: Ozvald, K., 1918. *Smernice novega življenja*. Ljubljana, Matica slovenska.



delovne sile, ki jo potrebuje gospodarstvo. Pouk grščine in latinščine so razglašali za aristokratski presežek, ki za poklicne dejavnosti Američanov nima nobene koristi. Namesto tega so poslovneži apelirali na učence, naj se učijo računovodstva, trgovskega prava, tehnike prodaje, splošno kulturo pa so videli kot nekoristno za veliko večino mladih. Posledično so sledili reformni ukrepi, ki so privedli do razvrednotenja klasične kulture in splošne izobrazbe (Laval 2005).

Znanje pridobi ekonomsko vrednost, izobraževanje oziroma izobrazba pa postane tržno blago, ki dojema izobražene ljudi kot človeški kapital³. »Takšna ekonomska logika v imenu praktične reprezentacije koristne vednosti in po zaslugi homogenih mentalnih kategorij preide v šolsko logiko /.../« (Laval 2005: 66). Pri tem izraz vseživljenjsko izobraževanje dobi nov pomen. Vse manj se ga dojema kot pravico posameznika in vse bolj kot njegovo dolžnost, ki pogojuje njegovo učinkovitost in uspešnost v življenju. Cilj izobraževanja ni več znanje, temveč to postajajo kompetence (Kodelja 2005).

Tovrstne zahteve, ki jih kultura našega časa posreduje otrokom, učence odvrčajo od želje po učenju. Prav izguba interesa na najnižjih stopnjah izobraževanja priča o neustreznosti šolskega sistema, saj je ravno za otroke v zgodnjih letih odraščanja značilna nenasitna radovednost. Ta je antropološka nespremenljivka, dejavna naj bi bila na vseh krajih ob vseh časih. Dogaja se, da učenci sami pri sebi ne vidijo razloga, da bi se za kakšen predmet zanimali, ne dojemajo, čemu naj bi se sploh učili, ne vidijo povezave med predmeti, ki jih poslušajo. Iz tega izvirajo dolgčas, zavračanje znanja, pomanjkanje motivacije, izostajanje od pouka ter naposled zavračanje šolske institucije kot take, kar v najskrajnejših primerih pripelje do šolske fobije (Blais 2011).

Poslanstvo šole bi moralo biti – poleg vzgajanja in izobraževanja – otrokom pomagati odkriti njihove »/.../ lastne osebne vrednote in življenjske maksime, načela, norme in ideale.« (Šebart 2002: 40). Z neoliberalno usmerjenostjo šole in logiko kompetenc, ki daje prednost neposredno koristnim kvaliteta zaposljive osebnosti in ne zares pridobljenim znanjem, ki niso nujna in

³ Človeški kapital (kakor je opredeljen v dokumentu OECD) je v posameznikih utelešena »/.../ zaloga znanj, kvalifikacij, kompetenc in individualnih značilnosti, ki olajšujejo ustvarjanje osebne, družbene in ekonomske blaginje.« (Kodelja 2005: 325)



neposredno ekonomsko koristna, se šola sooča z resnim tveganjem za »/.../ deintelektualizacijo in deformalizacijo učnih procesov /.../« (Laval 2005: 80).

5 NOVE OBLIKE DELOVANJA FILOZOFIJE

Če se sklicujemo na sodobne pedagoške trende, se lahko vprašamo, kakšno mesto zaseda filozofija znotraj "logike kompetenc". Večina filozofov se strinja, da je glavni "adut" filozofije kritično mišljenje. Nekateri avtorji (Elizabeth in Monroe Berdsley) dodajo k temu še tri velike koristi filozofije.

Prva je ta, da filozofija pripomore k večji jasnosti naših prepričanj, ki segajo tudi izven sfere filozofskih pojmov in zadevajo izkustvo vseh ljudi. Tako so recimo pojmi, kot so pravičnost, demokracija in svoboda, ki so že v jedru naših prepričanj, pojasnjeni do te mere, da postanejo ljudem razumljivi v pravem pomenu. S tem je povezana druga korist filozofije, in sicer ta, da filozofija daje večjo gotovost, da so naša prepričanja smiselna, utemeljena in racionalna, saj jih filozofski premislek postavi na trdna tla.

Tretja korist filozofije je razvidna iz večje skladnosti, ki jo sproži filozofska refleksija. Prisili nas, da preverimo ali »/.../ temeljna prepričanja na različnih področjih našega izkustva tvorijo logično koherentno celoto.« (Šimenc 2016: 5) Na ta način nam filozofija odpira nove poglede, širi horizonte in ponuja paradigme razumevanja sveta. Iz navedenega lahko iztržimo različne intelektualne kvalitete, ki nam jih ponuja poglobljena filozofska refleksija in bi lahko "služile" kot prepričljiv argument za filozofijo znotraj "sveta kompetenc." (prav tam)

Dejstvo je, da se nemalokrat govori o pozitivnih učinkih ukvarjanja s filozofijo, redkeje pa o tem, kako naj to ukvarjanje poteka. Razlog za to se nahaja tudi v tem, da je filozofija bistveno povezana s knjigo, kar pomeni, da je stik z njo predvsem intimno dejanje branja knjige v zasebnosti. Na ta način se človek ukvarja s *theoria* (gr. beseda za opazovanje oz. kontemplacijo), s pomočjo katere se povezuje v celoti in glede na celoto, saj šele v celoti dobi vsaka stvar svojo vrednost, kar ima svoje prednosti v tem, da človeku omogoči dojetje lastnega okolja in kulture v razmerju do drugih. Na ta način postane izkušnja branja knjig branje sveta, kar je skoraj nujno izhodišče za naslednji korak, ko se *theoria* spremeni v *praxis* (gr. delovanje) in se pojavijo filozofske prakse, ki izhajajo iz predpostavke, da je filozofija kot filozofija dostopna vsakomur.



Namesto na zasebnosti je poudarek na javnosti, namesto pasivnosti je v ospredju delovanje in namesto individualnosti nastopi skupinskost. Pri tem ni zapostavljena individualnost, saj filozofija spoštuje individualnost pogovarjajočih se in sprejema človeka takšnega, kot je. To je ravno v nasprotju z današnjimi ideali družbe, ki v ospredje postavlja predvsem to, kakšni naj bomo videti za druge, četudi to včasih pomeni pretvarjanje in odmikanje od samega sebe.

Pri novih praksah filozofije ne gre za niz spretnosti, kompetenc ali nekega skrivnega zaklada, ki ga lahko posreduje filozofija. Povečini gre predvsem za nove oblike delovanja filozofije. Vse bližje prihaja spoznanje, da je bila filozofija ob svojem nastanku v Grčiji izrazito praktična in življenjsko naravnana veda. Celotno gibanje različnih praks filozofije, ki težijo k temu, da si prisvojimo svoje življenje, vodi k staremu antičnemu izročilu, da »/.../ nerazisk(ov)anega življenja v nekem smislu res ni vredno živeti.« (Šimenc 2016: 13).

6 THAUMAZEIN

Z oživljanjem antičnih filozofskih praks tako zunaj kot znotraj šole bi sodobne prakse filozofije pripomogle k odmikanju od prevladujočega pogleda oziroma od predsodkov, vezanih na prevladujoče prakticiranje filozofije. To naj bi bilo namreč tesno povezano zgolj z univerzo in inštituti, predavanji in objavljanju knjig ter člankov, vsebinsko pa v svoji najboljši obliki na izumljanje konceptov. Tako se s sklicevanjem na bogato filozofsko tradicijo, iz katere črpajo ideje in koncepte ter jih aplicirajo pri mišljenju lastne prakse, ohranja filozofska misel pri življenju v obliki, ki je dostopnejša širši javnosti.

Na drugi strani je bilo sprva čutiti začetno kritičnost in neodobravanje akademske filozofije, češ da tovrstne prakse niso prava filozofija, a sta to začetno vzvišenost nadomestili odprtost in radovednost. Dejstvo je, da je uporaba takih praks znotraj šolskega sistema dobrodošla, saj lahko ključno vpliva na problem, s katerim se sooča šolstvo, in je vezana na vprašanje o tem, kako ohraniti radovednost in interes otrok za učenje (Šimenc, 2016). Da doslej ti dve diskurzivni praksi nista našli več skupnih točk, je krivo predvsem to, da se je filozofija preveč zgledovala pri resnosti starcev, premalo pa pri prav tako globoki resnosti otrok, ko so zatopljeni v igro (Uršič 1981).

Akademska filozofija temelji na tradicionalnem pristopu filozofije. Ta pristop ni edina možna izbira – nenazadnje leži v osnovi filozofskega afekta že omenjeni (grški) izraz za čudenje (*thaumazein*), kar apelira na to, da ima vsak človek in ne zgolj "akademski" posameznik v sebi filozofsko naturo. Potemtakem se filozofija pojavi že pri otrocih, ki so znani po tem, da veliko



sprašujejo, čeprav običajno drži, da imajo iz leta v leto manj interesa za čudenje. Življenja v svetu se navadijo, otopijo in ne sprašujejo več – izgubijo filozofsko radovednost, ki so jo nekoč živo prakticirali (Kotnik 1996).

Matthew Lipman je skupaj s svojimi sodelavci znal opaziti otroška vprašanja, jim prisluhniti, se zavedati njihove radikalnosti ter jim na nek način na vprašanja ponuditi tudi odgovore. To je sprožilo razvoj nove veje filozofskega poučevanja oziroma prakticiranja filozofije – filozofijo za otroke.

7 FILOZOFIJA ZA OTROKE

Filozofija za otroke (v nadaljevanju FZO) je pristop, ki bazira na posredovanju filozofije in filozofskega mišljenja. Gre za program, ki ga je v šestdesetih letih zagnal univerzitetni profesor filozofije Matthew Lipman (1923–2010). Eden temeljnih problemov, ki ga je diagnosticiral znotraj današnje družbe in nenazadnje šole, je bilo dejstvo, da ljudje ne mislijo in na ta način pripomorejo k destruktivnosti sveta. Z namenom, da bi človeški svet, v katerem živimo in delujemo, spremenili na bolje, je ljudi potrebno naučiti misliti z lastnimi možgani. (Šimenc 2016).

O uspešnosti tega programa pričajo podatki, da se je od svojega nastanka razširil po celotnem svetu in ga danes prakticirajo v več kot 40 državah. Med temi je od leta 2001 tudi Slovenija^{kjer} se FZO lahko izvaja kot izbimi predmet v zadnji triadi osnovne šole. Pri tem velja omeniti, da FZO ni zgolj metoda poučevanja filozofije, ampak je tudi nov pristop k poučevanju filozofije, katerega veljavo sega preko področja, ki ga zaznamuje posamezen šolski predmet. Cilj programa ni faktografsko znanje, temveč razvijanje miselnih spretnosti in veščin.

Pomembno je, da »/.../ cilji izhajajo iz otrok, njihovega doživljajsko-izkušenskega, domišljijanskega in ustvarjalnega sveta, interesa in želja« (Zahrastnik 2008: 35). Poudarek je na procesu – na sami dejavnosti mišljenja (mišljenje o mišljenju), kar ni ravno vsakdanje početje v osnovnošolskih klopeh. Pri tem procesu mora učitelj odpreti varen prostor, ki bo omogočal učencem, da spregovorijo in mislijo. »Nekateri vlogo učitelja primerjajo s športnim sodnikom, ki se ne vmešava v igro, temveč skrbi, da se igralci držijo pravil, v tem primeru pravil skupnosti raziskovanja.« (Šimenc 2016: 42).

Tovrstnega filozofskega raziskovanja, ki je tudi jedro programa FZO, ne smemo dojemati ali enačiti s strogim znanstvenim raziskovanjem znotraj ozkega kroga visoko usposobljenih



specialistov, temveč se vanj lahko vključi vsakdo (ne glede na starost, od vrtca naprej). Hkrati se FZO na ta način razlikuje od ostalih predmetov, saj gre pri tem za uporaben način raziskovanja ključnih pojmov in ne temelji na nekem vnaprej določenem učnem načrtu ali programu dela. Niti Lipmanovi viri niso razumljeni kot "sveti teksti", saj si učitelj lahko gradivo pripravi sam, in sicer glede na aktualno dogajanje oz. glede na želje učencev.

Po mnenju Anne Margaret Sharp ima tako razumljena filozofija za otroke lahko daljnosežne implikacije tudi za celoten izobraževalni sistem. Filozofski pristop, ki temelji na otrokovi radovednosti in refleksiji o temeljnih pojmih razvije drugačen odnos do znanja – odnos, ki temelji na vprašanjih oziroma na radovednosti. Tako za omenjeno avtorico filozofija ni le ».../ splošna teorija izobraževanja, temveč tudi ustrezen pedagoški model za poučevanje vseh drugih disciplin, skratka bistvo didaktike.« (Kotnik 1996: 10). Dejstvo je, da se je okoliščinam potrebno prilagajati in v današnjem času je vloga informacijske tehnologije vse prej kot zanemarljiv dejavnik tudi v šoli. Funkcije vzgojno-izobraževalne ustanove se spreminjajo, saj ni dovolj le ponujati znanja. Ker je to postalo lažje dostopno, je potrebno je ponuditi orientacijo v znanju, zato se zgodnje ukvarjanje s filozofijo zdi pomembno.

8 ZAKLJUČEK

»Tisto, kar je pri filozofiji kot ljubezni do modrosti odločilno, ni neka dokončna sinteza ali rezultat, ampak pot, miselni proces, dialog /.../« (Uršič 1981: 28).

Mojster dialoga Sokrat je dialog kot najosnovnejšo tehniko filozofske prakse povzdignil v tehniko izvabljanja produktivnega dialoga, ki je nepogrešljiva praksa ne zgolj pri pouku filozofije, temveč tudi znotraj samega učiteljskega poklica. Nenazadnje je dialoškost osnova človekove razsežnosti. Sokratski dialog kot metoda in sredstvo lahko postane "reflektirajoča dejavnost", v kateri udeleženci (učenci) ».../ razpravljajo, argumentirajo, izražajo mnenja ter jih primerjajo in kontrastirajo.« (Kotnik 1996: 11). Učitelji in zgodovinske osebnosti niso več avtoritete, ampak postajajo partnerji v dialogu, ki lahko pomagajo pri iskanju samostojnih odgovorov.

Za dialoško prakso pa je nujno potrebno ohraniti srž filozofije – radovednost. Iz tega izhaja trditev, da je filozof vsak, ki ga naprej žene želja po spoznanju, vsak, ki išče odgovore na preprosta in manj preprosta vprašanja, tisti, ki se pogloblja v razumevanje oz. spoznavanje lastnega uma, pojavov in sveta okrog sebe. Ker se ta potencial pri večini mladostnikov z leti izgubi – kar je tragično, saj s tem otrok ali adolescent izgubi (filozofski) potencial – se sprožijo



v njem spremembe. Zaradi pomanjkanja kritične presoje se lažje predaja družbenim vzgibom in umetni inteligenci, sprejema, kar mu je posredujejo drugi (mediji, socialna omrežja, "influencerji", "prijatelji" ...), "sprijazni" se z življenjem in preneha "vlagati" vase, v spoznavanje lastnega bistva, lastnega obstoja in potenciala. Iz tega razloga je potrebno ohranjati filozofsko oz. kritično misel ves čas in jo trenirati, kot plesalci trenirajo svoje gibe. V obeh primerih so pomembne prvine navdihujoč zgled, jasno zavedanje, učinkovita metodologija in vztrajna vadba.

Tako bi tudi cilj in naloga šole morala biti usmerjena k spodbujanju mišljenja in želje duha, da bi stvari dojemali in mislili brez omejitev. Filozofija kot področje nenehnega raziskovanja, čudenja in zgolj opazovanja lahko pripomore otrokom, bodočim odraslim ljudem, da lažje najdejo smisel in gotovost v življenju. Gotovosti pa ni mogoče doseči brez priznanja negotovosti. To terja veliko poguma, a je v tem primeru otrokom lažje, saj njihovo izkustvo še nima stalnic in spraševanje sodi k bistvu otroštva.

Viri in literatura:

- Hymer, Barry; Sutcliffe, Roger, 2017: Filozofija za otroke, zelo kratek uvod. Krtina. Ljubljana.
- Kodelja, Zdenko, 2005: Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja, V: Laval: Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo. Krtina. Ljubljana.
- Košir, Manca., 2014: Kulturna pedagogika dr. Karla Ozvalda za vzgoje etične osebnosti. V: Svetovni etos in celostna pedagogika, Radovljica, Didakta.
- Kotnik, Rudi, 1996: Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V: Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije, zavod republike za šolstvo, Ljubljana.
- Laval, Christian, 2005: Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo. Krtina. Ljubljana.
- Ozvald, Karel, 1918: Smernice novega življenja. Ljubljana: Matica slovenska.
- Šebart, Mojca, 2002: Opozicija med tradicionalno in permisivno šolo. V: Samopodoba šole; Konceptualizacija devetletke. Ljubljana. Bori.
- Šimenc, Marjan, 2007: Didaktika filozofije. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.
- Šimenc, Marjan, 2016: Nove prakse filozofije. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Škamperle, Igor, 2014: Edgar Morin in sedem stebrov planetarnega državljana. V: Svetovni etos in celostna pedagogika, Radovljica, Didakta.
- Uršič, Marko, 1981. Enivetok – filozofski esej. V: Znamenja 65. Založba obzorja. Maribor.
- Zahrastnik., Kristjan, 2008: Filozofija za otroke v osnovni šoli: filozofsko raziskovanje s tretje - in četrtošolci. V: Hladnik, A., Šimenc M., : Šola, mišljenje in filozofija – filozofija za otroke in kritično mišljenje, Ljubljana, Pedagoški inštitut.



ANIMIRANI FILM PRI PROJEKTNEM DELU V RAZREDU

ANIMATION IN PROJECT WORK IN CLASSROOM

Tanja Jankovič

OŠ Danile Kumar Ljubljana, jankovict@os-danilekumar.si

Izvleček

V prispevku se posvetimo zaključni fazi projektne pristopa k učenju – predstavitvi naučenega. Predstavitev naučenega, izdelkov in dokazov o učenju je izrednega pomena, saj učenci s tem dodatno osmislijo učenje in ga postavijo na svoje mesto, v širši kontekst. Naučeno dobi še dodano vrednost. Za predstavitev naučenega je možnih več načinov. Tu je vsa kreativnost prepuščena učencem in učiteljem. Tokrat si pogledamo, kako lahko v zaključni fazi projektnega učenja naredimo animacijo – kratek animirani film. Izdelava kratkega animiranega filma v stop-motion tehniki pokrije mnoga področja iz učnih načrtov in tudi zakonitosti sodobne šole. Učenci se poleg navajanja na uporabno vrednost IKT in smiselno rabo digitalnih tehnologij urijo tudi v razvijanju vizualne pismenosti in spoznavajo zakonitosti video vsebin, ki so v današnjem svetu, ko smo obkroženi z video in vizualnimi sporočili, še kako pomembne.

Ključne besede: Projektno učenje, Storyline, animirani film, stop-motion, digitalne kompetence, vizualna pismenost, video bonton

Abstract

In this article we focus on the final stage of the project based learning - the presentation of what has been learned. The presentation of what has been learned, products and evidence of learning is highly important. By presenting, students make sense of learning and put it in its place, in a broader context. What is learned gets additional value. There are several ways to present knowledge. Here, all creativity is left to students and teachers. This time we take a closer look at how we can make an animation in the final phase of project learning - a short animated film. Short stop motion animation is attractive, interesting for students and the fascination with making your own moving images is endless. Making an animated movie covers many areas of the curriculum as well as the “laws” of the modern school. Students get used to the useful value of ICT and the sensible use of digital technologies. They also learn how to develop visual literacy and learn about the laws of video content, which are even more important in today's world of video and visual messages.

Keywords: Project-based learning, Storyline, animated movie, stop-motion, digital competences, visual literacy, video manners

1 UVOD

Projektno učenje ima veliko prednosti za sodobnega učenca. Zanj predstavlja aktivnejšo obliko učenja v primerjavi s klasičnimi oblikami in pristopi k poučevanju. Tu učenec lažje soustvarja pouk in se lažje poglobi v določeno problematiko, raziskuje samostojno ob usmerjanju učitelja, medpredmetno povezuje znanja in vsebine tako osmišlja ter jih aktualizira.

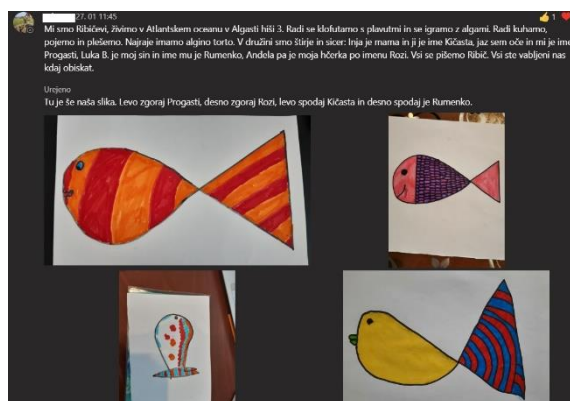
Dodatna prednost se kaže za učitelje razrednega pouka, kjer ne gre za ločeno učenje po predmetih, temveč za razredni pouk kot celoto. Znotraj tega se učenci in učitelj lahko resnično posvetimo obravnavani temi in jo obdelamo z različnih zornih kotov in preko zakonitosti posameznih predmetnih področij tako, kot so stvari prepletene in povezane v resnici v življenju.

Sklepni del projektnega učenja ima veliko težo. Pomen predstavitve naučenega učenju daje še dodatno vrednost za učence.

V predstavljenem primeru raziskovanja okoljske problematike v petem razredu osnovne šole smo se tematike lotili prek pedagoškega pristopa Storyline, ki je ena izmed oblik projektnega učenja. Glavna razlika s projektnim učenjem je v tem, da je še nekoliko bolj strukturirana in učence zaposlimo z enakimi nalogami. Prav tako pa se problemi rešujejo znotraj izmišljene zgodbe, ki jo narekujejo učenci, medtem ko gre pri projektne učenju za probleme, ki so navadno povezani z resničnim svetom tu in zdaj. (Nakrst, 2015)

2 PEDAGOŠKI PRISTOP STORYLINE

Pedagoški pristop Storyline je v slovenski prostor pripeljala Lea Nakrst, avtorica priročnika *Storyline, strategija za poučevanje in učenje na spodbuden, učinkovit in kreativen način*.



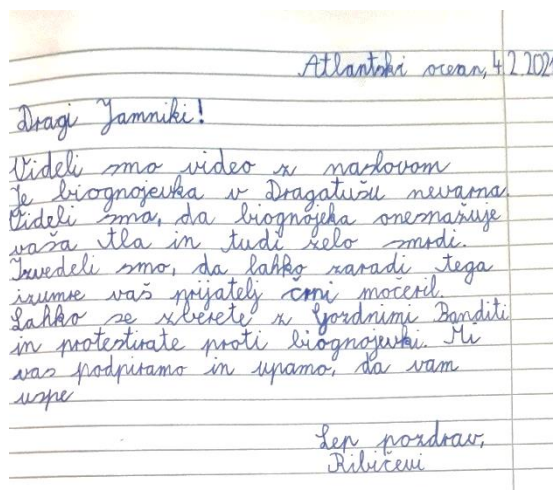
Slika 1: Predstavitev družin v spletnih učilnicah v času solanja na daljavo

Storyline v pedagoški prostor prinaša svežino. Posebej zanimivega ga dela narativnost celote. Vse skupaj je namreč zavito v smiselno zastavljeno zgodbo z repom in glavo. Učenci aktivno ustvarjajo samo zgodbo, učitelj pa z motivacijo in vmesnimi usmeritvami skrbi, da učenje teče v pravo smer. Storyline se načrtuje po posameznih epizodah, ki imajo določene značilnosti – od uvodne motivacije, splošnega spoznavanja z vsebino in načrtovanja okolja, t.i. »friza« in »družin«, ki v »zgodbi« nastopajo, pa do vmesnih incidentov, nenavadnih dogodkov, ki ohranjajo motivacijo in usmerjajo. Učenci se znotraj vsega skupaj pripravljajo na zaključek projekta, kamor tudi povabijo obiskovalce in predstavijo naučeno. Zaključku sledi še evalvacija projekta. Skozi načrtovanje in potek Storylina so bistvenega pomena »ključna vprašanja«, ki učence vodijo do zelenega cilja. Učitelj oblikuje potek zgodbe (t.i. line), učenci pa ustvarjajo in razvijajo zgodbo (t.i. story). (Nakrst, 2015)

3 PREDSTAVITEV NAUČENEGA

Sklepni del projektnega učenja ima posebno mesto v pedagoškem procesu. Pomislite na vso tremo pred predstavitvijo za učence in občutek, ko jo premagajo. Pa na žar v njihovih očeh, ko jim predstavitev uspe. Učenci morajo predstavljati vsaj nekatere stvari, ki so se jih naučili, saj predstavitev doda vrednost tudi navzven. Umesti novo znanje v konkreten prostor, učencem pa na poseben način ostane v spominu. Krepi pa tudi veščine javnega nastopanja, samozavest in odpira prostor za pogovor o vsebinah.

Možnosti predstavitve naučenega je veliko, od različnih zapisov, razmišljanj, debat, pogovorov v obliki okroglih miz, govornih nastopov, poustvarjanj znotraj različnih medijev itd. do



Slika 2 Vmesni incidenti - pisanje pisem družina družini



Slika 3 Postavitve "friza" v učilnici



različnih oblik interdisciplinarnih in multimedijskih predstavitev, umetniško poustvarjanje na različne načine seveda ni izključeno.

Eden izmed načinov je tudi ustvarjanje animiranega filma.

4 ANIMIRANI FILM V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Animirani film je za učence ne glede na njihovo starost zanimiva oblika medijske predstavnosti. Pri animiranem filmu gre za oživljanje neživega, za likovno podobo, ki jo lahko spravimo v gibanje in s tem ustvarimo čarovnijo, ki prisotne z lahkoto očara.

V vzgojo in izobraževanje lahko animirani film vpletemo na več načinov – od vodenih ogledov animiranih filmov, ki lahko služijo kot izhodišče za posamezno temo, likovni ali tehnični problem, do samega ustvarjanja kratkih animacij.

Na tem mestu se posvetimo ustvarjanju teh v tehniki stop motion. Predstavljen je primer izdelave kolažnih animacij s petošolci za namen predstavitve okoljske problematike v očeh petošolcev.

5 KAJ JE POMEMBNO VEDETI PRI USTVARJANJU ANIMACIJ

V današnjih časih, ko smo obkroženi z različnimi video vsebinami in jih skoraj vsi tudi ustvarjamo, je pomembno poznati nekaj nepisanih pravil video bontona, o katerih se sicer še ne govori veliko, a smernic na tem področju ne gre spregledati in jih bomo morali začeti ozaveščati.

Učenci v fazi priprave animiranega filma spoznavajo naslednje:

1. Vodoravni nasproti navpičnemu videu.

V zadnjem času je trend snemati video vsebine kar s telefonom, ki nam je običajno najhitreje dostopen tudi za ustvarjanje videovsebin. In telefon je najbolj naravno prijati v roke tako, da snema tudi video in fotografije v navpičnem formatu. A tovrstni video pusti na večini ekranov (TV, računalniškem, projektorju) veliko neporabljenega praznega prostora, ki ga je enostavno škoda. Izkoristek prostora je bistveno boljši pri snemanju vodoravnega videa, kjer lahko prikažemo in vidimo bistveno več. Vodoravni video pokrije vse ekrane, tudi telefonskega, če telefon obrnemo vodoravno. To velja tako za video vsebine na splošno kot za ustvarjanje animacije, kjer je potrebno narediti predhodne fotografije.

2. Oprema

Učenci spoznajo pomen **stojala** in pomen stabilne slike oz. niza fotografij za gledljivo animacijo. Improvizirano stojalo si lahko izdelamo tudi sami. Pomembno je, da se naša kamera med ustvarjanjem zaporednih fotografij ne premika.

Tudi programi za ustvarjanje animacij so mnogi. Hitro se razvijajo, postajajo vedno bolj uporabniku prijazni, narejeni so za intuitivno rabo, ki je našim otrokom – »digitalnim domorodcem« hitro blizu.

Kamere so lahko različne – uporabi se lahko **kamera**, ki se poveže z računalnikom, kamera na fotoaparatu, prav tako so pa zelo priročni tudi tablični računalniki in telefoni, na katere se naravnost naložijo **aplikacije** za ustvarjanje animiranih filmov.

3. Tehnike animiranih filmov

Učenci spoznavajo podobe v gibanju ob ogledu kratkih animacij v različnih tehnikah. Dobro jih je seveda poznati vsaj kot učitelj, zato, da vemo, kaj učencem ponuditi oziroma kam jih usmeriti z vidika likovne podobe.

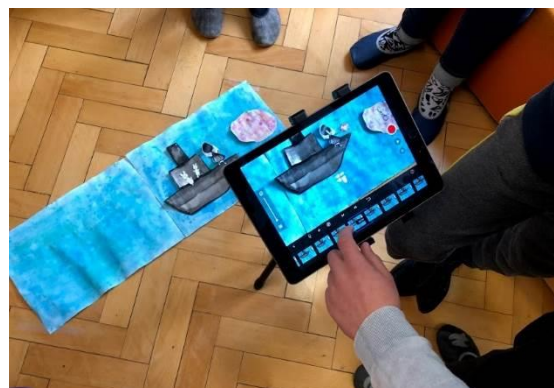
Najlažje je ustvarjati v stop animacijo (stop motion), znotraj katere se lahko lotimo animacije predmetov, kolaž animacije, animacije lutk, plastelina ...

4. Mala filmska teorija

Učencem pri ustvarjanju animiranih filmov in video vsebin predstavimo tudi pojme, kot so kadriranje in plan – daljni (za predstavitev prizorišča), splošni (predstavitev osebe, likov), srednji (predstavi dogajanje od bližje), bližnji (za spoznavanje likov in njihovih čustev). Prav tako se učimo opazovati, kaj vse je v kadru prikazano, koliko je praznega prostora, kam se odvijajo premiki, kako hitro in zakaj.



Slika 4 Ustvarjanje animacije na improviziranem stojalu iz škatel za čevlje



Slika 5 Snemanje animacije v kolažni tehniki z aplikacijo Stop motion studio



Slika 6 Snemanje animacije v vodoravnem formatu

5. Kaj je zanimivo za animacijo

Pri ustvarjanju preprostih animacij v šoli učencem zmeraj poudarimo načelo »Manj je več.« Zgodba, ki si jo zamislijo naj ima preprosto sporočilo: Kaj želite povedati? Kaj je vaše sporočilo? To oblikujejo v eni povedi.

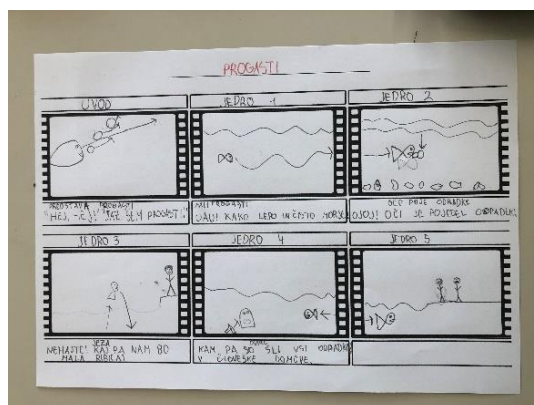
Hkrati pa razmišljajo o tem, kako to prikazati skozi preproste premike oblikovanih likov, kar ni zmeraj enostavno. Otroci radi napletajo veliko zanimivih podrobnosti, kot so jih vajeni nizati pri pisanju zgodb. A pripovedovanje skozi sliko v animaciji ima drugačne zakonitosti, ki jih je seveda potrebno upoštevati. Zato jih pri tem omejimo s pripravo zgodborisa (ang. story board). Zgodboris je zaporedje sličic, načrt dogajanja v animaciji. To je preprosta skica – likov, njihovih velikosti (plana) in naznačenih premikov.

Poleg tega pri pripravi likov razmišljamo o tem, da je zanimivo, kadar so animirani liki živi in ne le togi kubusi, ki se premikajo po prostoru. To z osnovnošolskimi otroki že lahko dosežemo. Do tega pridemo s premiki. Tako na primer pri ustvarjanju kolažne animacije človečku odrežemo roke ali noge, da jih med animiranjem premika, ribici odrežemo plavutko ali dodamo oko, da rep plava ali oko gleda naokrog, ko lik animiramo.

Veliko uporabnega za poglobljanje vsebuje odličen priročnik *Animirajmo!* Priročnik za animirani film v vrtcih in šolah, ki so ga pripravili trenutno vodilni strokovnjaki na tem področju pri nas.



Slika 7 Priprava zgodborisa



Slika 8 Zgodboris (Story board)



Slika 9 Sodelovanje pri ustvarjanju animacije

6. Ekipa

Za izdelavo animiranega filma je potrebna ekipa – učenci se urijo v dogovarjanju, delitvi nalog in sodelovalnem učenju. Nekdo je dober v vizualizaciji celote – ta lahko prevzame vlogo režiserja, nekateri učenci so likovno spretni – ti se bodo bolj posvetili izdelavi scenografije in likov, spet drugi se izkazujejo v izmišljanju zgodb ali so veščji v uporabi tehnologije. Pomembno je, da vsak učenec prispeva k aktivnemu ustvarjanju končnega izdelka.



Slika 10 Delitev nalog pri ustvarjanju animacij

6 OD IDEJE DO IZDELKA

Kako torej predstavimo naučeno v obliki animacije? Učencem predstavimo kriterije uspešnosti – kaj je potrebno upoštevati, da bomo pri našem učenju, delu uspešni.

Priprava na predstavitev in sama predstavitev ima tako nekaj zakonitosti.

Poleg tega, da učenci v predstavitvi vključijo to, kar so se v posameznem sklopu naučili, sledijo naslednjim korakom:

- Zgodboris (story board)
- Priprava materiala (dogajalni prostor, liki)
- Postavitev studia (stabilnost)
- Akcija (fotografiranje, snemanje)
- Dodajanje zvoka
- Uvodna in zaključna špica, montaža

Konkreten primer izdelka skupine petošolcev Pomagajmo ribam je dostopen na spodnji povezavi.

<https://www.youtube.com/watch?v=e96WD6YETI8> (dostop 7. 7. 2021).

7 ZAKLJUČEK

Ustvarjanje animiranega filma je atraktiven pristop k pomembnemu delu učenja – predstaviti tega, kar smo se naučili. Ustvarjanje animiranih filmov vključuje razvijanje vizualne pismenosti in digitalnih kompetenc, učence povezuje v sodelovalnem učenju, spodbuja kreativno mišljenje



in ustvarjalnost in vse to so gotovo kompetence, ki jih bodo mladi potrebovali v življenju v sodobnem svetu, v katerega vstopajo. Predstavljen primer projektnega učenja pa je konkreten vzorec načina delovanja mnogih podjetij in posameznikov na sodobnem trgu dela. Zato je gotovo smiselno vključevati tako projektno učenje (tudi Storyline) kot tudi ustvarjanje animiranih filmov v učilnice sodobne šole z namenom soustvarjanja kakovostne šole, ki bo mlade pripravljala na prihodnost in jih opremljala s kompetencami, ki jih bodo v življenju, naproti kateremu tako pogumno korakajo, resnično potrebovali.

Viri in literatura

Goetz, Andreja idr., 2016: Animirajmo! Priročnik za animirani film v vrtcih in šolah. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Nakrst, Lea, 2015: Pedagoški pristop Storyline: strategija za poučevanje in učenje na spodbuden, učinkovit in kreativen način. Stockholm, samozaložba.

Repše, Hana in Peštaj, Martina (ur.), 2012: Animirani film v izobraževanju. Maribor: Društvo za oživljanje zgodbe 2 koluta.



VLOGA PEDAGOŠKIH DELAVCEV PRI ODPRAVLJANJU SPOLNIH STEREOTIPOV V ŠOLI IN ŠIRŠEM DRUŽBENEM OKOLJU

THE ROLE OF TEACHERS IN ELIMINATING GENDER STEREOTYPES IN SCHOOLS AND THE BROADER SOCIAL ENVIRONMENT

dr. Bojan Jeraj

OŠ Bežigrad, Ljubljana, bojan.jeraj@guest.arnes.si

Izvleček

Spolne stereotipe srečujemo povsod okrog nas. Največkrat gre za posploševanja na podlagi določenega spola, ki se jih niti ne zavedamo, kot se ne zavedamo njihovih družbenih posledic. Spolni stereotipi so lahko za mlade generacije zelo škodljivi in pomembno vplivajo na njihovo vedenje, čustvovanje, na izbiro konjičkov in smeri šolanja. Da bi posamezniki ugajali okolici in izpolnili pričakovanja pomembnih ljudi v njihovem življenju, so pripravljene na kompromisne odločitve, te pa pogosto vodijo v zanikanje njihovih želja in poslanstva. Prav tako je odpravljanje spolnih stereotipov pri mladih pomemben korak k večji enakosti spolov v 21. stoletju. Pri vsem omenjenem igrajo pomembno vlogo tudi pedagoški delavci v vrtcih in šolah, saj naj bi pogosto tudi sama šolska kultura temeljila na določenih spolnih stereotipih, pri čemer pedagoški delavci z lastnimi pričakovanji do učencev in učenk in lastnimi spolnimi stereotipi vplivajo na reprodukcijo obstoječih spolnih stereotipov pri mladih.

Ključne besede: spol, spolni stereotipi, moškost, ženskost, enakost med spoloma, učitelji, vzgojitelji

Abstract

Gender stereotypes are encountered in every aspect of life and most often these are generalizations based on a certain gender that we are even not aware of, as well as their social consequences. Gender stereotypes can be very harmful to the younger generations and have a significant impact on their behaviour, emotions, choice of hobbies and choice of further education. In order to please the society and meet the expectations of significant people in their lives, individuals are willing to compromise while making decisions, which, however, often leads to a denial of their desires and mission in life. Eliminating gender stereotypes among young people is also an important step towards greater gender equality in the 21st century. Teachers and kindergarten teachers also play an important role in all of the above mentioned issues, as often the school culture itself is based on certain gender stereotypes, where teachers influence the reproduction of existing gender stereotypes among young people with their own expectations of students and their own gender stereotypes.

Key words: gender, gender stereotypes, masculinity, femininity, gender equality, teachers, kindergarten teachers



1 SPOL IN SPOLNE VLOGE

Preden se osredotočimo na spolne vloge in spolne stereotipe, je treba omeniti, da delimo spol na t. i. biološki spol (ang.: 'biological sex') in družbeno konstruiran spol (ang.: 'socially constructed gender').

Prvi, ki je začel to ločevanje, je bil ameriški psihoanalitik R. Stoller (Haralambos in Holborn 2001: 589). V kontekstu našega prispevka nas predvsem zanima družbeni spol, torej spol, ki se nanaša na družbene, kulturne in na politične norme, ki določajo ženskam, moškim in drugim spolom (kot so na primer transspolne in interspolne osebe), kako naj živijo in kako ne (tudi, kako naj se identificirajo in kako ne).

Tako lahko rečemo, da so spolne vloge družbene vloge. Izhajajoč iz tega spolne vloge, ki omejujejo življenja posameznikov, njihove ambicije itn., izvirajo iz stereotipnih pojmovanj ženskosti in moškosti. Posamezniki, ki se zaradi različnih razlogov ne obnašajo skladno s pričakovanji družbe, so običajno marginalizirani, zasmehovani in celo izključeni. Pri tem pa se nam zastavi vprašanje, kakšno je potem pojmovanje moškosti in ženskosti danes, saj vemo, da se je skozi čas in prostor spreminjalo.

2 MOŠKOST, ŽENSKOST IN SPOLNI STEREOTIPI

Kot ugotavlja Beynon (2002: 79), so ženske postopoma zahtevale vedno večjo čustveno vpletenost moških v razmerje ter drugačne odnose znotraj partnerstva in družine. Vprašanje, ki se nam pri tem zastavi, je, ali si niso mogoče tudi moški želeli spremenjenih spolnih vlog in več čustvene vpletenosti v svojo družino – v odnosu s partnerico in svojimi otroki. Kot Beynon (ibid.) še izpostavi, naj bi konec 20. stoletja pod vplivom spremenjenih družbenih vlog veliko moških ostalo zmedenih in negotovih, saj niso več vedeli, kaj pomeni 'biti' moški; tradicionalni moškost in ženskost sta namreč prišli iz mode in lastnosti, ki so bile tradicionalno pripisane enemu ali drugemu spolu, so bile zamenjane. Tacey (1997: 63) poudari, da tako čustva in čustvenost postanejo sprejemljivi tudi za moškega. V osemdesetih letih se je tako podoba moškega malo 'omehčala' in so za moške postale sprejemljive tudi določene značilnosti, ki so bile tradicionalno povezane le z ženskami. Kot smo že omenili, sta bila dominanca in avtoriteta moških v preteklosti preprosto sprejeti kot nedvoumno dejstvo. Beynon pravi, da so moški izgubili tudi nekatere pravice, ki so jim v preteklosti pripadale samo na podlagi biološkega spola. Ideologija moškega kot hranitelja družine danes ni več kredibilna, ženske v zahodnih



družbah pa imajo omogočen dostop do delovnih mest. Moški morajo danes ženske obravnavati kot sebi enakopravne, a ne samo to, aktivneje se morajo vključevati v gospodinjska dela, ki so prej veljala za izključno žensko področje (Beynon 2002: 83). »Kar so bile v preteklosti moške vrline (neodvisnost, pogum, moč, racionalnost, volja ...), so danes slabosti moških (zloraba, agresija, hladnost, izolacija, nesposobnost čustvovanja),« ugotavlja McInnes (1998: 47) in poudari, da je izguba starih privilegijev moških dobra, saj jim to omogoča številne nove priložnosti. Meni, da številnim mladim moškim ni všeč, da se identificirajo samo skozi svoj poklic, ampak z veseljem prevzemajo tudi vloge aktivnih očetov, partnerjev in gospodinj. Štular - Sotošek (1996: 44) meni, da danes moškemu pomeni ukvarjanje z otroki tudi dokaz lastne moškosti; z njimi preživi veliko časa, videti je odgovornejši in ranljivejši.

Kako pa je s poimenovanjem 'tipične' ženskosti? McDonald meni, da je bila osnovna dimenzija za identificiranje tradicionalne ženskosti pasivnost kot nasprotje aktivnosti, ki naj bi bila moška lastnost. Pojavila pa naj bi se 'nova ženskost', ki naj bi bila kompleksnejša; ne gre za izgubljanje tradicionalne ženskosti, ampak le za dodajanje novih atributov. Nova ženskost se ne kaže v pasivnosti, ampak v dovezetnosti, občutljivosti, sprejemljivosti do ljudi, novih izkušenj, potreb njenih najbližjih in seveda tudi same sebe. Mit nove ženske naj bi bil tako vezan na prizadevanja feminističnih gibanj, ki naj bi ženskam omogočila širši in globlji vstop v javno sfero (McDonald 1995: 82).

Pa si pogledjmo, kako lahko v kontekst moškosti in ženskosti umestimo spolne stereotipe. Kobal (2000) govori o tem, da spolni stereotipi zajemajo informacije o videzu, načinu vedenja in zaznavanja, ki jih družba pričakuje od pripadnikov določenega spola. Tako vidimo, kot izpostavi tudi Lippmann (1999), da človekova zavest ne vidi realne podobe človeka, ampak sprejema samo tiste informacije, ki jih posameznik vidi skozi oči družbe. Tudi Marjanovič Umek (2004) spolne stereotipe definira kot mnenja o tem, kaj pomeni biti ženska in kaj moški. Stereotipno se pojavljajo tudi prepričanja o fizioloških in psiholoških značilnostih posameznika, njihovih pogledih in zanimanjih ter o družbeno-socialnih odnosih. Povzamemo torej lahko, da so spolni stereotipi mnenja o tem, kakšne so karakterne značilnosti določenega spola ter kako naj bi se moški in ženske v posameznih situacijah odzivali.

Omenili smo, da se 'nova' pojmovanja moškosti in ženskosti v današnjem času pogosto še prepletajo s tradicionalnimi pojmovanji, zato se sprašujemo, kaj se v današnji družbi resnično pojmuje kot 'primerno' in 'ustrezno' za ženske in kaj za moške. Menimo, da je to polje razprave



nekoliko konfuzno in da je pravzaprav težko opredeliti, katere spolne vloge so prevladujoče in tudi družbeno 'ustrezne'. Če si pogledamo nekatere spolne stereotipe o moških in ženskih vlogah, ki jih na primer navaja Musek (1997), ugotovimo, da težko govorimo le o spolnih vlogah moških in žensk v določeni kulturi, ne da bi hkrati govorili tudi o spolnih stereotipih. Kot primer vzemimo čustveno navezanost. Bi lahko rekli, da je to spolni stereotip, ki velja le za ženske? Ali je mogoče lahko tudi del današnje spolne vloge moških, ki se aktivno vključujejo v nego in skrb svojega otroka? Sawyer (2004: 50) meni, da današnji še vedno pogosto prisoten tradicionalni pogled na moškost in ženskost moškim ne sporoča nič drugega kot to, da se od njih pričakuje, da bodo v odnosu do žensk še vedno dominantnejši, uspešnejši, da bodo dosegali višje družbene položaje, kar jih identificira kot 'boljše' od žensk. Kdor odstopa od splošnih stereotipov o moških (npr. da je nežen, skrben, izraža svoja čustva itn.), je lahko pogosto predmet posmeha. Stereotipi tako omejujejo moško percepcijo do žensk in njih samih. Največjo 'krivdo' vseh teh spolnih stereotipov pa Sawyer (ibid.) pripisuje medijem, saj ti še vedno zelo pogosto izpostavljajo priljubljeni imidž uspešnega moškega, ki ne izkazuje svojih čustev. Celotni človeški koncept pa kaže, da so ženske in moški lahko močni ali šibki, aktivni ali pasivni ter da njihove osebnostne značilnosti niso odvisne od biološkega spola.

3 RAZVOJ SPOLNIH STEREOTIPOV V ZGODNJEM OTROŠTVU

Dejstvo je, da otrok že med vzgojo v prvih letih življenja v družini, torej v procesu primarne socializacije, zazna razlike med spoloma, ki jih določa družba, v kateri odrašča. Kot že omenjeno, je tradicionalna družina »natančno določila 'ženske' in 'moške' vloge in socializacijski pritisk je bil izjemno močan, da se te meje ne bi prestopile« (Južnič 1989: 90). Prav tako smo omenili, da se kljub novim poimenovanjem družbeno 'sprejemljivih' moških in ženskih vlog v današnji družbi še zelo pogosto pojavljajo tradicionalni pogledi nanje, zato bi lahko rekli, da tudi v današnjem času še vedno velja »dvojna morala /.../ ve se, kaj je 'dovoljeno' samo moškim in česa ženske nikakor ne smejo« (Južnič 1989: 95). Deklice spoznajo, da z njimi ravnajo skrbno, jih ščitijo, dajo jim vedeti, da so nežne; od njih se pričakuje, da se izenačijo z materami in da se od njih naučijo vlog, ki jih morajo obvladati kot ženske, torej vsa gospodinjska opravila (kuhanje, pospravljanje, skrb za otroka – deklice se igrajo z dojenčki, skrbijo za njih). Naučijo se tudi manipulirati z očeti – oče kot prvi moški v njenem življenju – in uporabljati svoje ženske čare za dosego cilja (Beers 1973: 32). Tudi dečki se podobno naučijo, kakšna spolna vloga je zanje družbeno 'sprejemljiva' in kakšna spolna vloga je 'primerna' za deklice. Spoznajo, da z njimi ravnajo drugače kot z deklicami in da so deklice



'slabotnejše' od dečkov, zato so jim nekako podrejene. Navadijo jih, da so moški močni, pogumni, vztrajni, da moški ne jočejo, da se dečki ne igrajo s punčkami itn. Tudi po mnenju N. Furlan (2006) si otroci že od zgodnjega otroštva naprej stereotipno razvrščajo in urejajo informacije glede spola ter jih delijo na zanje primerne ali neprimerne. Dekleta si tako oblikujejo žensko, fantje pa moško spolno vlogo. Fantje si o sebi ustvarijo mnenje, da bodo uspešni le v vlogi in situaciji, ki je stereotipno moška.

Lahko bi torej rekli, da je omenjeno učenje spolnih vlog kljub svojim koreninam v preteklosti velikokrat značilno in skoraj samoumevno tudi v današnjem času. Raziskave kažejo, da ima vedénje staršev do svojih otrok najpomembnejši vpliv na razvoj spolnih stereotipov v zgodnjem življenju posameznika (npr. Crespi 2004). Starši svojim otrokom kupujejo igrače in jih usmerjajo k igram, ki naj bi bile 'tipične' za določen spol oziroma 'primernejše' za deklice in dečke, nato pa jih tudi usmerjajo v 'spolno primerne' športne dejavnosti (npr. dekleta so za balet in ples, dečki pa za nogomet), kar se jasno kaže kot posledica spolnih stereotipov (Etaugh in Liss 1992: 129). V kontekstu spolnih stereotipov Zavrl opozarja, da se »... svetova igre in dela razlikujeta glede na spol, in ta dva svetova, ki okupirata dečke in deklice, lahko vplivata na oblikovanje njihovih zanimanj, sposobnosti, pristojnosti, ko se bližajo odrasli dobi in starševstvu (Zavrl 1999: 138). Dejstvo, da dečki po navadi ne varujejo majhnih otrok, bi bilo lahko uvod za poznejše ugotovitve, da se moški ne posvečajo toliko negi in skrbi za otroke kot ženske. Zavrl (ibid.) izpostavi še mnenje Parkerja, da so takšne izkušnje o stereotipnih spolnih vlogah deklic in dečkov iz otroštva tako pogoste, da bi bil ta dejavnik lahko koristen pri razlagi splošnih razlik v stopnjah očetove in matere vpletenosti pri skrbi in negi otrok. Segal (1993: 16) meni, da stereotipi o spolnih vlogah žensk in moških v družbi obstajajo predvsem zato, ker se družba ne loti njihovega aktivnega odpravljanja, ampak jih le še (re)producira v naslednje generacije. Nega in skrb sta v družbi podcenjeni in se velikokrat še vedno predpostavlja, da je to 'naravno' delo žensk in ne moških. Tako odprava spolnih stereotipov najprej zahteva spremembe moških vlog, njihovih identitet ter na koncu njihovo aktivno udeležbo pri negi in skrbi za otroke.

Omeniti je treba, da se stereotipne predstave o spolnih vlogah pojavljajo v vseh štirih različnih življenjskih fazah: v zgodnjem otroštvu, med šolanjem ter nato v adolescenci in odrasli dobi. Zato bi lahko rekli, da je treba aktivno spreminjati predstave oziroma poglede na 'sprejemljive' spolne vloge na vseh ravneh družbe, saj različne starostne generacije pomembno vplivajo druga na drugo. Pri tem pa si je treba kritično zastaviti vprašanje, kje oziroma kdo te predstave v



družbi najbolj (re)producira. Omenili smo pomembno vlogo staršev pri oblikovanju stereotipnih spolnih vlog; zavedati pa se je treba tudi drugih (mogoče celo pomembnejših) akterjev oziroma dejavnikov. Witt izpostavi vedno večji vpliv različnih medijev, predvsem televizije in internetnih vsebin, ki pomembno vplivajo na zaznavanje spolno ustreznega vedenja (Witt 2000: 253). V tem prispevku pa želimo posebej poudariti vlogo vzgojno-izobraževalnih institucij oziroma vzgojiteljev in vzgojiteljic ter učiteljev in učiteljic.

4 PEDAGOŠKI DELAVCI IN RE(PRODUKCIJA) SPOLNIH STEREOTIPOV

Nekateri avtorji menijo, da se že v predšolskem obdobju pri otrocih pojavljajo določeni spolni stereotipi, nato pa se v nadaljevanju šolanja le še okrepijo. Otroci se začnejo zavedati razlik med spoloma oziroma razlik v spolnih vlogah že zelo zgodaj in začnejo uporabljati 'pričakovane' stereotipne spolne vzorce pri različnih dejavnostih, nato pa še pri poklicni izbiri (Campbell, Shitley, Candy 2004: 5). V šolskem prostoru imajo tako pomembno vlogo vsi pedagoški in strokovni delavci, predvsem pa vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice, ki morajo biti ustrezno usposobljeni in kritični do različnih vprašanj, povezanih s spolom, predvsem pa se morajo zavedati spolnih stereotipov, ki jih producira družba, in se truditi k njihovem odpravljanju (ibid).

Pa je v praksi res tako? S tega vidika so zanimive nekatere raziskave v tujem in našem prostoru, ki kažejo, da se ravno v šolskem prostoru (re)producira največ spolnih stereotipov. Pogosto je iz ugotovitev teh raziskav mogoče razbrati, da vzgojitelji in vzgojiteljice ter učitelji in učiteljice s svojimi prepričanji ali pričakovanji o tem, kakšni so dečki in kakšne so deklice, njihove osebne lastnosti, vedenjske reakcije in spolne vloge, spodbujajo razvoj spolnih stereotipov. Oglejmo si nekaj raziskav, ki to nakazujejo. Švedska študija (Nielsen 2008) je pokazala, da ima tudi veliko vzgojiteljev in vzgojiteljic v vrtcih precej stereotipnih predstav in pričakovanj do vedênja dečkov in deklic, kar se odraža tudi pri delu z njimi – od deklic so vzgojitelji in vzgojiteljice (po spolu niso bili ločeni) pričakovali, da bodo vedno prijazne, lepega vedenja in da bodo naredile tisto, kar se jim reče; da bodo različna dela opravile veliko bolje od dečkov; da bodo skrbnejše in obzirnejše od dečkov; da se bodo izogibale konfliktom; pogosto izrazile svoja čustva ter da bodo potrebovale telesni stik z vzgojitelji in vzgojiteljicami. Po drugi strani pa so od dečkov vzgojitelji in vzgojiteljice pričakovali, da ne bodo vedno storili tistega, kar se jim reče; da bodo njihovi odzivi pogosto fizični, tudi agresivni; da bodo pogosto v središču pozornosti in da bodo iskali konflikte z drugimi ter da ne bodo potrebovali toliko telesnih stikov kot deklice. V avstralski raziskavi (Robinson 1992) so bili intervjuvani učitelji in učiteljice

(ugotovitve raziskave niso predstavljene po spolu učitelja); opazoval se je učni proces v nekaterih razredih. Izsledki te raziskave kažejo, da učitelji in učiteljice na splošno dojemajo deklice kot bolj podrejene, pasivne in obvladljive. Za 'poredne' deklice so poimenovane tiste, katerih vedenje ne ustreza percepcijam oziroma prepričanjem učiteljev in učiteljic, kaj je 'primerno' za deklško vedenje. Disciplina v razredu je bila tako ena izmed pomembnejših praks, ki so kazale na dvojna merila ter spodbujanje tradicionalnih poimenovanj moškosti in ženskosti. Nekatere podobne ugotovitve ponuja še ena avstralska raziskava (Allard 2004), v kateri so ugotovili, da učitelji in učiteljice (ponovno ne glede na spol učitelja) označujejo osebnostne značilnosti deklic in dečkov zelo različno – deklice so bolj 'odprte' za nove ideje, dečki 'zaprti', deklice se da lažje nadzorovati, dečki so bolj neobvladljivi. V vsaki izmed opazovanih skupin je bilo mogoče zaslediti nekaj tovrstnih poimenovanj osebnostnih značilnosti dečkov in deklic. V perujski raziskavi (Espinosa 2006), ki je bila osredotočena na to, kako učitelji in učiteljice dojemajo spolne razlike, je večina učiteljev in učiteljic (ne glede na spol) izrazila, da pri svojem delu dajo velik poudarek enakosti obeh spolov. Dejanska praksa teh učiteljev in učiteljic pa je pokazala le površno obravnavo teh vprašanj v razredu, brez potrebne končne razprave in refleksije. Učitelji in učiteljice so kljub 'reflektiranemu' delu povezovali deklice z značilnostmi, kot so: lepo vedenje, skrb za nekoga in žrtvovanje, ter dečke z agresivnostjo, motečim vedenjem, živahnostjo, nagajivostjo in z dominantnostjo. V slovenskem raziskovalnem poročilu (Humer in Frelj 2018) sta izpostavljena prisotnost spolnih stereotipov med dijaki in dijakinjami ter tudi prepričanje učiteljev in učiteljic, da šola temelji na določenih spolnih stereotipih in da tudi oni sami z lastnimi pričakovanji do učencev in učenk ter z lastnimi stereotipi vplivajo na reprodukcijo obstoječih spolnih stereotipov. Pri tem je najpogosteje izraženo prav prepričanje, da se od deklet v šoli pričakuje, da so pridna in da se učijo, medtem ko se fantom velikokrat prilepi oznaka, da so leni, ampak pametni.

5 ZAKLJUČEK

Kot smo omenili, je opaziti, da na razvoj posameznikove spolne vloge in spolnih stereotipov pomembno vplivajo predvsem njegovi starši, različni mediji in tudi pedagoški delavci v vrtcih in šolah s svojo vzgojo, ki je pogosto 'prežeta' z lastnimi predstavami o spolno 'sprejemljivih' vzorcih vedenja. Kot pravi Erjavec, »... ko kot posamezniki vstopamo v družbo, se učimo – tako dekleta kot fantje – biti ženske in moški. Soočamo se z različnimi subjektivnimi položaji, ki nam jih ponuja naša družba, in tako razvijamo koncepte moškosti in ženskosti« (Erjavec 2005: 283). Po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Segal 1993; Milanovič 2005) so ravno spolni stereotipi najpogostejši vzrok za neenakost spolov v družbi. Zato menimo, da so spolni



stereotipi lahko pogosto omejujoči in škodljivi za posameznike, prerastejo lahko tudi v hujše oblike diskriminacije ali celo v nasilje do nekaterih družbenih skupin. Pri tem se nam zastavlja vprašanje, zakaj niso te vsebine prednostne in obvezne v študijskih programih na pedagoških fakultetah pa tudi v dodatnih izobraževanjih pedagoških in strokovnih delavcev (npr. v študijskih skupinah), ne nazadnje pa tudi v večji meri integrirane v šolski kurikulum. Mogoče ostaja upanje, da se te stvari uredijo v bližnji prihodnosti, saj je Evropska komisija v svojem sporočilu o strategiji do leta 2025 med drugim zapisala, da bi morali imeti v vsej svoji raznolikosti vsi – ženske in moški, dekleta in fantje, deklice in dečki – »možnost, da svobodno izražajo ideje in čustva ter stopajo po izobraževalni in poklicni poti, ki so si jo sami izbrali, ne da bi jih pri tem utesnjevale stereotipne spolne norme« (Evropska komisija 2020: 2).

Zato menimo, da je to dobra popotnica za še bolj zavedno razmišljanje o tem, kako tudi (re)produkcija spolnih stereotipov v sistemu vzgoje in izobraževanja pogosto (re)producira stereotipne družbene vloge žensk in moških, ki se odražajo v izobraževalnih vsebinah in programih pa tudi v poklicnih in študijskih usmeritvah. Dobro je znano, da se na srednješolski stopnji dekleta pogosteje odločajo za splošnoizobraževalne programe in programe, ki izobražujejo za tako imenovane 'ženske' poklice, fantje pa za tehnične poklice. Na višješolski in visokošolski stopnji se študentke pogosteje izobražujejo za socialno, zdravstveno, pedagoško in družboslovno področje, študenti pa prevladujejo v tehničnih smereh, predvsem v strojništvu, gradbeništvu ter v računalništvu in elektrotehnikah. Obstaja tudi velika strukturna neenakost znotraj učiteljskega poklica. V slovenskih vrtcih in osnovnih šolah med pedagoškim osebjem prevladujejo ženske (zato poklic še vedno družbeno velja za 'ženski' poklic), vendar pa se z višanjem stopnje izobraževanja povečuje delež moških (Jeraj 2013).

Če bi lahko dali le eno smernico, kaj lahko v trenutku zavedanja o spolnih stereotipih in njihovem odpravljanju v šolskem prostoru stori prav vsak pedagoški delavec, ki ima vsakodnevni stik z mladimi, je to prav gotovo lasten in kritičen vpogled v lastne spolne stereotipe – v kolikšni meri so prisotni, kateri so in kaj lahko stori, da jih pri delu z mladimi ne spodbuja. Seveda problem nastopi predvsem takrat, ko se pedagoški delavci lastnih spolnih stereotipov ne zavedajo ali jih ne priznajo. Zato menimo, da je potrebno večje ozaveščanje o tej temi. Preden pride do večjih sistemskih rešitev oziroma sprememb, bi morali biti različnim izobraževalnim ustanovam večji prioriteti organizacija predavanj, seminarjev in delavnic za vzgojiteljski, učiteljski in svetovalni kader ter izvajanje različnih projektov, ki bi pripomogli k odpravljanju spolnih in drugih stereotipov med mladimi v vrtcih in šolah.



Literatura

Allard, Andrea, 2004: Speaking of Gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education* 16/3. 347–363.

Beers, Portia, 1973: *Ženska in moški*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Beynon, John, 2002: *Masculinities and Culture*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Campbell, Anne, Shirley, Louisa, Candy, Julia, 2004: A longitudinal study of gender of gender-related cognition and behaviour. *Developmental Science*/7(1). 1–9.

Crespi, Isabella, 2004: Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain. *MCFA Annals*. 3. 1–8.

Etaugh, Claire, Liss, Marsha, 1992: Home, school and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex roles*. 26. 129–147.

Erjavec, Karmen, 2005: *Mediji in spolna identiteta*. Poler Kovačič, Melita in Erjavec, Karmen (ur.). *Uvod v novinarske študije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. 273–298.

Espinosa, Giuliana, 2006: El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. *Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 103–147.

Furlan, Nadja, 2006: *Manjkajoče rebro*. *Ženska, religija in spolni stereotipi*. Koper: Annales.

Haralambos, Michael, Holborn, Martin, 2001: *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

Humer, Živa, Frelj, Mojca, 2018: *Igraj za spremembo – ozaveščanje in opolnomočenje deklet in fantov pri preprečevanju nasilja na podlagi spola prek avdiovizualnih medijev in glasbe*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Jeraj, Bojan, 2013: *Pomen spola razrednih učiteljev pri vzgoji in izobraževanju dečkov in deklic*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Južnič, Stane, 1993: *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kobal, Darja, 2000: *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Lippmann, Walter, 1999: *Stereotipi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2004: *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo.

McDonald, Myra, 1995: *Representing women: Myths of Femininity in the Popular Media*. London: E. Arnold.

McInnes, John, 1998: *The End of Masculinity*. Buckingham: Open University Press.



Milanovič, Tanja, 2005: Spolna vloga in otrokovo zaznavanje ter presojanje različnih tipov televizijskih oglasov za otroke. *Psihološka obzorja* 14/3. 125–140.

Musek, Janek, 1997: *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.

Robinson, Kerry, 1992: Class-Room Discipline: power, resistance and gender. *Gender and Education* 4/3. 273–287.

Sawyer, Jack, 2004: *On Male Liberation. Feminism and Masculinities*. Peter F. Murphy (ur.). Oxford University Press. Oxford, New York. 25–40.

Segal, Lynne, 1993: *The good father: reconstructing fatherhood. Family patterns, relations*. Fox, Darby (ur.). Oxford: Oxford University Press.

Štular - Sotošek, Karmen, 1996: »Preplašen, a na poti k sebi: moški«. *Delo* 38/256. 44.

Tacey, David, 1997: *Remaking Men: Jung, Spirituality and Social Change*. London. New York: Routledge.

Witt, Susan, 1997: Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*/32/126. 253–259.

Zavrļ, Nataša, 1999: *Očetovanje in otroštvo*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Viri

Evropska komisija, 2020: *Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij – Unija enakosti: strategija za enakost spolov za obdobje 2020–2025*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152> (dostop 25. 6. 2021)

Nielsen, Christopher, 2008: *Elimination of Gender Stereotypes – Mission (im)possible: conference report*: <https://pdfroom.com/books/elimination-of-gender-stereotypes-mission-impossible/0K2lIDGD2ap> (dostop 28. 4. 2021)



PREKO GIBANJA IN DIDAKTIČNIH IGER DO ZNANJA BIOLOGIJE

TO BIOLOGY KNOWLEDGE THROUGH MOVEMENT AND DIDACTIC GAMES

Tatjana Keržan

OŠ Danile Kumar Ljubljana, kerzant@os-danilekumar.si

Izvleček

Pri poučevanju je zelo pomembno, da poskušamo motivirati in vključiti čim večje število učencev. Pri tem lahko učitelj uporabi raznovrstne pristope. Z izbiro didaktičnih pristopov in prilagoditvijo le teh lahko bistveno vpliva na motiviranost učenca ter kakovost usvojenega znanja. Eden izmed možnih didaktičnih pristopov je vključevanje različnih oblik gibanja v pouk. Gibanje pripravi možgane na učenje, saj spodbuja nastanek novih možganskih celic in povezav med njimi ter izboljšuje pozornost. Biologija kot veda o življenju učence spodbuja graditi odgovoren odnos do okolja in zdravega življenjskega sloga. Z vključevanjem gibanja in iger pri pouku biologije učenci tako z roko v roki skrbijo za svoje zdravje in usvajajo novo znanje.

Ključne besede: didaktični pristopi, učna motivacija, gibanje, didaktične igre

Abstract

When teaching, it is of great importance that the teacher tries to motivate and involve in the learning process as many students as possible. The teacher can use a variety of approaches. By choosing didactical approaches and adapting them, the teacher can significantly affect the motivation of the student and the quality of the acquired knowledge. One of the possible didactic approaches is to include different forms of movement in the lessons. By stimulating the formation of new brain cells and connections among them, body movement prepares the brain for effective learning and improves its ability to concentrate. Biology as a science of life encourages students to build a responsible attitude towards the environment and a healthy mindset. By including movement and games in biology lessons, students take care of their health and acquire new knowledge on daily basis.

Key words: didactical approach, learning motivation, body movement, didactical games

1 UVOD

Kaj je tisto, kar k učenju določenih učnih vsebin najbolj privabi učence? Kako lahko učitelj s pedagoškimi pristopi vključi čim več učencev z različnimi učnimi stili in zanimanji? Kako usvajati in utrjevati učno snov preko drugačnih, netradicionalnih metod? To so vsekakor vprašanja, s katerimi se sodoben učitelj pogosto srečuje. Pomen vključevanja gibanja v pouk



je toliko bolj v ospredju v aktualnem času epidemije, ko raziskave kažejo porast debelosti pri otrocih in upad gibalnih sposobnosti. Vsekakor se nam vedno bolj dozdeva, da je za premostitev tega problema izrednega pomena celosten pristop z vključevanjem gibanja v šoli pri vseh predmetih, saj zgolj sam pouk športne vzgoje ne zmore nadoknaditi zamujenega. Znanje pri pouku biologije je mogoče usvajati in utrjevati preko različnih pristopov, ki vključujejo tudi igro in otroka gibalno spodbujajo, pri tem pa potrebujemo le nekaj iznajdljivosti in malo domišljije.

2 DVIG UČNE MOTIVACIJE UČENCEV

Pri poučevanju je zelo pomembno, da skušajo učitelji k učenju proaktivno spodbuditi čim večje število učencev. Pedagoški pristopi, ki jih ima sodobni učitelj na voljo, so raznovrstni, vendar bolj usmerjeni v motiviranje za dosežke kot v motivacijo za vseživljenjsko učenje (Brophy 1999 v Juriševič 2006: 100). Motivacija je psihološki proces, ki spodbuja in uravnava učenje v obliki različnih motivacijskih sestavin, to pa so lahko interesi, cilji, samopodoba, zunanje spodbude idr. Samo motivirani učenci lahko začnejo z učenjem in vztrajajo toliko časa, da dosežejo zastavljene učne cilje (Juriševič 2012). Učenci, ki so bolj motivirani v učnih situacijah, uporabljajo višje in bolj kompleksne spoznavne procese in se tako kakovostnejše nečesa naučijo kot manj motivirani učenci (Puklek Levpušček in Zupančič 2009).

Motivacijske spodbude, ki jih učitelji uporabljajo za motiviranje učencev za učenje, so lahko didaktične ali psihološke narave. Didaktične motivacijske spodbude so povezane z organizacijo učnega okolja in učenja, učnimi metodami, izbiro nalog, didaktičnim materialom idr. (Juriševič 2012). S prilagoditvijo didaktičnih pristopov lahko učitelj bistveno vpliva na motivacijo učencev in s tem tudi na kakovost usvojenega znanja.

3 POMEN GIBANJA PRI POUKU

Motivacija je izraz, ki izhaja iz latinščine in pomeni premikati se oziroma gibati se. Motivacija nas premika, ohranja v gibanju ter nas žene, da posamezno dejavnost pripeljemo do cilja (Pintrich in Schunk 1996). Že sama etimološka razlaga nam sporoča, da se motivacija in gibanje zagotovo prepletata. Vsekakor pri večini učencev z napovedjo gibanja pri pouku dosežemo velik motivacijski učinek.

Številne raziskave so pokazale, da sta aktivni življenjski slog in gibalna aktivnost pomembna varovalna dejavnika zdravja, ki ne vplivata le na ustrezen telesni razvoj in razvoj gibalnih



sposobnosti, temveč tudi na posameznikov kognitivni, emocionalni in socialni razvoj (Dolenc in Pišot 2010: 15). Posamezniki, ki so bolj telesno pripravljene, imajo hitrejšo in bolj intenzivno možgansko aktivnost, ki je značilna za boljšo pozornost. Taki posamezniki imajo tudi več sive možganovine v čelnem in senčnem režnju možganov, ki sta vpletena v izvršilne procese in spomin. Za spomin in učenje je še posebej pomemben del možganov, ki ga imenujemo hipokampus in se nahaja v senčnem režnju. V raziskavi so ugotovili, da imajo telesno aktivne osebe v tem delu povečan pretok krvi, kar pomeni, da je tam nastalo več možganskih celic. Telesna vadba spodbuja tudi nastanek novih povezav med možganskimi celicami, preprečuje njihov propad in pozitivno vpliva na spomin in počutje (Gibanje za možgane, b.d.).

Otroci v šoli veliko časa presedijo. Znanstveniki so ugotovili, da če telo miruje 20 minut ali več, pride do upada komunikacije med možganskimi celicami, medtem ko telovadba izboljšuje delovanje možganov in s tem povečuje tudi možnosti za učni uspeh učenca. Z vključevanjem gibanja v pouk spodbudimo tudi tiste učence, ki imajo motnjo pozornosti in tiste, ki se raje učijo po metodi kinestetičnega učenja. Številni raziskovalci menijo tudi, da točno določeni gibi pripravijo možgane na učenje ali pa izboljšajo njihovo delovanje. Kadar sta hkrati dejavno telo in možgani, se lažje učimo in naučeno tudi lažje zapomnimo (Prgič 2018).

Gibanje se koristno vključuje v vzgojno-izobraževalno delo na različnih stopnjah in za razne cilje. Razne gibalne aktivnosti v manjših skupinah spodbujajo sodelovanje, komunikacijo ter empatijo med udeleženci. Gibanje prilagodimo glede na predmet, pri katerem poteka in učno snov, ki jo obravnavamo (Požarnik, Šarić in Šteh 2019: 42).

Gibanje nam omogoča implicitno učenje, kar pomeni, da znanje pridobimo onkraj našega zavedanja. V šoli večina učenja poteka eksplicitno – preko branja, poslušanja, delovnih zvezkov in mehanskega učenja podatkov, ki pogosto za nas niso pomembni in nas ne zanimajo. Implicitno in eksplicitno učenje se med seboj pogosto prekrivata in podpirata, vendar se možgani lažje učijo preko implicitnih kanalov, ki slonijo na čustvih in gibanju. Z vpeljavo gibanja v pouk torej pripravimo učence, da se učijo »brez učenja«, v proces učenja vključujejo svoja čutila in se na splošno bolj počutijo (Prgič 2018).

4 DIDAKTIČNE IGRE

A. Tomič (2002: 84-86) pojasnjuje, da vpeljava igre v pouk še ne pomeni, da šolo spreminjamo v igralnico. Vsaka igra ima določeno vzgojno-izobraževalno vlogo, vendar je ta bolj ali manj

naključna ali nehotna. Za razliko od navadne mora didaktična igra uresničevati nek vzgojno-izobraževalni cilj, zato je pomembno, da jo učitelj pravilno vključi v učni proces. Lahko je učinek poznan le učitelju, učenci pa se medtem preko igre nezavedno učijo. Od prostih iger se didaktične razlikujejo tudi v tem, da niso spontane oziroma ne nastanejo zgolj iz učenčeve notranje potrebe, temveč jih učitelj najpogosteje podredi nekim učnim ciljem. Vsaka igra vsebuje neko nalogo ali problem, ki zahteva intelektualni napor, katerega izid učencu prinaša zadovoljstvo. Didaktične igre moramo prilagoditi glede na razvojno stopnjo učencev ter njihova zanimanja, saj tako postanejo radovedni in motivirani.

5 DEJAVNOSTI PRI POUKU BIOLOGIJE

Pri pouku biologije sem izvajala različne aktivnosti, s katerimi sem poskušala dvigniti učno motivacijo učencev ter v obravnavo učne snovi in utrjevanje le-te vključiti gibanje in igro.

5.1 Resnica in izziv malo drugače

Utrjevanje znanja s tradicionalnimi metodami pri pouku lahko hitro postane suhoparno. Želela sem izkoristiti prijetne sončne dni pod krošnjami za drugačen način utrjevanja in preverjanja znanja in zraven vključiti še igro in gibanje. Klasično igro *resnica ali izziv* sem prilagodila za uporabo pri pouku naravoslovja in biologije.

5.1.1 Priprava pred izvajanjem aktivnosti

Pred samim izvajanjem aktivnosti sem najprej pripravila listke z vprašanji, ki so se nanašala na obravnavano učno snov, ki sem jo želela preveriti in utrditi. Uporabila sem barvne lističe, kar omogoča tudi diferenciacijo pri zastavljenih vprašanjih npr. modri listki – lažja vprašanja, zeleni listki – srednje zahtevna raven in rožnati – zahtevnejša vprašanja. Listke sem razdelila v paketke in zraven dodala še po eno platenko.

5.1.2 Izvedba aktivnosti

V razredu sem pred izvajanjem aktivnosti natančno predstavila pravila.

- Učenci se razdelijo v dve ali več skupin in se posedejo v krogu. Pri tem lahko uporabijo podloge.
- Vsaka skupina dobi svoj paket z listki, ki vsebujejo vprašanja o obravnavani snovi ter platenko.

- Eden izmed učencev zavrti plastenko na sredini kroga. Učenec, v katerega je usmerjen pokrovček, izbira med dvema možnostma: izbere listek in odgovori na vprašanje ali izbere izziv. V kolikor se odloči za izziv, mu učenec, v katerega je usmerjeno dno plastenke, postavi športni izziv npr. 10 poskokov, 100 metrov teka, 10 počepov ipd. Če izbere listek z vprašanjem in nanj ne odgovori popolno, lahko zaprosi za »glas ljudstva« (pomoč izbranega sošolca).
- Uporabljene listke zbirajo posebej. Učenec, ki je odgovoril na vprašanje z listka ali opravil športni izziv, ponovno zavrti plastenko.



Slika 11: Resnica ali izziv na prostem

Dodatni napotki:

- Igro lahko sproti prilagajamo glede na okoliščine, ki jih opazimo.
- Športni izziv časovno omejimo.
- Pravila prilagodimo tudi pri učencih, ki imajo gibalne posebnosti.
- Učencem dovolimo, da se pri odgovarjanju na vprašanja spodbujajo, pomagajo in dopolnjujejo.

5.1.3 Prednosti uporabe aktivnosti

Dejavnost oz. igro lahko pri pouku pogosto uporabimo. Učenci se na ta način utrjevanja in preverjanja znanja navadijo in pravil ni potrebno ponovno postavljati. Med igro se učijo drug od drugega in so pri tem še športno aktivni. Prednost didaktične igre je zagotovo fleksibilnost. Pri igri lahko popolnoma prilagodimo časovni okvir. Lahko jo izvajamo celo šolsko uro ali pa le kratek del šolske ure za popestritev pouka. V primeru slabega vremena je aktivnost mogoče izvesti tudi v učilnici. Prosto lahko prilagajamo učno snov in stopnjo zahtevnosti, kar mogoča, da lahko dejavnost uporabimo pri različnih predmetih.

5.1.4 Odzivi učencev

V nekaterih razredih sem na koncu leta opravila tudi evalvacijo dejavnosti. Učenci so večinoma navajali zelo pozitivna opažanja. Kot največjo prednost izpostavljajo, da gre za drugačen in zabaven način utrjevanja znanja. Všeč jim je, da dejavnost poteka na prostem, da je vključeno

gibanje in da se pri tem tudi veliko naučijo. Ena izmed učenk je kot slabost navedla neresnost določenih učencev, kar lahko omejimo z doslednimi pravili in pozornostjo učitelja.

5.2 Preko gibanja do znanja biologije

V učnem načrtu biologije v osmem razredu je v ospredju spoznavanje človeškega telesa. Kot globalni cilj biologije v osmem razredu sem opredelila »Poznam svoje telo in skrbim za svoje zdravje«. Zdelo se mi je, da že sam učni načrt kar kliče po medpredmetnem povezovanju biologije in športne vzgoje, zato sem se odločila, da bom skozi gibanje spoznavala različne organske sisteme.

5.2.1 Priprava pred izvajanjem aktivnosti

Aktivnost, ki sem jo pripravila, je mogoče uporabiti kot uvodno motivacijo pred poglobljeno obravnavo organskih sistemov ali pa kot utrjevanje proti koncu šolskega leta. Pripravila sem različne športne dejavnosti, ki se navezujejo na organske sisteme. Učenci so v skupinah izvajali gibalne oz. športne aktivnosti, zapisovali opažanja in meritve ter poskušali ugotoviti, na kateri organski sistem se naloga najbolj navezuje. Za vsako skupino sem pripravila kuverto, ki je vsebovala navodila za delo ter nekaj dejavnosti. Dodala sem še nalepke, na katere so zapisali imena organskih sistemov.

5.2.2 Izvedba aktivnosti

Pred samo izvedbo aktivnosti sem učence razdelila v skupine in postavila natančna navodila. Že v razredu so v skupinah razmislili in na nalepke zapisali vse organske sisteme, ki jih poznajo npr. dihala, prebavila, kosti, mišice, krvožilje itd. Nato smo se odpravili ven, kjer so prejeli kuverte z navodili in dejavnostmi ter pričeli z izvedbo. Učenci so pri nalogah raziskovali vpliv gibanja na možgane, ugotavljali, katere mišice in kosti sodelujejo pri določenih gibih, opazovali in merili srčni utrip in dihanje pri različnih aktivnostih ter na koncu izbrali še vadbo po izbiri za porabo energije.



Dragi učenci,

v kuvertah boste našli različne dejavnosti za pouk na prostem. Sledi navodilom, zapiši zahtevano ter izvedi vse dejavnosti. Organske sisteme zapisane na nalepkah razporedi. Pri dejavnostih prilepi tisti organski sistem (ali več teh), na katerega se dejavnost najbolj nanaša.

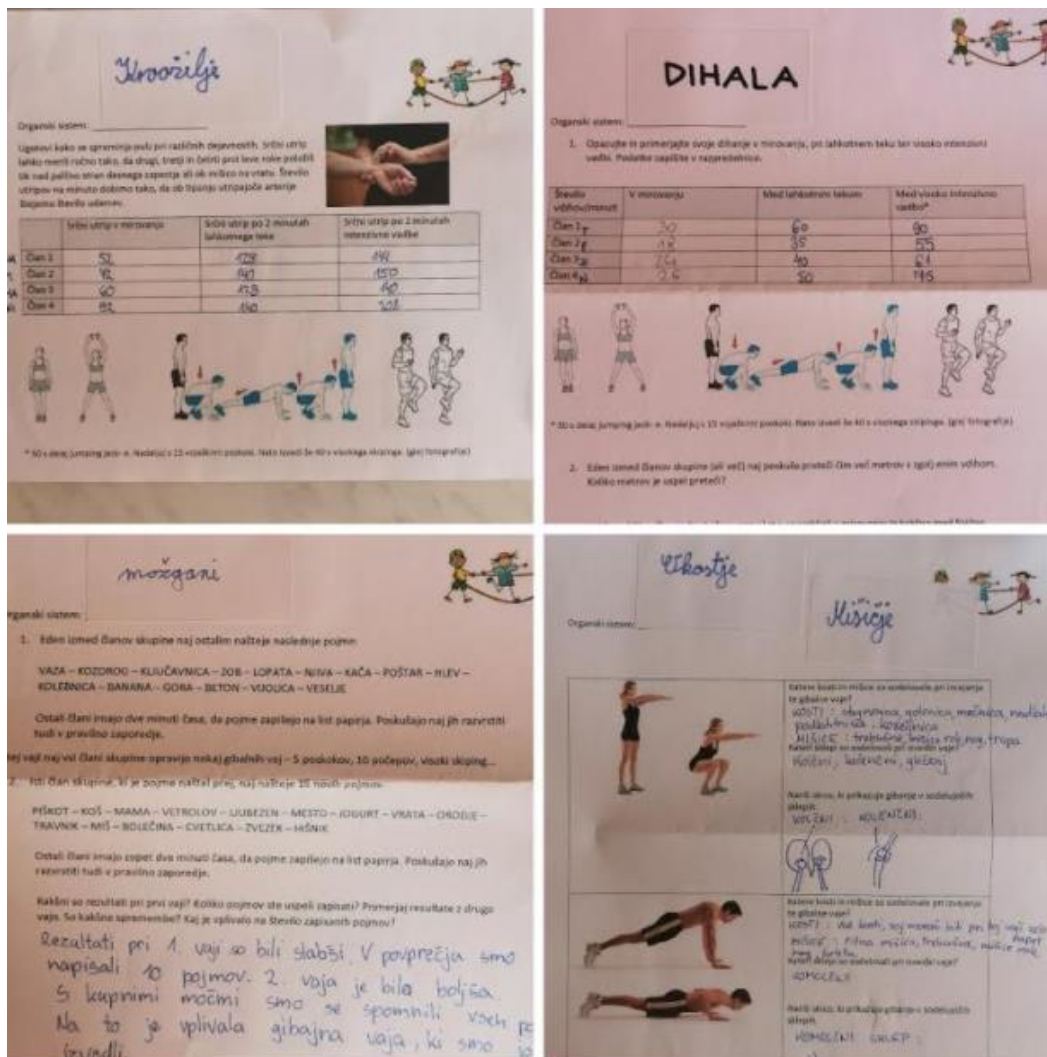
Slika 12: Navodila za učence.

5.2.3 Prednosti uporabe aktivnosti

Aktivnosti ponujajo medpredmetno povezovanje biologije in športne vzgoje ter s tem dviga motivacijo tistih učencev, ki jim ustreza kinestetičen način učenja. Gre za izkustveno učenje, zato si učenci obravnavano učno snov tudi bolje zapomnijo. Dejavnost spodbuja tudi sodelovalne veščine učencev. Gibalne naloge lahko spreminjamo in jih izvedemo večkrat v šolskem letu.

5.2.4 Odzivi učencev

Učenci so se na aktivnost odzvali izjemno pozitivno, saj jih drugačen način obravnave učne snovi zelo motivira. Veseli so bili, da se je učna ura biologije odvijala na prostem. Zelo me je razveselilo opažanje, da so bili zelo aktivno vključeni prav tisti učenci, ki so pri klasičnem pouku sicer pogosto pasivni. Pri evalvaciji dejavnosti v razredu sem opazila, da so učenci boljše razumeli učno snov, ker so spoznali delovanje organskih sistemov v konkretnih situacijah.



Organski sistem:

V razpredelnici boš našel povprečno porabo energije v 10 minutah pri različnih aktivnostih.

košarka	nogomet	hoja	Lahkoten tek	Skakanje s kolebnico
99 kcal	99 kcal	33 kcal	74 kcal	110 kcal

1. Kaj pravzaprav pomenijo enote kcal?
Kalorije. - Kilokalorije

2. Odlóči se za eno izmed oblik gibanj zgoraj ali svojo aktivnost po izbiri tó, vsatili v gibanju do konca šolske ure.

Prebavila

Slika 13, 4: Primeri izpolnjenih aktivnosti za različne organske sisteme.

5.3 Preko rime se znanje bolje prime

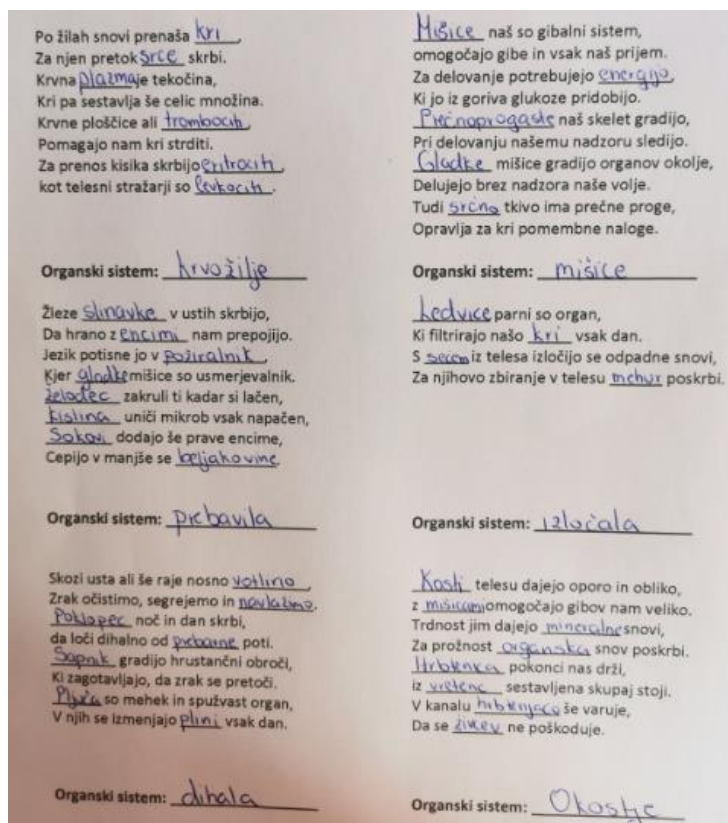
Ideja za dejavnost, v kateri bi povezala biologijo s slovenščino, bolj natančno poezijo, me je prvič prešinila, ko je na šoli potekal literarni natečaj, kjer sem opazila, da so učencem rime zelo blizu. Ker se tudi sama dobro znajdem med rimami, sem se odločila, da bom raziskala, kako se učenci odzovejo na drugačen način utrjevanja znanja – preko rime. Aktivnost sem izvedla pri pouku biologije v osmem razredu ter pri pouku naravoslovja v šestem razredu.

5.3.1 Priprava na izvajanje aktivnosti

Pred aktivnostjo sem pripravila učne liste, na katerih sem vso predelano učno snov šolskega leta zapisala v obliki kratkih pesmi. V zapisanem sem izpustila določene besede, učenci jih morajo s pomočjo pridobljenega znanja poiskati sami in vstaviti v besedilo.

5.3.2 Izvedba aktivnosti

Učencem sem razdelila učne liste ter podala natančna navodila za izpolnjevanje. Za samostojno izpolnjevanje brez pomoči so imeli na voljo 15 minut. Po končanem časovnem roku sem na projektorju prikazala še besede, da so si na takšen način lahko pomagali. Zelo malo učencev je potrebovalo pomoč pri iskanih pojmi, saj so jih znanje in rime usmerile do pravih odgovorov. Na koncu smo pesmi z vstavljenimi besedami skupaj z učenci prebrali.



Slika 14: Učni list pri biologiji v 8. razredu

5.3.3 Prednosti aktivnosti

S to aktivnostjo v pouk biologije vpeljemo drugačen način utrjevanja, s katerim pritegnemo učence, ki jim je pouk slovenščine bolj blizu kot pouk biologije. Določeni učenci si na takšen način veliko lažje zapomnijo določene pojme in njihove definicije in učne liste uporabijo tudi za utrjevanje snovi.

5.3.4 Odzivi učencev

Učenci so bili nad dejavnostjo navdušeni, takoj so se lotili iskanja manjkajočih pojmov ter med seboj kar malo tekmovali, kdo bo prvi pravilno vstavil vse pojme. Izpostavili so, da zelo cenijo trud, ki sem ga vložila v pripravo drugačnega načina utrjevanja znanja.

6 ZAKLJUČEK

Z vpeljavo zgoraj opisanih dejavnosti v pouk biologije sem kot mlada učiteljica dobila veliko novih izkušenj in pogum, da bom še naprej pri pouku stremela k uporabi različnih, inovativnih didaktičnih pristopov. Odzivi učencev so me spodbudili, da si upam učilnico večkrat preoblikovati v didaktično telovadnico in igralnico. Priprave dejavnosti mi sicer vzamejo veliko



časa, vendar učinek takšnih učnih ur zagotovo odtehta ves trud. Z razgibanim poukom pritegnemo veliko večino učencev, saj z uporabo različnih metod lažje dosežemo različne učne stile učencev in se približamo njihovim zanimanjem. Z vpeljavo gibanja v pouk pripomoremo k zdravju učencev in poskrbimo, da so možgani bolj pripravljani na učenje.

Predstavljene dejavnosti so bile sicer izvedene pri pouku biologije in naravoslovja, vendar se jih da prilagoditi tudi za izvedbo pri drugih predmetih. Morda pa se še komu ob branju prispevka porodi ideja, kako aktivnosti smiselno vpeljati v svoj pouk.

Viri

Dolenc, P., Pišot, S., 2010: *Dejavniki gibalne/športne aktivnosti otrok in mladostnikov*. Šimunič, Boštjan, Volmut, Tadeja in Pišot, Rado (ur): *Otroci potrebujemo gibanje*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kinezološke raziskave, Univerzitetna založba Annales. 15–24.

Gibanje za možgane (b.d.): < <http://zamozgane.si/gibanje-za-mozgane>>. (Dostop 30. 6. 2021).

Iglič, N., 2016: *Uporaba didaktične igre pri poučevanju naravoslovnih vsebin v prvem triletju osnovne šole*, (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. 19–33

Juriševič, M., 2006: *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 99-106.

Juriševič, M., 2012: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani.

Marentič P., B., Šarič, M., Šteh, B., 2019: *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 42-44.

Pintrich, P. in Schunk, D., 1996: *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Prgić, J., 2018: *Kinestetični razred; praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Puklek L. M. in Zupančič, M., 2009: *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Tomić, A., 2002: *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 84-86.



IS TEACHING A LANGUAGE IN THE 21ST CENTURY REALLY ROCKET SCIENCE?

JE POUČEVANJE JEZIKA V 21. STOLETJU RES KVANTNA FIZIKA?

Mateja Kores

BA in English and English Literature, Danila Kumar International School,

koresm@os-danilekumar.si

Abstract

Students' autonomy is something we strive for as we are confronted with new methods of teaching apt for the 21st century. Amongst all teachers, we, language teachers, face a more complex challenge juggling all the approaches that guarantee more success for our students. Success is that students acquire the language and are confident using it. All educators' goal is to create lesson plans which are connected to or grounded in real-life as well as applicable to real-life stations. This talk with a short practical part will show that sometimes all that shines is not gold and that we do not always have to reinvent the wheel to be successful and up to date.

Key words: language acquisition, teaching methodology, successful teaching.

Povzetek

V času stremenja k vedno večji avtonomiji učencev, ob pojavu novih metod in iskanja najboljšega načina poučevanja v 21. stoletju, se predvsem učitelji jezika srečujemo z nemalo različnimi pristopi in tehnikami, katere zagotavljajo kar največji uspeh. Uspeh pa je, da učenci jezik usvojijo in ga znajo uporabljati. Nenazadnje vsi pedagogi skušamo svoje vsebine osmisliti in približati uporabnosti v resničnem življenju. Predavanje s praktičnim delom bo pokazalo, da včasih ni vse zlato, kar se sveti, in da ni venomer treba odkrivati tople vode, da smo pri poučevanju uspešni in v koraku s časom.

Ključne besede: jeziki, metodologija poučevanja, uspeh pri poučevanju.

Proofread by Benedict Dries Jenkins.



More than a decade of experience in teaching English as a second language has given me the opportunity to explore the methodology of language teaching in a formal setting. Teaching at language schools, and more recently at an international school has provided me with a lot of teacher autonomy as well as agency when it comes to teaching a language in class. Furthermore, being a teacher trainer has made me much more aware of not only what methodology works for teaching languages from ages 3-99, but also bestowed on me the responsibility to teach and share the knowledge and findings with new generations of teachers. This paper will focus on practices that work as well as try to highlight the importance of accepting progress in teaching, and yet not abandoning the core elements of how language is acquired outside of the truly *Natural Approach*⁴, which in essence, is either growing up bilingually or experiencing a total language immersion. The paper will explore the balance between teacher guidance and learner autonomy and attempt to propose an understanding of what successful language acquisition is.

1 WHAT IS LEARNER AUTONOMY?

A term coined by Henri Holec in 1981 has since got a variety of definitions. Some of the more referenced ones are the following:

“Autonomy is the ability to take charge of one’s own learning.” (Holec 1981)

“Autonomy is essentially a matter of the learner's psychological relation to the process and content of learning.” (Little 1991)

“Autonomy is a recognition of the rights of learners within educational systems.” (Benson 2000)

Language learning methodology in the 21st century strives towards ever-growing learner autonomy, regardless of learners being equipped with tools to exercise the given (expected) autonomy. Learning a language in a school or course setting is a complex endeavour and autonomy is not something that can be achieved without being equipped for it. Through years of teaching and learning, I have come to the conclusion that albeit learners like to take charge of their own learning, no one is going to do so without a key ingredient: intrinsic motivation. The motivation produces a keen approach to learning and ensures the learner is coming back for more. Personally, I feel the definition of Little, who says that the learner autonomy heavily depends on the learner’s psychological relation to the process and content of learning, is

⁴ The term was coined in 1977 by Tracy Terrell, a new philosophy of language learning based on Krashen’s influential theory of second language acquisition.



accurate since learning a language is not a mere reiteration of historical facts or logical understanding of cause and effect. Learning a language is exposing yourself, your thoughts, it embeds your culture and intertwines it with the culture a newly learned language brings.

2 THE PRESSURE OF NEW AND BETTER

Teaching per-se has undergone many revolutions. We have come a long way from canes and blackboards, from fear and reiteration to a more balanced, science-based and effective approach. However, have we gone too far? Is all we do in good faith to change up, make student-friendly, fun, colourful, and dare I say instant, helping or possibly hindering learning. Moreover, is it hindering learner autonomy? If the best way to ensure learning is to engage emotionally with the content that needs to be learned, we might quite possibly be taking away the time and space to make those emotional responses. With everything needing to be interactive, engaging, pair work, group work, this app, that new game or gadget, we forget that joy and happiness while having fun is not the *only* emotion humans feel. Anger, frustration, feeling of admiration, being overwhelmed, the wish to persevere, the space to struggle...all these are valid psychological states that inform learning.

One of the greatest revolutions in language learning started with Noam Chomsky in the 1960' and was solidified by Mark Halliday in the 1970' when CLT (Communicative Language Teaching) was a big step towards what we nowadays consider standard practice in language teaching with methods that put forward sociolinguistic interactions through role-play, group work, interviews, information gap and similar strategies. No one method or theory is not met with critique and rightly so, since rarely one approach fits all and it is safe to say that there are pros and cons to every theory or approach. For decades this was the standard, then along came CLIL (content and language-based learning), which is possibly the closest to what the IB approach to language acquisition is. These methods took away from the passive memorisation of language and took it into the active, productive form that yields communication skills.

The 21st century went a step further. It seems that the only way to learn is to have fun. Creating fun while learning is a very valuable tool in our teacher toolkit. The ability to create engaging activities that make learners forget it's "school" and just follow the innate inquisitive nature of humans to learn, know and understand, is exploiting our human learning potential. However, each new teacher's guide, each web page with the next 10 best tips to boost learner autonomy or strategies to learn better, is not only forgetting that learning a language is not rocket science,



but something natural in all of us. We are prompted to include concepts, strategies, methods a-z, new media, online sources, apps and whatnot, but we forget how language is learned. Language is learned through relationships formed while using it. No gimmicks, no books, no apps, no fancy flashy flashcards and 1001 language games. Language is merely a tool to communicate, it is not to be learned, it is to be used.

3 SUCCESSFUL TEACHING AND SUCCESSFUL LEARNING

As teachers we are succeeding and failing much more than our learners. However experienced you are and no matter how many tricks you have up your sleeve, there is always a class or group where your go-to activities do not work. On the other hand, our learners feel they are failing every time they are not succeeding in learning because they still see mistakes as signs of failure not signs of progress. A teacher and student might not see eye to eye on what is a successful lesson. Often where learners experience a negative emotion, teachers see progress and success. Language learning needs to focus more on the latter. Figuring out how to accompany your learners on the way towards learner autonomy, and furthermore, towards becoming successful language learners, is a daily struggle.

As teachers we find ourselves having to make Sophie's choices daily, sometimes for each activity we choose. This one is fun, yet has very little productive language output, this one is needed to reinforce a language point yet they'll complain it's boring or useless. We are striving to lead our learners towards being successful in language learning. What is success in language learning? Language learning and successful language learning need to have an overlapping goal; communication and language use. Success in learning Spanish is being able to go to Spain and communicate, albeit with mistakes, pauses, wrong usages and butchered pronunciation. Success in language learning is, unfortunately, not graded. What we need to grade is use of grammar, understanding of spoken and written word, writing full sentences. We give it points and a numerical value. Your score on a test can be 92%, which only means you passed the test, but are you a successful language learner? Perhaps. Success is using a language not learning a language for passing a test, a grade or a certificate.

I am a strong advocate of teachers teaching. We cannot put all the responsibility for learning on the learners, whether they are 4 years old, a teen or a retired banker. Learner autonomy does not equal intrinsic motivation, nor does it mean that the learners know how to be autonomous.



Autonomy in language is free of the fear of failure, and being freed from the possibility to fail is being able to communicate. That is the greatest utility of language. To express yourself, to be understood and to form relationships through communication.

4 WHAT I HAVE LEARNED FROM MY EXPERIENCE

I have been fortunate enough to be able to teach in language schools and a public school in the international department. Each learning environment has its own approach, rules, objectives. However, ultimately the goal is the same: success in language learning. Pathways towards it have differed, overlapped, been rendered useless, and embraced with open arms. This is what I have learned.

- Language needs to be heard and seen simultaneously.
- Repetition (practice) in written form or orally as a choir is not old-fashioned, outdated, or useless. It is an invaluable tool for fostering community, enabling pronunciation and not singling out learners before they are ready to speak.
- Grammar exercises work. They do not need to be active, fun, interactive, fast. Learners need time and space to make sense of the rules a language uses.
- Put learners first. The administrators writing guides, requirements, quota, etc. are not teachers, let alone practitioners. Define your criteria for successful learning and allow time learners need to progress from one phase or level to another.
- Accept that not all humans are going to be proficient users of a second language. And that is alright. It is not a sign of your inadequate teaching.
- Less is more. Learn to squeeze every drop out of the material you prepare. It will be beneficial to learners and save you a lot of time.

No matter what avant-garde strides methodology of language learning will take in the future, these axiomatic truths will still be relevant. It is the basis and it is the reason why, speaking from experience, I can claim that teaching a language is not rocket science. It is rewarding, challenging, and grounded in the fundamental utility of language – communication.

Finding the right balance between innovation and recipes that have been proven to work albeit not being state of the art or a novel method is what we should strive for. My paper is mostly based on the acquired theoretical knowledge I gained through studies, professional development, and keeping up to date with the latest trends and new findings in the field of



language acquisition. Since I am more of a practitioner than a theoretician, I find the observations and results gained from practical work invaluable. The world has definitely changed from the beginnings of language acquisition studies, however, the motivation informing language learning, the hardships learners face and the core goal of language learning have not changed. One could set up a study group and scientifically cross-section every methodology and every age group in a variety of circumstances and then measure success – the ability to use the language. It is possible and from my experience quite unequivocal that the novelties would always prove to be a welcome addition to the learning process. The apps and games are a great way of diversifying the language lessons, but the core is still the same. The basics are the ones that cater to as many learners as possible, the basics are the ones that do not rush language learning, do not want to artificially speed it up to meet language levels that only show success on paper and not in real-life, where the ability to communicate is the only real measure of success and the greatest value of multilingualism.

In my practice as a teacher trainer, I strive to lay a strong fundament in the basics of language teaching and learning and sprinkle the novelties on top of it to diversify, to reinforce, to show the ways in which languages can be learned once we equip the learners with enough learner autonomy that they can truly be in charge of their own learning. Until then we need to teach them. Only when language learning takes its own course, learner autonomy is achieved.

Teaching languages is not rocket science. We, language teachers, are the greatest source of methods, modeling and facilitating good practices that empower learners to reach their goals. Good basics enable learners to embark on a truly exciting autonomous language learning journey.

Bibliography

- Benson, Phil, 2008: Teachers' and learners' perspectives on autonomy. *Learner and Teacher Autonomy*, 15–32.
- Communicative Language Teaching. Teflnet. (n.d.). <https://www.tefl.net/methods/communicative-language-teaching.php>. (6. 7. 2021)
- Griffiths, Carol, 2013: The strategy factor in successful language learning. *Multilingual Matters*.
- Halliday, Mark A., 1976: *System and function in language: Selected papers*.
- Holec, Henri, 1981: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.



Little, David, 1996: Learner Autonomy Some Steps in the Evolution of Theory and Practice. ERIC Clearinghouse.

Mantiri, Oktavian, 2015: Key to Language Learning Success. Journal of Arts and Humanities, Vol 05, No. 01: 14-18.



MOTIVACIJA UČENCEV NA DALJAVO

Vida Kotnik

OŠ Simona Jenka Smlednik, Slovenija, vidica.kotnik@gmail.com

Izvleček

Letošnje leto je bilo v šolstvu posebno. Ker se je spremenil prostor in način poučevanja, smo učitelji spremenili in prilagodili svoje metode. Iskali smo najustreznejši način, da bi delo na daljavo bilo zanimivo in bi se učenci čim manj soočali s takšnimi in drugačnimi težavami. Ker je notranja motivacija pri nekaterih učencih vidno upadala, sem navezala stik z njihovimi straši. Povedali so mi, da so otroci bolj motivirani, če me vidijo in poslušajo mojo razlago. Ker sem želela, da so uspešni, sem stopila v stik z njimi na način, o katerem nisem nikoli razmišljala. Začela sem snemati videe. V prispevku bom predstavila svoj način poučevanja na daljavo s pomočjo videov in kako sem pripravila tehniški dan, da sem hkrati bila z njimi pa vseeno daleč stran.

Ključne besede: video posnetek, snemanje, poučevanje, drugačni pristopi

Abstract

Last year has been different also in education. As the location and way of teaching has changed, also teachers had to adopt our methods. We had to find appropriate ways to make video conferences interesting and as less stressful as possible for the pupils. As the inner motivation of some of the students visibly declined, I got in touch with their parents. I was told that children are more motivated if they see me on screen and listen my explanation. Because I wanted them to be successful, I got in touch with them in a way I never thought about. I started making videos. In this article, I will present my distance learning and how I prepared the technical day to be with them, but at the same time still far away.

Key words: video, recording, teaching, different approaches

1 TEORETIČNI DEL

Motivacija je pomemben dejavnik v učnem procesu. Le motivirani učenci se začnejo učiti, se učijo, so pri tem aktivni in vztrajajo, dokler ni cilj dosežen oziroma ne končajo zadanih nalog. Empirične raziskave so pokazale, da ima motivacija pomembno vlogo na področju učenja. Poleg tega je pomembno tudi, da učitelj prepozna in upošteva, katera vrsta motivacije vpliva na učence, saj to vodi h kvalitetnemu učenju in znanju (Juriševič 2012).



1. 1 Motivacija

Predpostavlja se, da je učenec, ki pride v šolo, motiviran za učenje, vendar temu ni tako. Ves čas v procesu poučevanja je potrebno pri večini učencev učno aktivnost porajati in vzdrževati. Učence je potrebno najprej motivirati, da postanejo učno aktivni. Poznamo primarne, sekundarne in terciarne motive. Primarni so povezani z notranjo motivacijo, učenec je aktiven iz samega sebe. Ta oblika motivacije najustreznejša, vendar tudi najzahtevnejša. Temelji na zanimivosti učne vsebine in učnih metod. V ospredju so izkušnje učencev, povezane z zanimanji, ki vodijo k vedoželjnosti in aktivnosti ter zadovoljevanje njihovih sposobnosti, predvsem ustvarjalnosti (Blažič 2003).

Sekundarna motivacija ni tesno ali pa sploh ni povezana z učno vsebino in so glavni motiv posledice učenja, kot so nagrade, priznanja, ugodje, želja ustreči učitelju in staršem, ugled. Taka vrsta motivacije pogosto izzveni, ko ni več zunanjih spodbud. Učenci so naravnani v smeri »moram« in ne »želim in hočem« (Blažič 2003).

Terciarni motivi niso povezani s samim učnim procesom, vendar so kljub temu odlični motivatorji, povezani so z učnimi pogoji, in sicer z zdravjem, prehrano, počutjem, učnim prostorom (mir, toplota, razsvetljenost), navadami, socialnimi odnosi ... Čeprav so te motivi enostavnejši, morajo biti učenci s to vrsto motivacije vztrajni in prizadevni, da jih obvladujejo (Blažič 2003).

1. 2 Motivacijska funkcija AV-medijev

Učitelj doseže z avdiovizualnimi mediji večjo natančnost, nazornost in dinamiko. Ponazarja lahko stvarnost, predmete, dogodke, poteke gibanj in povezave. Raziskave kažejo, da učno učinkovitost in sposobnost pomnjenja učinkovito pospešuje kombinacija poslušanja in gledanja. Da smo pri učenju uspešni, ni pomembno le, da se znamo učiti, ampak tudi, da smo motivirani za doseganje učnih ciljev. Motivirajoči dejavniki so načini posredovanja in predstavitve učne snovi, možnosti samoaktivnosti, spodbude z nalogami, vsebinske novosti učne snovi in posredovanje uspešnih doživetij. Pri podajanju učne snovi z AV-mediji je potrebno poskrbeti za dinamične spremembe. Z uporabo medijev naj ne bi bilo učencem posredovano le znanje, temveč tudi povratne informacije, na ta način ohranjamo in stopnjujemo motivacijo (Blažič 2003).



2 PRIMERI DOBRE PRAKSE

Pandemija je marsikaj obrnila na glavo, tudi učitelje, da smo na šolo in vse, kar je povezano z njo, videli z druge perspektive. V prvem valu smo se morali zelo hitro prilagoditi novemu načinu poučevanja. Sama sem poskusila z učenci stopiti v kontakt preko video konferenc, vendar zaradi domačih razmer to ni bilo mogoče. Po pogovoru s starši, ki so mi povedali, da jim manjka kontakt z menoj, sem začela snemati video razlage snovi. Prvi predmet, pri katerem sem naletela na težavo, kako učencem razložiti snov v power point predstavitvi je bila matematika, kmalu so sledili drugi predmeti.

2.1 Matematika

Čeprav je snemanje razlage pomenilo več dela, sem dobila dodaten zagon, ker sem vedela, da bo učencem tako lažje. Tako sem se zelo natančno pripravila za snemanje ure. Pripravo sem razdelila na dva dela. Zapisala sem si, kaj bom vse povedala in pokazala med snemanjem ter kaj bodo učenci imeli napisano pri pisnih navodilih. Pripravila sem učne pripomočke. Ker nisem imela šolskih, sem uporabila vse, kar sem našla doma. Tako sem pozicijsko računalo sestavila iz duplo kock, material za seštevanje desetiških enot pa sem naredila iz zobotrebecv in popra v zrnju. Uporabila sem predmete, ki jih učenci lahko najdejo tudi doma oziroma sem med snemanjem pri predstavljanju materiala povedala, kaj vse lahko uporabijo, da si sestavijo svoj učni pripomoček. Da je bila domača kuhinja prava učilnica, sem iz kleti prinesla majhno tablo, ki sem jo uporabila pri razlagi snovi.

Ko sem imela vse pripravljeno, sem se posnela. Posnetki so bili najprej krajši, nato so postajali daljši. Tako mi je uspelo, da so učenci imeli z menoj pol učne ure preko video posnetka in pol ure samostojnega dela.

Poleg tega sem želela, da bi učenci še naprej utrjevali poštevanke in računanje do 100, zato sem za vsak začetek ure matematike pripravila hitre račune. V power point predstavitvi sem pripravila animacijo 18 računov, ki so se postopno prikazovali, nato sem zraven dodala še svoj glas, ki jim je račun narekoval. Ko se je predstavitev končala, so zaprli prvi power point in odprli drugega, da so preverili izračunano.



2. 2 Glasbena umetnost

Pri glasbeni umetnosti sem pripravljala potek ure v power point predstavitvi, v katero sem najprej vključevala samo avdio, nato pa tudi video posnetke. Avdio posnetki so zajemali učenje pesmi z odmevom.

V video posnetkih sem učencem:

- razložila snov,
- z njimi poslušala skladbe in jim po poslušanju postavljala vprašanja, da so lahko razmišljali o glasbi, ki so jo slišali,
- učila sem jih plesa, igranja spremljav na glasbila, novih pesmi,
- se gibala ob glasbi,
- igrala na flavto glasbene uganke,
- se igrala z njimi ritmične igre,
- reševala naloge v delovnem zvezku.

2. 3 Slovenščina

Delo pri slovenščini sem učencem olajšala tako, da sem snemala avdio posnetke, na katerih so imeli učenci posneto moje branje besedil pri književnosti in slovnici. Pripravila sem tudi video posnetek za pripravo strani v zvezku za pisanje stripa.

Ker nismo imeli pouka v živo in otroci niso mogli izvajati igre vlog pri književnosti, sem se domislila, da so se doma naučili vlogo, ki sem jim jo določila, si naredili kostum in posneli svoj nastop. Ko sem zbrala vse posnetke, sem jih v programu wondershare filmora sestavila. Nastali so kratki filmi z odigranim odlomkom besedila iz berila. Te posnetke sem nato naložila na spletni portal, da so si jih učenci lahko ogledali.

2. 4 Šport

Ker je šport zelo težko učiti na daljavo in še težje učence motivirati, da res naredijo, kar jim naročiš, sem vaje, ki sem jih pripravila za otroke, izvedla tudi sama in sem učencem poslala sliko ali posnetek izvedene vaje. Pri večjem delu gibalnih nalog sem jim napisala, da naj k dejavnosti povabijo še brata/sestro/starše, da naloge postanejo zanimivejše. Ko smo imeli po programu poligon, sem naše stanovanje spremenila v telovadnico, uporabila sem čim več domačih rekvizitov, nato sem svojima otrokoma naročila, da vajo izvedeta in ju posnela. S tem



sem želela otrokom pokazati, da je ne glede na razmere mogoče izvesti marsikaj in da lahko sodeluje, se zabava in posledično tudi cela družina.

2. 5 Spoznavanje okolja

Večina učencev v tretjem razredu še ni odličnih bralcev, poleg tega je učenje iz učbenikov zelo zahtevno, zato sem razlago posnela. V času karantene smo obravnavali človeško telo, nevarne odpadke in dediščino domačega kraja. Prednosti snemanja filmov je, da sem lahko posnela vaje, ki so jih učenci lahko izvajali med gledanjem posnetka. Na ta način sem lahko izvedla uvodno motivacijo in navezala vajo na obravnavo snovi. Ko sem razlagala snov, sem pogosto postavljala vprašanja. Takrat sem vedno nekoliko počakala in šele nato povedala odgovor. Mama enega učenca mi je kasneje na govornih urah povedala, da je otrok vedno odgovarjal na moja vprašanja med gledanjem posnetkov in se je z menoj pogovarjal.

Za obravnavo snovi o odpadkih sem prav tako posnela video. Ko sem izvedla vajo ločevanja odpadkov, sem tako kot v razredu pripravila mizo, na kateri je bilo veliko raznovrstnih odpadkov in majhne koše, v katere sem jih ločevala. Med razvrščanjem sem poimenovala vsak odpadek, nekoliko počakala, preden sem povedala, kam sodi, da so lahko učenci med gledanjem doma, sami sebi odgovorili. Za razlago o nevarnih odpadkih in njihovih oznakah sem uporabila vse nevarne odpadke, ki sem jih našla doma. Po ogledu videa in rešeni nalogi pa so se lahko spremenili v detektive in poiskali, katere nevarne odpadke imajo doma.

Orientacije v naravi se ne da naučiti na papirju, zato sem posnela video, kako se orientirajo doma. Na posnetku sem učencem povedala, da kompasa doma nimam in da sem to težavo preprosto rešila tako, da sem si naložila na mobilni aplikaciji. Učencem sem pokazala, kako se aplikacijo uporablja in kako se orientiramo s pomočjo kompasa. Enako kot naredimo v učilnici, sem tudi doma na pohištvo in stene nalepila črke. Čeprav učencem nisem naročila, da morajo posneti, kako izvedejo vajo, je bila ena učenka v tolikšni meri motivirana, da je to storila in mi posnetek poslala. Takrat sem vedela, da moj trud ni zaman, da učenci izvedejo naloge, ki jim jih dam in tudi želijo to deliti z menoj.

2. 6 Likovna umetnost

Pred karanteno sem imela v načrtu, da bomo za velikonočne praznike iz filca šivali zajčke in izdelali pirhe. Ves potreben material sem učencem razdelila, da so imeli vsi vse na razpolago, nato sem napisala navodila in pri vsaki posamezni točki, dodala sliko in povezavo do filma, da so se lahko naučili vdeti v šivankino uho nit, zavezati vozec in šivati. Celoten postopek sem napisala, dodala sem slike in povezave do videov s postopki.



Slika 1: Velikonočni zajček

Za izdelavo voščilnice za materinski dan sem posnela celoten postopek izdelave voščilnice z razlago. Pred snemanjem sem si pripravila ves material, ki sem ga najprej tudi predstavila, nato sem postopno izdelovala voščilnico, da so jo učenci lahko izdelovali hkrati z menoj.

2. 7 Dopolnilni in dodatni pouk

Snemanje videov je prišlo zelo prav tudi pri dodatnem in dopolnilnem pouku. Tako sem v power point predstavitvi pripravila naloge za pozornost. Da je bilo njihovo reševanje podobno reševanju v šoli in da niso potrebovali nikogar, ki bi jih vodil, sem poleg posnela še svoj glas. Pri dodatnem pouku sem pripravila video z navodili za pisanje zgodbe z zgovornimi kockami. Učenci so spremljali, kako se bodo odkotalile kocke in katera sličica bo izbrana. Bili so na nek način priče, da so videli, da nisem sama izbrala točno določenih sličic, zato je bilo nekaterim pisanje zgodbe bolj zanimivo.

Pri dodatnem pouku sem naredila posnetek, kjer sem povedala in pokazala, kako se rešijo miselne naloge, ki so jih reševali. Včasih je težje naloge lažje razložiti z demonstracijo kot z besedami.



Slika 2: Postopek reševanja matematičnega problema

2. 8 Tehniški dan

V decembrskem času velikokrat s svojima otrokoma pečem piškote, zato sem se domislila, da bi enako naredila tudi s svojimi učenci. Ker smo morali imeti tehniški dan na daljavo, sem se odločila, da bom zanje posnela kuharsko oddajo. Pred izvedbo tehniškega dne sem staršem poslala spisek sestavin, da so poskrbeli, da so jih imeli doma. Nato sem pričela s pripravo kuhinje. Preverila sem, kam moram postaviti kamero, da se bo dobro videlo, kaj delamo, katere kuhinjske pripomočke naj uporabim, da jih bodo imeli vsi učeni na razpolago, recept sem postavila na vidno mesto, da ne bi povedala napačnih količin sestavin in vse sestavine zložila na delovno površino. Pred snemanjem sem slikala vse pripomočke in sestavine, da sem v navodila za tehniški dan dodala še slikovno gradivo. Nato sem poklicala svoja pomočnika (otroka). Sama sem govorila navodila, onadva pa sta jim sledila in jih izvrševala. Na ta način so učenci tudi videli, da lahko samostojno delajo, saj so vedeli, da oba moja otroka obiskujeta vrtec.

Ko je bila peka piškotov končana, sem v programu wondershare filmora sestavila celotno oddajo. Skupaj sem povezala krajše filme, na mestih, kjer postopek izdelave traja dalj časa, sem film pospešila, in dodala božično glasbo za ozadje. Nato sem pred tehniškim dnevom staršem poslala celoten recept in navodila. Povedala sem jim, da video ni namenjen gledanju na kavču, ampak morajo slediti navodilom (slika 3).

PEKA PIŠKOTOV

- Piškote lahko pečete z menoj. Prenosni računalnik, tablico, mobitel nesite v kuhinjo, ga postavite na VARNO mesto, umijte roke, dekleta spnite lase in zavijajte rokave.

- Pripravi:

- belo moko
- pecilni prašek
- sladkor
- vanili sladkor
- jajce
- maslo
- kakav mleko



Slika 3: Navodila za peko piškotov, sestavine

- Zdaj pripravi pripomočke:

- Večjo skledo za mešanje
- Cedilo
- Tri manjše skledke
- Tehnico
- Nož za maslo
- Žlico
- Kuhalnico



- Zdaj pritisni na spodnjo povezavo in začni z menoj delati piškote. 😊

- <https://youtu.be/mOpJEbZJWV8>

Slika 4: Navodila za peko piškotov, pripomočki

3 ZAKLJUČEK

S posnetki, ki sem jih pripravila učencem, sem jih želela motivirati za delo, se jim približati, čim bolj razložiti snov, da kasneje ne bi imeli težav in jim olajšati učenje na daljavo. Pozitivna stran je bila tudi, da so lahko, če so potrebovali, večkrat pogledali razlago snovi.

Mislím, da mi je uspelo. Pri preverjanju znanja, so učenci dosegali cilje. Eni seveda v celoti, drugi delno, tako kot tudi brez dela na daljavo.

Viri in literatura

Juriševič, Mojca, 2012: Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin, Strmičnik, France, 2003: Didaktika: monografija. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.



POVEZAVA GIBANJA Z UČENJEM MED POUKOM

CONNECTION BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND LEARNING DURING SCHOOL LESSONS

Jasna Lavrenčič

Osnovna šola Danile Kumar, lavrencicj@os-danilekumar.si

Izvleček

Gibanje je sestavni del našega vsakdana. Je praktično kakršno koli gibanje našega telesa, katerega rezultat je poraba energije (izgorevanje kalorij). Gibanje ni samo šport. Hitra hoja, hoja, igra, pospravljanje, ples, hoja po stopnicah, tek, poskoki, skoki ... vse to je gibanje. Če je gibanje načrtovano, to imenujemo telesna vadba. Gibanje in telesna vadba imata ključno vlogo pri učenju in pomnjenju, saj se s procesi, ki se v tem času med vadbo dogajajo v telesu, pri posamezniku izboljšuje razpoloženje, kar pa pripelje k lažjemu procesiranju informacij, ki jih človek sprejema oziroma zazna (kognitivne funkcije). Z gibanjem si lahko pomagamo ustvariti predstavo o določeni podani temi. Otroci in odrasli se lahko z gibanjem in skozi njega hitreje učimo, učitelji pa z njim uro poživijo, naredijo bolj zanimivo in predvsem bolj kakovostno. Rezultat vsega je, da si učenci tako tudi več zapomnijo.

Ključne besede: pouk, hormoni, gibanje, učenje

Abstract:

Movement is an integral part of our daily lives; any body movement that results in energy expenditure - calorie burning. Movement is not just sport, but also brisk walking, walking, playing, tidying up, dancing, walking upstairs, running, and jumping. If we plan this movement, we can also call it physical exercise. Movement and physical exercise or activity play is a key role in learning and memory development. It improves our mood and helps us to process information that a person receives - cognitive functions. With movement, we can help ourselves create an idea of a specific topic given to us. Children and adults can gain particular knowledge quicker through movement. In this way, teachers can make lesson more interesting and students remember more.

Keywords: lesson, hormones, movement, learning

1 UVOD:

Različne raziskave po vsem svetu kažejo, da gibanje in vsakodnevna vadba pripomorejo k temu, da otroci bolje berejo, pišejo in računajo. To se je zlasti pokazalo v današnjem korona času, ko so otroci veliko presedeli za računalniki, odzeta jim je bila tudi možnost različnih športnih



aktivnosti, katere so obiskovali, preden smo se znašli v omejitvah gibanja. Kar naenkrat imamo premočne (pretežke?) otroke z veliko slabšim znanjem in osnovno motoriko, kljub temu da smo se učitelji na vse pretege trudili otrokom preko ekranov ponuditi vse in še več, da bi bilo teh "lukenj" v znanju in motoričnih sposobnostih čim manj. Zaradi manj gibanja kot sicer so se v telesu dogajali različni procesi, ki so naše otroke privedli do negativnega razmišljanja, celo travm in nesrečnih misli. Gibanje prinese sproščanje različnih hormonov v telesu, kar nas poživlja in navdaja s pozitivno miselnostjo.

2 HORMONI IN TELESNA AKTIVNOST

2.1 Hormoni sreče

V telesu se v času gibanja sproščajo različni hormoni, ki jih radi imenujemo tudi hormoni sreče. Ti hormoni se naravno sproščajo v telesu, ko počnemo stvari, ki nas veselijo. Enako je pri športu. Te hormone poznamo pod naslednjimi imeni:

- a.) **SEROTONIN:** Serotonin prenaša sporočila med živčnimi celicami in je najbolj znan »hormon sreče«, saj prispeva k dobremu počutju in občutju sreče. Poleg tega vpliva tudi na apetit, prebavila, sposobnost strjevanja krvi in na libido, vlogo pa ima tudi pri učenju in spominu. Kot prekursor melatonina pomaga uravnati telesni cikel spanja, budnosti in notranjo uro.
- b.) **DOPAMIN:** tako kot serotonin je neurotransmitor (*»chemical messenger«*). Igra pomembno vlogo pri tem, kako čutimo zadovoljstvo in je velik del naše edinstvene človeške sposobnosti razmišljanja in načrtovanja, fokusa in zanimanja. Pomaga nam regulirati motoriko, učenje in čustvene odzive.
- c.) **OKSITOCIN:** je hormon, ki ga izloča možganska žleza hipotalamus, zlasti kadar smo v stiku s kožo. Igra veliko vlogo pri rojstvu in dojenju, sicer pa je povezan z empatijo, zaupanjem, vzpostavljanjem odnosov in spolno aktivnostjo (povezanost s partnerjem/ko med spolnim odnosom, pri moških vpliva tudi na erekcijo in ejakulacijo).
- d.) **ENDORFIN:** beseda je sestavljena iz besed 'endogen' (kar pomeni znotraj telesa) in 'morfij', ki verjetno ne potrebuje posebne razlage. Endorfini se izločajo v stanju bolečine, s čimer povečujejo telesno vzdržljivost ob obremenitvah in drugih neprijetnih občutkih. Kot nakazuje že samo ime, so naše lastno naravno protibolečinsko sredstvo .



2.2 Športna dejavnost

Športna aktivnost je kakršnokoli gibanje telesa z namenom pridobitve telesne kondicije, gibljivosti in splošnega dobrega počutja. V šoli je običajno opredeljena samo kot pouk športne vzgoje in/ali obšolskih dejavnostih, torej po pouku.

“Šport je del dediščine vsakega človeka, pomanjkanja športa se ne da nadomestiti” (Pierre de Coubertin, 1863 – 1937, francoski pedagog in zgodovinar, utemeljitelj modernih olimpijskih iger, Bela knjiga o športu: 11). Razvoj športne vadbe sovпада z razvojem človeka. V zgodovini je človek sprva uporabljal svoje spretnosti (na primer spretnosti zgornjih okončin) za obvladovanje okolja in preživetje (na primer lov na divjadi, za delo okoli doma, za boj z živalmi). Kasneje je svoje spretnosti uporabljal za zabavo in za krepitev. Postopoma se je začel človek primerjati z ostalimi ljudmi v bazičnih spretnostnih (na primer hoja, tek, met, skok), nato pa je dodal še rekvizite (na primer lok, disk, ribiško palico) ter si izmislil številne nove oblike spretnosti (na primer streljanje z lokom, met diska), ki jih določajo pravila. Skozi zgodovino človeštva se je tako razvil šport, z njim pa tudi športna vadba (Klakočar 2019: 57)

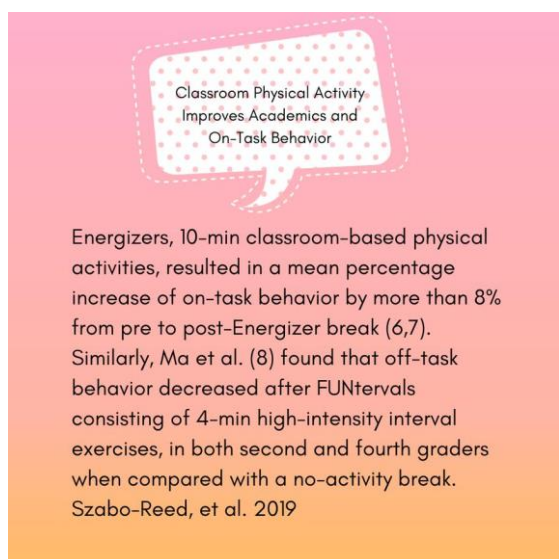
V znanosti o športu poznamo precej definicij, opredelitev, termina športne vadbe. Po definiciji Silva Kristana (Kristan 2012, Klakočar 2019: 57) je športna vadba: "Sistematično ukvarjanje s kako športno dejavnostjo za doseganje temeljnega namena konkretne pojavne oblike športa (športna vzgoja, športna rekreacija, selekcijski tekmovalni šport, invalidski šport, terapijski in rehabilitacijski šport) in zadovoljevanje osebnega motiva za takšno ukvarjanje (Klakočar 2019: 57).

Športna vadba je obsežen proces, ki temelji na znanstvenih spoznanjih različnih ved, ki se ukvarjajo s človekom (na primer biologije, psihologije, filozofije, pedagogike, medicine, biomehanike). Podobno kot pri ostalih vedah oziroma v življenju nasploh, velja tudi za športno vadbo, da bomo ob postopnem osvajanju naslednjih "stopničk" – podatki – informacij – znanje – kompetence, na koncu z vztrajnostjo lahko dosegli najvišji nivo – modrost. Slednja pa pomeni, da bomo vedeli ne samo kako, kdaj in kaj, na kakšen način, ampak če je sploh prav, da nekaj naredimo (modrost) (Klakočar 2019: 58).

2.3 Raziskave na področju povezovanja telesne aktivnosti s poukom in rezultati

Z novimi raziskavami so se pokazale velike prednosti tudi telesno aktivnega pouka, kjer je vadba vključena v dejavnosti v učilnici. Učenci tako na primer tečejo z zvezdami ali tečejo na mestu, da bi lažje odgovorili na matematično vprašanje ali z gibanjem označili, ali je dejstvo resnično ali neresnično. Študija, ki sta jo izvedli Univerza College of London in Univerza v Sydneyu, metaanaliza 42 študij z vsega sveta in je bila objavljena v reviji *British Journal of Sports Medicine* (2019), je bila namenjena oceni koristi vključevanja telesne dejavnosti v akademske ure. Ta pristop so za namen raziskave sprejele šole, ki so želele povečati stopnjo aktivnosti med učenci, ne da bi zmanjšali čas akademskega poučevanja. Študija je pokazala, da je pri otrocih, ki so se med poukom ukvarjali s telesno dejavnostjo, ta močno vplivala na rezultate izobraževanja – ocene s testi ali opazovanjem pozornosti učencev pri določeni nalogi (Shutterstock 2019, 1)

Dr. Lynne Kenney je v povezavi z omenjeno študijo na svojem twitter profilu zapisala: “Nova raziskava kaže, da telesno aktivne ure v učilnici izboljšajo čas pri opravih, matematiki in črkovanju na vzorcu učencev od 2. do 4. razreda” (Kenney 2019):



Rezultat gibanja med uro je pokazal, da so učenci zato bolj osredotočeni na učiteljevo razlago, bolje in hitreje se lahko skoncentrirajo in imajo višjo stopnjo uspešnosti v primerjavi s kontrolnimi skupinami, ki se med poukom niso ukvarjale s telesno aktivnostjo. Sklep in zaključek raziskave je bil narejen, ko so raziskovalci preučili podatke 12 663 otrok, starih od 3 do 14 let. Večina študij je bila narejena v vrtcih in osnovnih šolah po vsem svetu. Približno polovica raziskav je bila opravljena v Združenih državah Amerike, od tega sedem v Avstraliji,



pet v Veliki Britaniji, štiri na Nizozemskem in po ena na Kitajskem, na Hravškem, v Izraelu, na Irskem, na Portugalskem in na Švedskem.

V eni od 42 analiziranih študij so osem in devetletniki simulirali potovanje po svetu tako, da so med odgovarjanjem na vprašanja v zvezi z različnimi državami tekli na mestu. V drugi študiji na Nizozemskem so osnovnošolci, ki so se trikrat na teden udeleževali telesno aktivnega pouka, bistveno bolje napredovali v črkovanju in matematiki kot njihovi vrstniki, kar je za slednje pomenilo štiri mesece dodatnega učenja. Raziskovalna skupina je ugotovila tudi, da so bili otroci bolj dejavni in bolj osredotočeni na zadane naloge kot pa njihovi vrstniki v kontrolni skupini, ki pa so natančnejše sledili učiteljevim navodilom (Shutterstock 2019: 3)

Na podlagi omenjene študije lahko tako zaključimo, da so se otrokove kognitivne sposobnosti in koncentracija povečale med tistimi otroki, ki so bili med poukom fizično aktivni.

Ena izmed vodilnih avtorjev pri še eni obsežni raziskavi je bila tudi dr. Emma Norris iz UCL centra za spremembo vedenja, ki je zapisala, da je telesna aktivnost med poukom ne samo dobra za zdravje otrok, ampak tudi nujna, saj gibanje med poukom tako odtehta 7 ali 8 ur sedečega načina pouka. Poudarja tudi, da je tako njihova študija dokazala, da so telesno aktivni pouki koristen dodatek k učnemu načrtu. Ustvarijo lahko nepozabno učno izkušnjo, ki otrokom pomaga, da se učijo učinkoviteje (Norris 2019: 2).

Z dr. Emma Norris se strinja tudi profesor Emmauel Stamatakis z Univerze Charles Perkins, ki predlaga, naj učitelji v času rednega pouka v učilnicah uvedejo več telesne dejavnosti. Predlaga vrsto dejavnosti, kot npr. preproste spremembe v učilnicah, kot je vstajanje pri odgovarjanju na vprašanje ali tek do deske, da zapiše odgovor. Vse to bi že lahko prispevalo k splošni telesni aktivnosti v času šolanja in vodilo k izboljšanju akademske uspešnosti. Učitelji, ki ugotavljajo, da njihovi učenci niso več dovolj zbrani, bi lahko uvedli še marsikatero drugo, zanimivo in drugačne vaje. Tako bi pouk postal ne samo zabaven, ampak bi otroci na ta način pridobili dodatne možnosti telesne dejavnosti in hkrati izboljšali učni uspeh (Stamatakis 2019: 2).

Ker so bili otroci v zadnjih mesecih prisiljeni v sedeči način učenja, saj so le tako lahko izpolnjevali šolske obveznosti pred ekrani, je prav, da spremenimo način pouka in se ozremo v nov, bolj moderen način poučevanja, ki ima dolgoročne učinke za um in telo. V teh digitalnih časih je fizična aktivnost vse bolj pomembna.

3 TELESNE VAJE, KI PRIPOMOREJO K UMIRITVI IN RAZGIBANJU TELESA

V nadaljevanju predstavljam nekaj telesnih, bolj umirjenih vaj, ki jih, poleg že omenjenih visoko intenzivnih vaj (tek na mestu, tek po razredu, poskoki, ...), lahko izvajamo z učenci. Omenjene vaje sem skupaj z dr. Damirjem Karpljukom objavila tudi v spletni knjižici telesnih vaj za starejše (Lavrenčič 2010: 12, 13); primerne pa so tudi za kratko razgibanje telesa med poukom. So kratke, ne razgibamo le telesa, ampak osvežimo tudi um in tako na splošno izboljšamo razpoloženje v razredu.

3.1 Kroženje s komolci:



Opis vaje: Stojimo. Z dlanmi se primemo za ramena. Počasi začnemo krožiti v smeri naprej, dokler ne pridejo komolci skupaj, nato pa v smeri navzgor. Ko zaključimo cel krog, je vaja končana. Vajo ponovimo 8-krat.

3.2 »T« ROK:



Opis vaje: Stojimo. Eno roko iztegnemo in damo pod brado. Druga roka nudi iztegnjeni roki podporo. Iztegnjeno roko potiskamo v smeri nazaj. Ko začutimo razteg v rami iztegnjene roke, zadržimo 5 sekund, nato roki zamenjamo.

3.3 Premik ramen nazaj – naprej



Opis vaje: Stojimo. Roke sproščeno visijo ob telesu. Najprej ramena potisnemo nazaj, dokler ne začutimo raztega sprednjega dela ramenskih mišic, zadržimo 5 sekund, nato pa ramena potisnemo naprej, dokler ne začutimo raztega zgornjega dela hrbta in prav tako zadržimo 5 sekund. Vajo 5-krat ponovimo.

3.4 Vdam se



Opis vaje: Stojimo. Roke damo v položaj »vdam se«. Stopala so vzporedno. Počasi zasukamo zgornji del hrbta za približno 90 stopinj. Ko pridemo do te meje, se zaustavimo in zasuk ponovimo še v drugo stran. Vajo 8-krat ponovimo.

3.5 Zasuk sede



Opis vaje: Sedemo na stabilen stol. Kolena so rahlo razmaknjena, stopala stabilno na tleh. Vzravnamo se in držimo pokonci. Brado potisnemo proti vratu, ramena nazaj, trebušne mišice so stisnjene, položaj medenice srednji. Roke sklenemo na prsih in se skušamo z zgornjim delom telesa zasukati na eno in nato na drugo stran. Ob zasuku vdihnemo, ko pa se vrnemo v začetni ali srednji položaj, izdihnemo. Vajo delamo počasi in z zadržki v zasuku.

3.6 Iztegovanje rok sede



Opis vaje: Sedimo na stolu, stabilno in v pokončni drži. Iztegnemo desno roko ob telesu navpično navzgor, levo pa proti tlom. Z desno roko se skušamo »dotakniti« stropa, z levo tal. Iztezanje rok je počasno in z občutkom. Ne pozabimo na dihanje.

3.7 Vstajanje s stola



Opis vaje: Sedemo bližje roba stola, razširimo kolena v širino bokov in poskrbimo za vzravnano držo. Težo telesa prenesemo naprej proti kolenom in počasi vstanemo. Nato se z vzravnano hrbtenico nagnemo naprej. Počasi skrčimo kolena in kolke ter sedemo. Vajo večkrat ponovimo. Vaja je težja za eno nogo, če drugo stopalo položimo pred prvo in obratno. Pri tem pazimo, da ostane koleno stabilno in v liniji s stopalom.

3.8 Počep ob stolu



Opis vaje: Stojimo ob stolu. Pazimo na ravno držo (trebuh noter, prsa ven). Z roko, ki je na strani stola, se opremo na stol. V ravni drži pokrčimo kolena. Stopala ostanejo na tleh. Za trenutek zadržimo. Vajo večkrat ponovimo.

3.9 Odmik noge v stran s prsti, obrnjenimi proti podlagi



Opis vaje: Postavimo se za stol. Z roko bliže stolu se primemo za stol in dvignemo zunanjo nogo v stran, tako da je celotna teža na notranji (stojni) nogi. Prste te noge usmerimo proti tloris in zadržimo nekaj sekund.

3.10 Čelni upor stoje



Opis vaje: Stojimo. Roke sklenemo in jih položimo na čelo. Z rokami pritiskamo ob čelo, čelo pa se upira. Zadržimo 5 sekund. Vajo 5-krat ponovimo.

4 ZAKLJUČEK

Veliko raziskav po vsem svetu je pokazalo, da je povečana telesna aktivnost povezana z boljšimi akademskimi rezultati v šolah in dobro razvitimi socialnimi sposobnostmi in sposobnostmi reševanja problemov. Otroci in mladostniki so s tem tudi boljše opremljeni za delovanje v družbi, ko vstopijo v odraslo dobo (Shutterstock 2017: 1). Mislim in verjamem, da je to cilj tudi vseh nas, ki delamo v vzgoji in izobraževanju. Nenazadnje, če to pomaga pri boljšem pomnjenju snovi, s katero želimo učence nekaj naučiti, potem je prav in celo nujno, da se tega tudi poslužujemo. Za to ni potrebno biti strokovnjak s športnega področja, ampak učitelj oziroma pedagog, ki mu je mar za učence in njihovo prihodnost.



Literatura:

Klakočar, Tatjana et al., 2019: Osnove gibanja in športne aktivnosti. Maribor: Visoka šola za gostinstvo in turizem.

Komisija evropskih skupnosti, 2007: Bela knjiga o športu, Ljubljana: Sportikus – zavod za fair play in strpnost v športu.

Physical activity lessons, 2019: < <https://www.studyinternational.com/news/physical-activity-lessons-boosts-learning-schools/> >, (Dostop 17.10.2020.)

Physical education now, 2017: < HYPERLINK "https://www.studyinternational.com/news/physical-education-now-important-ever-especially-kids/"<https://www.studyinternational.com/news/physical-education-now-important-ever-especially-kids/> > (Dostop 7.1.2021.)

Spletna knjižica telesnih vaj, 2010: < https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/telesne_vaje_za_starejse_odrasle.pdf > (Dostop 13.11.2020.)

Twitter, 2019: < <https://twitter.com/DrLynneKenney/status/1178657022285352963/photo/1> > (Dostop 7.1.2019.)



WHEN OUR VIEWS CLASH – A SIMPLE RECIPE FOR A WHOLE-CLASS DEBATE

NAJ SE KREŠEJO MNENJA - PREPROST RECEPT ZA RAZREDNO DEBATE

Katarina Lovenjak

Gimnazija Kranj, Kranj, Slovenia, katarina.lovenjak@gimkr.si

Povzetek

Ne zadostuje več, da se šola pri učencih zgolj trudi razvijati kritično mišljenje. Dandanes je ključnega pomena, da učitelji mladim v podporo pri razvijanju tovrstnih veščin zagotovijo čas in prostor, kjer se le-ti lahko načrtno in strukturirano urijo v razvijanju argumentov ter utemeljevanju raznolikih mnenj in stališč s celotnim razredom naenkrat. Pristop je nadvse primeren za skupine, kjer imajo udeleženci različne stopnje predznanja, veščin in sposobnosti. Pri razredni debati lahko aktivno sodeluje do trideset učencev, kar pomeni, da se na govor pripravljajo samostojno, v parih ali manjših skupinah. Udeleženci si lahko izberejo tudi vlogo debatnega sodnika. Po končani razredni debati sledi povratna informacija, ki si jo v parih podajo debaterji sami. Pri tem jim pomagajo vnaprej določeni kriteriji vrednotenja. Velja, da enkratna uporaba tega pristopa ne bo prinesla bistvenih premikov, dejstvo pa je, da bomo z načrtno vpeljavo tovrstne prakse pri kritičnem razmišljanju učencev neizpodbitno začeli opazovati korenite spremembe.

Ključne besede: debata, poučevanje, strategije, diferenciacija, aktivno učenje

Abstract

It is no longer enough for schools to merely try to develop students' critical thinking. Nowadays, it is crucial that teachers should provide support for young generations by providing time and space where students can deliberately practise developing their argumentation skills, justifying diverse views and opinions as a whole class at once. The approach is particularly appropriate for groups with participants of different levels of prior knowledge, skills, and abilities. Considering the fact that as many as thirty students can participate in such a class debate actively, it means students can prepare for their speeches independently, in pairs or in small groups. Participants are also able to take up the role of an adjudicator. After the class debate, debaters provide feedback to each other. What helps them at this stage is a clear, set-in-advance debate criterion. While a single use of this strategy cannot cause major differences in student skills, understanding or abilities, deliberate repeated practice of it undeniably leads to fundamental changes.

Key words: debates, teaching, strategies, differentiation, student engagement



1 INTRODUCTION

One of the most engaging ways to tackle a group of approximately thirty students, with different levels of English language, subject knowledge and range of skills to support all the learners' needs is certainly through a whole classroom debate which I have been developing over several years of my work with students aged 9 to 18.

When introducing a debate, students will frequently wonder how to prepare a persuasive speech and change attitudes, beliefs, and opinions of the audience in case one personally disagrees with the resolution statement. It is therefore crucial that each learner understand that in the art of argumentation or persuasion, an effective argument is built by applying a range of skills, such as thinking, research, communication, self-management, as well as collaboration skills. This complexity helps educators in creating a challenging and encouraging learning environment appropriate to any student's development.

2 A WHOLE-CLASS DEBATE

According to Akerman and Neale (2011), a debate can be described as a formal discussion in which two opposing sides follow a set of pre-agreed rules while engaging in an oral exchange of different points of view on an issue. Each debate side usually consists of three team members. While the proposition team is set to agree with the resolution, the opposition team refutes it. The resolution or motion is an unambiguously worded statement of policy or a statement of value that sets the topic for the given debate. There is also an adult present who assigns which side a particular team should advocate, and he or she adjudicates the debate based on criteria set in advance. A debate of such a format works excellently for smaller groups of seven participants or for a debate with an audience. On the other hand, in a classroom with thirty or more students, a debate needs to be organised so that each learner can take an active role and assume ownership of learning. With that goal in mind, a whole classroom debate strategy was developed.

When planning for a whole-class debate, teachers should roughly divide the process into four stages: the planning stage, case preparation time, the debate, and a constructive feedback with goal setting.



2.1 Planning for the debate

2.1.1 Motion statement

After determining the goals and objectives of the curriculum, the teacher selects the context within which students will form connections and communicate their ideas. For that purpose, he or she formulates a motion on an appropriate debate level. Students with a lower level of English should be offered general motions with familiar language so that they will find it easy to speak about the topics. For example, *School uniforms should be mandatory*. The higher their level of English, the more complex the motion statements can become. For instance, *The best way to combat climate change is for individuals to reduce their carbon footprint*. Such motions will enable students to explore the topics of the subject matter in depth and from different perspectives, and very often also require them to use their knowledge and understanding of different disciplines.

There is a variety of websites with a range of known debate topics determined by the field of knowledge or levels of difficulty. Some which one might find useful are Better debate manual, The International Debate Education Association, Pro/Con.org, Create debate, New York Times Learning Network, Debatepedia, Owlcation, Debate.org and PapersOwl.

2.1.2 Types of debates

In ‘impromptu’ debates, students only receive the topic 15 to 60 minutes prior to the debate. Teachers can also decide to share the motion statement with them days or weeks in advance, allowing them more time to prepare for and rehearse a debate speech. When given more time, it makes sense to make them face a more challenging resolution.

2.1.3 Basic rules of whole-class debates

Debate strategies involve a variety of active roles individuals can try out, such as speakers, adjudicators or mentors. To provide students with opportunities for taking risks and challenging themselves, the teacher or students determine the size of each group, the minimum being one and the maximum five speakers per group.



During my lessons, students with more experience or exceptional abilities often work individually or in pairs. While individual work poses a greater challenge in terms of the quality of a speech, pair work provides the much-needed time and space for students' social skills development. Those who need more guidance or support performance-, content- and strategy-wise, generally collaborate with more debaters. Each group formulates one four-minute speech together although there are some guidelines which apply:

- a) Spokespersons must take turns in the speech. This way all the students get to practice and perform.
- b) A student is only allowed to speak up to two times. This gives them the opportunity to add an idea that they may have forgotten to mention or simply add a part a peer may have left out.
- c) Speakers within one group need to take turns regardless of who starts or continues a speech.
- d) While speaker begins the speech in English, they can switch to their mother tongue whenever the language becomes a hindrance. Students eventually improve their target language enough to deliver their whole speech or part of the speech in English.
- e) Speakers are encouraged to use various debate graphic organisers to deepen their thinking skills and more structured arguments.

Another role a participant can choose is the role of a debate adjudicator. Adjudicators judge speakers against the criteria set in advance. A sample of an assessment rubric adapted from an experienced debate trainer Debbie Newman's assessment criteria (2020) is provided in image 1. With their transparency in grading, rubrics not only represent to the speakers what is expected of them, but also offer a tool for constructive feedback which helps students with their further development.

DEBATE CRITERIA	5 POINTS	4 POINTS	3 POINTS	2 POINTS	1 POINTS
STYLE <ul style="list-style-type: none"> Quality of presentation Way of delivery 	<ul style="list-style-type: none"> Delivery (eye contact, volume...) and language choice work to produce a compelling and memorable speech. 	<ul style="list-style-type: none"> Delivery (eye contact, volume...) and language choice work to enhance the speech and fully engage the audience. 	<ul style="list-style-type: none"> Language, voice and body language are varied and used to engage the audience. 	<ul style="list-style-type: none"> Eye contact and some vocal variety are used, along with appropriate language choices. The speaker is sometimes reading off the notes. 	<ul style="list-style-type: none"> Limited attempts are made to engage the audience with some variety of delivery and language. The speaker is mainly reading off the notes.
CONTENT & ARGUMENTS <ul style="list-style-type: none"> Problem addressed Relevant arguments, explanations and examples included 	<ul style="list-style-type: none"> The content of your (part of the) speech is fully relevant and focused on the motion. Your arguments are meaningful, explained well and supported with convincing evidence. In-depth critical listening is shown through thoughtful challenges to others. 	<ul style="list-style-type: none"> The content of your (part of the) speech is mainly relevant and focused on the motion. Your arguments are quite meaningful, explained well and supported with reasonable evidence. Critical listening is shown through analytical responses to others. 	<ul style="list-style-type: none"> The content of your (part of the) speech is partly relevant and focused on the motion. Your arguments are briefly explained and supported with simple evidence. Active listening is demonstrated through regular interaction. 	<ul style="list-style-type: none"> The content of your (part of the) speech is partly relevant. The link to the motion is relatively weak. Your arguments either lack explanation or evidence. Some listening is demonstrated through regular rebuttal. 	<ul style="list-style-type: none"> The content of your (part of the) speech is irrelevant. The link to the motion is very weak or non-existent. Your arguments lack explanation and/or evidence. There is no attempt of interaction through rebuttal.
ORGANISATION/STRUCTURE <ul style="list-style-type: none"> Organization of ideas Cohesion (flow of sentences, paragraphs) Logical sequence of ideas Appropriate length 	<ul style="list-style-type: none"> Originality makes an effectively structured (introduction, body part, conclusion) and timed speech more memorable. Your thoughts are logically sequenced and connected. Your (part of the) speech supports other team members' speeches meaningfully. (AFF / NEG) 	<ul style="list-style-type: none"> Effective ordering, labelling, and timing of points and a strong introduction and conclusion are evident. Your thoughts are mainly logically sequenced and connected. Your (part of the) speech mainly supports other team members' speeches meaningfully. (AFF / NEG) 	<ul style="list-style-type: none"> The speech is quite structured and signposted and uses the time well. Your thoughts are occasionally disconnected from each other. Your (part of the) speech offers some support to other team members' speeches (AFF/NEG). 	<ul style="list-style-type: none"> There is a clear ordering of points with an introduction and conclusion. Your thoughts often lack connections between ideas. Your (part of the) speech offers weak support to other team members' speeches (AFF/NEG). The required minimum length of your speech has been reached. 	<ul style="list-style-type: none"> Limited attempts are made to engage the audience with some variety of delivery and language. Your thoughts mainly lack connections between ideas. Your (part of the) speech offers nearly no support to other members' speeches. The required length of your speech has not been reached.
WORD CHOICE <ul style="list-style-type: none"> word choice/use of less common lexis lexis used accurately 	<ul style="list-style-type: none"> Your word choice is excellent. You use powerful expressions and appropriate terminology to create a clear picture. The language is natural. It makes your speech easy to understand. 	<ul style="list-style-type: none"> Your word choice is very good. You use some powerful expressions and appropriate terminology to create a clear picture. Your speech is easy to understand. 	<ul style="list-style-type: none"> Your word choice is good. You often repeat expressions. The language suits the context to some degree. 	<ul style="list-style-type: none"> Your word choice is rather limited and/or occasionally wrong. The language suits the context to some degree and your speech is sometimes difficult to understand. 	<ul style="list-style-type: none"> Your word choice is limited and/or frequently wrong. Your speech is often difficult to understand.
CONSTRUCTIVE FEEDBACK	<ul style="list-style-type: none"> Your feedback is constructive (clear, specific, balanced). You provided at least 2 specific suggestions/solutions for further improvement. You are courteous, kind and respectful. 	<ul style="list-style-type: none"> Your feedback is quite constructive (clear, specific, balanced). You provided at least 1 specific suggestion/solution for further improvement. You are kind and respectful. 	<ul style="list-style-type: none"> Your feedback is more or less clear, and specific. You provided 1 specific suggestion/solution for further improvement. You are kind and respectful. 	<ul style="list-style-type: none"> Your feedback lacks more specific suggestions/solutions for further improvement. AND / OR Your tone is occasionally reproachful. 	<ul style="list-style-type: none"> Your feedback is too generic and lacks suggestions/solutions for further improvement. AND / OR Your tone is reproachful.

Image 1: Sample debate assessment rubric

Focusing on their peers' performance, gives learners an optimum chance to learn from each other. As Shaw (2012) emphasises, there is another advantage, for students who are listening are less focused on winning or losing the debate and can offer critical evaluation of the arguments presented. By suggesting to the speakers how to improve their future performance they learn how to express themselves in a polite way, be constructive, and set short-term goals for other students or themselves.

By taking the role of a mentor, students can collaborate with the speakers and in turn join different groups during the entire case preparation time. This role is often added to the role of the adjudicator, which means that after the preparation time these students are invited to evaluate the debate and share in the feedback of the debaters.

According to Perkins (1992), there are four categories of metacognitive learners: tacit ones; aware ones; strategic ones; reflective ones. When students-mentors get to observe the cognitive processes other students use while building arguments, ask them questions or peer tutor them on how to approach a certain problem, such reflection on their learning helps them become more aware of their metacognitive knowledge. An insight into the thinking process of their peers when they are getting ready for a speech has proven to be a very precious metacognitive experience for our learners, especially since metacognitive practices have been shown to

improve academic achievements across a range of ages, cognitive abilities, and learning domains (Dignath & Büttner, 2008).

2.2 Getting ready for the debate

Once the students receive the motion statement, they are placed in a group of the affirmative or negative team, given time to work collaboratively, exchange perspectives and ideas, find, judge information, develop contrary arguments, draw conclusions, as well as organise and prepare their own notes. Students use a debate graphic organiser when structuring their speeches (image 2). When working with less experienced debaters, the organiser can be simplified.

Students decide on their own which member of the group is going to contribute a certain part or box from the graphic organiser in their 4-minute affirmative or negative speech. However, teachers need to pay attention whether students know how to work together, considering the fact that researchers Le Ha, Janssen et al. (2018) claim that lack of collaborative skills is one of the most common obstacles students encounter. Being unskilled in collaboration may lead to free-riding which means that some students contribute more, some less, and some very little if anything at all.

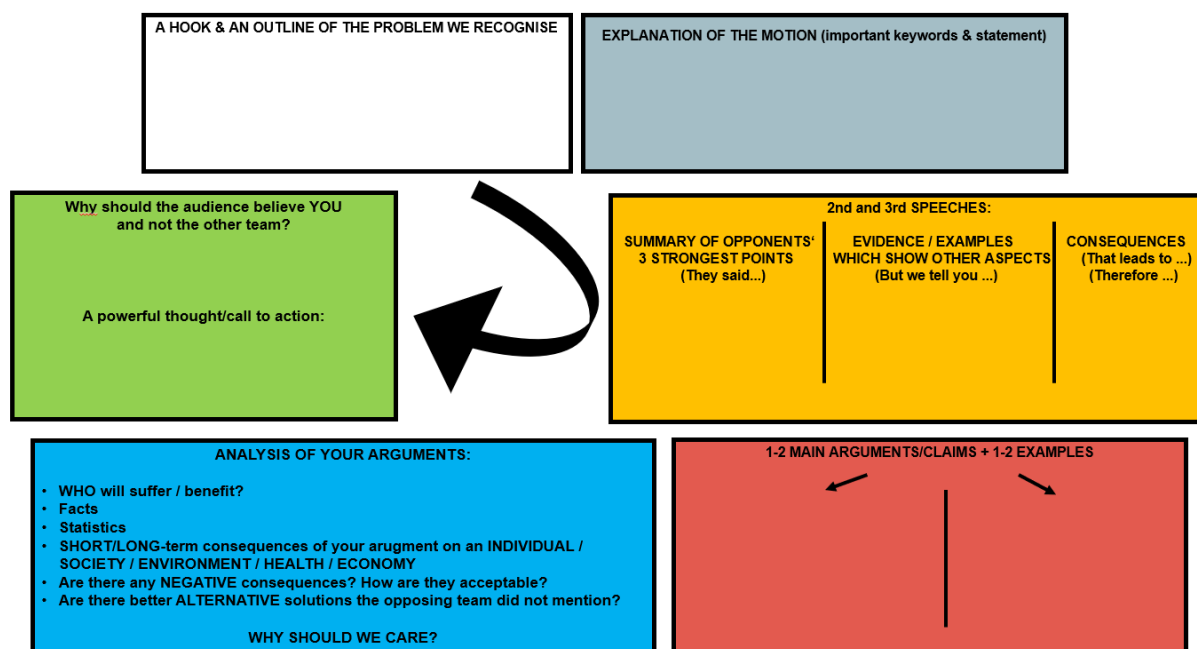


Image 2: Speech debate graphic organiser

My students always begin their preparation stage by first thinking creatively and brainstorming major arguments as a team. Next, each individual takes his or her own responsibility by

continuing to build arguments separately. Before delivering a group speech, they check each other's ideas once more in order to offer support to any member who needs help with language, and collaborate with each other and their affirmative or negative teams. While any of the opposing speakers is performing, they listen actively, take notes on the ideas which should be refuted and shared with the team. In addition to oral feedback shared with their opponents at the end of the debate, learners should give constructive feedback to the members of their group as well. These acts all require them to use respectful and positive language and show appreciation for everyone involved.

2.2.1 Delivering speeches

As shown in image 3, a whole-class debate consists of six speeches. That is why in a classroom of approximately thirty learners, students are divided into seven smaller groups ranging from one to five members during the preparation time. These are the groups that formulate speeches on the proposition or opposition side while another group represents students mentors-adjudicators. In my classroom, each speech lasts four minutes, although the time limit can be adapted by the teacher with regard to the readiness of students.

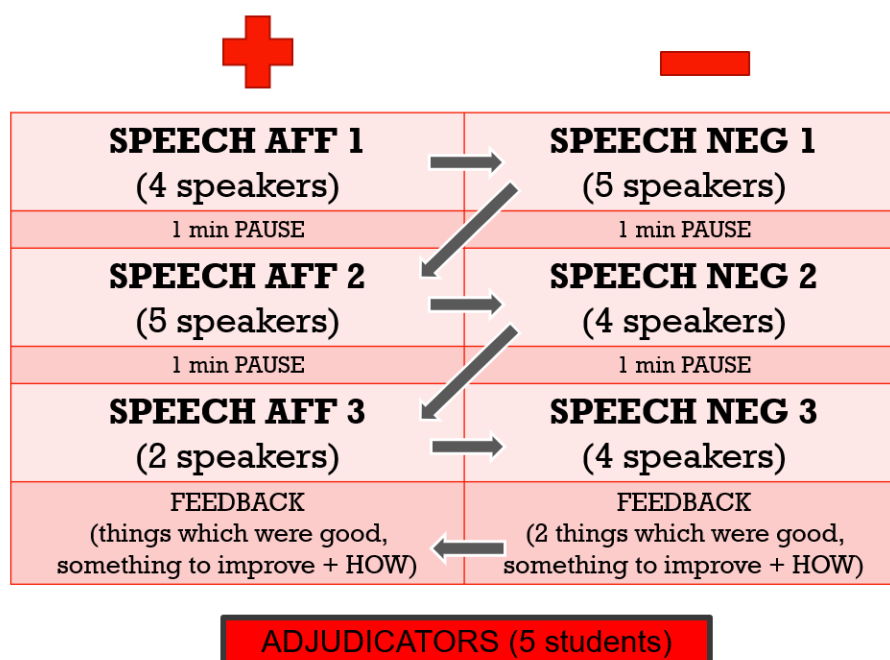


Image 3: An example of role distribution in a classroom of 29 students

American Psychological Association (2017) suggests we vary the composition of student groups when using cooperative learning. They alert that although mixed-ability groups are often recommended in research (typically a high achiever, a low achiever and two average achievers),



a student who is always the highest performer in a group may not get the opportunity to stretch intellectually and master new skills. According to my experience, learners with exceptional abilities like to accept the challenge of working alone or in pairs.

The debate is opened by the first group of speakers from the affirmative team and followed by the first group from the negative team. The following groups then take turns when coming to the podium: the second affirmative group, the second negative group, the third affirmative group and finally the third negative group which rounds up the debate. After each speech, students are given one minute to discuss their rebuttals and get ready for the next appearance.

During speeches 1 and 2 on each side, teams open the debate and lay out their essential arguments to build their case with the help of the graphic organiser in image 2. Speakers also give an overview of their opponents' main ideas and respond to them (see the yellow box in image 2). In debates, we call this rebuttal. The third speech groups extend or rebuild their previously mentioned arguments, as well as compare the value of arguments developed by both teams. The last speeches never offer new arguments, as the opponents can no longer respond to them.

2.2.2 Constructive feedback

After the debate, students peer tutor each other by communicating peer feedback in pairs. Feedback to the opposing team is based on debate criteria shared with all the participants in advance. Teacher can offer students a variety of feedback tools to help them give constructive and courteous feedback. Some examples we use on a regular basis are Two Stars and a Wish, Traffic lights and De Bono's 6 thinking hats but learners are also encouraged to think of their own solutions. Not only does this help them target areas other students should improve and learn from each other, but it also enhances creativity and metacognitive skills.

3 DEBATING WITH OTHER SCHOOL COMMUNITIES

Teachers often search for possibilities to share students' progress with their families, other members of their or even other schools' communities. Such experiences can be powerful and motivate students to be even more engaged and work harder. Whole-class debate as a teaching strategy provides a wonderful way for establishing meaningful connections; inviting the audience to a debate lesson, an afternoon in-school debate event with three consecutive rounds



of debate, or online practice debates with students from another school offers a novel way of demonstrating the progress that students have made during the course.

4 CONCLUSION

Whole-class debate enables teachers not only to engage all the students in collaborative learning, and connect current world events with the curriculum, thus making it relevant and interesting to students, but it also helps learners gain depth of argumentation by offering them support in the structure of their speeches. As such, it helps the students develop their skills in an authentic way, enables them to recognise how well they have mastered a certain skill and set goals for future progress. In brief, it is one of the ways how teachers can approach students' many needs and get them ready for the challenges of today and tomorrow.

Bibliography

Akerman, R., & Neale, I. (2011). Debating the Evidence: An International Review of Current Situation and Perceptions. The English Speaking Union. 9. https://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf

American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. (2017) Top 20 principles from psychology for preK-12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning. Retrieved from <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.

Ha Le, Jeroen Janssen & Theo Wubbels (2018) Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration, *Cambridge Journal of Education*, 48:1, 103-122. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2016.1259389>

Newman, D. (2020). *The Noisy Classroom: Developing Debate and Critical Oracy in Schools*. Routledge, 93–94.

Shaw J. A. (2012). Using small group debates to actively engage students in an introductory microbiology course. *Journal of microbiology & biology education*, 13(2), 155–160. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3577327/>



IS MATHS REAL? / LIVING MATHS

ŽIVLJENJSKA MATEMATIKA

Lojzka Lušin

Danila Kumar International School, Ljubljana, Slovenia, lusinl@os-danilekumar.si

Abstract

Learning mathematical concepts by enhancing critical and creative thinking skills, and focusing on the ability to utilize skills and knowledge in multiple contexts, helps open students' minds to think outside the box. When exploring various real-life situations, students need to use factual knowledge and conceptual understanding as well as upgrade them to make a connection to real-life contexts by using the highest level of complexity. Studying mathematics by recalling knowledge, applying it to new topics of the subject and generalizing it, energizes learning and makes it more active and flexible. Bruner, a well-known cognitive psychologist, once said: "Thinking about concepts is not equal to thinking with concepts". Implementing thinking with concepts in the mathematical classroom when referring to unfamiliar situations makes mathematics real.

Keywords: inquiry-based teaching and learning, creative thinking, motivation, differentiation, critical thinking, learning process, transfer, real-life context

Povzetek

Učenje matematičnih vsebin s spodbujanjem kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja, z osredotočenjem na to, kako dobro učenec razume in povezuje določene pojave in kako dobro jih uporabi na različnih področjih: vsakdanjem, medpredmetnem povezovanju vsebin oziroma povezovanju različnih vsebin znotraj predmeta samega. Pri soočanju s celostnimi problemskimi nalogami iz vsakdanjega življenja mora učenec misliti z matematičnimi vsebinami, jih smiselno povezati in nadgraditi. Raziskovanje življenjskega problema na način, pripelje učenca do najvišje stopnje razumevanja danega problema, ter osmisli matematiko, jo naredi resnično in pristno.

Ključne besede: raziskovalno učenje in poučevanje, ustvarjanje, kritično razmišljanje, motivacija, diferenciacija, povezovanje, učni proces

1 INTRODUCTION

Due to new century necessities and requirements, educators need to strive and search for and develop new, different strategies and approaches to teaching skills that students need for the future. We need to equip students with the ability to adapt to new conditions and situations, as



these crucial skills will give them a competitive edge when navigating through the expanded opportunities available in a rapidly changing world.

In the past, students often confronted me with questions, such as: “Why do we need to study that mathematical topic? Why should this be relevant? When will I ever use it?” All these questions hold a negative connotation since they reflect the fact that students frequently perceive mathematics as boring, irrelevant, or even frightening. For them, mathematics is so surrealistic that it no longer makes sense, and it seems to be useless in their daily life. Consequently, they are demotivated, lack curiosity or commitment to studying. In addition, they do not see the beauty and relevance of mathematics.

In my desire to help students see that mathematics is primarily not about the numbers but about life, about the world in which we live, about ideas, patterns, relationships, and not about pure memorization of rules and procedures, I have searched, tried, and adopted many student-centred strategies and activities that address the question ‘why’ in the context of real-life situations. At the same time, I was hoping to encourage students to develop their transfer skills and get ready for the upcoming unfamiliar situations.

2 THE NEED FOR CHANGES – GENERATION Z

The learning pedagogy calls for an adaption to the evolving needs of the "Generation Z" or "digital natives".

Broadly speaking, generation Z students were born after 1998. Even if there is no fixed end date for this generation, it can be claimed that the oldest members are at least twenty-four years old, meaning that most of them are currently included in our middle and high school systems.

The brain of Generation Z is structurally different from the brains of earlier generations, not because of genetics but due to the external environment and the way our brain responds to it. (Rothman 2016).

The following unique characteristics of Generation Z as learners need to be taken into consideration while planning and creating lessons:

- **Likes visuals** – the part of their brain responsible for visual ability is far more developed. Consequently, they prefer to work using different learning styles. For example, imaginary, kinaesthetic, social, tactile, or logical, as opposed to only



auditory learning style with factual memorization. They like to learn through interactive games, collaborative projects, advance organizers, challenges using unfamiliar real-life situations, or anything that they can explore and see.

- **Tech-savvy** – they prefer to communicate using social media instead of direct contact with people, and they use technology rather than books in order to search for information. Still, as the authors of “The Gen Z Effect” suggest, "they are not as much tech-savvy as they are tech-dependent". Despite being exposed to technology since their birth, they do not know how to use it proficiently and effectively for studying, meaning that their tech skills still need to develop.
- **Short attention span** – the constant need for and use of technology has influenced their brain by decreasing their ability to pay attention continuously. Researchers state that on the average, a student’s attention span in the classroom is seven to ten minutes; however, online, this number drops down to eight seconds. Short attention span leads to a lack of perseverance, focus, concentration, and to precocious satisfaction with the work produced.
- **Impatience** – they demand immediate feedback, and they may become frustrated if problems, challenges, tasks, and answers are not immediately clear to them. This impatience is noticeable when they need to analyse information or pay attention to details. Such precocious satisfaction with the outcome is evident when checking for the accuracy of factual information or contextual products.
- **Task switching** - They are not multitaskers, since our brain has limited ability to do that, due to prementioned characteristics of short attention span, technology addiction, and impatience. They enjoy working on shorter, active, and meaningful problems with multiple outcomes, perspectives, and solutions, and they need to switch from one to another fast.
- **Social** – they like to interact and socialize with each other (in person or virtually), express opinions and share different perspectives in small groups, and they like to collaborate to complete an activity where there can foster their own critical and creative thinking.

- **Personalization** – they are open to flexible learning. They respond well to a differentiated, personalized, or individualized classroom environment. The feeling that they have more options to choose from and inquire about according to their needs makes them more active, passionate, independent, effective and reflective.

These characteristics help us sum up the Generation Z' weaknesses and strengths to formulate clear goals for educators to take into consideration when preparing lessons. Re-thinking the use of technology, we need to make sure their media and information literacy skills flourish. Therefore, we need to offer them instinctual adaptability, quick thinking, and comfort with change. This will educate them to be ready to take over whatever challenges arise, and not give up.

3 TEACHING AND LEARNING

We need to find and use solutions to bridge the gaps and enhance teaching-learning strategies, using Generation Z strengths and weaknesses, and switching wisely among teaching techniques (lecture-based teaching, text-based teaching, inquiry-based teaching, technology-enhanced teaching, teaching individual, differentiated, personalized or collaborative, etc.)

Bransford, Donovan and Pellegrino (1999) conducted a research on learners and learning, as well as on teachers and teaching. They summarise three key findings by pointing out strong implications for how we should teach:

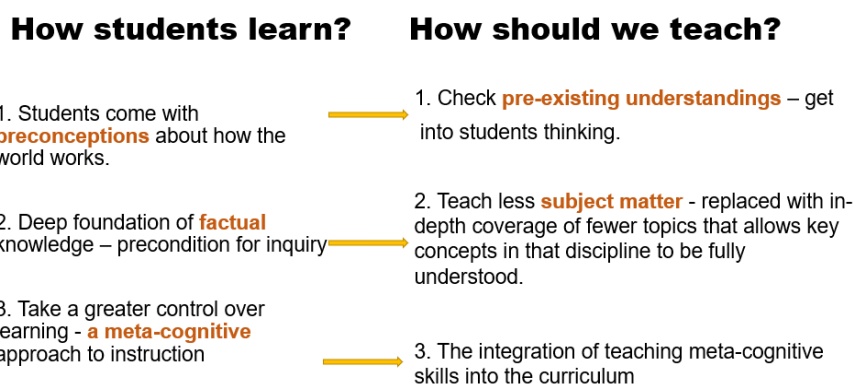


Figure 1: Key findings of how should we teach. (Bransford, Donovan and Pellegrino 1999)

The current generation of learners prefers multiple streams of information; frequent and quick interaction with the contents; technological and collaborative experiences that exhibit clear



goals, enhance motivation, and involve authentic activities. Adding our inquiry into students' thinking, using formative assessment to keep track, and teaching less subject matter while covering it in great depth, provides a solid foundation of factual knowledge with integration of different approaches to learning skills, including meta-cognitive skills into the curriculum.

4 APPROACHES TO LEARNING SKILLS AND TAXONOMY

Monitoring students' progress starts with checking pre-knowledge, followed by gaining factual knowledge, developing conceptual understanding and application in real-life contexts. Nevertheless, this cannot be done without addressing approaches to learning skills such as communication, collaboration, organisation, effectiveness, reflection, information literacy, media literacy, critical thinking, creative thinking, and transfer skills. For each of the listed clusters, the IB MYP Programme builds a more detailed list of strategies and techniques for teachers and students to use in order to achieve specific purposes.

Some researchers have described transfer as the ultimate goal of education. If knowledge and learning cannot be applied outside the original learning context, they are limited or even useless. If mathematics is real, then students need to inquire about real-life situations and as such, they need to work on transfer skills and for transfer skills IBO has listed (IBO 2013):

Utilizing skills and knowledge in multiple contexts	
How can students transfer skills and knowledge between disciplines and subject groups?	a. Utilize effective learning strategies in subject groups and disciplines
	b. Apply skills and knowledge in unfamiliar situations
	c. Inquire in different contexts to gain different perspectives
	d. Compare conceptual understanding across multiple subject groups and disciplines
	e. Make connections between subject groups and disciplines
	f. Combine knowledge, understanding and skills to create products or solutions
	g. Transfer current knowledge to learning new technologies
	h. Change the context of an inquiry to gain different perspectives

According to the taxonomy of educational learning objectives, critical, creative and transfer skills classify as those with the highest level of complexity. In fact, they stand as the last and most important component amongst higher-order learning skills. Developing creativity and transfer skills means encouraging learners to think laterally and make associations between things which are usually not connected. It means encouraging learners to reinterpret and apply

their learning in a new context, looking at things from different points of view, and experimenting with alternative approaches to solving problems. To do transfer, many components are to be utilised; factual knowledge needs to be organized in depth and breadth; patterns recognized, visualization used, concepts understood, and procedures explained (how, why) as well as applied further.

The way students can understand and make connections between different disciplines in multidisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary contexts, or between real-life situations, can be developed with the help of five levels of SOLO taxonomy, also known as five levels of understanding:

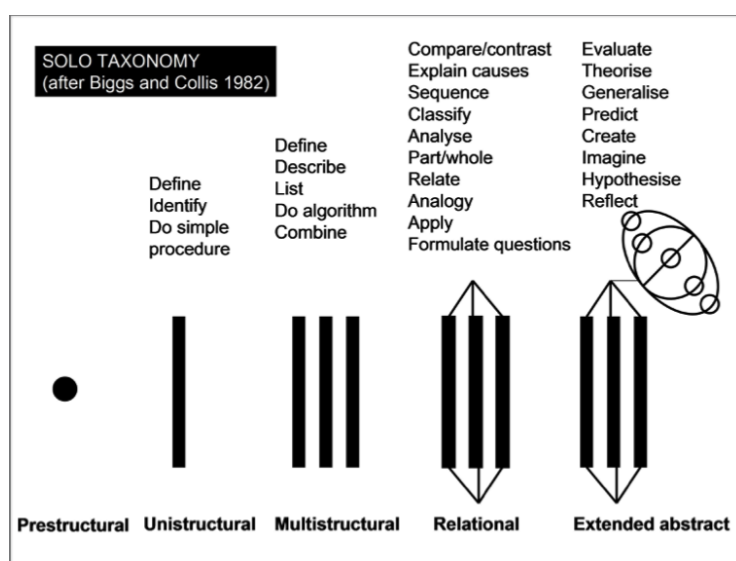


Figure 2: Solo taxonomy chart (Biggs & Collis 1982)

Taxonomy presents a systematic way for the learners' understanding to develop from simple to complex; from the unknown to the point where factual knowledge is made, factual understanding and connections are developed, to the integration of concepts into a structure and knowledge-based generalizations.

5 MATHEMATICAL CONCEPTS USED IN REAL-LIFE CONTEXTS

Thinking with concepts in a mathematical classroom when referring to unfamiliar situations can be implemented by taking teaching and learning key findings into consideration, by referring to Generation Z characteristics, and by implementing them in taxonomy steps supported by approaches to learning skills.

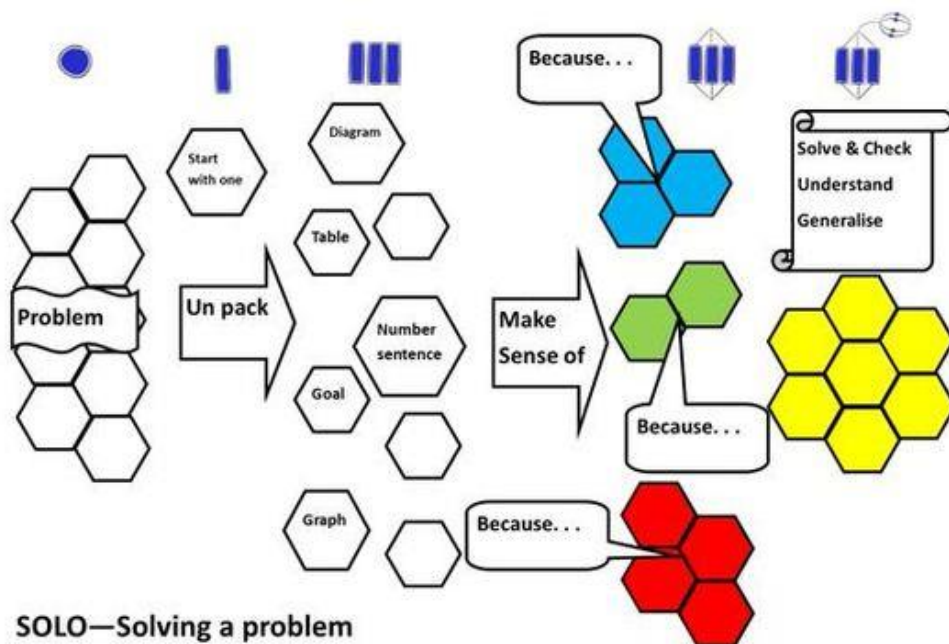


Figure 3: Solo taxonomy problem solving process (Hook, Gravett, Howard 2014)

In order to get students to experience how mathematical concepts within a real-life context can be used, we should help them make transfer from theory to practice. Understanding how to solve a real-life problem will require thinking from many perspectives. In such situations, differentiation will come naturally because they will be able to work on problems using different levels of pre-knowledge, upgrading them by gaining new factual knowledge, defining clear goals, searching for connections and reasonings, finally generalizing and making it meaningful. In some cases, learners will upgrade their knowledge even to create new problems or to change the existing ones.

Procedure

- Gather some objects, provoking a real-life scenario.
- Have students figure out what their real-life investigation and project could be about.
- Once the context is revealed, use a question/questions to invite further thinking about the project:

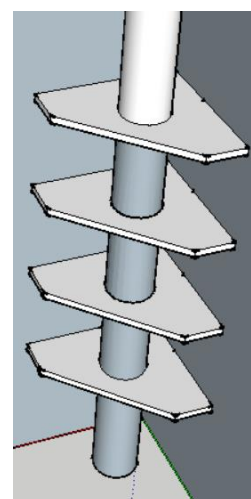
How will you start? What connections can you make? What information would be useful in figuring this out? What factors may affect your answer's accuracy? What are the sources you can refer to?

- Students document their ideas and procedure by producing written responses, making audio recordings, graphic organizers, or creating a prototype and generalize.
- They analyse their solutions by focusing on two main elements and describing how a solution makes sense in the context of authentic real-life situations. They explain the degree of accuracy in the solution.

Figure 4: Bookshelf

Variations and suggestions

- Students can work on the project individually, in pairs, or in small groups.
- For easier integration, the teacher can define the students' roles (designer, company director, architect, manager, sewer, etc.)



Examples

- BOOKSHELF (figure 4): The bookshelf is made from four particleboard shelves and a 2800 mm high wooden pole. You would like to make one for yourself. **How much will it cost you to create a bookshelf?** *Objectives focus – area, perimeter, units of measurement, tessellation, basic arithmetic.*
- TABLE LAMP PACKAGING: **What package design would suit my table lamp best?** As a young designer, you would like to prepare your newly created table lamp for further production. You need to design and create a package for it and calculate the production cost. *Objectives focus – surface area, volume/capacity, units of measurement, basic arithmetic.*
- CELL PHONE CONTRACT (figure 5): **What is the best deal for your family?** As a family member, you were given the task to analyse what cell phone providers offer (see the tables below) for a 5-member family, which spends 4000 minutes on calls, 300 messages and 50 gigabytes of space *Objectives focus – fractions, decimals, and percentage relationship.*

		Family package		
		OFFER 1	OFFER 2	OFFER 3
Calls	500 minutes Extra: 0.04 € per minute	15% off the total price if each family member takes one package	2 packages for the price of 1	3/5 off the price of 3 packages if each family member takes one package
SMS	200 SMS Extra: 0.04 € per SMS			
data	5 GB Extra: 0.04 per 1GB			
		PRICE PER PACKAGE: 7.99 €		

Note: Family package – minutes for calls, SMS and GB are inclusive and can be used by any family member

Figure 5: Mobile phone contract offers

6 CONCLUSION

When taking Generation Z characteristics into account, I realized that how unfamiliar problems provided will be unpacked is going to differ year after year. It will all depend on the students and the direction their learning path will take. Consequently, the outcomes will also vary. My students stopped asking the "What do we need that for?" questions and started asking other types of "why" questions instead. Transferring or recalling what has been learned in a classroom environment is not always easy, especially considering that the ability to make transfer depends on a student's stage of brain development. Nonetheless, all students are capable of working on complex mathematical problems if they are willing to make an effort and commit mistakes. This is what will make their brain develop.

I have always enjoyed preparing new materials, although a lot of time is needed for research, design, and creation. Searching for new ideas to be used in my classroom does not include only reading books or surfing online. I try to get ideas from everyday life situations, routines, on holidays, and most importantly, from my students' hobbies and interests.

Students develop important life skills for various situations they will encounter in the future. The ability to face different problems, even unfamiliar ones, will help them overcome any obstacle in their ever-challenging world.



Sources

Boaler, Joe, 2009: *The Elephant in the Classroom, Helping Children Learn and Love Maths*. Great Britain: Souvenir Press.

Donovan, Bransford, Pellegrino. 1999: *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press.

Hook, Gravett, Howard, 2014: *SOLO Taxonomy in Mathematics: Strategies for Thinking Like a Mathematician*, Essential Resources Educational Publishers Ltd.

Rothman, Darla, 2016: *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. Washington, DC: The National Academies Press.

Cilliers, Elizelle Juane, 2017: *The Challenge of teaching Generation Z*. PEOPLE: International Journal of Social Sciences. Special Issue Volume 3 Issue 1, pp. 188 - 198

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd. (2013). *IBMYP Approaches to Learning (ATL) Continuum Document*. Retrieved from: <<https://www.ibo.org/>>. (Access 24. 6. 2021)



**PRIMERJAVA USVOJENEGA ZNANJA SNOVI, PODANE Z VIDEOPOSNETKI,
NA DALJAVO IN PRI POUKU**

**COMPARISON OF THE CONQUERED KNOWLEDGE EXPLAINED BY
DISTANCE VIDEO AND IN CLASS**

Ines Makovec

OŠ Otočec, Slovenija, inesm.makovec@gmail.com

Izvleček

V času epidemije in šolanja na daljavo so se odprla nova vprašanja. Koliko bodo učenci odnesli od snovi, podane preko računalnika? Ali sta snov in šolsko leto izgubljena?

Sama sem izvedla primerjavo usvojenega znanja z video posnetki in pri pouku že leta 2015, ko sem pisala magistrsko nalogo z naslovom Vpeljava načela vključitev in izključitev z razlago na daljavo, na katero se bom uprla pri pisanju tega članka. Raziskavo sem začela z izdelavo dveh videoposnetkov – prvega za ponovitev snovi in drugega za vpeljavo nove snovi. Ker je bila snov zelo specifična, sem eksperiment lahko izvedla samo pri pouku matematike v gimnazijskem programu. Učence, predhodno razdeljene v oddelek A in B, sem uporabila za eksperimentalno in kontrolno skupino. Preverjala sem, kako dojemajo razlago preko računalnika z videoposnetki ter ali so dovolj zaupanja vredni za samostojno učenje doma. Ugotovila sem, da so, gledano v splošnem, več znanja pridobili učenci kontrolne skupine. Če pa primerjam samo dosežke posttesta med obema skupinama, so oboji dosegli skoraj identične rezultate.

Ključne besede: šolanje na daljavo, obrnjeno učenje, razlaga z videoposnetki

Abstract

During the epidemic and distance learning, new questions arose: How much will students learn from the explanation via computer? Are the curriculum and the school year lost?

I myself compared the acquired knowledge via videos and in class back in 2015, when I was writing a master's thesis entitled Introduction of the principle of inclusion and exclusion with a distance explanation, which I will resist in writing this article. I started my research by making two videos - the first to repeat curriculum and the second to introduce a new learning chapter. Because the material was very specific, I was only able to perform the experiment while teaching math in a high school program. I used the students previously divided into classes A and B for the experimental and control group. I checked how they perceive the explanation via computer with videos and whether they are trustworthy enough to learn independently at home. I found that, overall, more knowledge was gained by the students in the control group. However, if I compare only the posttest results between the two groups, both achieved almost identical results.

Key words: distance learning, reverse learning, video explanation



1 UVOD

Že od nekdanjih načinov poučevanja spreminjajo. V prazgodovini so se ljudje učili brati klinopis s kamnitih plošč, kasneje s papirusa in s tablic, nazadnje iz knjig. Danes se uveljavlja branje z zaslona – računalnik, tablica, pametni telefon – in učenje na spletu, kjer se gradivo lahko »pogovarja« z nami in mi z njim (Rebolj 2008). Učenje na daljavo ali obrnjeno učenje (kombinacija učenja na daljavo in institucioniranega učenja) se običajno uporablja za poučevanje odraslih, saj video razlaga omogoča ogled v želenem času, hkrati pa predvidevamo, da so udeleženci dovolj samostojni za temeljito preučitev gradiva.

V nadaljevanju bom predstavila izdelavo video posnetkov za izbrano učno snov pri matematiki in potek raziskave primerjave osvojenega znanja z video posnetki in pri pouku. Cilji raziskave so torej:

1. Izdelati primer vzorčnih videoposnetkov, uporabnih za obrnjeno učenje v srednji šoli.
2. Ugotoviti, ali je usvojeno znanje ob koncu razlage preko video posnetka primerljivo z usvojenim znanjem dijakov pri tradicionalni razlagi v razredu.
3. Ugotoviti, kako dijaki sprejemajo poučevanje v obliki obrnjenega učenja.

2 UČENJE IN POUČEVANJE

Ob besedi učenje najprej pomislimo na šolsko učenje: sedenje v klopi ob knjigi, nelagodje, napor in strah. Ko se ukvarjamo s športom, pečemo sladice, smo na računalniku ... je slabih občutkov bistveno manj, čeprav se ravno tako učimo. Zakaj? Ker to počnemo z veseljem. Iz tega sledi, da pozitiven pristop k učenju prinaša boljše počutje in boljše pomnjenje (Marentič Požarnik 2000). Torej bodimo pozitivni.

Pri poučevanju naravoslovnih predmetov, kot je tudi matematika, se običajno prepletata dva pristopa poučevanja – behaviorizem in konstruktivizem. Pri prvem poudarjamo tri zahteve – premišljeno veriženje drobnih ciljev, ko vsak učni cilj razdrobimo na več manjših, da jih učenec lahko doseže. Pri tem je pomembno, da učenec usvoji vsak korak, drugače ne more nadaljevati svoje poti. Dosledno in sprotno pogojevanje, ki zagovarja, da mora učenec vaditi in dobivati sprotni dražljaj v obliki povratne informacije. Če jih dobi prepozno, učenje ni uspešno; ter individualizacija lastnega tempa učenja. V nasprotju z vedenjskim pristopom, konstruktivizem zagovarja konstrukcijo (izgradnjo) znanja z lastno aktivacijo na podlagi že obstoječega znanja in osmišljanja lastnih izkušenj. Pri matematiki tako dovolimo učencu, da naloge rešuje na svoj



način, pri čemer mora biti postopek jasen. Posledično ima učenec večjo motivacijo za učenje. Kot učitelji moramo pri tem poznati njihovo predznanje, hkrati pa tudi prepričanja in vrednote, da ne bi prišlo do konfliktov v znanju (Magajna šolsko leto 2011/2012).

Že pred epidemijo se je v svetu močno uveljavilo poučevanje, ki temelji na obrnjenem učenju (FLIP learning). Poteka tako, da učitelj vnaprej izdelava ali najde videoposnetek, spletno simulacijo ali e-učbenik z razlago učne snovi, ki ga nato posreduje učencem preko spletne učilnice, elektronske pošte, pomnilnika v oblaku ali preko aplikacij, kot sta Arnes video portal ali peftube. Učenci naj bi si doma ogledali posnetek in prišli k pouku z vprašanji in pripravljeni na diskusijo ter razrešitev morebitnih napačnih predstav. Tako bi lahko učitelji dodaten čas v razredu lahko uporabili za dodatne vaje na napravah, simulacijah, eksperimente; spodbujali bi sodelovalno delo in medsebojno pomoč. Posnetki z razlago naj bi bili kratki, dolgi 3 do 5 minut, največ 10, in zajemali le bistvene elemente razlage. Prednost videoposnetkov je, da jih lahko med predvajanjem ustavijo ter si še enkrat zavrtijo le določen odsek, katerega niso razumeli. Ta pristop je nekoliko težje uporabiti pri naravoslovnih predmetih, kot je tudi matematika, saj učenje temelji na logičnem razmišljanju in abstraktnih strukturah. Še težje pa je ob razlagi preverjati razumevanje snovi in pojasniti morebitna nesoglasja.

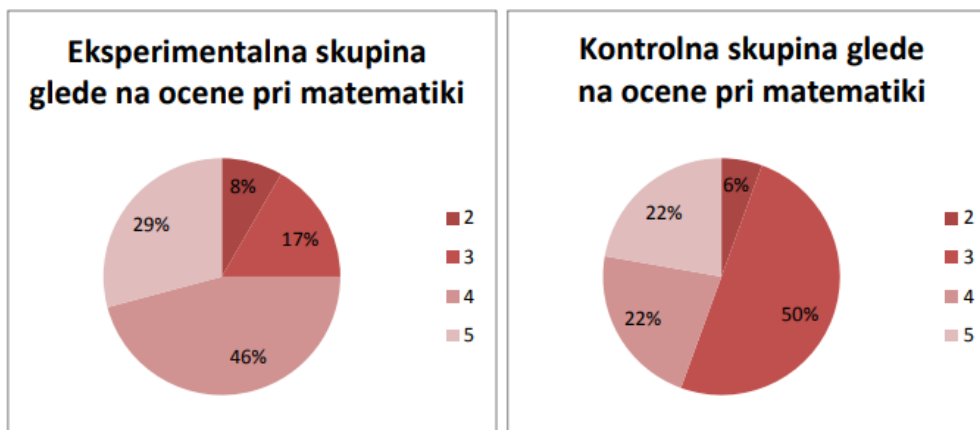
3 RAZISKAVA

Raziskava je potekala s kvantitativnim raziskovalnim pristopom, kjer sem s pomočjo eksperimentalne in kontrolne skupine pridobila podatke. Skupini se razlikujeta v načinu podajanja razlage – udeleženci eksperimentalne skupine so imeli razlago preko videoposnetka na daljavo, medtem ko so udeleženci kontrolne skupine bili deležni tradicionalne razlage v razredu.

Vzorec

Zaradi specifične učne snovi – načelo vključitve in izključitve, ki je del kombinatorike, sem uporabila namenski vzorec dijakov, to sta dva razreda 4. letnika strokovne gimnazije. Dijaki enega razreda so tvorili eksperimentalno skupino, dijaki drugega pa kontrolno skupino. V eksperimentalni skupini je sodelovalo 24 dijakov, od tega 20 moških (83 %) in 4 ženske (17 %). Kontrolna skupina je zajemala samo 18 dijakov, od katerih je bilo 15 moških (83 %) in 3 ženske (17 %). Struktura dijakov glede na spol ni nenavadna, saj gre za strokovno usmerjeno

gimnazijo, kjer običajno prevladujejo osebe moškega spola. Dijaki v obeh skupinah so bili polnoletni, od tega sta bili dve tretjini stari 19 let.



Graf 1: Skupini glede na ocene pri matematiki

Zanimalo me je tudi, kakšne ocene so imeli dijaki pri matematiki v prejšnjem šolskem letu. Opazimo lahko, da so dijaki eksperimentalne skupine imeli nekoliko boljše ocene – njihovo povprečje je 3,96, medtem ko so imeli dijaki kontrolne skupine povprečje 3,61.

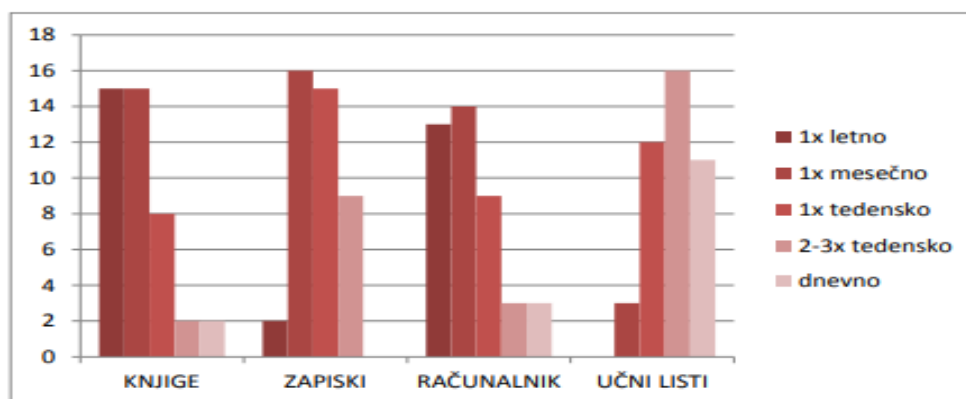
Izdelava videoposnetkov

Kot sem že omenila, je bila raziskovalna naloga razdeljena na dva dela, v prvem sem izdelala dva video posnetka. S prvim sem želela ponoviti snov in učence seznaniti z novim načinom podajanja informacij, da bi lažje sledili novi učni snovi v drugem posnetku. Najprej sem zasnovala učno uro in predvidela učne cilje, nato pa s pomočjo prenosne interaktivne tablice in zajema zaslona posnela video ponovitve snovi oziroma uvajanje le-te. Bilo je potrebnih več poskusov in končnega oblikovanja v programu Windows MovieMaker, da sta bila posnetka končana. Nato sem ju objavila na portal peftube, ki omogoča nadzor nad številom prijavljenih uporabnikov in vmesna vprašanja ter odgovore. Celotna posnetka nista bila daljša od 15 minut, vendar je od posameznika odvisno, koliko časa potrebuje za ogled. Pri izdelavi posnetkov sem bila pozorna, da sem učni cilj razdelila na več manjših ciljev, ki jih je lažje doseči. Za jasnejšo predstavitev sem si snov pripravila vnaprej, pozorna sem bila, da sem pomembne odseke večkrat ponovila, zapisala z drugačno barvo. Za lažjo preglednost sem pisala besedilo od leve proti desni in od zgoraj navzdol. Pazila sem tudi na velikost besedila.

Potek raziskave

Da bi se seznanila z dijaki in dinamiko razreda, sem oba razreda nekaj ur opazovala. V obeh razredih smo skupaj pogledali prvi videoposnetek ponovitve snovi, nato so dijaki rešili še 10 minutni predtest za ugotovitev predznanja. Vprašalnik je vseboval vprašanja zaprtega tipa in ocenjevalne lestvice, poleg nekaj osnovnih podatkov, kot so spol, starost in učni tip. Za primerjanje podatkov in zagotavljanja anonimnosti sem dijakom dodelila »skrivna imena«. Nato je kontrolna skupina poslušala mojo »običajno« razlago pri pouku, eksperimentalna skupina si je doma ogledala videoposnetek z naslovom *Načelo vključitev in izključitev*. Naslednji uro so vsi dijaki rešili še kratek posttest kot dokaz usvojitve nove snovi.

Ugotovitve raziskave



Graf 2: Pogostost uporabe različnih učnih pripomočkov celotnega vzorca

Iz tabele je razvidno, da se največ dijakov uči s pomočjo lastnih zapiskov in ob pomoči učnih listov, ki jih dobijo v šoli. Skoraj dve tretjini dijakov (64 %) uporablja računalnik samo kot dopolnilo k učenju enkrat mesečno ali manj.

	EKSPERIMENTALNA SKUPINA						KONTROLNA SKUPINA					
	PREDTEST		POSTTEST		z	P	PREDTEST		POSTTEST		z	P
	N	M	N	M			N	M	N	M		
Naloga 1	24	0,88	24	0,96	-1,00	0,317	18	0,,39	18	0,94	-3,162	0,002
Naloga 2	24	0,75	24	0,83	-1,00	0,317	18	0,56	18	0,89	-2,121	0,034
Naloga 3	-	-	24	0,92	-	-	-	-	18	0,78	-	-
Naloga 4	24	0,54	24	1,00	-3,317	0,001	18	0,54	18	1,00	-3,317	0,001

Tabela 1: Dosežki na predtestu in posttestu po posameznih nalogah



Če z Wilconoxonovim preizkusom primerjamo rezultate predtesta in posttesta v eksperimentalni skupini po enakih nalogah, to je 1., 2. in 4. naloga, opazimo izboljšanje pri vseh nalogah na posttestu, vendar razlike pri prvi in drugi nalogi niso statistično pomembne. Tretjih nalog ne moremo primerjati, ker sta različni med seboj. V povprečnih rezultatih četrte naloge se pojavljajo statistično pomembne razlike ($z = -3,317$; $p = 0,001$). Iz tabele je razvidno, da so na posttestu vsi dijaki eksperimentalne skupine odgovorili pravilno. Tudi pri rezultatih v kontrolni skupini opazimo velik napredek na posttestu glede na predtest, vendar se tu pojavljajo statistično pomembne razlike pri prvi, drugi in četrti nalogi

	EKSPERIMENTALNA SKUPINA		KONTROLNA SKUPINA		POMEMBNOST	
	N	M	N	M	U	P
PREDTEST	24	2,17	18	1,5	127	0,003
POSTTEST	24	2,75	18	2,89	203	0,586
5.NALOGA	24	0,56	18	0,54	213	0,244

Tabela 2: Povprečni dosežki skupin na predtestu in posttestu

Med dijaki kontrolne in eksperimentalne skupine se pojavljajo statistično pomembne razlike glede na dosežene rezultate na predtestu ($U = 127$; $p = 0,003$), vendar pa statistično pomembne razlike izginejo ($U = 203$; $p = 0,586$). Za vzorec opazimo trend, da so v povprečju rahlo boljše dosežke dosegli dijaki kontrolne skupine.

Rezultati 5.a naloge nam podajo odgovore na vprašanje primerljivosti usvojenega znanja z video posnetki na daljavo in pri pouku. Med dijaki obeh skupin se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovih dosežkih pri peti nalogi posttesta ($U = 213$; $p = 0,244$). V povprečju so dijaki kontrolne in eksperimentalne skupine dosegli skoraj enake rezultate.

Mnenja dijakov

Dijakom je bil prvi posnetek s ponovitvijo snovi všeč. Pravijo, da jih je posnetek pritegnil in bi snov večkrat ponavljali na ta način. Nekateri so priznali, da so si posnetek še enkrat pogledali tudi doma. Čeprav so bili odzivi na prvi posnetek dobri, so se spremenili po gledanju drugega posnetka, to je posnetka z novo snovjo. Kar 94,4% dijakov se ne želi učiti s pomočjo videoposnetkov ves čas, česar ne more spremeniti niti privlačnost gledanja videoposnetkov, kadar imajo čas. Razen seveda, če bi na ta račun imeli manj ur v šoli, kot so zapisali nekateri. Nekateri so omenili, da so že večkrat uporabljali video posnetke za učenje snovi, ki ne spada v redni pouk, na primer: kako zavezati kravato, kako očistiti obraz z mlekom. Podvomili so v



smiselnost kratkih posnetkov, če je potem razlaga tako strnjena, da je za razumevanje potreben večkratni ogled.

4 UGOTOVITVE

Za izdelavo video posnetka je obvezno odlično poznavanje snovi, uporaba natančno kalibrirane interaktivne table ali tablice, odvijati se mora v tistem prostoru, kjer ni odvečnih, motečih šumov v ozadju. Video posnetek mora biti narejen v enem kosu, da ni vidnih ali slišnih sprememb ob prehodu. Mora biti zelo kratek, hkrati pa dovolj dolg in počasen, da dijaki ob enkratnem gledanju razumejo snov. Med gledanjem priporočam vpeljavo interaktivnosti za dvig motivacije, preverjanje razumevanja snovi ter dokaza o gledanju.

Rezultati empirične raziskave so pokazali, da čeprav so dijaki navdušeni nad drugačnim načinom ponovitve snovi, jih učenje nove učne snovi ob gledanju videoposnetka ni pritegnilo. Za popolno razumevanje je potrebno posnetek večkrat ustaviti, razmisliti in si narediti izpiske, kar pa pomeni, da porabiš več časa kot v šoli. Večina dijakov je vredna zaupanja, da si bodo gradivo ogledali, če bodo imeli na razpolago dovolj časa.

Ugotovili smo, da so se vsi dijaki naučili nekaj novega, nekateri malo več kot ostali. Predvidevam, da je imela kontrolna skupina odlične rezultate na posttestu tudi zaradi lokacije poučevanja, saj učitelj da občutek avtoritete, hkrati pa lahko prilagodi način poučevanja glede na razumevanje v razredu. Rezultati eksperimentalne in kontrolne skupine na posttestu so bili skoraj identični, čeprav so se močno razlikovali v rezultatih predtesta. To pomeni, da se je kontrolna skupina med učno uro v razredu naučila več, kot pa se je eksperimentalna skupina doma.

Literatura

Magajna, Zlatan, študijsko leto 2011/2012: *Zapiski predavanj Osnove didaktike matematike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Marentič Požarnik, Bojana, 1980: *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Maribor: Dravska tiskarna Maribor.

Medved, Ines, 2015: *Vpeljava načela vključitev in izključitev z razlago na daljavo* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rebolj, Vanda, 2008: *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.



ŠOLA JE CIRKUS!

SCHOOL IS A CIRCUS!

Uroš Marolt

mentor, OŠ Danile Kumar, maroltu@os-danilekumar.si

Izvleček

Je šola lahko cirkus? S cirkuško pedagogiko razvijamo koordinacijo, natančnost, hitrost, vztrajnost, sodelovanje ter učencem omogočimo varno preizkušanje meja. Seznanili se bomo z nekaterimi standardnimi cirkuškimi disciplinami in pripomočki (npr. žogice, diablo, kitajski krožnik, slackline) in načini, kako jih lahko umeščamo v pouk. Poseben poudarek bo na gibalnih izzivih, ki jih omogočajo lažje dostopni cirkuški pripomočki, kot so rutke, lesene palice, pavja peresa in kolebnice. Dejavnosti so primerne tako za najmlajše kot tudi starejše učence osnovnih šol. V zaključku bomo spregovorili o možnostih, kako si priskrbiti rekvizite, poglobiti svoje znanje cirkuških veščin ter kje si ogledati cirkuško predstavo.

Ključne besede: cirkuška pedagogika, umetnost, šport

Abstract:

Can school become a circus? With the circus pedagogics we develop coordination, accuracy, speed, perseverance, cooperation and enable students to try out their limits in safe environment. Some of the standard circus disciplines and requisites (e. g. juggling balls, diablo, Chinese plate, slackline) and ways to include them in the class will be introduced. We will bring into focus movement challenges with easier accessible circus props (scarves, wooden sticks, peacock feathers or jump ropes). Activities are suitable for the youngest but also older students in primary school. In the end we will speak about possibilities to provide circus props, deepen the knowledge of circus skills and where to watch a circus show.

Key words: circus pedagogics, art, sport

1 UVOD

Ko pomislim na cirkus, se najprej spomnim vonja iz cirkuškega šotora. Diši po senu in po živalih. Kot otroka me je cirkus fasciniral in začaral. V kasnejšem obdobju, že kot učitelj začetnik, sem resno začel žonglirati in nastopati v sodobnih cirkuških predstavah. Kot učitelja me je v procesu učenja novih žonglerskih spretnosti zanimalo, kako lahko učinkoviteje napredujem, kako učinkuje počitek (čez noč se v možganih ustvarijo povezave, tako da trik, ki



ti zvečer ne gre, zjutraj čudežno uspeva), kako pomembno je utrjevanje in ponavljanje ter koliko je prostora za ustvarjalnost. Pridobil sem dragoceno izkušnjo učenja o učenju in ta ostaja pomemben vidik deljenja mojega cirkuškega znanja z otroki.

2 TRADICIONALNI IN SODOBNI CIRKUS

Cirkus se je v tradicionalni obliki pojavil leta 1768 v Angliji pod vodstvom Philipa Astleya, spretnega jahača konj. Točke na konju je izvajal v okrogli areni, mednje pa je postopoma vpeljal povezovalne nastope žonglerjev, akrobatov, vrvohodcev in klovnov. V ZDA, tedaj še redko poseljenih, so se cirkusanti prilagodili in se veliko selili, za kar so razvili cirkuški šotor. Kmalu so v svoje predstave začeli vključevati eksotične živali in celo ljudi z vseh koncev sveta, kar predstavlja temno plat cirkusa. Kljub temu je cirkus tako prevzel tudi svojevrstno izobraževalno vlogo; marsikdo je v njem prvič videl slona ... Film in Hollywood sta postopoma prevzela spektakularno vlogo cirkusa, v zadnjih desetletjih so se uveljavile tudi pobude za prepoved nastopov živali v cirkusu (Daniel 2016: 368). Slovenija je 2013 sprejela zakonodajo o prepovedi nastopov prostoživečih živali (Zakon o zaščiti živali 2013). V 70-ih letih je kot kombinacija tradicionalnih cirkuških veščin in gledaliških tehnik, ki skupaj ustvarjajo témo oz. zgodbo, nastal sodobni cirkus. V primerjavi s tradicionalnim cirkusom se osredinja na estetiko in poetiko predstave, značaje likov, zgodbo, glasbo, čarovnijo in ples. Sodobni cirkus se odvija v gledališčih in ne v šotorih, v predstavah le izjemno redko nastopajo živali. V znamenitem kanadskem cirkusu *Cirque du Soleil* sodobni cirkus opredelijo z besedami: "igranje, akrobatika, domišljjski svet, ples, pogum, znanje in eleganca" (Desanghere 2016: 13). V teh besedah prepoznavam potencial cirkusa tudi za namene vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli. Poznamo še druge pojavne oblike cirkusa, npr. amaterski, mladinski, socialni in skupnostni cirkus. Vse naštete oblike povezuje cirkuška pedagogika.

3 CIRKUŠKA PEDAGOGIKA

Cirkuška pedagogika je oblika dela z mladimi in drugimi skupinami ljudmi, ki uporablja učenje cirkuških veščin za pridobivanje osebnostnih in skupinskih kvalit, kot so samozavest, vztrajnost, sodelovanje, ustvarjalnost, zaupanje v lastne sposobnosti, varno preizkušanje meja, ter izboljšuje gibalne sposobnosti posameznika. Ne pomeni le učenja in poučevanja, temveč spodbujanje dejavnega odnosa do učenja in spremljanje le-tega. Temelji na elementih sodobnega cirkusa, dramske in gibalne pedagogike ter interaktivnih iger. Omogoča gradnjo



skupine in vzajemnega zaupanja na drugačen način ter krepí medsebojno sodelovanje in sposobnosti za premagovanje osebnih in skupinskih ovir (Jereb 2019: 19).

V svetu so se pojavile specializirane cirkuške šole, nacionalna in mednarodna cirkuška združenja, izvajajo se tečaji, pojav interneta pa je omogočil razmah učenja cirkuških veščin prek spletnih vsebin.

Organizacije, ki povezujejo mladinski, socialni in skupnostni cirkus, so Cirque Du Monde, ki združuje 80 držav, v Evropi sta najbolj dejavni združenji Caravan in EYCO (Evropska organizacija mladinskih cirkusov). Med njihovimi cilji zasledimo razvoj inovativnih pedagoških pristopov v mladinskem in socialnem cirkusu, mednarodno povezovanje, usposabljanje cirkuških trenerjev, podporo organizacijam, ki delujejo na področjih cirkuške umetnosti idr. (Caravan 2021, EYCO 2021).

Cirkuško pedagogiko so v Slovenijo vpeljale študentke Pedagoške fakultete v Ljubljani. Leta 2005 je bilo ustanovljeno Združenje za cirkuško pedagogiko Cirkokrog, v okviru katerega med drugim tedensko potekajo delavnice in treningi v telovadnici Pedagoške Fakultete v Ljubljani, organizirajo usposabljanja cirkuških mentorjev, mednarodna izobraževanja in izmenjave, delo z ranljivimi skupinami, delavnice za otroke in predstave (Cirkokrog 2021).

4 CIRKUŠKE VEŠČINE

Cirkuške veščine predstavljajo temelj cirkuške pedagogike. Združujejo šport in umetnost; razvoj gibalnih sposobnosti in umetniške ustvarjalnosti. Izhajajo iz tradicije cirkusa, a so se s časom spreminjale, marsikje so meje med disciplinami postale zabrisane, saj je cirkus zelo odprt in sprejemajoč prostor. V projektu belgijske šole Ecole de cirque de Bruxelles so na primer ustvarili zmes veščin žongliranja, košarke in gledališke igre ter jo poimenovali *Cirq Basket* (Jereb 2019: 22).

Za boljši pregled cirkuških veščin so se uveljavile številne kategorizacije. Ker se veščine lahko zelo prepletajo, prihaja do razlik v razvrščanju. Po pregledu spletnih strani cirkuških šol in literature, sem se odločil za razvrstitev v štiri osnovne kategorije: akrobatika (zračna in talna), žongliranje, veščine ravnotežja in klovnovske veščine.



V nadaljevanju se bomo posvetili praktičnim vidikom vpeljevanja nekaterih cirkuških veščin v pouk. Spregovorili bomo o metodologiji poučevanja, pomenu za razvoj otrok ter izzivih in pasteh učenja in poučevanja cirkuških veščin.

4.1 Akrobatika – gradnja človeških piramid

Na področje akrobatike uvrščamo talno in zračno akrobatiko. Talna akrobatika je temeljna cirkuška disciplina, ki se izvaja na tleh, medtem ko pri zračni akrobatiki izvajalci delujejo na pripomočkih, ki visijo nad tlemi (trapez, svila, vrv, obroč ...).

Za šolsko rabo je zelo primerna in zanimiva skupinska akrobatika. To je oblika talne, statične akrobatike, v kateri je cilj postavljanje in vzdrževanje nevsakdanjih akrobatskih položajev (Mikič idr. 2009: 46). Potrebni sta vsaj dve osebi, ki sodelujeta v gradnji akrobatskega položaja ali pa tekoče prehajata med različnimi položaji. Glavni poudarek bomo namenili gradnji človeških piramid.

Pri gradnji človeških piramid učenci razvijajo moč in ravnotežje, izboljšujejo zaznavanje lastnega telesa in njegovega položaja v prostoru. Pomemben je socialni vidik dejavnosti: učenci razvijajo zaupanje, da bodo zdržali težo drugega, opozorili na bolečino ali možnost padca ter upoštevali skupinska pravila. Krepijo medsebojno sodelovanje in preoblikujejo skupinske hierarhije. Močnejši učenci postanejo stabilna baza, manjši in šibkejši pa stojijo v vrhu piramide, za kar je potreben pogum. S pridobljenim znanjem lahko ustvarjajo lastne nove piramide (Jereb 2019: 98). Gradnja človeških piramid ne zahteva posebnih pripomočkov razen tankih blazin, zato je primerna za pouk športa v sklopu gimnastike.

Za varno izvajanje se morajo učenci pred začetkom primerno ogreti. Zahtevnost je potrebno prilagoditi starosti in razvojni stopnji otrok. Pri vsaki piramidi je treba dodeliti učencem vloge varovalcev, ki skrbijo za varnost v primeru padca. Piramide se gradi od spodaj gor, razdira od zgoraj dol. Pri tem naj učenci stopajo na primerna mesta na telesu, ki omogočajo obremenitve (npr. nikoli na hrbet oz. križ, ampak na medenico). Ne smejo skakati na partnerja ali z njega. Komunicirati morajo o počutju učencev v nižjih položajih, da po potrebi prilagodijo položaj (bolečina), ter opozoriti, če se jim obeta padec. Pred izvedbo morajo učenci obvezno določiti načrt piramide in si razdeliti vloge (Debenjak 2017:12).

Učenje gradnje človeških piramid uvajamo postopoma. Osnovni položaj je 'levček' oz. opora klečno, nanj stopi 'surfer', pri čemer se otrok uči pravilno obremeniti partnerja, komunicirati o počutju ter sestopiti. Pri tem učencu pomaga varovalec, ki ga drži za roko.

Za izvedbo preproste različice človeške piramide je potrebnih sedem učencev. Trije zavzamejo položaj levčka, dva stojita za njimi predklonjeno, položita dlani na ramena levčkov, 1 stopi na srednjega levčka ob pomoči varovalca in se prime za ramena dveh učencev v 'prvem nadstropju' (Jereb 2019: 103).

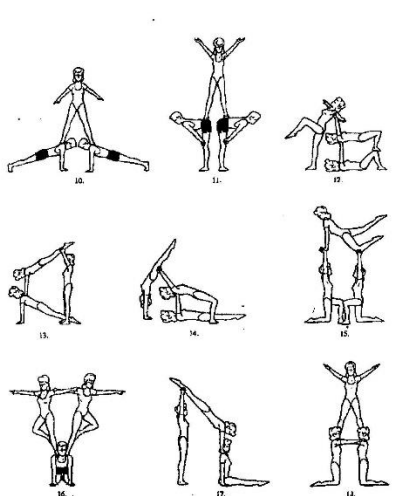


Levček in surfer (Jereb 2019)



Osnovna piramida iz 10 oseb in varovalca (Debenjak 2017)

Pogoste napake pri gradnji človeških piramid so nepravilni položaji baz: usločen ali izbočen hrbet, opora rok ni pravokotna na telo, boki so spuščeni, ter skakanje z baze. Stopanje z baze naj poteka ob pomoči učencev - varovalcev, ki nudita oporo.



Skica človeških piramid (Atlanta Acro Yoga 2021)

4.2 Žongliranje

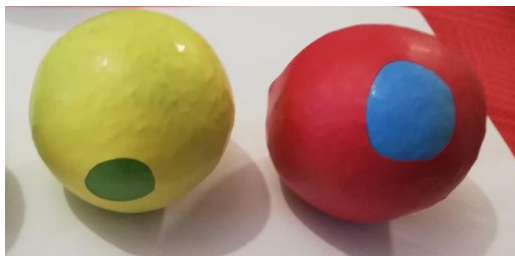
Žongliranje zasledimo že na poslikavah iz egipčanskih grobnic. Je ustvarjalno in brezkončno početje, saj nikoli ne zmanjka izzivov, ki se jih lahko naučimo. Delimo ga na tri vrste: metanje, vrtenje in kontaktno žongliranje (Slanič 2015: 10). Metanje je sestavljeno iz metanja in lovljenja različnih pripomočkov, kot so rutke, žogice, keglji, obroči in rožne palice. Med pripomočke, ki jih vrtimo, sodijo kitajski krožnik, diablo, poi in palica. Pri kontaktnem žongliranju je pripomoček ves čas v stiku s telesom, uporabljamo npr. žoge, palice, keglje (Jereb 2019: 33).

Žongliranje stimulira delovanje desne možganske hemisfere, ki ima vpliv na pozornost, mentalno sposobnost in ustvarjalnost. Z žongliranjem razvijamo gibalne sposobnosti, kot so koordinacija gibanja, natančnost, ravnotežje in moč. Krepimo pozornost, vztrajnost in potrpežljivost ter izboljšujemo zaznavanje lastnega telesa. Pomemben vidik žongliranja je tudi ritem, ki ga lahko prilagajamo ritmu glasbe (Finningan 2008: 1). Žongliramo lahko tudi v paru ali skupini (partnersko žongliranje). Pri tem se učimo sodelovanja, prilagajanja drugemu, zaznavanja gibanja drugega in usklajevanja lastnih gibov in ritma s partnerjevimi (Jereb 2019: 33).

Kot uvod v učenje žongliranja priporočam rutke, saj padajo počasneje in jih je zato in tudi zaradi oblike lažje ujeti kot npr. žogice, a malo težje vreči. So cenovno dostopne in uporabne tudi za druge dejavnosti. Navadno uporabljamo velikost rutke 50 x 50 cm². Različne barve olajšujejo razumevanje vaj in prepoznavanje žonglerskih vzorcev. Primerne so za poučevanje v prvem triletju osnovne šole in tudi kasneje, vse do srednje šole. Trike, ki se jih naučimo z rutkami, lahko izvajamo z žogicami.

Začnemo tako, da ima vsak učenec eno rutko. Metu v zrak sledijo ulovi z različnimi deli telesa (dlan, noga, komolec, brada ...). Učenci ustvarijo lastne mete, ki jih drugi učenci ponovijo. Igro stopnjujemo z vpeljavo dodatne rutke. Stopnjujemo tudi z vajo v paru, kjer učenca rutko vržeta v zrak in izvedeta poljubni trik (plosk, počep, obrat ...) ter nato ulovita rutko drugega. Učitelj je pozoren na izmet, višino leta in prijem rutke. Žongliranje s tremi rutkami vpeljemo postopoma. Najprej vadimo met in ulov z eno rutko, roki izmenjujemo. Nadaljujemo z dvema rutkama, v vsaki roki je ena in ju izmenjamo. Drugo vržemo medtem, ko prva pada. Pri žongliranju s tremi rutkami v boljši roki učenec drži dve rutki. Vrže prvo in preden jo ujame z drugo roko, vrže drugo in tako naprej izmenjujoč roki. Rutke vedno lovi pred sabo s hrbtno stranjo dlani pred seboj (Jereb 2019: 35).

Podobno se lahko naučimo žonglirati z žogicami in kasneje s keglji in ognjenimi pripomočki. Žogice lahko izdelamo tudi sami z otroki. Za eno žogico potrebujemo dva balona, vrečko in 100 g polnila (plastične granule, proso, riž ...). Polnilo stresemo v vrečko, to pa oblečemo v balon, ki smo mu odrezali konec. Drugi balon napnemo z druge strani, da popolnoma pokrijemo notranjost.



Žogici iz balonov in riža (Bratović 2020)

Med otroki je zelo priljubljen diablo, pripomoček, ki izvira iz Kitajske izpred 4000 let. Med dvema palicama je razpeta vrvica in na njej vrtimo diablo, sestavljen iz dveh polobel. Diablo lahko vržemo v zrak, prepletamo vrvico na različne načine, vključimo dele telesa, okrog katerih ga sukamo ... Starodavni pripomoček je tudi kitajski krožnik, ki ga vrtimo na palici. Palico lahko položimo na različne dele telesa ali vrtimo več krožnikov, si jih podajamo. Pri mlajših učencih začnemo z vrtenjem krožnika na prstu. Rožne palice so pripomoček iz treh palic, oblečenih v gumo. Dve palici držimo vsako v svoji roki, tretjo pa z njima mečemo, lovimo, obračamo v zraku ... Poiji so žoge na vrvici oziroma v nogavici, ki jih sukamo okoli telesa v različnih ravninah, najbolje ob glasbi.

4.3 Veščine ravnotežja

Kadar se srečujemo z večinami ravnotežja, želimo ohranjati stabilni položaj na različnih cirkuških pripomočkih. Mednje sodijo napeta, ohlapna ali najlonska vrv (*slackline*), monocikel, hodilna žoga, rola-bola ter hodulje. Pri učenju veščin ravnotežja pomembno vlogo v začetni fazi odigra pomočnik, ki nam poda roko. Ozavestimo pomen težišča (rahlo pokrčena kolena pri hoji po vrvi olajšajo hojo) in zbranosti (osredotočen pogled v isto točko).

4.4 Nestandardni cirkuški pripomočki

Pri svojem delu v šoli pogosto uporabljam drugačne pripomočke, s katerimi lahko usvajamo znanje cirkuških veščin. Za vaje balansiranja v prvi triadi priporočam uporabo pavjih peres.

Najprej jih skušamo obdržati pokonci v dlani ali na konici prsta. Nadaljujemo lahko z drugimi deli telesa (komolec, brada, noga). Peresa padejo počasi, tako da otroci doživijo uspeh in so motivirani za težje izzive.



Vaja s palicami, OŠ Danile Kumar 2020

Uporabljam tudi lesene palice dolžine 1 m. Vaja poteka v paru ali skupini. Dva učenca balansirata palico med svojima kazalcema. Potrebno je dodati ustrezno mero pritiska ter poslušati partnerja v gibanju ter mu slediti. Lahko začnemo z eno palico med dvema učencema, poskusimo miže, izziv je med balansiranjem leči na tla, ves čas naj palica počasi potuje. Učencema dodamo dodatno palico ali pa več učencev združimo v skupino: stojijo v krogu in med njimi so palice, ki se jih dotikajo le z enim prstom. Naj uprizorijo morje ali amebo.

Pri mojih učencih v 1. razredu je zelo priljubljeno skakanje z veliko kolebnico. Ko usvojijo osnovne poskoke in ritem, dodamo različne nove poskoke, ki so temelj akrobatike: obrat, dotik tal z rokami, tek na mestu v kolebnici, vstop v kolebnico z gimnastično prvino kolo, podajanje žoge med skakanjem v kolebnici, istočasno skakanje z malo in veliko kolebnico. Izzivov ne zmanjka, otroci si z veseljem izmislijo nove.

5 UMEŠČANJE CIRKUŠKIH VEŠČIN V ŠOLSKI PROSTOR

Ker je cirkus zelo široko področje, ga lahko vključujemo v različne šolske dejavnosti. Pri pouku športa lahko izvajamo prvine akrobatike (npr. v sklopu gimnastike) ali pa žongliramo z rutkami, žogicami, diaboli ter hodimo po najlonski vrvi. Če je cilj cirkuška predstava za šolsko prireditev ali nastop, bodo nepogrešljivi glasbeniki ter izdelovalci kostumov in scenografije. Pri likovnem pouku ali tehniki lahko izdelamo rekvizite, kot so žogice, poiji, rožne palice. Cirkuške veščine v obliki cirkuških koticov (npr. kovček z rekviziti) lahko organiziramo v času rekreativnega odmora ali v šoli v naravi. S kratko vajo (rutka, žogica) popestrimo minuto za zdravje. Učence,



ki jih cirkus bolj zanima, povabimo na interesno dejavnost ali pa jih zaposlimo v času podaljšanega bivanja oz. razširjenega programa.

6 ZAKLJUČEK ALI KAKO IZPOPOLNITI ZNANJE CIRKUŠKIH VEŠČIN PRI UČITELJIH

Če želite usvojiti ali izpopolniti znanje za poučevanje cirkuških veščin, se lahko priključite društvu Cirkokrog, ki prireja usposabljanja za mentorje cirkuške pedagogike. Obiščite cirkuške treninge v telovadnici Pedagoške fakultete v Ljubljani, se udeležite simpozija cirkuške pedagogike ali mednarodne cirkuške izmenjave. Cirkusanti bodo z veseljem delili svoje znanje z vami in vas vzpodbujali. V Ljubljani deluje tudi cirkus *Fuskabo*, ki prireja cirkuško šolo za mlade. Izpopolnjevanja s profesionalnimi mentorji vsako leto junija omogoča festival sodobnega cirkusa in klovnade *Klovnbuř*. Cirkuške predstave lahko ujamete prav tam ali pa julija na festivalu uličnega gledališča *Ana Desetnica*, ki gostuje po vsej Sloveniji. Za dostop do kvalitetnih cirkuških rekvizitov trenutno skrbita *To je to* v Ljubljani in *Talenti* v Kopru. Želim vam veliko ustvarjalnega raziskovanja in ravno prav poguma pri prestopanju gibalnih meja!

Viri in literatura

- Atlanta Acro Yoga: <https://www.atlantaacro.com/resources/fodero-pyramids/> (Dostop 3. 7. 2021)
- Bratović, Marta, 2020: Žongliranje – izziv za učenje. Ilirska Bistrica: OŠ Antona Žnidaršiča. <https://www.o-azilb.si/2020/03/27/zongliranje-izziv-za-ucenje/> (Dostop 3. 7. 2021)
- CARAVAN: <https://www.caravancircusnetwork.eu/about-us/> (Dostop 3. 7. 2021)
- Daniel, Noel (ur.), 2016: The Circus; 1870s-1950s. Köln: TASCHEN GmbH.
- Debenjak, Kristina, 2017: Gradivo za izobraževanje - osnove cirkuške pedagogike. Ljubljana: Slovensko združenje za cirkuško pedagogiko Cirkokrog.
- Desanghere, Steven, 2016: "Look at me!" The circus approach: working with children and young people through the circus arts: http://www.peyc.eu/wp-content/uploads/2016/03/Look-at-me_web.pdf (Dostop 3. 7. 2021)
- Društvo Cirkokrog: www.cirkokrog.com (Dostop 3. 7. 2021)
- EYCO: <https://www.eyco.org/about-eyco/> (Dostop 3. 7. 2021)
- Finningan, Dave, 2008: The benefits of learning to juggle for children. <http://www.learntojuggle.net/448%20pdf%20files/Benefits.pdf> (Dostop 3. 7. 2021)



Mednarodna konferenca: Soustvarjamo kakovostno šolo

Jereb, Jan, 2019: Vpeljava cirkuških veščin v pouk športne vzgoje; magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Mikič, Anja., Rutar, M., Razpotnik, Š., Dekleva, M., Dekleva, B., Gorišek, Ž. ... Žorga, S., 2009: Cirkuška pedagogika. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Slanič, Blaž, 2015: Vpliv gibalnih sposobnosti na žongliranje; diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Zakon o zaščiti živali /ZZZiv. Uradni list RS, št. 38/13:
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO1353> (Dostop 3. 7. 2021)



LIKOVNO USTVARJANJE IN POZITIVNA SAMOPODOBA UČENCEV

ART CREATION AND STUDENTS POSITIVE SELF-IMAGE

Amalija Mikulan

OŠ Danile Kumar, mikulana@os-danilekumar.si

Izvleček

Pravilni učiteljev pristop ob skrbno načrtovanih likovnih problemov vodi k temu, da likovna umetnost postane močno področje prav vsakega učenca. Motivacija otrok pri likovnem ustvarjanju je bistveno večja, če so likovne tehnika raznolike, še posebej kombinirane. Prispevek bo obravnaval nove likovne izzive ob vzajemnem zadovoljstvu tako učenca kot učitelja.

Ključne besede: likovno ustvarjanje v prvi triadi, medpredmetna povezava, pozitivna samopodoba, samovrednotenje

Abstract

The correct approach of the teacher to carefully planned art problems leads to the fact that fine arts become a stronger area for every student. Children's motivation in artistic creation is significantly higher if the art techniques are diverse, especially combined. The paper will address new fine arts challenges to the mutual satisfaction of both the student and the teacher.

Keywords: fine arts in the first triad, positive self-esteem, cross-curricular connection, self-evaluation

1 UVOD

Vsa leta poučevanja pri pouku likovne umetnosti uživam, saj me učenci vedno znova presenetijo s svojo ustvarjalnostjo, idejami in izvedbo likovnih nalog. Naloga učitelja je, da ustvari take pogoje za ustvarjanje, ki omogočajo slehernemu učencu, da uspešno dokonča likovno nalogo, se ob tem samopotrjuje ter izživi svojo fantazijo z dodajanjem lastnih zamisli. Glede na lastna opažanja lahko trdim, da mešane likovne tehnike zelo pritegnejo učence in dodatno popestrijo pouk likovne umetnosti. Ker učenci že od prvega razreda dalje sistematično spoznavajo različne likovne tehnike, lahko v tretjem razredu že bolj načrtno uvajamo mešane likovne tehnike, saj posamezne likovne tehnike že dovolj obvladajo, da jih z veseljem



kombinirajo. Smiselno izbrane mešane likovne tehnike dajejo učencem veliko različnih možnosti za ustvarjanje in tudi iskanje novih originalnih rešitev in idej.

Teme, ki jih izberemo, so konkretne, lahko so vzete iz vsakdanje življenjske situacije ali pa so nadgradnja učnega dela, zato so otrokom veliko bližje. Prepletajo se različna predmetna področja, teorija pa se povezuje s praktičnim delom. Učenci večkrat delajo tudi v paru ali skupini, kjer je delovno okolje bolj sproščeno, kar še dodatno pripomore k uspešni izvedbi likovne naloge.

Moj glavni cilj pri pouku likovne umetnosti je, da učencem privzgojim veselje do likovnega ustvarjanja ne glede na njihove likovne sposobnosti.

2 CILJI POUKA LIKOVNE UMETNOSTI

Učenci

- razvijajo interes za različne oblike likovnih dejavnosti,
- ustvarjalno kombinirajo različne znane likovne tehnike,
- povezujejo, utrjujejo in nadgrajujejo likovna znanja z različnimi predmetnimi področji,
- ob delu z različnimi materiali in orodji razvijajo motorične spretnosti in občutljivost,
- ob likovno dejavnem delu bogatijo emocionalne, socialne in estetske osebne kvalitete,
- se navajajo na medsebojno sodelovanje in razumevanje potreb in želja drugih v skupini,
- se navajajo na kritično vrednotenje svojega dela in dela sošolcev z utemeljevanjem in argumentiranjem,
- nastala likovna dela vrednotijo po določenih kriterijih (Duh, 2003: 38).

3 LIKOVNO USTVARJANJE

Ker je likovno izražanje v 1. triadi podrejeno učenčevi predstavi, učitelj ne vsiljuje shematskih rešitev in določenih likovnih gradenj. Pri učencih spodbuja likovno ustvarjalnost med drugim tudi tako, da jih pri pouku likovne umetnosti usmerja k iskanju novih idej in možnosti za likovno ustvarjanje ter kombiniranju likovnih tehnik. Za likovno izražanje na začetku izbira enostavne likovne tehnike, pri katerih učenci spoznavajo značilnosti likovnega materiala,



primerna orodja, posebnosti oblikovanja z njimi, posebej jih seznaniti s pravilnim, odgovornim in varnim ravnanjem z njimi pri vseh likovnih področjih. Likovne motive izbira učitelj tako, da temeljijo na učenčevih predstavah iz njihovega doživljajskega sveta. V okviru izbrane likovne naloge (zasnove likovnega problema), starostni stopnji učencev primerne, učitelj po učnih korakih načrtuje vsebino v povezavi z likovnimi pojmi, likovno tehniko in motivom.

3.1 Vsebine likovne vzgoje v prvi triadi

Učenec v svojem likovnem delu upodobi različne motive: človeške figure, živali, tihožitja, krajine, notranjost, različne žanre, fantazijske motive, dekorativna in abstraktna dela.

Ustrezno izbrani motiv pri likovni vzgoji je dejavnik, s katerim učence pripravimo, da se uspešno ukvarjajo z zadanim likovnim problemom (Duh, 2003: 42). Raznoliki motivi še dodatno spodbudijo otroke k likovni ustvarjalnosti.

4 LIKOVNA PODROČJA IN LIKOVNE TEHNIKE

Pri pouku likovne umetnosti v prvi triadi učenci spoznavajo različna likovna področja – slikanje, risanje, kiparstvo, grafika in oblikovanje prostora – arhitektura ter njihove značilnosti. Na likovna področja, ki so določena z učnim načrtom, se navezujejo tudi različne likovne tehnike.

Risarske likovne tehnike: risanje s svinčnikom, z ogljem, s kredo, s flomastrom, s tušem s trsko in tušem, s peresom in tušem, s čopičem, z brisalcem tinte, s svetlo tempera barvo na temno podlago, lavirana risba, črna praskanka, enobarvna luščenka, frotaj.

Slikarske likovne tehnike: slikanje z voščenkami in oljnimi pasteli, s kredami in suhimi pasteli, s tempera barvami, z vodenimi barvami, na mokro podlago, z barvnimi tuši, s šablonami, gvaš tehnika, lepljenjke z različnimi materiali.

Grafične likovne tehnike: odtiskovanje delov teles, tisk s pečatniki, kolažni tisk, tisk s šablonami, kaligrafija, monotipija, računalniška grafika.

Kiparski likovni material: glina, mavec, siporeks, žica, les, naravni materiali, papir, valovita lepenka, odpadni material.

Prostorsko oblikovanje – arhitektura: učenci pogosto sestavljajo prostorske tvorbe iz odpadne embalaže.

Večinoma kombiniramo risarske in slikarske likovne tehnike, ker so učencem bližje in jih bolj obvladajo.

4.1 Mešane likovne tehnike

V drugem in tretjem razredu so spodbude za likovno delovanje učencev vse bolj raznovrstne. Učenci pridobijo določeno znanje o likovnem oblikovanju in ga pri svojem ustvarjanju uporabljajo na različne načine (Duh, 2003: 21). Tehnično so že bolj spretni, zato na likovnem področju lahko ustvarjajo zahtevnejše likovne kompozicije.

Učenci svojo likovno ustvarjalnost in domišljijo nadgrajujejo z reševanjem likovnih problemov pri mešanih likovnih tehnikah, kjer pridobljene izkušnje in znanja prenesejo v nove situacije. Likovno delo, ki ga učitelj ponudi otrokom v mešani likovni tehniki, le-te lahko še dodatno spodbudi k ustvarjanju in iskanju novih likovnih rešitev. Morajo pa biti likovne tehnike, ki jih kombinirajo, smiselno izbrane tako, da jih zmorejo učenci opraviti in da doživijo uspeh ob svojem izdelku.

4.2 Primer iz prakse: Zmajeve igrarije

Med delom na daljavo so učenci najbolj pogrešali druženje in igro z vrstniki. Zato smo šli vsak dan med glavnim odmorom na prosto, kjer so se lahko igrali. Večkrat smo tudi del pouka izvedli zunaj. Učno delo sem načrtovala tako, da so imeli po opravljenem delu še čas za igro. Prav zaradi tega se mi je tudi porodila ideja, da pri likovni umetnosti učenci likovno upodobijo svoje igre.

V uvodu so učenci rešili uganko o zmajih: *»Kar štirje na ljubljanskem mostu stojijo in most čez Ljubljanico krasijo.«* Na spletu smo si nato ogledali sliko zmajskega mostu v Ljubljani in slike zmajev za spuščanje. Učenci so opisali razlike med njimi. Vedeli so, da je na zmajskem mostu kip zmaja in ob sliki ponovili značilnosti obhodnega kipa. Nato so ponovno opazovali raznolikost zmajev za spuščanje, opisovali barve in oblike in jih primerjali z zmaji v razredu. Ob tem so ponovili tudi navodila za preprečevanje okužbe s covid-19. V pogovor sem vključila razmišljanje o njihovih izkušnjah, predvsem pa o občutkih pri delu na daljavo. Povedali so, da so najbolj pogrešali druženje in igro z vrstniki. Predlagala sem, da na skupinski sliki likovno upodobijo svoje igre in spuščanje zmajev, kar so z navdušenjem sprejeli.



Dogovorili smo se za likovni motiv in likovne tehnike. Zmaji bodo narejeni v kolažni tehniki, otroška igra pa bo narisana s črnim flomastrom. Skupaj smo ponovili značilnosti risarske in kolažne tehnike. V drugem delu sem podala kratka navodila za delo in jim pokazala – demonstrirala, kako s pomočjo rok določijo velikost motiva. Na tablo sem zapisala, kaj naj vsebuje mešana likovna tehnika: risanje s črnim flomastrom – igre, slikanje s tempera barvo in gobico – podlaga, kolažiranje z barvnim papirjem – zmaj.

Pred začetkom likovnega ustvarjanja so učenci kreirali skupine s šestimi člani po lastnih željah, da so se počutili sproščeno. V skupini so se dogovorili, kaj bo delal vsak posameznik – zmaja ali risbo igre. Delo so si razdelili glede na svoje interese, znanja in si med seboj pomagali. Vsak je izvedel svoj del naloge, hitrejši učenci so pomagali članom svoje skupine.

– **Barvanje podlage z gobico (dogovor za modro)**

Podlago je naredil vsak član skupine. Da je delo potekalo hitreje, so risalni list pobarvali z gobico. Ko se je barva posušila, so šest risalnih listov zlepili skupaj v večjo likovno površino. Tudi za ta del naloge so se dogovorili, kdo jo bo izvedel.

– **Risanje s črnim flomastrom**

Na bele liste, velikosti dlani, so narisali otroke v igri in gibanju ter igrala. Nato so jih izrezali in na koncu prilepili na skupno sliko.

– **Kolažiranje – izdelava zmaja, risanje in izdelava podrobnosti**

Ker je bil poudarek na sodelovalnem učenju in kombinaciji različnih likovnih tehnikah, sem predvidela, da bo oblika zmajev klasična. Ob opazovanju zmajev v razredu so učenci razmislili, kako lahko takega zmaja naredijo. Ta del likovne naloge smo povezali z matematičnim znanjem o delih celote – $1/3$ glava, $2/3$ trup zmaja in geometrijskih oblikah – zmaj v obliki štirikotnika. Na zmaja so narisali še podrobnosti. Za zmajev rep so porabili papirnate verige, ki so jih v podaljšanem bivanju izdelali v času pustovanja. Na ta način so poskrbeli za reciklažo že narejenih izdelkov.

Ko so vsi člani skupine dokončali svojo nalogo, so začeli sestavljati skupno sliko. Motive, ki so jih dopolnili s podrobnostmi, so ustrezno razporedili po celotni površini likovnega prostora. Pozorni so bili na likovno kompozicijo – zmaje so nalepili v zgornji del likovne površine, risbe iger pa na spodnji del.

V zaključnem delu je sledilo vrednotenje. Vsaka skupina je položila svoj likovni izdelek na tla. Najprej so se sprehodili in si ogledali vse izdelke. Po ogledu izdelkov je posamezna skupina



predstavila svoje delo. V vodenem razgovoru so otroci ovrednotili delo v skupini in svoj likovni izdelek.

4.2.1 Opazanja

Delo je potekalo intenzivno dve uri, pri delu so bili učenci ves čas aktivni. Med seboj so se spodbujali ter drug drugemu pomagali. Večina se jih je zelo potrudila pri likovnem ustvarjanju. Glasno so izražali zadovoljstvo ob uspešno opravljenih nalogah. Skupinska oblika dela je učence spodbudila tudi k medsebojni komunikaciji in skupnemu iskanju rešitev. Mojo pomoč so v posameznih skupinah potrebovali le pri lepljenju risalnih listov v enotno slikarsko podlago in pri pritrjevanju papirnate verige. Pri vrednotenju so primerjali likovna dela skupin. Ugotovili so, da bi lahko izdelali različne zmaje – po obliki in velikosti, in mogoče naredili barvo likovne podlage drugače.

Vsi člani skupine so poročali o tekočem dogovarjanje za delo in uspešnem ustvarjanju, predstavili so težave, s katerimi so se srečevali. Všeč jim je bilo, da so sodelovali, a bili hkrati pri delu lahko samostojni. Učenci so bili za delo izredno motivirani in so še po končani nalogi, v dneh, ki so sledili, dopolnjevali svoje likovne stvaritve – predvsem so dodajali risbe iger. Svoje delo so razstavili v šolski avli.

4.2.2 Izsledki iz prakse

Pri mešanih likovnih tehnikah učenci, glede na svoje izkušnje, samostojno povezujejo že pridobljeno teoretično likovno znanje v novih situacijah in iščejo nove rešitve likovnih problemov. Lahko ustvarjajo sami, v paru ali skupini.

Skupinsko delo, tudi pri likovni umetnosti, je v času po epidemiji pomembno tudi za spodbujanje medvrstniškega sodelovanja. Skozi skupinsko delo se učenci učijo sodelovanja, primernega dialoga, se med seboj pogovarjajo in iščejo nove zamisli in rešitve. Naloga učitelja je, da spodbuja kreativnost in višje spoznavne procese ter jih prekinja le, ko jim pomaga razjasniti in izostriti ideje. Pri individualnem delu pa imajo možnost, da se posvetujejo s sosedom, si izmenjajo gradiva in mnenja ter drug drugemu preverjajo opravljeno delo.



Učenci s svojimi razstavljenimi likovnimi izdelki, na katere so ponosni, ustvarjajo prijetno bivalno okolje v razredu in na šoli, s čimer prispevajo k prijazni in spodbudni razredni in šolski klimi.

S tem ko poskrbimo za primerno predstavitev likovnih del prav vseh učencev na razrednih in šolskih razstavah, otrokom omogočimo, da doživljajo zadovoljstvo ob končnem rezultatu dela in so ponosni ob predstavitvi. Tudi tako krepimo tudi njihovo pozitivno samopodobo.

Tekom šolskega leta otroci s svojim likovnimi izdelki razveselijo svoje bližnje ob različnih praznikih, s sodelovanjem na šolskih razstavah in z ustvarjanjem likovnih izdelkov, ki ostanejo v šoli, utrjujejo pripadnost šoli, sodelujejo pri skupinskih likovnih izzivih in si pri tem oblikujejo socialne, moralne in delovne navade. Ker njihovi izdelki dobijo tudi uporabno vrednost, se pri delu še toliko bolj potrudijo.

5 MEDPREDMETNA POVEZAVA LIKOVNEGA POUKA Z OSTALIMI PREDMETI

Likovno nalogo določi učitelj v skladu s standardi znanja. Pri spoznavanju in reševanju likovnega problema, ki je zasnovan v likovni nalogi, učitelj učence »usmerja« v povezavo likovnih pojmov različnih likovnih področjih, lahko pa tudi s pojmi drugih predmetnih področij. Pojmi iz drugih učnih vsebin so le spodbuda za spoznavanje in reševanje likovne naloge.

Likovne teme, ki jih uporabljamo pri likovni vzgoji, nikoli niso namenjene same sebi, ampak so le povod za ustvarjanje likovnega dela, v katerem se uresničujejo cilji likovne vzgoje. Vsako tematiko se da povezati s cilji likovne vzgoje (Duh, 2003: 41). Praviloma pri likovni umetnosti povezujemo likovne teme in motive z več učnimi področji. Na ta način učencem omogočimo, da uporabijo in združujejo tudi različno znanje ter ga preverijo na praktičnih primerih.

Izbira ustrezne likovne teme in motiva ter likovne tehnike učence lahko še dodatno motivira za likovno ustvarjanje in prispeva k uspešni izvedbi likovne naloge, s tem pa pripomore k samopodreditvi otroka.

Tabela 1: *Medpredmetne povezave, izvedene v praksi: Zmajeve igrarije*

Učni predmet	Cilji in dejavnosti
SPO	Učenci utemeljijo pomen gibanja za naše zdravje. Na zmajih, razstavljenih v razredu, preberejo in ponovijo navodila o preprečevanju okužbe s covid-19. <i>(Zmaje na oknih je v začetku šolskega leta naredila kolegica v podaljšanem bivanju. Na njih so bila navodila za preprečevanje okužbe s covidom -19.)</i>
ŠPO	Naštejejo igre, pri katerih lahko sodelujejo. Pripovedujejo o svojih izkušnjah, pridobljenih ob sodelovanju v igrah.
SLJ	Rešijo uganko in pripovedujejo o izkušnjah pri spuščanju zmajev. Opisujejo in primerjajo kip zmaja in zmaja za spuščanje. Pripovedujejo o poteku izdelave in o sodelovanju v skupini.
MAT	Utrjujejo dele celote in geometrijske like.

Likovna vzgoja se z vsebinami drugih predmetov največkrat povezuje motivno (Duh, 2003: 98). Lahko pa likovno umetnost z drugimi predmeti povezujemo še drugače.

Slovenščina je pogovorni jezik pri vseh učnih predmetih, zato učence usmerjam, da v medsebojni komunikaciji in pri predstavitvi dela po skupinah, upoštevajo govorni bonton in pravila govornega nastopanja. Pogovor o upoštevanju pravil pri igrah smo povezali z izkušnjami pri športu. Matematično znanje o delih celote smo uporabili pri določanju ustreznega razmerja pri risanju zmaja. In ne nazadnje, učenci so ponovno ponovili, kar smo v zvezi z zdravjem in covidom-19 obravnavali pri spoznavanju okolja.

6 VREDNOTENJE LIKOVNIH DEL OTROK IN POZITIVNA SAMOPODOBA UČENCEV

V tretjem razredu, ko se učenci tudi pri likovni umetnosti prvič srečajo s številčnim ocenjevanjem, je likovni razvoj in ustvarjalnost otrok ponovno v vzponu. Učenci so že sposobni opisovati in ocenjevati likovne pojave in dela – svoja in tuja. Ker pa likovno ustvarjalnost otroci še vedno dojemajo kot igro, je potrebno posebno skrb nameniti ocenjevanju, saj lahko z neprimernim pristopom zatremo veselje otroka do likovnega ustvarjanja.

Kriteriji za vrednotenje in ocenjevanje nikakor ne smejo biti edino in glavno merilo za oceno. Na osnovi le-teh naj učenci sledijo predvsem svojemu likovnemu napredku. Ob vrednotenju



učenci spoznavajo svoje dosežke glede na razumevanje likovnih pojmov, svoje spretnosti in ustvarjalne kvalitete ter svojo prizadevnost (Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji /.../: 72).

Po vsaki končani likovni nalogi učitelj z učenci ob razstavljenih, dokončanih in nedokončanih likovnih izdelkih, vrednoti dosežene cilje po izoblikovanih kriterijih, ki izhajajo iz likovne naloge. Učitelj oceni, koliko je učenec dosegel cilje oziroma standarde, opredeljene v učnem načrtu (Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja /.../: 27).

Pri ocenjevanju likovnega izdelka moramo upoštevati predvsem individualne posebnosti in individualni napredek otroka pri reševanju likovne naloge. Ko v tretjem razredu načrtujemo ocenjevanje, na začetku ocenimo samo eno likovno področje, npr. slikanje. V kolikor učenec ni uspešno izvedel likovne naloge (ker ni bil njegov dan, ker ni dokončal likovnega dela v določenem času, ker potrebuje več časa, da usvoji tehniko slikanja), mora imeti možnost, da je ocenjen, ko je tega zmožen. Zato učenci samoevalvirajo vsaj tri svoja likovna dela s področja slikanja. Ocenimo pa delo, pri katerem je bil najbolj uspešen pri reševanju likovnega problema. Ta način ocenjevanja se je skozi prakso izkazal za najbolj učinkovito motivacijo za likovni napredek predvsem tistih otrok, ki imajo težave pri likovnem izražanju in se ne čutijo pri likovni umetnosti dovolj suvereni in uspešni.

7 ZAKLJUČEK

Likovna umetnost je zame tisto učno področje, kjer so lahko uspešni prav vsi učenci. V zadovoljstvo mi je, da se učenci resnično veselijo ur likovne umetnosti in z nestrpnostjo pričakujejo nove likovne izzive. Večina učencev pri pouku likovne umetnosti z veseljem ustvarja. Posamezniki pa se šele proti koncu šolskega leta sprostijo in se začnejo likovno izražati. Radi imajo zanimiv in raznolik pouk, želijo si spoznati in ustvariti kaj novega, kar jim vsekakor nudijo mešane likovne tehnike. Če otrokom omogočimo, da delajo v skupini, je rezultat še boljši.

In da bodo učenci zaživel pri pouku likovne umetnosti in pustili domišljiji ter ustvarjalnosti prosto pot, si velja zapomniti, da vedno vrednotimo individualni likovni napredek posameznika. Ocena nikakor ni končni cilj likovnega ustvarjanja.



Literatura:

Duh, M. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole : priročnik za učitelje razrednega pouka / [[besedilo in] fotografije] Matjaž Duh, Tomaž Vrlič. Ljubljana, Rokus.

Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji. Marec, Letnik XXIV. Posebnosti pouka likovne vzgoje v prvem triletju osnovne šole. Nova Gorica, Educa.

Viri:

Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja [Elektronski vir]/predmetna komisija Natalija F. Kocijančič ...[et al.]. - El. Knjiga. – Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf >. (30. 6.2021.)



GLEDALIŠČE JE LAHKO NAŠE IGRIŠČE, LABORATORIJ, KUHINJA ...

THEATRE CAN BE OUR PLAYGROUND, OUR LABORATORY, OUR KITCHEN ...

Mojca Planinc

OŠ Franceta Bevka, Ljubljana, mojca.planinc1@guest.arnes.si

Povzetek

Pomembno se je zavedati, da se gledališče kot umetnost in gledališče kot medij poučevanja popolnoma razlikujeta. Gledališče daje otrokom možnost raziskovanja, soočanja s težavami, odkrivanja drugačnih rešitev problemov. Proces poteka v spodbudnem, sprejemajočem okolju in učenci se tako učijo kritičnega mišljenja. Po uvajanju gledaliških dejavnosti opazam pozitivne odzive otrok, trajnejša, praktično pridobljena znanja, hitrejšo memoriranje, ustvarjalno reševanje problemov, izboljšanje orientacije in koordinacije, samozavestnejše govorno nastopanje, izboljšanje in ozaveščanje lastne komunikacije, izboljšanje odnosov med učenci ... Učenje preko gledališča ni le izkustveno, je hkrati tudi celostno.

Ključne besede: gledališče, gledališka pedagogika, celostno poučevanje, izkustveno poučevanje

Abstract

It is important to acknowledge that theatre as an art and theatre as the teaching method are two completely different approaches to consider theatre. Theatre gives children the possibility of research, dealing with problems and finding different solutions to problems. The process takes place in an environment that is relaxed and encouraging. Students also learn critical thinking. After introducing theatre activities in the class, pupils responded very positively. Children learn faster, they solve problems more creatively, their orientation and coordination improved and when they speak they are more confident. I also noticed improvement of self-awareness during communication and improvement in relations between pupils. Learning through the theatre method is not only empirical approach, it is also a multisensory approach.

Keywords: theatre, theatre pedagogy, multisensory teaching, the experiential teaching

1 RAZLOGI ZA AKTIVNO SODELOVANJE NA KONFERENCI

Mnenja, ali naj učitelji gledališče poučujejo kot predmet sam po sebi ali naj ga uporabljajo kot sredstvo za poučevanje drugih predmetov, so med učitelji različna. Vsaka stran ima svoje zagovornike. H. Krnc (2016) pravi, da se je pomembno zavedati, da sta gledališče kot umetnost in gledališče kot medij poučevanja popolnoma različna.



Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti JSKD je oktobra lani imenoval delovno skupino za uskladitev in poenotenje terminologije na področju gledališke pedagogike. Sestavljajo jo predstavniki Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, Zavoda RS za šolstvo, Društva za razvoj gledališča v izobraževanju, Slovenskega gledališkega inštituta in Društva ustvarjalcev Taka Tuka. Pomaga tudi delovna skupina, v kateri so teoretiki in praktiki.

Po novo usklajeni terminologiji Društva Taka Tuka (2020) termin gledališka pedagogika zaobjema tri vidike vključevanja gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces: gledališko opismenjevanje (kulturno-umetnostna vzgoja, vzgoja gledalca), gledališko ustvarjanje (oblikovanje gledališkega dogodka, javno nastopanje) ter učenje z gledališkimi pristopi (gledališče kot sredstvo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev).

Ker imam rada gledališče in z njim povezane dejavnosti, poučujem gledališki krožek in neobvezni izbirni predmet umetnost – gledališče;, pri tem dajem poudarek gledališču kot umetnosti oziroma gledališkemu ustvarjanju. Kot razredničarka in učiteljica pri svojem delu uporabljam tudi gledališče kot medij poučevanja. Na eni strani vključujem v pouk gledališko opismenjevanje in s tem povezano vzgojo kritičnega gledalca, seznanjanje z gledališčem in kulturno-umetnostno vzgojo. Na drugi strani učim z gledališkimi pristopi, pri pouku uporabljam gledališke metode in tehnike. Prav tako uporabljam gledališče kot medij za poučevanje in izboljšanje samozavesti pri otrocih s posebnimi potrebami in pri tistih, ki imajo težave s samopodobo.

Kot redna udeleženka gledaliških konferenc Taka Tuka že nekaj let opažam, da so metode in tehnike gledališke pedagogike največkrat omejene na uvodno fazo šolske ure, namenjeno motiviranju, le redko pa jim pripade osrednje mesto pri obravnavi nove učne snovi. Pogosto jih uporabljajo pri pouku tujih jezikov – metode igre vlog. Pri pouku slovenskega jezika je v učnem načrtu za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje posebej predviden razdelek Gledališče, radijska igra in film, v katerem so med drugimi izpostavljeni tudi izobraževalni cilji s področja gledaliških dejavnosti. Metoda igre vlog je omenjena zgolj v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, sicer pa učni načrt usmerja h gledališkemu opismenjevanju in ustvarjanju oziroma gledališki produkciji in recepciji. Vsekakor bi bilo treba vsaj pod priporočila dodati tehnike in metode gledališke pedagogike ter jasne predloge za njihovo uporabo.



Zato sem se odločila, da predstavim gledališke tehnike, ki jih uporabljam pri pouku. Po uporabi teh dejavnosti opažam pozitivne odzive otrok v njihovem znanju, vedenju, razmišljanju in uporabi znanja, ki je vsekakor znanje na ravneh višjih taksonomskih stopenj.

2 TEORETIČNO OZADJE

Z elementi gledaliških tehnik učenci nevsiljivo osvajajo nova znanja, spretnosti in veščine. Hkrati v tem procesu upoštevamo vsakega posameznika in njegove sposobnosti, ki se skozi proces krepijo. Gledališke metode tako vsebujejo gibalne, pevske, plesne in druge dejavnosti, ki so pomemben motivacijski dejavnik pri pouku.

Gledališče daje otrokom tako možnost, da raziskujejo, se soočajo s težavami, odkrivajo drugačne rešitve problemov, ustvarjalno preizkušajo rešitve, izražajo čustva v vlogi aktivnega eksperimentatorja, proces pa poteka v spodbudnem, sprejemajočem okolju. S tovrstnim reševanjem problemov se učenci naučijo kritičnega mišljenja.

Prednosti gledaliških metod pri pouku je v zadnjem času ugotavljalo kar nekaj raziskav in strokovnih člankov. V svojem magistrskem delu M. Kolenc (2010) ugotavlja, da je pomnjenje s pomočjo umetnostnih sredstev trajnejše, A. Černel (2013) pa, da se motivacija in pomnjenje učencev z rabo gledaliških tehnik izboljšujeta. H. Krnc (2016) v svoji raziskavi ugotavlja, da uporaba gledaliških tehnik izboljšuje komunikacijo in sodelovanje med učenci. Nadaljuje tudi, da učitelji, ki uporabljajo gledališke metode, pritrjujejo, da je to nekaj pozitivnega, s čimer se strinjajo tudi učenci, ki imajo veliko raje razgiban pouk.

Sem zagovornica celostnega učenja in s tega vidika vključujem v svoje ure veliko gibanja, raziskovanja in metode, pri katerih je učenec aktiven. Leta 2012 sem se pri Alenki Vidrih usposobila tudi za AV trenerja. Tako mi je bila ponujena enkratna priložnost združitve gledališča, plesa in dela z otroki. Udeležila sem se veliko delavnic in konferenc v povezavi z gledališčem in gledališko pedagogiko ter ugotovila, da so v večini predavanja in delavnice izvajali igralci oz. ljudje, ki se ukvarjajo izključno z gledališčem in so brez vsakršnega pedagoškega znanja. Šmalc (2016, po H. Krnc 2016) pravi, da bi bilo dobro, da bi imeli učitelji gledališko znanje. Kajti igralci, ki vodijo šolske gledališke skupine, nimajo pedagoškega znanja. Torej, dobro bi bilo, da bi se lahko učitelji strokovno dodatno izobraževali, ne zgolj v obliki delavnic in tečajev. H. Krnc (2016) v svoji raziskavi ugotavlja, da bi se gledališka pedagogika morala uveljaviti tudi na slovenskih šolah in dobiti nekoliko pomembnejše mesto. Dodaja tudi, da glasbena in likovna umetnost nastopata pri nas kot samostojna predmeta v šoli.



Vsak predmet ima določene ure in vsebine. Gledališče bi lahko bilo enakovredno zastopano. Hkrati bi za začetek morali ponuditi potrebno strokovno šolanje za gledališko pedagogiko.

3 IMPLEMENTACIJA

V nadaljevanju bom opisala le nekaj primerov svojega načina načrtovanja in izvedb gledaliških metod in tehnik pri pouku. Pri načrtovanju gledaliških dejavnosti oziroma metod in tehnik je treba najprej glede na snov, predmet in specifikko učencev določiti, kdo bo akter. Tako je lahko:

- A) Učitelj kot igravec
- B) Učenci igralci.

A) Učitelj kot igravec

Znano je, da so učitelji nenehno izpostavljeni izgorelosti. Predstavljajte si **gledališkega igralca**, ki preuči svoj scenarij, se pripravi na igro, načrtuje, kako bosta njegova vloga in igranje dobila večjo kakovost, in potem izpelje celotno zadevo na odru pred gledalci. Svojo predstavo mora izpeljati in hkrati ohraniti zanimanje občinstva, ki vstopnice ni kupilo po lastni želji. Vendar ena takšna predstava še ni vse, kajti dnevno se učitelj pripravi na od 4 do 5 nastopov, in to vsak dan. Učitelj ni le igravec, temveč tudi: rekviziter (učni listi, večkrat doma izdelani pripomočki za demonstracije ...), režiser, scenarist in dramaturg (material za poučevanje tudi sam pripravi in uredi), koreograf (določena drža telesa in sama izvedba nastopa), mediator (reševanje sporov med učenci), svetovalec (otrokom pri njihovih stiskah in vsakdanjih odločitvah ter pri delu s starši), varnostnik (biti na preži, da se nikomur nič ne zgodi) ... Tudi H. Krnc (2016) primerja poklic učitelja in igralca in pravi, da morajo učitelji tako kot igralci na odru, znati uporabljati govorico telesa, glas, igrati svojo vlogo in improvizirati.

In ravno pogum in želja po nečem novem sta tisto, kar lahko učitelju pomaga proti izgorelosti. Prav učitelji bi morali biti dovolj pogumni in se zavzeti za sprejemanje sprememb pri sebi, s čimer bi lahko povzročili spremembe tudi v šoli. Pomembno pa je tudi zavedanje, da ni idealnega učitelja, ki bi obvladal vse. Zadošča, da učitelj obvlada spretnosti poučevanja, ki mu omogočajo prilagojeno reagiranje v različnih situacijah oz. določeno mero fleksibilnosti, vse to ob upoštevanju učencev z različnimi sposobnostmi in potrebami ter ob njihovih različnih pričakovanjih. Zato je pomembno, da učitelji vidijo v svojem delu smisel, saj to pripomore k večji produktivnosti, vnemi za opravljanje dela in višjemu zadovoljstvu. Vse navedeno



pozitivno vpliva na duševno zdravje učiteljev in deluje kakor ščit proti izgorevanju, posledično pa vpliva na zadovoljstvo in učno uspešnost učencev.

B) Učenci igralci, primeri gledaliških dejavnosti pri pouku v prvi triadi.

Slovenski jezik *Književnost*:

Gledališko poustvarjanje prebranega književnega besedila.

Improvizacije:

Izmišljarije: vsak pove eno besedo, nastane pravljica.

Znano pravljico obnovimo s pripovedovanjem in igranjem hkrati.

Znano pravljico ob pripovedovanju in igranju spreminjamo.

Orišemo glavne osebe in njihove značilnosti (otrok, ki bo postal vloga po predlogih gledalcev, postane lik).

Igra Vroči stol, pravljica v izmišljenem jeziku, pesem pokaži z gibom ...

Pantomima: Uganimo književnega junaka.

Vključevanje lutk.

***Jezikovna vzgoja*:**

Igra črk in pisanje s telesom. Preko iger za ogrevanje govoril podajanje posameznih glasov. Podajanje glasov v krogu. Majaron (2006) poudarja, da se tudi pri opismenjevanju uporabljajo gledališke tehnike. Otroci izdelajo lutke – črke iz pene, plastelina ali papirja, s katerimi se nato igrajo. Črke lahko uprizarjajo tudi s svojimi telesi. Majaron (2006) nadaljuje, da tako urijo koordinacijo gibov in orientacijo v prostoru. K temu gibanju pa lahko dodamo še oglašanje črk (učence opozorimo na glasove in ne poimenovanja črk), črke se lahko s svojim oglašanjem tudi sporazumevajo.

Matematika:

Matematične pravljice, kjer je poudarjeno zaporedje: npr. priredba pravljice Deklica veka: k Mojci Pokrajculji prihajajo številke (penaste lutke) namesto živali, lonček počni in na koncu Mojca Pokrajculja joka in šteje razbitine. Zaporedje: različni položaji teles. Besedilne naloge



lahko tudi odigramo in jih učenci tako sami sestavijo, predstavijo drugim. Nato naloge zapišemo in rešimo.

Spoznavanje okolja

Pantomima: poklici v šoli. Igre vlog: medosebni odnosi, družine in družinski člani. Improvizacije: življenje nekoč, kakor si ga predstavljajo učenci, in nato po pogovoru in obisku babic, kakšno je bilo v resnici. Igre skupinske pripadnosti: različne improvizacijske igre. Delo na skupinski pripadnosti, kajti gledališka dejavnost vedno poteka v skupini. Igralec ne more delovati neodvisno od svoje okolice, ki ga spremlja in sprejema. Takoj ko so učenci postavljeni v gledališki prostor, se vzpostavi neka komunikacijska vez. V gledališki skupini tako posamezniki občutijo pripadnost in varnost. Skozi gledališke vaje oz. improvizacije skupina krepi zaupanje in zaupnost, razvija se socialna dinamika, med seboj se začnejo spoznavati in se preizkušati v različnih situacijah, kmalu se navadijo, da bodo izkusili tako prijetne kot neprijetne situacije, tako težke kot lahke vaje, tako v skupini kot sami. Skupina jim tako nudi zavetje v obliki ljudi enakih zanimanj in enakega cilja, obenem pa se učijo, kako si priboriti prostor na odru/v življenju ter ta prostor tudi odstopiti za skupno dobro, prevzeti pobudo in voditi ter se pustiti premagati. Učenec ima tako odlične pogoje, da se razvije v aktivnega in mislečega posameznika z občutkom za skupnost, ki je naučen sprejemati in ne zavračati, razumeti različne poglede in mnenja, vendar še vedno zagovarjati svojega, ter predvsem spoštovati in poslušati druge.

Kakor pravi tudi H. Korošec (1996): »Pri gledališki dejavnosti so otroci neposredni, enkratni in neponovljivi. Tu imajo neskončno možnosti za ustvarjalnost, ki so sicer pri pouku pogosto zavrte. Vodi jih želja za nečim novim, nepričakovanim. Igraje in sproščeno pridejo do določenih spoznanj o gledališču, medsebojnih odnosih, odnosih in dogajanjih v življenju. Imajo številne možnosti za izražanje.«

Glasbena umetnost

Različni plesi, plesne improvizacije (prikaz recikliranja stvari, življenjskega cikla rastlin ...). Zvočne slike (gozd). Uglasbimo pravljico in jo zaigramo.

Gledališke metode lahko uporabljamo tako pri urah osvajanja novih snovi kakor pri utrjevanju: intervju (novinar, intervjuvani odgovarja kakor strokovnjak za naravo, okolje, svoj kraj ...), tv-



oddaja o določeni tematiki, prikaz prizor življenja nekoč, kako si predstavljajo življenje brez elektrike ...

Učitelj pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami uporablja metode dela, ki učencu nudijo lažjo predstavljalnost s pomočjo gledaliških dejavnosti. Z njimi lahko učitelj skuša izboljšati učencev odnos do šole, njegovo komuniciranje s starši, okolico, samopodobo, učenec pa pridobi izkušnje in znanje, ki služijo kot opora pri premagovanju ovir, pri boljšem razumevanju in sprejemanju sebe in okolja ter pri oblikovanju zelenih vzorcev ravnanja. V dramskem prostoru učenci skupaj raziskujejo in obravnavajo tiste obstoječe in namišljene življenjske situacije (v šolskem in družinskem okolju), ki so zanje ključne. V odrskem prostoru preko igre in s pomočjo dramskih orodij (tehnika govora, glasu, drža) ozavestijo vzajemnost med načinom razmišljanja in telesnim izrazom. Znotraj tega je pozornost namenjena najprej premagovanju prepoznanih ovir ter nato raziskovanju individualnega načina, ki bi zmanjšal notranje in zunanje pritiske in napetosti, ter oblikovanju ustrežnejših modelov izražanja in ravnanja. Učijo se prepoznavati lastne in tuje, pozitivne in negativne modele izražanja in ravnanja ter ozavestijo možnost izbire. Tako otroci nase prevzamejo odgovornost za izboljševanje kakovosti življenja. Začnejo zaupati v lastne moči in kreativnost, povečujejo zaupanje v življenje, kar jim nudi občutek osebne izpolnjenosti. Tako pridobijo nekatera orodja pri premagovanju ovir ter obravnavajo učinke strpnosti (razmišljanje in delovanje) in iščejo ustrezne načine odzivanja na nestrpnost.

4 REZULTATI, RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Po uvajanju gledališča kot medija poučevanja opažam pozitivne odzive otrok, trajnejša, praktično pridobljena znanja, hitrejša memoriranje, angažiranost učencev, razvijanje ustvarjalnega reševanja problemov, bogatenje besednega zaklada, seznanjanje z umetnostjo, izboljšanje orientacije v prostoru, koordinacije, samozavestnejše govorno nastopanje, izboljšanje in ozaveščanje lastne komunikacije, izboljšanje odnosov med učenci ...

Pri gledaliških dejavnostih gre tudi za pomembno izkustveno učenje, saj učenci raziskujejo preko lastnih izkušenj. O pomenu izkustvenega učenja *M. Garvas (2010) pravi, da je tako učenje način, kako se povežejo teorija in praksa, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretna akcija, in to ne glede na starost udeležencev. Bistveno in osrednjo vlogo ima osebna izkušnja, saj je za izkustveno učenje značilno, da se najbolje učimo, če nekaj naredimo sami. Nadaljuje, da šele s konkretnimi poskusi, s praktično dejavnostjo človek spreminja zunanji svet in hkrati tudi samega sebe.*



Učenje preko gledališča pa ni le izkustveno, ob tem uporabljamo vse svoje čute in smo aktivni. Gre hkrati tudi za celostno učenje, ob katerem bo učitelj upošteval naravo učencev in pouk organiziral tako, da bo otrokom bližji in bo spodbudil vse njihove čute in kanale, skozi katere bodo lahko sprejemali nove informacije. »Celostno učenje s pomočjo besednega, predstavnega in gibalnega načina učenja je v šoli redko, čeprav učinkovito.« (Peklaj, 1995, str. 177) Rezultat celostnega učenja je dolgotrajnejše znanje, saj poučevanje in učenje vključujeta gibanje, izdelovanje predmetov, igre vlog, učenci znanje poglobljajo in preizkušajo.

Prispevek zaključujem s preprosto, a pomembno mislijo, da če pomisliš, da ni mogoče ničesar spremeniti, obrneš hrbet sebi in svetu.

Literatura:

Černel, Andreja, 2013: Gledališče kot pomemben dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Garvas, Mojca, 2010: Izkustveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vrtcu Trnovo, Andragoška spoznanja. Pridobljeno 17. 12. 2016: <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznaja/article/view/611>

Kolenc, Mojca, 2010: Učinkovitosti poučevanja s pomočjo umetnostnih sredstev. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Korošec, Helena, 1996: Radost gledaliških delavnic. Celje: samozaložba.

Krnc, Helena, 2016: Gledališče v prvem in drugem triletju osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani..

Majaron, Edvard, 2006: Animacija lutk in otrokovo gibanje. V: Borota, B. e tal., Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, str. 98–102.

Peklaj, Cirila, 1995: Učni stili in hemisferičnost. V: Izziv raznolikosti; stili spoznavanja učenja, mišljenja. Nova Gorica: Educa.

Društvo Taka Tuka, 2020: Gledališka pedagogika. Pridobljeno: 20. 6. 2021: <https://www.takatuka.net/gledaliska-pedagogika>.



FORMATIVNO SPREMLJANJE PRI POUKU ZGODOVINE Z AVTENTIČNIMI NALOGAMI

FORMATIVE ASSESSMENT IN HISTORY LESSONS WITH AUTHENTIC ASSIGNMENTS

Brigita Praznik Lokar

OŠ Danile Kumar Ljubljana, prazniklokarb@os-danilekumar.si

Izvleček

Formativno spremljanje učence navaja, da samostojno razmišljajo o svojem učenju, načinih, kako priti do znanja, kaj so se naučili, katere veščine so pridobili in čemu se sploh učiti. Vloga učitelja pa je, da učence vodi in jim ozavešča vse korake formativnega spremljanja. Tako učitelj v učilnici stopi v ozadje, vseeno pa tak pouk od učitelja terja veliko priprav in časa. Prvi koraki v uvajanje formativnega spremljanja so bili negotovi in naporni, zahtevali so veliko truda in časa, a končno znanje učencev je sedaj trajnejše, najpomembnejše pa je, da učenci usvajajo nove veščine z avtentičnimi nalogami, pri pouku so aktivnejši, razmišljajo, kako se učiti in predvsem čemu, hkrati pa znajo svoje znanje in znanje sošolcev kritično ovrednotiti.

Ključne besede: formativno spremljanje, avtentične naloge, učenec, učitelj.

Abstract

Formative assessment accustoms the students to think independently about their learning, ways to gain knowledge, the facts they have already learnt, what skills they have acquired and why to study at all. The role of a teacher is to guide students and make them aware of all the steps of formative assessment. Thus, during the educational process, the teacher steps into the background, yet such a lesson requires a lot of time for preparation. The first steps towards formative assessment were difficult and insecure. They required a lot of teacher's effort and time, but the final learner's outcome is more permanent. Students gain new skills with authentic tasks and participate more efficiently during lessons. They know how to evaluate their work and are able to successfully perform peer assessment.

Key words: Formative assessment, authentic assignments, student, teacher.

1 UVOD

Kdaj učenci resnično vedo, da so se nekaj dobro naučili, da nekaj dobro znajo? Ko dobijo odlično oceno, ko neko zapisano učno snov dobro razumejo ali ko na vprašanje pravilno odgovorijo? Na vsa vprašanja bi lahko odgovorili z da. Za večina učencev je merilo znanja



številčna ocena. Formativno spremljanje pa učence navaja, da se vsako šolsko uro najprej seznanijo z nameni učenja, torej kaj vse se bodo naučili in tudi na kakšen način, poleg vsega tega pa so seznanjeni tudi z veščinami, ki jim bodo prišle prav v življenju. O učnih urah samostojno razmišljajo, pri ustvarjanju le-teh dejavno sodelujejo, hkrati pa lahko na različne načine usvajajo znanje in veščine, ki jih nato vrednotijo z merili/kriteriji, ki jih sami postavijo. Sami določijo, kaj je za njih usvojeno znanje. Vsak učenec lahko pri urah s formativnim spremljanjem najde interes in le-tega uresničuje na način, ki je njemu prijeten, predvsem pa zanimiv. Učenci spoznavajo, katere veščine obvladajo, katerim morajo še posvetiti pozornost ... To lahko počnejo sami ali v paru ali celo v skupini. Učenci spoznajo, da je poti do znanja več in da ni nujno, da edino pot do znanja kaže le učitelj. Pri vsem tem pa se naučijo najpomembnejšega – poslušanja drug drugega in sodelovanja.

2 FORMATIVNO SPREMLJANJE

Začetnika formativnega spremljanja sta bila v 80. in 90. letih 20. stoletja Britanec Paul Black in William Dylan. Svoje ideje, ki sta jih podprla z raziskavami, sta objavila v številnih knjigah in člankih. Formativno spremljanje poudarja pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja, učitelj pa učenca podpira tako, da nenehno ugotavlja, kako učenec napreduje, pouk pa prilagaja povratnim informacijam, ki jih pridobi od učenca (Dylan 2016). Bistvo formativnega spremljanja je, da ima učenec veliko možnosti, da izraža svojo individualnost: svoje zmožnosti, interese, svoj smisel (Holcar Brunauer 2016: 7). William Dylan je v enem izmed svojih intervjujev dejal, da je formativno spremljanje kot most med učenjem in poučevanjem. Učitelj svoje poučevanje ves čas prilagaja v procesu formativnega spremljanja (Dylan 2016). S tem se lahko popolnoma strinjam. Ko učitelj učencem nudi čim več ustvarjalnih možnosti, ko jim prepušča možnost, da sami oblikujejo pouk, hkrati pa sam stopi v ozadje, proces učenja vodi, a v njem ni več glavni, ni več zgolj predavatelj.

2.1 Elementi formativnega spremljanja

Bistveni elementi formativnega spremljanja, ki jih tudi sama uporabljam pri pouku zgodovine, so:

a) Učenci sodelujejo pri določanju **NAMENOV UČENJA**, ki izvirajo iz učnih ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu posameznega predmeta, v našem primeru v učnem načrtu za zgodovino v OŠ. Tako učenci razumejo, kaj in zakaj se bodo učili. Skupaj z učenci določim kriterije

uspešnosti, ki pa niso običajne številčne ocene. Učenec tako prevzema odgovornost za svoje učenje.

b) Kot učiteljica pripravim take dejavnosti oz. avtentično zasnovane naloge, s katerimi lahko pridobim DOKAZE O UČENJU. To so lahko raznolike vizualne predstavitve (plakati, PowerPoint-predstavitve, kratki filmi, risbe, skice, zloženke ...), raznolika besedila (refleksije, povzetki, pisma, novice ...), tudi raziskovalne in seminarske naloge ali referati.

c) Učencem dajem sprotne POVRATNE INFORMACIJE, ki učence usmerjajo pri nadaljnjem delu, jih spodbujajo. Hkrati se učijo ovrednotiti lastno delo ali delo sošolca, na tak način pa jaz kot učiteljica dobim vpogled tudi v svoje delo. Skupaj z učenci tako načrtujemo pouk.

č) Učenci si ves čas zastavljajo tudi VPRAŠANJA: Kaj že vem o dani temi? Kaj znam? Kaj bi me še zanimalo? Kaj želim izvedeti? Kaj sem se naučil? Kaj bi izboljšal oz. spremenil? Na kaj sem pri svojem delu še posebej ponosen? Ali sem dal vse od sebe? Kot učiteljica zastavljam vprašanja, na odgovore pa znam počakati. Sprejemem vse odgovore – pravilne, delno pravilne in tudi nepravilne – le-ti pa so mi v izziv, saj z njimi izgrajujem znanje učencev.

d) Učenci se učijo OVREDNOTITI svoje znanje in delo, hkrati tudi znanje in delo sošolca, jaz pa dobim vpogled v delo oddelka, s tem védenjem pa lahko načrtujem nadaljnji pouk (Holcar Brunauer 2016: 8).



Slika 1: Elementi formativnega spremljanja (Brodnik 2017).

2.2 Značilnosti pouka po načelih formativnega spremljanja

Vzdušje v oddelku je miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno. Učenci razumejo, kaj se učijo in zakaj, kaj bodo morali vedeti, znati, da bodo uspešni. Učitelj z vprašanji spodbuja dialog in učencem daje dovolj časa za razmislek. Tako dvigovanje rok ni nujno! Učenci lahko svoje znanje izkazujejo na različne načine. Povratne informacije so pomembne za učitelja in



učenca. Učitelj se tako še bolj zaveda individualnih razlik med učenci in se zavzema, da skrb za učenje prevzame učenec sam.

William Dylan pravi, da je bistvo formativnega spremljanja v tem, da ne gre le za poučevanje v smislu predavanja, kjer preletimo gradivo, učence pa na koncu vprašamo, če so snov razumeli, ampak za nenehno preverjanje njihovega razumevanja in izvajanje prilagoditev. Učitelj mora v bistvu imeti pogum, da tisto, kar obvlada, še izboljša in da večjo vlogo učencem (2016). Po njegovem je ključno za delovanje formativnega spremljanja, kaj se vsak dan dogaja v razredu. Hitri triki za izboljšanje učnih dosežkov učencev ne obstajajo. Dosledno izvajanje formativnega spremljanja pri pouku bistveno izboljša dosežke učencev; učenci se v bistvu učijo z dvojno hitrostjo. S formativnim spremljanjem spreminjamo učne navade učencev (Dylan 2013).

3 IZKUŠNJE S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

S formativnim spremljanjem se ukvarjam zadnja tri šolska leta pri pouku zgodovine v istem oddelku. Prvo srečanje s samo teorijo formativnega spremljanja je bilo negotovo, polno nejasnosti in dvomov z analiziranjem lastnega načina poučevanja. V prvih letih svoje poklicne poti sem učence zgodovino poučevala na način, kot so mene poučevali v osnovni šoli, srednji šoli in celo na fakulteti, dodala sem le sodobne didaktične pristope (uporaba IKT, delo z zgodovinskimi viri ...) in svoje navdušenje nad zgodovino.

Verjela sem, da mi gre dobro, a v ospredju sem bila jaz in ne moji učenci. Dejansko sem bila kot pilot, ki želi priti v določeno mesto, kot razlaga svojo teorijo o formativnem spremljanju William Dylan (2016), a ker med potjo nisem preverjala, kje so moji učenci, sem na nek način pristala drugje. Kaj sem storila? Šla sem naprej z učno snovjo ali nadaljevala z novo; preganjali so me učbenik, učna snov, čas ...

Kaj sem torej ozavestila v teh treh letih? Da ni nič narobe, če zastavljeno učno uro razširim na dve šolski uri, ker so me pač učenci veliko spraševali, ker sem jih dodatno spraševala jaz; pri učencih sproti preverjam razumevanje z raznolikimi vprašanji; ne osredotočam se zgolj na učence, ki znajo odgovoriti, ampak tudi na tiste, ki verjetno ne znajo; napačnih odgovorov ne ignoriram, ampak so meni in učencem iztočnica za naprej ... Tišine po vprašanju se ne bojim več, na odgovor počakam. Učenci znanja ne izkazujejo samo s klasičnim ustnim ali pisnim ocenjevanjem, ampak tudi z raznolikimi izdelki oz. avtentičnimi nalogami. Vseh teh izdelkov



seveda ne morem enakovredno oceniti, niti jih ne smem, saj formativno spremljanje po pravilniku o ocenjevanju ni sprejemljiv način ocenjevanja.

In kaj je pri vsem tem najbolj zanimivo? Da učenci sedaj 9. a te dejavnosti skoraj vsi izvajajo, in to zelo dobro. V bistvu za svoje opravljeno delo niti ne prejmejo ocen, a se zavedajo, da s takim delom napredujejo v znanju in veščinah, saj se sami ovrednotijo, razumejo, kaj znajo in česa ne, vedo, koliko truda so v svoje delo vložili, učijo se podajanja mnenj, tudi kritike ... Avtentičnih nalog se ne bojijo več, ampak se jih lotijo z zanosom – sami, v dvoje ali v skupini; zanje si vzamejo čas. Vanje vložijo veliko truda glede na svoje interese.

4 POTEK POUKA S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

Kako se lotim dela na način formativnega spremljanja pri pouku zgodovine? Najprej izberem učno snov, temo (v zadnjem času npr. prazgodovina na Slovenskem, Rimljani, srednji vek na Slovenskem, turški vpadi na Slovenskem, reformacija na Slovenskem, Slovenci in 1. svetovna vojna, iznajdbe skozi čas). Izberem zgodovinske vire (najpogosteje literarne: Jalnovi Bobri, Jurčičev Jurij Kozjak, Trubarjev Katekizem, Stepančičev Anton!) in slikovno gradivo glede na učne cilje in standarde znanja, ki so zapisani v učnem načrtu za zgodovino. Učencem na začetku obravnave vedno pojasnim samo temo, predstavim jim namene učenja, ob preverjanju in utrjevanju znanja jih izpeljemo skupaj. Pripravim kriterije uspešnosti za delo z raznolikimi zgodovinskimi viri. Le ti morajo biti kratki in jedrnat. Zatem pripravim raznolike dejavnosti (učno-delovne liste, PowerPoint-predstavitve, navodila za delo, katerih rezultat je nek izdelek v obliki avtentične naloge kot dokaz učenja (risba ali skica, povzetek, pismo, strip, maketa, zloženka ...). Nato se lotim izvedbe v oddelku. Seveda si zastavim nek časovni okvir (število šolskih ur za izvedbo), a se prilagam poteku dela v oddelku, ker pač upoštevam značilnosti učencev oz. njihovo delovno vnemo. Sledi vrednotenje dela učencev in evalvacija (povratne informacije učencem, samovrednotenje učencev, refleksija, medvrstniško vrednotenje ...).

Tak način obravnave neke učne snovi je seveda časovno daljši od običajne obravnave, ko je učitelj večinoma le neke vrste predavatelj (frontalni pouk), kar sicer tudi ni nič narobe, saj je pripovedovanje neke vrste zgodovinske zgodbe za učence lahko tudi izredno zanimivo in tudi dobrodošlo. Tudi priprava na tako izvedbo vzame veliko časa in miselnega napora. Sčasoma pa sem posamezne elemente formativnega spremljanja uvedla v poučevanje v preostalih oddelkih, v katerih poučujem zgodovino. Formativno spremljanje postaja del mojega načina poučevanja – včasih z vsemi elementi, včasih le z enim ali dvema. Že izvedene naloge ponovno uporabim



v naslednjem šolskem letu v novih oddelkih. Ves čas pa skušam učencem ozavestiti tudi medpredmetne povezave – osmišljam jim medpredmetne povezave s slovenščino, geografijo, DKE in ostalimi predmeti.

5 DOKAZI O UČENJU (AVTENTIČNE NALOGE)

5.1 Avtentične naloge

Kot eden izmed glavnih elementov formativnega spremljanja so dokazi o učenju oz. učni dosežki učencev. Učitelj skozi celoten proces učenja učencem omogoča, da na različne načine dokazuje svoje znanje. Le ti so zelo raznoliki (Holcar Brunauer 2016: 8). Številni dokazi o učenju pri formativnem spremljanju so del t. i. avtentičnega učenja, tj. učenja v resničnih življenjskih situacijah ali njihovih simulacijah. Glavni namen takega učenja je, da se učence pripravi z znanjem in veščinami za resnično življenje (Brodnik 2019: 4). Rezultati avtentičnega učenja pri pouku zgodovine so torej izdelki, dokazi o učenju (članek za časopis, povzetek, pismo, zložanka, razglednica, plakat, risba ...) (Brodnik 2019: 5).

Naloge so avtentične, če zadostijo vsem kazalnikom avtentičnosti: ustrezajo resničnemu življenju; omogočajo reševanje problema, ki ni hitro rešljiv, odgovori pa niso očitni; so časovno daljše; vključujejo raznolike večperspektivne vire; zahtevajo sodelovalno učenje; od učencev zahtevajo refleksijo lastnega dela; zahtevajo medpredmetno povezovanje; vključujejo aktivnosti formativnega spremljanja; rezultat nalog je konkreten izdelek; omogočajo različne učne dosežke kot rezultat rešenega problema (Brodnik 2019: 5–6).

5.2 Primeri avtentičnih nalog učencev v okviru formativnega spremljanja

V okviru do sedaj obravnavanih tem pri pouku zgodovine z elementi formativnega spremljanja sem za učence pripravila take avtentične naloge, s katerimi so se učenci morali pogosto vživeti v različne vloge, hkrati pa povezovati znanje različnih predmetov (predvsem slovenščine, geografije, DKE).

Ker so naloge različno zastavljene, se jih lahko lotijo vsi učenci – besedno ali likovno spretnejši, učenci s primanjkljaji ali učno najsposobnejši, tudi nadarjeni. Tako z avtentičnimi nalogami zadostim tudi notranji diferenciaciji pouka. Ob tem nastajajo raznoliki izdelki, ob katerih pa so lahko prav vsi učenci zelo ponosni. Določene izdelke sem ob postavljenih kriterijih ocenjevanja, danih vnaprej, tudi ocenila. V nadaljevanju sledi le nekaj primerov avtentičnih nalog učencev, saj jih je v treh letih nastalo veliko.

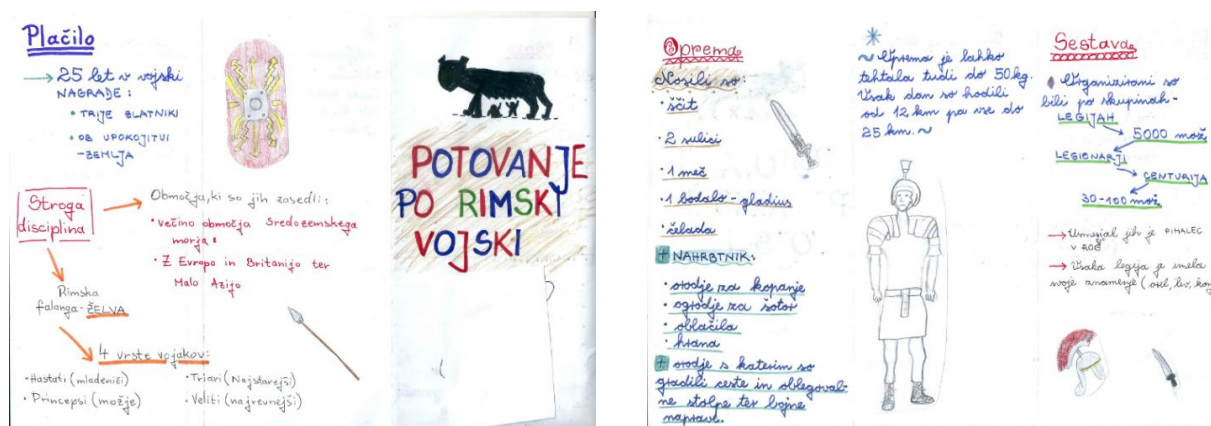
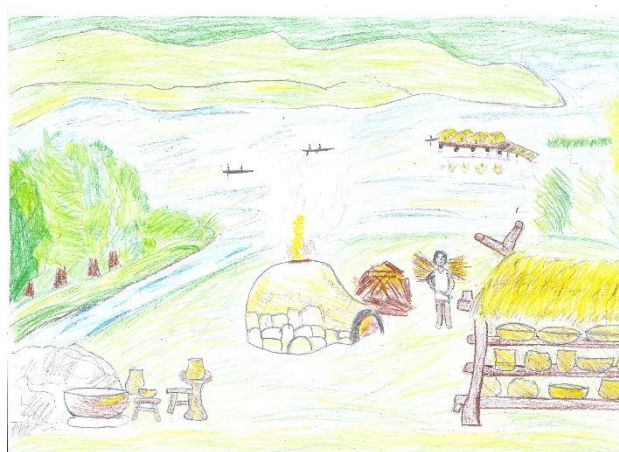
5.2.1 Koliščarji na Slovenskem

Prazgodovino na Slovenskem so učenci v 7. razredu spoznavali s pomočjo odlomkov iz zgodovinskega romana Janeza Jalna Bobri, presojali so verodostojnost odlomkov in določali vrsto zgodovinskih virov z nalogami na učno-delovnem listu, na koncu pa so svoje znanje izrazili z risbo. Kot končni izdelek je še posebej izstopala odlična risba življenja koliščarjev izpod rok učenke, ki je učno šibkejša, slovenščina ni njen materni jezik, zato je učno-delovni list reševala zelo slabo, a je svoje znanje in poznavanje koliščarjev izkazala z zares odlično risbo. Ta primer je dokaz o raznolikosti avtentičnih nalog in o tem, da v procesu formativnega spremljanja lahko vsi učenci izkažejo svoje najboljše spretnosti in največje interese.

Slika 2: Risba koliščarjev.

5.2.2 Od rimske kraljevine do cesarstva

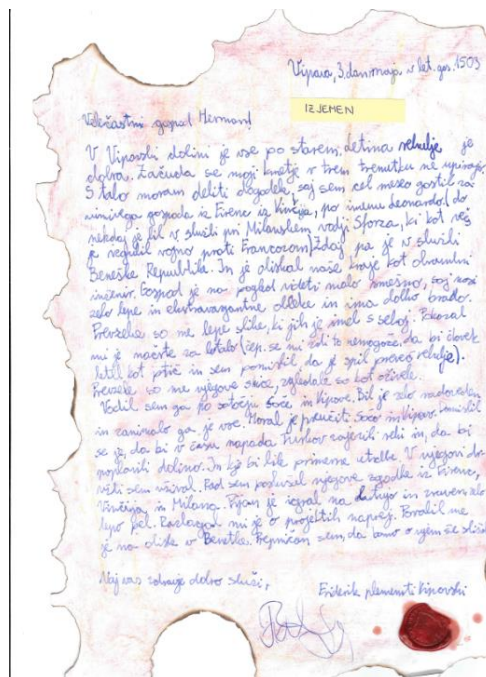
Znanje o rimski zgodovini so učenci v 7. razredu izkazovali s pomočjo učno-delovnega lista, s katerim so preverjali svoje znanje o znanih dejstvih s pomočjo raznolikega slikovnega gradiva, kot končni izdelek pa so morali narediti zloženko, s katero so se vživeli v turističnega vodiča iz časa Rimljanov. Zloženka je neznance vabila v čas rimske kraljevine ali cesarstva in v rimsko vojsko. Dani primer izkazuje odlično povezovanje znanja raznolikih predmetov.



Sliki 3, 4: Zloženka Potovanje po rimski vojski.

5.2.3 Srednji vek na Slovenskem

Srednji vek na Slovenskem so učenci 7. razreda spoznavali s primarnimi in sekundarnimi zgodovinskimi viri ter slikovnim gradivom na učno-delovnem listu, svoje znanje pa so izrazili z zapisovanjem spominov srednjeveškega plemstva v obliki pism ali razglednic. Dani primer prikazuje, kako se je učenka odlično vživela v srednji vek, upoštevajoč tudi način zapisovanja pism v tistem času.



Slika 5: Pismo Friderika Plemenitega Vipavskega.

5.2.4 Reformacija na Slovenskem

Življenje Primoža Trubarja in njegovo vlogo v slovenski reformaciji so učenci 8. razreda spoznavali z ogledom animiranega filma o Primožu Trubarju, reševanjem učno-delovnega lista in izdelavo stripa o njegovem življenju. Pridobljeno znanje so združili z risarskimi in literarnimi sposobnostmi.



Slika 6: Strip Rojstvo Katekizma in Abecednika.



6 ZAKLJUČEK

Z izvajanjem formativnega spremljanja sem zbrala pogum in si dovolila, da je med šolskimi urami glasno, a zaradi nešteti vprašanj in odgovorov. Dovolila sem si, da je v učilnici lahko tudi tišina. Zakaj? Ker si dovolim, da počakam na odgovor, ki je bodisi pravilen ali nepravilen. Učenci lahko z raznolikimi avtentičnimi nalogami razvijajo različne sposobnosti in vsi se na nek način lahko dokažejo, vsi dobijo povratne informacije o svojem delu, ki zajemajo več kot le običajna številčna ocena, dokaz o njihovem učenju pa so uspešno opravljene avtentične naloge.

Priprava na formativno spremljanje mi vzame res veliko časa, a zadovoljstvo ob uspehu vseh nas je mnogo večje. V učilnici sem v ozadju, zato lahko toliko bolj spremljam delo učencev. Določene izdelke učencev sicer lahko ocenim, vseh pa ne, ker gre za sprotno delo. Zato upam, da se bodo načela formativnega spremljanja sprejela tudi pri prihajajoči kurikularni prenovi pouka v osnovni šoli, ker je formativno spremljanje kot most med učenjem in poučevanjem, kot pravi William Dylan (2016).

Dani prispevek prikazuje le izsek iz formativnega spremljanja – dokaze o učenju. A formativno spremljanje so tudi raznoliki kriteriji uspešnosti, podani za raznolike učne dokaze, raznolika orodja formativnega spremljanja, kot so ugotavljanje predznanja, povratna informacija, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje in refleksija. A to je lahko tema že nekega drugega prispevka.

Viri in literatura

Brodnik, Vilma, 2017: Formativno spremljanje in vrednotenje znanja in učenja: <<http://jazon.splet.arnes.si/formativno-spremljanje-in-vrednotenje-znanja-in-ucenja/>> (Dostop 15. 2. 2021).

Brodnik, Vilma idr., 2018: Formativno spremljanje pri zgodovini. Priročnik za učitelje. Ljubljana: ZRSŠ.

Brodnik, Vilma, 2019: Avtentično učenje zgodovine. Zgodovina v šoli 27/1. 3–18.

Dylan, William, 2013: Assessment for learning (Videoposnetek): <<https://www.youtube.com/watch?v=jOHhJorBjwU>> (Dostop 15. 2. 2021).

Dylan, William, 2016: Formative assessment (Videoposnetek): <<https://www.youtube.com/watch?v=sYdVe5O7KBE>> (Dostop 15. 2. 2021).

Holcar Brunauer, Ada, 2016: Formativno spremljanje v podporo učenju. Holcar Brunauer, Ada (ur.): Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce: Zakaj formativno spremljati, 1. zvezek. Ljubljana: ZRSŠ. 7–16.



INTERDISCIPLINARNI PRISTOP PRI POUČEVANJU DRUŽBE V 5. RAZREDU
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING 5TH GRADE SOCIAL
SCIENCE IN PRIMARY SCHOOL

Simona Samida Cerk

magistrica pedagoških znanosti, OŠ Franceta Bevka Ljubljana,

simona.samida-cerk@guest.arnes.si

Izvleček

Prispevek predstavlja izzive sodobne šole, ki temeljijo na interdisciplinarnem poučevanju, sodelovalnem učenju, inovativnih učnih pristopih ter učnih okoljih podprtih s sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Sodobni koncepti znanja v ospredje postavljajo spretnosti in veščine, kot so sposobnost samostojnega iskanja informacij, sposobnost kritičnega presojanja informacij, sposobnost uporabe informacij v različnih situacijah, reševanje problemov, sodelovanje in ustvarjalnost. Pri tem je pomembna digitalna pismenost tako učiteljev kot učencev. V prispevku so podane smernice in inovativne rešitve poučevanja družbe v 5. razredu skozi interdisciplinarni pristop, pri katerem so učenci motivirani, miselno aktivni, samostojni ter dosegajo visoke učne učinke. Učitelj v sodobni šoli ni le posredovalec znanja, ampak tudi navduševalec, povezovalac in poslušalec.

Ključne besede: digitalna pismenost, inovativna učna okolja, interdisciplinaren pristop, sodobna šola

Abstract

The paper presents the challenges of a modern school based on interdisciplinary teaching, which includes collaborative learning, innovative learning approaches and learning environments supported, by modern information and communication technology. Modern concepts of knowledge focus on skills and abilities such as the ability to independently search for information, the ability to critically evaluate information, the ability to use information in different situations, problem solving, collaboration and creativity. Digital competences of both teachers and students play key role. The paper presents guidelines and innovative solutions for teaching social science in the 5th grade through an interdisciplinary approach in which students are motivated, mentally active, independent and achieve high learning effects. A teacher in a modern school is not only a mediator of knowledge, but also an enthusiast and a listener.

Keywords: digital competences, innovative learning environments, interdisciplinary approach, modern school



1 UVOD

Sodobna šola temelji na celostnem učenju, ki v ospredje postavlja aktivnega učenca in sodobne metode in oblike dela, hkrati pa ustvarja tudi okolje, v katerem se bodo vsi počutili sprejete in vključene. V okviru sodobnega pouka se izpostavlja interdisciplinarni pristop poučevanja in medpredmetno povezovanje s horizontalnim in vertikalnim povezovanjem znanj, vsebin in učnih spretnosti. Učitelj naj bi pri vsakem učnem predmetu iskal povezanost z drugimi učnimi predmeti, dopolnjeval in prepletal vsebine in učne cilje in na ta način učencem pomagal razumeti nek pojav ali problem osvetljen z različnih vidikov. Učitelj mora v okviru interdisciplinarnosti dobro poznati učne cilje in vsebine različnih učnih predmetov ter poiskati najbolj optimalne organizacijske učne oblike. S tem učencem omogoča samostojno pridobivanje učnih izkušenj, skozi celovit pristop, ki vključuje spoznavne, čustvene in telesne funkcije.

V prispevku se osredotočam na interdisciplinarni pristop pri učnem predmetu družba v petem razredu in podajam smernice in inovativne rešitve. Pri tem so učenci miselno aktivni, samostojni in dosegajo visoke učne učinke.

2 SODOBNA ŠOLA

V strokovni literaturi zasledimo, da sodobna šola v središče pouka postavlja inovativnega in aktivnega učenca. Učenca, ki ga z inovativnimi pristopi pripeljemo k samostojnemu razmišljanju in raziskovanju v skladu s sodobnimi smernicami didaktike. Vključujoča šola pa je tista, ki v središče postavlja učitelja in učenca. V vključujoči šoli želimo slišati vsakega učenca, podpreti vsakega učitelja ter ustvariti okolje, v katerem se bodo vsi počutili sprejete in vključene ter bodo lahko razvijali svoje potenciale (Grah, 2017).

2.1 Transmisijski in transformacijski pristop poučevanja

V aktualnih pedagoških razpravah se v polju didaktične teorije in prakse pojavljata dva didaktična pristopa, in sicer transmisijski in transformacijski pristop.

- Transmisijski pristop

Gre za prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin. Ta pristop naj bi učence postavljaj v položaj, ko morajo zgolj sprejemati in kopiciti resnice in spoznanja, ki jim jih dostavlja učitelj.



- Transformacijski pristop

Učenje poteka s samostojnim razmišljanjem in smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, učenjem, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Predpostavlja aktivnega učenca, ki večinoma sam prihaja do zanj relevantnih znanj (spoznanj). To je raziskovalna aktivnost, ki prinaša trajnejše in uporabnejše znanje. Zagovarja se procesni pristop, saj učenci v učnem procesu spreminjajo svoje koncepte in interpretacije. Ker se dogaja skozi intenzivne izmenjave med učenci in učiteljem in med učenci samimi, ga nekateri imenujejo tudi interaktivni. Ta proces izhaja iz tistega, kar učenci že vedo, zastavlja se vprašanja po njihovih razlagah in idejah in se navezuje na njihova predznanja. Temeljna razlika je v tem, da transmisijski pristop predpostavlja pasivnega učenca, ki je miselno aktiviran zgolj toliko, da sprejme (ter si nato zapomni in reproducira) vednost, ki mu jo verbalno prenaša učitelj. Transformacijski pristop predpostavlja miselno in čustveno aktivnega učenca, ki ne sprejema slepo resnic in konceptov, temveč na podlagi svojih izkušenj ter skozi aktivno konstrukcijo le-teh ustvarja lastno prezentacijo znanja (Marentič Požarnik, 2000).

Potrebno je poudariti, da se transmisijski in transformacijski pristop tudi prepletata in ju ni mogoče v vseh pogledih ločevati. Ko je pri pouku potrebna frontalna razlaga, usvajanje tudi nekaterih že uveljavljenih resnic, pojmov, reprodukcije in avtomatizacije nekaterih oblik znanj.

2.2 Šola 21. stoletja

Koncept šole 21. stoletja temelji na tistih pristopih učenja in poučevanja, kjer sta v središče postavljena tako učitelj kot učenec. Ta koncept je Zavod Republike Slovenije za šolstvo razvijal v projektu Erasmus+ z naslovom Glas učenca-most do učenja (2016-2019).

Učitelj naj bi v šoli 21. stoletja:

- učencem omogočal medvrstniško sodelovanje,
- prisluhnil naj bi vsem učencem in poskrbel, da se vsi dobro počutijo,
- se zavzemal za partnerski odnos z učenci,
- skrbel, da učenci gradijo svoje znanje na razumevanju in izkušnjah,
- vse učence vključil v pouk in jim omogočal, da učni proces sooblikujejo,
- naj bi profesionalno rastlel.



Učenec naj bi v šoli:

- razmišljal in se učil, znanje pridobival na različnih taksonomskih stopnjah (zna, razume, naredi, uporabi),
- vedel, da so napake priložnost za učenje,
- vedel, kaj se v šoli uči, kdaj in zakaj je uspešen,
- se dobro počutil (sliši se njegov glas, rad prihaja k pouku, prevzema odgovornost, ve da zmore in si upa),
- načrtoval (soustvarja pouk, ima nove in zanimive misli, išče izzive in se trudi,
- sodeloval (drugim prisluhne in jih upošteva; predlaga, kaj bi pri pouku lahko bilo drugače, sošolcem pove, kako dobro jim gre),
- postavljaj vprašanja, izbiral med načini, kako pokazati svoje znanje in pokazal vztrajnost.

V slovenskem šolskem pa tudi širšem javnem prostoru se že nekaj časa pojavlja dilema, povezana z zatrjevanjem, da se dobro počutje in zahtevno delo v šoli izključujeta. To nasprotje se karikira s polarizirajočimi gesli, kot na primer »v šoli smo zato, da se učimo, ne zato, da se imamo fajn«. Takšno črno-belo slikanje je po mnenju Rutar Ilc (2019) poenostavljeno. Učenci lažje opravljajo zahtevno miselno delo in se učinkoviteje učijo, ko se pri tem dobro počutijo. Pri tem pa dobrega počutja ne smemo enačiti s pasivnostjo, lenobo ali s podpiranjem čutnega ugodja. Dobro počutje pri učnem procesu utemeljuje motivacijo za pridobivanje znanja in učnih izkušenj, čustveno angažiranost in kakovostne odnose med učenci in učitelji ter posledično dobro socialno klimo, kar vse podpira zahtevno miselno delo in učinkovito učenje.

2.3 Pouk v sodobni šoli

Če se osredotočimo na pouk, naj bi bil pouk v sodobni šoli zasnovan na inovativnih in sodobnih pristopih poučevanja, na celostnem učenju, ustvarjanju bogatega učnega okolja, na aktivnih oblikah in metodah dela, uporabljali pa naj bi tudi sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Cilj sodobne šole je inovativen učenec, ki je opremljen z znanjem za njegovo ustvarjalno rabo.

Naloga učitelja je razvijati kreativnost, neodvisnost mišljenja, kritično presojanje, reševanje problemov, sodelovanje in sprejemanje odgovornosti. Z učinkoviti didaktični pristopi je mogoče ustvariti spodbudno učno okolje, kjer so učenci aktivni, motivirani in v katerem razvijajo močna področja v vseh segmentih izobraževanja (Kerndl, 2013).



Učitelji naj bi uporabljali takšne pristope in ustvarjali takšne situacije, ki bodo zagotavljale učinkovito učenje, kakovostno znanje in pri učencih razvijali samostojno ustvarjalno mišljenje. Pri uresničevanju ciljev je pomembna procesna naravnost (kako peljati učni proces, da bodo učenci učinkovito dosegali cilje). Izbira tistih korakov in dejavnosti, ki bodo učence pripeljale do razumevanja, uporabe, povezovanja, kritične presoje itd. Učitelj mora strateško načrtovati tiste dejavnosti, ki bodo najbolj učinkovito spodbujale učenje z razumevanjem in razvijale učenčevo ustvarjalno razmišljanje (Rutar Ilc, 2005).

Učenci bodo učno uspešni in motivirani za delo takrat, ko jim bodo dejavnosti in naloge predstavljale izziv. Namen aktivnih učnih metod ni samo v tem, da bi učenci radi hodili k pouku, ampak je prvi namen doseganje načrtovanih ciljev/standardov ter trajnost in uporabnost znanj (Kerndl, 2013).

Sodelovalno učenje je v primerjavi z individualnim tako iz kognitivnega, socialnega kot tudi iz motivacijskega vidika, empirično dokazano bolj učinkovita oblika učenja kot pa zgolj individualno učenje (Peklaj, 2001). Pri sodelovalnem učenju učenci delajo v manjših skupinah z namenom, da bi dosegli skupen cilj. Učenci so med seboj pozitivno povezani in pri opravljanju učnih nalog prevzemajo individualno odgovornost.

Senotočnik (2005) pravi, da so cilji sodobnega načina poučevanja v doseganju metakognitivnega načina mišljenja, v ponotranjanju metakognitivnih strategij ter v doseganju višjih oblik učenja (globlje razumevanje, samostojno odkrivanje, povezovanje novega z izkušnjami).

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je vključena v vse procese, ki se dogajajo v šolskem okolju. Tehnologija pripomore k učenju s širitvijo dostopa kot tudi z vpeljevanjem raznovrstnih poti učenja. Učni proces in vsebine so z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije atraktivnejše. Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku poveča produktivnost učiteljev in prihrani čas predvsem pri pripravi in posodabljanju dnevnih priprav, prilagajanju individualnim potrebam učencev in predstavljanju učne snovi (Brečko in Vehovar, 2008).



3 INTERDISCIPLINARNI PRISTOP

Interdisciplinarnost in medpredmetno povezovanje v različni literaturi zasledimo pod različnimi poimenovanji, in sicer integracija, celostni pouk, strnjen pouk in globalni pouk. Spodbujajo ga tudi najnovejše smernice v evropskih in nacionalnih dokumentih.

Štemberger (2007) pravi, da je interdisciplinarnost usvajanje določenih znanj, ki so skupna različnim strokam, in poudarja, da vrednost transferja teh znanj omogoča prenos le-teh na druga področja.

Interdisciplinarnost spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje izkušenj, upošteva učenčevo predznanje, njegova stališča in pričakovanja in upošteva otrokovo individualnost. Od učitelja takšen pristop dela zahteva prožnost, širino v znanju, empatijo in posluš za potrebe, interese in sposobnosti učencev.

Kovač, Starc in Jurak (2003) medpredmetno povezovanje definirajo kot uresničevanje ciljev in povezovanje vsebin različnih predmetov in medpredmetnih področij. Učitelj v okviru medpredmetnega povezovanja poskuša vsebino ali problem podati in obravnavati čim bolj celostno in poskuša problem osvetliti z različnih vidikov.

Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop s katerim horizontalno in vertikalno povezujemo znanja, vsebine in učne spretnosti. Medpredmetno povezovanje spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj, in poteka v celoviti dejavnosti učenca, vključuje njegove spoznavne, čustvene in telesne funkcije (Sicherl-Kafol, 2008).

Medpredmetno povezovanje je nastalo zaradi težnje po doseganju večje kakovosti pouka in prilagajanja načinov poučevanja sodobnim spoznanjem o naravi učenja, pri katerem se upošteva celostno spoznavanje učne stvarnosti (Strmičnik, 2001). Takšno načrtovanje pouka prinaša vsebinsko racionalnost, ekonomičnost in boljše učno uspešnost (Žibert, 2007).

Kadar vsebino obravnavamo bolj celostno in z različnih vidikov, stvarnost doživljamo in zaznavamo kot celoto, ne pa strukturirano po posameznih področjih. Učenci se z medpredmetnim pristopom naučijo reševanja problemov v realnih situacijah, s kakršnimi se srečujemo skozi vse življenje. Prav s tega vidika se nekatere ključne kompetence, ki jih potrebujemo za življenje in vseživljenjsko učenje, po svoji naravi interdisciplinarne in jih je mogoče zagotavljati prav s kroskurikularnostjo. Medpredmetni pristop tako doda vrednost



običajnemu pristopu, saj pouk postane problemski in razvija kritično mišljenje (Pavlič Škerjanc, 2010).

3.1 Interdisciplinarnost poučevanja družbe

Interdisciplinarnost poučevanja omogoča racionalizacijo učnih vsebin in osredotočanje na temeljne cilje posameznih učnih predmetov. Pri tem je potrebno izpostaviti, da kljub racionalizaciji učnih vsebin le-te obravnavamo celostno in poglobljeno, pri učencih pa dosežemo višjo učno motivacijo in interes za učenje. Interdisciplinarni učni pristop je lažje uresničevati od prvega do petega razreda osnovne šole, ko večino učnih predmetov poučuje en učitelj. V šestem razredu in v tretji triadi je za medpredmetni pristop potrebno več skupnega usklajevanja in načrtovanja med posameznimi učitelji.

V nadaljevanju predstavljamo primere interdisciplinarnega poučevanja družbe v petem razredu.

- Povezovanje družbe in slovenščine

Učenci v petem razredu pri družbi spoznavajo naravnogeografske enote Slovenije. V povezavi s to vsebino pri slovenščini obravnavamo neumetnostna besedila (razglednica, recept) in umetnostna besedila (ljudske pravljice po naravnogeografskih enotah Slovenije). Z naravnogeografskimi enotami lahko povežemo tudi obravnavo narečij pri slovenščini.

- Povezovanje družbe in glasbene umetnosti

S spoznavanjem naravnogeografskih pokrajin Slovenije pri družbi, se pri glasbeni umetnosti učenci učijo peti ljudske pesmi in spoznavajo ples iz različnih slovenskih pokrajin. Pri obravnavi srednjega veka učenci spoznavajo tudi srednjeveško glasbo in ples.

- Povezovanje družbe in likovne umetnosti

Pri obravnavi naravnogeografskih enot s spoznavanjem slovenske naravne in kulturne dediščine učenci pri likovni umetnosti oblikujejo razglednico, izdelajo spominek, rišejo idrijske čipke in izdelujejo tradicionalne slovenske pustne maske.



- Povezovanje družbe in gospodinjstva

Pri spoznavanju naravnogeografskih pokrajin Slovenije učenci v okviru gospodinjstva spoznavajo slovensko tradicionalno kulinariko in tradicionalne narodne noše.

- Povezovanje družbe in matematike

Učenci vadijo orientacijo v prostoru in na zemljevidu pri učnem predmetu družba, v okviru matematike pa računajo absolutno in relativno višino, preračunavajo razdalje med kraji glede na merilo zemljevida ter zbirajo in obdelujejo podatke v povezavi s slovenskimi kraji ter naravno in kulturno dediščino.

V okviru interdisciplinarnega poučevanja družbe lahko učencem v orodju Google slides in Google forms pripravimo interaktivni zemljevid, na katerem učenci z reševanjem nalog spoznavajo naravno in kulturno dediščino Slovenije, spoznavajo slovenske ljudske pesmi in plese, rešujejo matematične naloge, se urijo v orientaciji, spoznavajo neumetnostna besedila, urijo bralno razumevanje ter likovno poustvarjajo.

4 SKLEP

Za uresničevanje sodobnih konceptov znanja je potrebno oblikovati takšen pouk, ki je usmerjen na učenca in vključuje personalizacijo, inkluzivnost, interdisciplinarnost in pri učencih razvija kritično mišljenje, timsko sodelovanje, ustvarjalnost in inovativnost. Z interdisciplinarnim pristopom bodo učne vsebine obravnavane bolj celostno, učenci pa bodo stvarnost doživljali kot celoto z reševanjem problemov v realnih situacijah. S tem bomo razvijali ključne kompetence, ki jih potrebujemo za življenje in vseživljenjsko učenje. Teoretična izhodišča in primeri interdisciplinarnosti predstavljeni v prispevku predstavljajo izhodišča sodobnega in inovativnega pouka ter celostnega učenja.

Literatura:

Brečko, B. N., Vehovar, V. (2008). Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah. Ljubljana: pedagoški inštitut.

Grah, J. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kerndl, M. (2013). Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole. Doktorska disertacija: Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Kovač, M., Starc, G., Jurak, G. (2003). Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni



vzgoji. Šport, 51 (2), 11-15.

Marentič Požarnik, B. (2010). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Pavlič Škerjanc, K. (2010). smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc (ur.), Medpredmetne in kurikularne povezave, priročnik za učitelje: Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pekljaj, C. in sodelavke (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Rutar Ilc, Z. (2005). Učenciljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovo gimnazij. V Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov, ur. Tanja Rupnik Vec, str. 8-27. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Senotočnik, S. (2005). Portfolio – podpora aktivnemu vseživljenjskemu učenju. V Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov, ur. Tanja Rupnik Vec, str. 166-181. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. Didakta: letnik 17, št. 19, str. 7-9.

Strmičnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V J. Krek in dr. (ur.), Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli (str. 93-111). Ljubljana: pedagoška fakulteta.

Žibert, S. (2007). Medpredmetna povezanost vzgojnih predmetov v prvih treh razredih. Razredni pouk: letnik 9, št. 3, str. 27.



KAMIŠIBAJ POVEZUJE

KAMISHIBAI BRINGS TOGETHER

Tina Starec Klobasa

učiteljica angleščine, Osnovna šola Danile Kumar, starecklobasat@os-danilekumar.si

Izvleček

Kamišibaj (jap. kami: papir, šibaj: gledališče) je oblika pripovedovanja zgodb ob slikah s pomočjo lesenega odra, imenovanega butaj, in je kot taka izjemno uporabna v pedagoškem procesu, saj vključuje vse elemente formativnega spremljanja, zagotavlja medpredmetno povezovanje in omogoča široko paleto možnosti za notranjo diferenciacijo. Poleg tega bo vračanje k analognemu po obdobju, ko je velik del pouka potekal na daljavo s pomočjo sodobnih tehnologij, še toliko bolj pridobilo na veljavi in ga je potrebno sedaj še bolj aktivno spodbujati.

Ključne besede: pripovedovanje zgodb, formativno spremljanje, medpredmetno povezovanje, diferenciacija.

Abstract

Kamishibai (jap. kami: paper and shibai: theatre) is a form of storytelling with images and a wooden stage (butai) and it is extremely useful in the pedagogical process as it includes all elements of formative assessment, provides cross-curricular connections and allows a wide range of possibilities for internal differentiation. In addition, the return to the analogue after the period of distance learning with the help of modern technologies has increased its value and importance and needs to be even more actively promoted.

Key words: storytelling, formative assessment, cross-curricular connections, differentiation.

1 UVOD

Kot se skozi leta spreminjajo generacije učencev, tudi učitelji iščemo nove načine vzgojno-izobraževalnega dela v razredu. Vse bolj se pojavlja in uveljavlja potreba po tem, da v središče učnega procesa postavimo učenca in ga aktivno vključimo v pedagoški proces. Učenec tako prevzame odgovornost za svoje učenje, kar pomeni tudi višjo motivacijo, bolj kakovostno učenje in višji nivo znanja. Bistvena je tudi vključitev vseh učencev. Učitelji smo zavezani k notranji diferenciaciji in individualizaciji, kar pomeni nenehno iskanje različnih poti do znanja glede na zmožnosti posameznih učencev. Samo učenje pa je potrebno tudi osmisliti, ga povezati z različnimi predmetnimi področji. Pri medpredmetnem povezovanju smo tako spet priča večjemu interesu in motivaciji ter bolj poglobljenemu razumevanju in uporabi znanja.

Namen prispevka je predstaviti metodo kamišibaj in njeno učinkovitost pri uresničevanju formativnega spremljanja, iskanju možnosti notranje diferenciacije in številnih priložnostih za medpredmetno povezovanje.

2 KAJ JE KAMIŠIBAJ

Kamišibaj je pripovedovanje zgodb ob slikah. Gre za japonsko umetniško obliko pripovedovanja zgodb s pomočjo malega lesenega odra. Svoj razcvet je kamišibaj doživel v tridesetih letih 20. stoletja, kjer je delovalo kar 3000 kamišibaj izvajalcev. Pojav televizije je povzročil zmanjšanje priljubljenosti, Japonci pa so jo poimenovali kar električni kamišibaj (denki kamishibai). V današnjem digitalnem svetu analogna oblika kamišibaj ponovno pridobiva na popularnosti in se naglo širi. Kamišibaj je odlično didaktično sredstvo, predstavlja pa tudi izjemen umetniški izziv (Društvo kamišibaj Slovenije, b.d.).

2.1 Kamišibaj v razredu (opis praktične izkušnje)

Metodo kamišibaj sem uporabila pri pouku angleščine v tretjem razredu, in sicer z namenom oz. ciljem ponovitve in utrjevanja besedišča in jezikovnih struktur enote, v kateri smo spoznavali dele telesa ljudi in živali, ter urjenja večine govornega sporočanja. Za predstavitev metode sem zgodbico *Where's my baby?* priredila in ilustrirala za kamišibaj predstavo. Učence sem nato razdelila v manjše skupine, kjer so dobili navodila, da morajo zgodbico prirediti po svoje z uporabo obstoječega jezikovnega znanja v vsaj petih povedih. Z njihovo učiteljico razrednega pouka sem se dogovorila, da bodo učenci med poukom likovne umetnosti na podlagi besedila izdelali slike, kar so tudi zelo uspešno naredili. Pri uri angleščine so nato sledile njihove kamišibaj predstave, ki so bile več kot odlično predstavljene, učenci so bili s svojimi izdelki zadovoljni, zelo konstruktivna pa je bila tudi povratna informacija, ki so jo dobili s strani svojih sošolcev. Na koncu smo vsi skupaj naredili še evalvacijo. Učence sem vprašala, kaj jim je bilo med samim procesom izdelave kamišibaj predstave všeč in kaj ne. Povedali so, da jim je bilo zanimivo, da so bili zelo aktivni in motivirani, da radi delajo v skupini in ustvarjajo ter da so jim bile predstave všeč. Malo manj pa jim je bilo všeč to, da niso sami določili članov skupine, da so morali besedilo znati na pamet in da so imeli nekaj težav z nerazumevanjem jezika.



Kamišibaj predstava



Evalvacija učencev

3 FORMATIVNO SPREMLJANJE

3.1 Kaj je formativno spremljanje

Formativno spremljanje je pridobivanje dokazov o učenju in znanju s pomočjo pisnih, likovnih, tehničnih, praktičnih in drugih izdelkov, projektnega dela in nastopov učencev. Vse to učencem omogoča, da lahko znanje pokažejo na način, ki jim najbolj ustreza. Poleg tega se tudi jasno pokaže, kako snov razumejo in kako naj znanje uporabijo.

Učenci, skupaj z učiteljem, tako soustvarjajo učni proces, so aktivni, znanje pa je trajnejše in bolj kakovostno:

- učenci skupaj z učiteljem oblikujejo namene učenja in kriterije uspešnosti;
- učenci postavljajo vprašanja;
- učenci so deležni/podajajo kakovostne povratne informacije;
- učenci vrednotijo delo sošolcev – vrstniško vrednotenje (medsebojne povratne informacije);
- učenci vrednotijo svoje delo – samovrednotenje;
- učenci pridobivajo raznolike dokaze (Formativno spremljanje, b.d.).

Povratna informacija s strani učitelja in sošolcev služi izboljševanju učenja in dosežkov. Dokazi učenja v obliki izdelkov niso ovrednoteni z ocenami, temveč s pisnimi ali ustnimi povratnimi informacijami. Pomembno vlogo pri motivaciji pa igra tudi odnos med učiteljem in učenci.



Cilji formativnega spremljanja so izboljšati učenje in razumevanje, didaktiko poučevanja in kakovost dosežkov. S tem želimo doseči dvig kakovosti znanja, višjo motivacijo in izboljšanje medsebojnih odnosov v razredu. Pri tem je ključna spremenjena vloga učitelja, ki ni več v središču učnega procesa. To vlogo prevzamejo učenci, s tem pa tudi odgovornost za svoje učenje.

Vloga učitelja je pri vsem tem ta, da razvija notranjo motivacijo učencev s povečanjem zanimivosti pouka in s tem njihovo zadovoljstvo z učenjem. To lahko doseže z vnašanjem elementov novosti, raznolikosti in presenečenja, s povečanjem njihovega nadzora nad učenjem s ponudbo različnih področij, nalog in dejavnosti, s ponudbo možnosti, da učenci uveljavijo lastno iniciativo, s sprotno in konkretno povratno informacijo o uspešnosti, z možnostjo, da učenci izdelajo in pokažejo izdelke, na katere so ponosni, z vključitvijo elementov domišljije, igrivosti in možnosti za sodelovanje in komunikacijo med učenci samimi ... (Marentič Požarnik 2000: 193). Za zmanjšanje negativnih in povečanje pozitivnih posledic načina ocenjevanja je treba dati večji poudarek sprotnemu (formativnemu) preverjanju, pri čemer je potrebno učitelje usposobiti za oblikovanje primernih vprašanj, nalog, povratnih informacij učencu in navodil, kako naj rezultate popravi (Marentič Požarnik 2000: 278).

3.2 Kamišibaj in elementi formativnega spremljanja

Metoda kamišibaj vključuje vse elemente formativnega spremljanja. Učenci so samostojni in aktivni, sami napišejo besedilo za kamišibaj predstavo, narišejo risbe, si porazdelijo vloge. Učitelj nastopa zgolj samo kot mentor, cilji so jasno zastavljeni, učenci imajo nadzor nad svojim učenjem, vsak ima možnost nastopati in svoje znanje pokazati, na koncu pa so deležni kakovostne povratne informacije, tako sovrstniške kot s strani učitelja.

Kljub preprostosti metoda kamišibaj predstavlja igriv, sodelovalen in inovativen pristop k učenju. Hkrati vključuje tudi elemente domišljije in spodbuja ustvarjalnost, komunikacijo in povečuje notranjo motivacijo za učenje.

4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop, ki horizontalno in vertikalno povezuje znanja, vsebine in učne spretnosti, spodbuja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj. Učenci so aktivni, vključene so njihove spoznavne, čustvene in telesne funkcije (Sciherl-Kafol 2008).



Šola bi morala prenehati z ravno enostranskega, v posamezne predmete usmerjenega poučevanja. Pri novih informacijah je pomembno prepoznavanje povezav med njimi, za kar je potrebno rušenje pregrad med posameznimi predmeti. Znanje je potrebno povezovati. Medpredmetno povezovanje spodbuja interes za učenje in motivacijo, pogloblja razumevanje in uporabo znanja ter prispeva k boljšemu učnemu uspehu, samozavesti, boljšemu sodelovanju ter spoštovanju (Sciherl-Kafol 2008).

Sicherl-Kafol v članku *Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli* na podlagi raziskav piše o pomembnosti delovne klime v institucijah za uresničevanje medpredmetnega sodelovanja. Leta mora vsebovati sodelovanje in konstruktivno izmenjavo mnenj, reflektivni dialog, inovativnost, odprto komunikacijo vseh deležnikov, osebno zavezanost učiteljev za uresničevanje sprememb in motivacijo.

4.1 Kamišibaj in medpredmetno povezovanje

Med samim procesom izdelave kamišibaj predstave je možnosti za medpredmetno povezovanje zares veliko, tako vertikalno (znotraj istega predmetnega področja) kot horizontalno (med posameznimi predmeti).

Znotraj pouka angleščine je metoda kamišibaj izvrstno sredstvo za ponavljanje in utrjevanje jezikovnih struktur, besedišča in urjenje vseh jezikovnih veščin. Učenci urijo zapis, branje, poslušanje, predvsem pa govorno sporočanje in nastopanje.

Pri horizontalnem povezovanju lahko učenci višjih razredov v sklopu pouka tehnike in tehnologije izdelajo lesene odre za kamišibaj predstave, imenovane butaj. Ilustracije so lahko del pouka likovne umetnosti. Med pripravo predstave pa učenci urijo tudi družboslovne spretnosti (izmenjava mnenj, sodelovanje, medsebojna pomoč ...), matematične veščine (razvrščanje, urejanje, štetje, barve ...), v primeru, da v predstavo vključimo še petje in igranje inštrumentov, pa dobimo še povezovanje z glasbeno umetnostjo.

5 DIFERENCIACIJA

Pomembna naloga učitelja je prepoznati karakteristike in zmožnosti vsakega posameznega učenca in uporabiti različne učne pristope, da bi lahko vsem zagotovil možnost optimalnega razvoja ter tako oblikoval kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika, ki bo s svojo dejavnostjo koristen sebi in družbi (Svetič 2014).



Heacox (2009) diferenciacijo pouka definira kot:

- prepoznavanje, potrditev in sprejemanje različnih učnih potreb, slogov, interesov in ciljev ter prilagoditev nalog le-tem,
- doseganje standardov znanja iz učnih načrtov za vse učence,
- raznovrstne pristope k poučevanju in ocenjevanju, ki mora biti pošteno in nepristransko,
- priznavanje predznanja in vrednosti tistega, kar učenci izdelajo,
- zavedanje, da lahko učenci do cilja pridejo na več načinov,
- opolnomočenje učencev, da sami prepoznajo učinkovite načine za učenje in prikaz svojega znanja.

5.1 Kamišibaj in možnosti diferenciacije

Kamišibaj predstavlja številne priložnosti za notranjo diferenciacijo. Pri pouku angleščine urjenje govornih spretnosti predstavlja učencem precejšen izziv, predvsem tistim, ki so učno šibkejši in tuji jezik ni njihovo močno področje. Uporaba metode kamišibaj za govorno predstavitev učencem pomaga pri premagovanju strahu pred nastopanjem, saj je pozornost občinstva usmerjena na lesen oder (butaj) in slike. Tako tudi tisti učenci, ki so pri govornih predstavitev manj suvereni, pogumneje stopijo pred sošolce in uspešno opravijo svoj nastop. Poleg urjenja jezikovnih veščin kamišibaj spodbuja ustvarjalno mišljenje in ponuja priložnost, da učenci pokažejo tudi druga močna področja (likovna ustvarjalnost, smisel za nastopanje, organizacija, medsebojna pomoč, sočutje ...) in s tem krepijo svojo pozitivno samopodobo in zaupanje vase.

6 ZAKLJUČEK

Odločitev, da v pouk angleščine v tretjem razredu vpeljem metodo kamišibaj, se je izkazala za veliko več kot le popestritev pouka. Poleg tega, da smo z njeno pomočjo dosegli vse zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje (spoznati kamišibaj, ponoviti in utrditi besedišče in jezikovne strukture, uriti govorno sporočanje), smo bili priča veliki angažiranosti in aktivnosti učencev, njihovemu samostojnemu, ustvarjalnemu in kritičnemu mišljenju ter zmožnosti podajanja konstruktivne povratne informacije in evalvacije. Učenci so med ustvarjanjem lastne kamišibaj predstave z lahkoto uporabili tudi druga znanja, spretnosti in talente, dodatno pa so bili motivirani tudi zaradi medpredmetnega povezovanja z likovno umetnostjo.



Kamišibaj sem tekom letošnjega šolskega leta uporabila tudi na kulturnem dnevu za učence osmega razreda, kjer so učenci spoznali Shakespearovo dramo Romeo in Julija. Na delavnici so morali zgodbo poustvariti s pomočjo kamišibaj predstave. Kljub temu da sem bila nekoliko skeptična, saj takšnih metod niso (več) vajeni, je bila delavnica zelo uspešna. Učenci so bili zelo zainteresirani, angažirani in ustvarjalni. Inovativne ideje so kar deževale, kar pomeni, da si tudi starejši učenci takšnih ustvarjalnih metod želijo in se na njih dobro odzivajo. Menim, da bi morali tovrstno učenje bolj spodbujati tudi na predmetni stopnji, učitelje pa opogumiti, da najdejo zanimive načine za prenos znanja, ki ustrezajo njim samim, hkrati pa spodbujajo motivacijo in omogočajo učencem, da so vključeni in aktivni. Na ravni celotnega izobraževalnega sistema pa si želim še več medpredmetnega in medoddelčnega povezovanja in sodelovanja, izmenjave dobrih praks in nasvetov, skratka spodbujanja ustvarjalnosti tudi med učitelji.

Viri in literatura

Ashworth, Julie, Clark, John, 1992: Where's my baby? Edinburgh Gate, Harlow; Essex: Pearson Education Limited.

Društvo kamišibaj Slovenije (b.d.): <<http://www.kamisibaj.si/kamisibaj/>> (Dostop 25. 6. 2021).

Formativno spremljanje (b.d.): <<https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>> (Dostop 25. 6. 2021).

Heacox, Diane, 2009: Diferenciacija za uspeh vseh. Ljubljana: Rokus Klett.

Marentič Požarnik, Barica, 2000: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Sciherl-Kafol, Barbara, 2008: Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta, november 2008*: <http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf> (Dostop 25. 6. 2021).

Svetič., Nina, 2014: Učna diferenciacija in individualizacija z vidika učiteljevih izkušenj in presoje lastne kompetentnosti. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: <<https://core.ac.uk/download/pdf/35129283.pdf>> (Dostop 25. 6. 2021).



UČENČEV OSEBNI NAČRT IN VODENJE RAZREDA

STUDENTS'S PERSONAL PLAN AND CLASS MANAGEMENT

Maja Sušin

Osnovna šola Veliki Gaber, maja.susin1@guest.arnes.si

Izvleček

Poleg urejanja dokumentacije ter sodelovanja s starši in drugimi učitelji je najpomembnejša razrednikova naloga vodenje oddelčne skupnosti. Kako soustvarjati pogoje in usmerjati otroke, da bi se med njimi oblikovali dobri odnosi, občutek varnosti in sprejetosti, je lahko velik izziv. Vse to pomembno vpliva na zdravo samopodobo otroka in njegov učni uspeh. Primer dobre prakse je osebni načrt, ki ga izdelava in sproti spremlja vsak učenec zase. S tem prevzame odgovornost za svoj napredek, prepoznavanje svojih želja, za postavljanje in doseganje ciljev. Razrednik učenca spremlja. Tako ga bolje spozna, razume njegovo mesto med sošolci ter odnose med njimi, kar mu je v pomoč pri delu z vso skupino. Lažje si tudi pridobi zaupanje ter izkoristi moč spodbude in pohvale, ki pomembno vplivata na posameznika in razredno klimo.

Ključne besede: razrednik, oddelčna skupnost, osebni načrt

Abstract

Apart from keeping official documents and cooperating with parents, the most important role of a class teacher is the management of the class as a community. It can be very challenging to help create appropriate conditions and guide students towards fostering healthy relationships and making them feel safe and accepted. All of this substantially influences children's healthy self-image as well as their learning achievements. An example of good practice is the student's personal plan, which is devised and kept by each student. Thus, the student takes responsibility for his/her progress, identification of his/her needs, setting and achieving his/her goals. The class teacher performs a monitoring function. In this way, the class teacher can get to know students better and improve his/her understanding of the student's position among peers and their group relations, which is helpful when working with the entire class group. It is easier for the class teacher to acquire trust and take advantage of the power of praise and encouragement, which strongly influence both the individual as well as the entire group.

Keywords: class teacher, class community, personal plan

1 UVOD

Razrednik ima v osnovni šoli pomembno vlogo, ki pa ni povsem definirana. Natančneje so opredeljene predvsem administrativne in organizacijske naloge: vodenje evidenc,



dokumentacije, postopanje v primeru kršitev šolskega reda, sodelovanje s starši in razrednim učiteljskim zborom ipd. Za učenčev napredek, razredno klimo in tudi šolsko kulturo pa je pomembnejša pedagoška plat razrednikovega dela. O razredniku kot vodji in o vodenju razreda nasploh ni enotnih pogledov in smernic. Vzgojni vidik v šolskem življenju pa je prepreden z delom in delovanjem vsakega učitelja, ne le razrednika. »Pojem vodenja razreda je širok /.../, pravzaprav so skoraj vse učiteljeve aktivnosti v razredu, razen podajanja učne snovi, del vodenja razreda« (Gradišek 2020: 74).

2 RAZREDNA KLIMA IN RAST POSAMEZNIKA

Otroci v šoli preživijo veliko časa. Dogajanje in odnosi v šolskem okolju pomembno zaznamujejo njihovo otroštvo, osebnostno rast in razvoj. Prihajajo iz različnih družinskih okolij, med seboj so si različni, razred pa predstavlja skupnost, kjer se s to različnostjo srečujejo in jo odkrivajo. V šoli res pridobivajo znanje in veščine, a se v razredu odvija tudi pomemben del vzgoje in socializacije. »V socialnem kontekstu pridobivajo izkušnje o medosebnih odnosih, prijateljstvu, o primernem in neprimernem vedenju, o sodelovanju in tekmovanju. Razred tako predstavlja pomemben prostor socialnega učenja, socialni kurikulum« (Pšunder 2011: 12).

Med sovrstniki se otroci učijo komunikacije, sodelovanja, reševanja konfliktov, odkrivanja, oblikovanja in uveljavljanja svojih pogledov, občutljivosti za druge, odnosa do sebe, sovrstnikov, avtoritete, sveta. Razredna skupnost in učitelj lahko učenca odločilno podpre v njegovi rasti. Za učni in osebnostni napredek posameznika so pomembni odnosi v razredu in otrokovo mesto v njem. Povezana razredna skupnost lahko omogoča spodbudno in varno okolje, ki da otroku občutek sprejetosti, kar gotovo pozitivno vpliva na njegovo zdravo samopodobo in sprejemanje drugih. Vsekakor je delo za učence in učitelje lažje in uspešnejše v razredu, kjer vlada pozitivna klima, zato so razmisleki in prizadevanja v tej smeri v interesu vseh.

Razredne skupnosti so različne. Povezan razred, ki nudi spodbudno okolje za posameznika in spodbuja občutek pripadnosti, še zdaleč ni samoumeven. Oblikovanje pozitivne razredne klime, kjer bi se otroci med seboj spoznavali in se učili sprejemati, za učitelje in učence lahko predstavlja velik izziv. Nemalokrat se zgodi, da otroci ob koncu osnovnošolskega obdobja povejo, da s katerim od sošolcev v vseh letih sploh niso zares govorili in ne vedo veliko o tem, kdo je, kaj ga zanima, kako živi, kaj ga veseli. Prav tako smo včasih učitelji presenečeni, ko



svojega učenca vidimo v novi situaciji, ko se izkaže na kakem drugem področju, izven šolskih klopi, saj smo ga do takrat spoznavali predvsem izza katedra.

3 VLOGA IN IZZIVI ZA UČITELJA RAZREDNIKA

Vodenje razreda je pomembno, zato bi si zaslužilo več pozornosti. V času študija bodoči učitelji pridobivajo predvsem znanja s svojega strokovnega področja, didaktične in metodične napotke, sistematičnega pridobivanja znanja o vodenju razredne skupnosti pa je malo. Učitelj je tako bolj ali manj prepuščen sebi, svojemu interesu in angažiranosti, da pridobi znanja in kompetence tudi na tem področju. Zdi se, da se učitelj razrednik oblikuje predvsem s prakso, s pomočjo zgleda mentorjev, s sodelovanjem z drugimi učitelji, z literaturo, ki jo sam poišče, ali z dodatnimi seminarji ter izobraževanji, če se jih udeleži. Delo in razvoj razrednika kot vodje skupine učencev je torej predvsem odvisno od učiteljeve osebnosti, izkušenj in interesa.

Odnosi med učenci seveda niso odvisni predvsem od razrednika, jih pa lahko usmerja, spodbuja želena vedenja in korigira neustrezna. Predvsem s svojim odnosom do posameznika, skupine in vsakodnevnih situacij je lahko učencem model pri oblikovanju odnosov med njimi. Jasnih in enoznačnih receptov, kako to storiti in katere metode so najbolj uspešne, ni. Odnosi med učenci niso vedno enostavni, razrednik pa, če te odnose pozna, vsakokrat presoja, ali in kako poseči vanje.

Oblikovanje dobre razredne klime in spoštljivih odnosov med učenci je stalen in dolgotrajen proces. Da razrednik lahko vpliva na vzdušje, povezanost in spodbuja dobre odnose v razredu, mora najprej poznati, kakšni ti odnosi že so. Sociogrami in drugi podobni vprašalniki, pogovori z učitelji in starši mu pri tem lahko pomagajo.

Vodenje skupine ni enako delu z enim učencem, vendar se skupinska dinamika oblikuje s posamezniki. Po mojih izkušnjah se odnose v razredu najbolj učinkovito spremlja, korigira in usmerja prav s spremljanjem in vodenjem posameznikov. Če imam boljši osebni stik s posameznim učencem, lažje vplivam na razred kot celoto. Pogovori, s katerimi spoznam učenca in mu pokažem, da se zanj zanimam, lahko krepi njegov občutek vrednosti, sprejetosti, mirnosti, kar se odraža tudi v njegovem odnosu do drugih, do razreda. Osebni odnos učitelja in učenca lahko pomembno vpliva na tudi učenčev učni uspeh. To potrjujejo tudi nekateri avtorji. »S spoznavanjem osebnosti učencev, njihovih zanimanj, prednosti in področij, kjer bi lahko



napredujejo, lahko učitelji zagotovimo pravo ravnovesje med izzivom in podporo tem učencem« (Panju 2021: 98).

Gradišek navaja različne avtorje in njihove raziskave, ki potrjujejo in izpostavljajo prav moč osebnega zanimanja in odnosa učitelja in učenca. Pravi, da »so medosebni odnosi – njihovo vzpostavljanje in vzdrževanje – ključni pri vodenju razreda« (Gradišek 2020: 86). Učitelj v pogovoru s posamezniki lažje razume dinamiko odnosov med učenci. Lažje in pravilneje zazna potrebe posameznika in razredne skupnosti ter se na vsakodnevne situacije ustrezneje odziva.

Pšunder navaja veliko raziskav, ki dokazujejo, da ima učiteljeva sposobnost, da se poveže z učenci in z njimi vzpostavi pozitivne odnose, pomemben vpliv na oblikovanje pozitivnega učnega okolja, kjer se dobro počutijo učitelji in učenci. »Poleg tega pa kvaliteta medosebnih odnosov med učiteljem in učenci vpliva na učne dosežke in vedenje učencev« (Pšunder 2011: 107).

4 UČENČEV OSEBNI NAČRT

Primer dobre prakse je osebni načrt, ki ga vsak učenec na začetku šolskega leta izpolni zase. Med šolskim letom načrt sam redno spremlja, se o njem pogovarja z razrednikom, spremljajo pa ga lahko tudi starši. Tako kot je pomembna aktivna participacija učencev pri postavljanju skupnih pravil, soustvarjanju projektov ipd., je še toliko bolj pomembna aktivna udeležba vsakega posameznika pri postavljanju lastnih ciljev.

4.1 Izpolnjevanje in uresničevanje osebnega načrta

Osebni načrt je lahko vnaprej pripravljen obrazec z rubrikami ali pa ga učenci napišejo in oblikujejo sami. Pomembnejše od izpolnjevanja je priprava na to; učenci namreč potrebujejo vodenje in čas, da razmislijo o tem, kakšni so in kaj si želijo doseči v tem šolskem letu.

Osebni načrt, ki smo ga z učenci izpolnjevali v preteklih letih, je imel pet pomembnih rubrik, delov. Prvi je bil zapis močnih in šibkih področij. To od otrok zahteva jasen in kritičen pogled nase. Nema lokrat se je izkazalo, da so učenci znali naštet kar nekaj področij, spretnosti, ki jim ne gredo, težje pa so izpostavili svoje prednosti in sposobnosti. Tu je priložnost, da tak uvid pridobijo s pomočjo sošolcev. V manjših skupinah ali ves razred lahko posamezniku pomaga pri opredeljevanju njegovih šibkih in še bolj njegovih močnih področij. Če je skupina ustrezno



pripravljena na to, so po mojih izkušnjah učenci drug do drugega zelo stvarni, pravični in dobronamerni. Posameznik dobi vpogled, kako ga vidijo sošolci, in lahko začuti, v čem je za razred pomemben in dragocen, kar pripomore k povezanosti med njimi.

Drugi del je zapis štirih jasnih, uresničljivih in preverljivih ciljev, ki jih bo skušal v tekočem šolskem letu doseči. Prvi cilj je s področja šolskega dela, drugi obšolskih oz. prostočasnih dejavnosti, tretji odnosov in četrti s področja dobrih navad oz. veščin, ki bi jih rad razvil. Cilji, ki so si jih postavljali do zdaj, so bili zelo raznoliki: od dobrih ocen, obiskovanju dodatnega ali dopolnilnega pouka, udeleževanju tekmovanj ali redno opravljenih nalog pri šolskem delu; obiskovanje krožkov, športnih aktivnosti, risanja, druženja s prijatelji in ukvarjanja z različnimi konjički v prostem času; trud za izboljšanje odnosa s prijateljem, sošolcem, sorejencem ali starši pri cilju, ki se tiče odnosov; do rednega dnevnega branja, zgodnejšega odhoda v posteljo, manj časa ob elektronskih napravah, pozdravljanja na šolskih hodnikih ipd. pri dobrih navadah. Različnost področij poudarja celostno rast učencev, tudi učitelj pa se lažje zave in spozna, kaj je posamezniku poleg šolskega uspeha še pomembno. Po mojih izkušnjah je učence treba spodbuditi, da si ciljev ne postavijo preveč ali, še pogosteje, premalo ambiciozno. Vprašati je treba, kako bodo vedeli, ali so cilj dosegli. Pomembno je tudi, da učencev ne omejujemo in jim razložimo, naj se ne primerjajo z drugimi, ampak spremljajo svoj napredek.

Tretji del je prostor za samoevalvacijo oz. kratko opombo, označbo, v kolikšni meri je učenec posamezni cilj dosegel. Najenostavneje je pri vsakem od cilju postaviti štiristopenjsko lestvico. Tako je samoevalvacija kratka in ne vzame veliko časa. Štirikrat na leto – navadno pred vsakimi počitnicami, z izjemo jesenskih – učenec razmisli in na lestvici označi svoj napredek. Osebne načrte lahko učenci hranijo v šoli ali pa jih prinesejo od doma k razredni uri, ko je čas za evalvacijo. Zgodí se tudi, da je učenec cilj že pred koncem šolskega leta dosegel ali pa je pri doseganju cilja nazadoval. Razrednikova naloga je, da posameznika spodbudi, mu morda pomaga pri postavljanju novega, primernejšega cilja, a mu pri tem pusti svobodo in mu tako da vedeti, da je njegov napredek predvsem njegova odgovornost.

Četrti del je prostor za kratek zapis po razgovoru z razrednikom. Najbolje je, da se z učencem pogovorimo (vsaj) dvakrat na leto: na začetku in ob koncu pouka, lahko pa seveda tudi večkrat. Pomembna prednost tega načina se mi zdi, da pogovore vnaprej napovemo in jih izvajamo sistematično z vsemi učenci. Tako pridejo na vrsto tudi tisti, ki so morda manj prodorni, opazni, glasni, s katerimi se učitelji sicer manj ukvarjamo in jih zato tudi manj poznamo. Tudi učenci



so pripravljene, da se bodo pogovarjali z razrednikom. Pri bolj zadržanih je vnaprej določena tema, o kateri je že premislil, primerna vstopna točka za pogovor, kar mu daje občutek varnosti. Kasneje lahko pogovor speljemo tudi globlje in nam, če želi, učenec pove več o sebi. Pogosto so učenci navajeni, da se z njimi osebno pogovarjamo, kadar je kaj narobe, ko nastopijo učne, vedenjske ali druge težave. Dodana vrednost teh pogovorov je tako tudi v tem, da ustvarjamo priložnosti za drugačne teme, ki so otroku pomembne, ga veselijo, vznemirjajo ali skrbijo. Tako učenca bolj celostno spoznamo ter pokažemo zanimanje zanj.

Pomembno se mi zdi, da v teh pogovorih stalno izpostavljam tudi otrokovo osebno odgovornost in moč, ki jo ima pri tem, kako se bo v razredu počutil in kako se bodo ob njem počutili drugi, katere cilje bo zasledoval in kakšna vedenja bo razvijal. S tem je povezana tudi otrokova samopodoba. »Osebna odgovornost je pomembno povezana z otrokovim samospoštovanjem in integriteto« (Juul in Jensen 2002: 101).

Načrtu lahko dodamo tudi prostor za komentar in podpis staršev, ki bodo spremljali otrokov napredek, ali tabelo, v katero bo vpisoval krožke, različna tekmovanja, osvojena priznanja, dosežke in nova znanja, pomembno misel ali osebno geslo za tekoče šolsko leto ipd.

4. 2 Prednosti takšnega načina dela

Takšen način dela ima več prednosti, ki so predstavljene v prvem delu. Naj naštejemo le nekatere:

- otroka navaja na razmišljanje o sebi, o svojim močnih in šibkih področjih, pri čemer mu lahko pomagajo tudi sošolci in tako krepijo medsebojno povezanost,
- navaja ga k razmisleku, kaj si želi, katere cilje si bo postavil in kako jih bo skušal doseči,
- navaja ga na samoevalvacijo, saj nekajkrat na leto premisli, ali in kako mu uspeva zasledovati zastavljene cilje,
- otroka lažje opolnomočimo in mu pomagamo ozavestiti, da je za svoje uspehe in počutje odgovoren sam,
- osebni načrt predstavlja ogrodje za pogovor z razrednikom o dosežkih, počutju, vedenju ipd.,
- sistematični in redni pogovori z vsakim od učencev dajo razredniku boljšo sliko o tem, kdo so učenci, kakšno je njihovo mesto v razredu in zakaj so odnosi v razredu taki, kot so.



5 ZAKLJUČEK

»Učenci pripisujejo velik pomen temu, da so učitelji tam zanj, da so jih pripravljene poslušati in da kažejo zanimanje za njihovo zasebno in šolsko življenje« (Gradišek 2020: 75). Osebni načrt in razrednikovo spremljanje učenca, kot je predstavljeno zgoraj, je eden od načinov, kako lahko to uresničujemo. Otrok, ki se mu ni treba dokazovati z neprimernim vedenjem, razmišlja o svojih sposobnostih in mejah ter zna na enak način pogledati tudi na druge, gotovo lažje najde mesto v skupini in sodeluje s sovrstniki ter učitelji.

Viri in literatura

Gradišek, Polona, 2020: Vrline in poslanstvo učitelja v odnosu do njegovega pedagoškega dela v razredu. Devjak, Tatjana idr. (ur.): Vsak otrok si zasluži najboljšega učitelja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 73–89.

Juul, Jesper, Jensen, Helle, 2002: Od poslušnosti do odgovornosti. Radovljica: Didakta. Prev. Irena Samide.

Panju, Marziyah, 2010: Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu. Ljubljana: Modrijan. Prev. Urška Červ.

Pšunder, Mateja, 2011: Vodenje razreda. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.



POVEZAVA POGlavIJ EKONOMIKE GOSPODINJSTVA Z OSNOVAMI TEKSTILA

Mojca Škof

predmetna učiteljica biologije in gospodinjstva, OŠ Danile Kumar, mojcas@os-danilekumar.si

Izvleček

V poglavju osnove ekonomike z učenci razmišljamo o tem, kje prebivamo, kakšne so naše osnovne potrebe in kako lahko vplivamo na družinski proračun. V poglavju o tekstilu pa spoznavamo osnovne tekstilne surovine in vrste tekstila. Ob prepletu teh dveh poglavij pa ugotovimo, da v življenju situacije niso razdeljene na poglavja, pač pa se dopolnjujejo in so spletene v celoto. Preplet poglavjih obravnavamo z osnovami »Storyline« pedagoškega pristopa, katerega cilj so pridobitev vseživljenjskih znanj. Na koncu ugotovimo, da z izdelavo praktičnih izdelkov in znanjem, ki ga ob tem dobimo, obogatimo svoja življenja in tudi svoj proračun.

Ključne besede: osnove ekonomike, družinski proračun, osnove tekstila, izdelki iz blaga, Storyline

Abstract

In the chapter of basic economics students and I think about where we live what our basic needs are and how we can influence the family budget. In the chapter on textiles we find out what the basic sources and types of textile are. While linking the two chapters we realize that life situations are not divided into chapters. They complement each other and form a whole. The complementation of the two chapters is taught using Storyline principles; the final goal being lifelong learning. In the end we realize that making a practical object and the learning we get by doing it enriches our lives and our budget.

Key words: basic economics, family budget, the basics of textile, objects made of textile, Storyline

1 UVOD

Pri predmetu gospodinjstvo se obravnavajo teme, ki so aktualne v vsakdanjem življenju. Poglavje *Osnove ekonomike* je izrazito teoretično obarvano, saj temelji predvsem na pogovoru in iskanju dobrih rešitev. Pri iskanju rešitev vsako leto znova naletimo na nove izzive, ki jih lahko uresničimo. Rešitev poskušamo najti z izdelki iz tekstila, ki jih izdelamo sami. Eden izmed ciljev poglavja o tekstilu temelji na praktičnem delu v obliki izdelka iz tekstilnih surovin in tekstila. Različni izdelki, ki jih naredimo, naj bi osmislili teoretično znanje Osnov



ekonomike. Pred začetkom povezovanja poglavij pa smo po vzoru pedagoškega pristopa Storyline naredili uvod v poglavje *Kje prebivamo* in izdelali dom ter družinske člane. Pri svojem delu sem želela ti dve poglavji povezati in preplesti predvsem zato, da bi bilo učenje in pridobivanje znanja bolj življenjsko obarvano in uporabno. Učenci se na ta način seznanijo z vseživljenjskim učenjem in iskanjem novih rešitev, za uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja.

2 PREDSTAVITEV POGLAVIJ OSNOVE EKONOMIKE IN OSNOVE TEKSTILA

V učnem načrtu za gospodinjstvo je navedeno, da je »upravljanje virov, ki so na voljo posamezniku in družinam za zadovoljevanje osnovnih življenjskih potreb, temelj štirih področij, ki jih obravnavamo pri pouku gospodinjstva v osnovni šoli v učnih modulih« (Simčič idr., 2011: 4). Zadovoljevanje potreb posameznika in družbe, ki vključuje našete vire pri predmetu gospodinjstvo, uresničujemo v štirih učnih modulih: *Ekonomika gospodinjstva, Tekstil in oblačenje, Hrana in prehrana ter Bivanje in okolje* (Simčič idr., 2011: 4).

Poglavje ekonomike je namenjeno obravnavi osnovnih, nujnih in manj nujnih potreb, razporeditvi časa in delitvi dela v gospodinjstvu. Učenci pri obravnavi snovi spoznajo, kaj zares potrebujejo, kako z dobro razporeditvijo časa in znanjem, ki ga imajo, zadovoljijo čim več potreb in kako lahko uspešno sodelujejo pri delu v domačem gospodinjstvu. Naučijo se postati dobri gospodarji časa in dobrin.

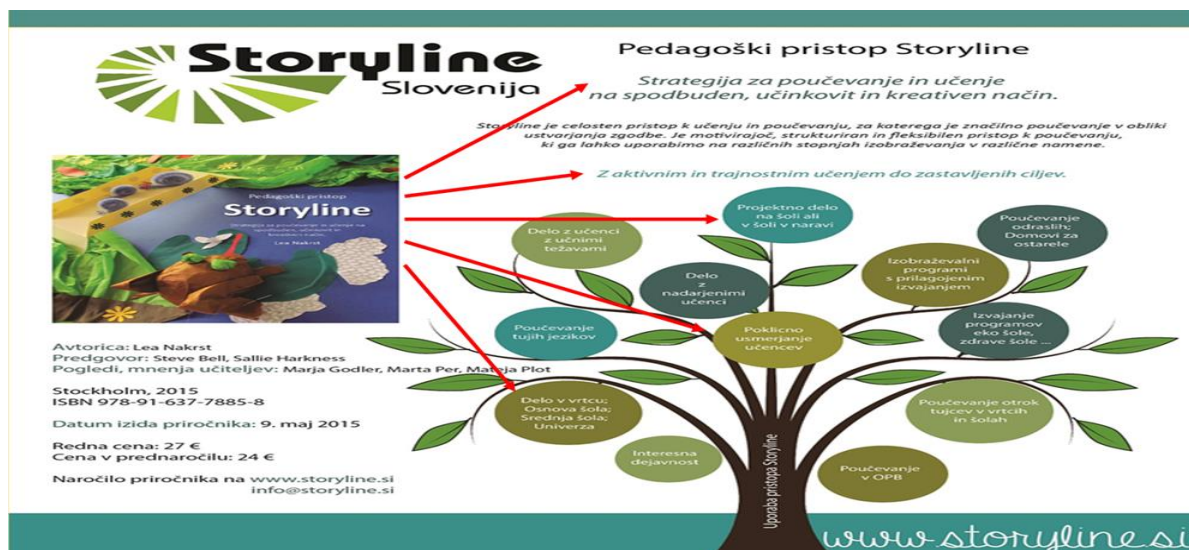
Poglavje o tekstilu nas preko poznavanja osnovnih tekstilnih vlaken, preje in sukanca ter vrst blaga pripelje do izdelave uporabnega izdelka za vsakdanje življenje.

Didaktična priporočila v UN za gospodinjstvo navajajo, da »poučevanje in učenje gospodinjstva temeljita na splošnodidaktičnih načelih in specialnodidaktičnih metodah. Pri splošnodidaktičnih načelih so poudarjene metode praktičnega dela in razvijanja spretnosti, metoda problemskega pouka, metoda projektnega dela in metoda terenskega dela (ogledi in ekskurzije)« (Simčič idr., 2011: 21).

Zato sem s povezavo dveh poglavij, in sicer *Osnove ekonomike*, ki je pretežno teoretično obarvan, in poglavje o *Tekstilu*, ki temelji na praktičnem delu, želela osmisliti učenje in uporabo pridobljenega znanja v domačem okolju.

2.1. Mednarodna konferenca »Storyline« 2018 v Ljubljani

Za moje delo in razmišljanje je bila ključna udeležba na Mednarodni konferenci »Storyline«, ki je potekala junija 2018, v Ljubljani. Na konferenci sem preko številnih delavnic spoznala pedagoški pristop, ki temelji predvsem na močni motivaciji, saj obravnava resnične življenjske situacije.



Slika 1: http://www.storyline.si/?attachment_id=424

Pri nadaljevanju spremljanja pedagoškega pristopa »Storyline« me je navdušilo predvsem:

- da so pri iskanju rešitev izredno učinkoviti in kreativni, kar je temelj za aktivno in trajnostno učenje,
- da delo z učenci poteka v obliki projektov, medpredmetnega povezovanja in timskega dela,
- da pri načrtovanju ustvarijo prostor in uporabijo figure, s katerimi se živijo v obravnavano temo.



Slika 2: http://www.storyline.si/?page_id=54

Na njihovi spletni strani imajo zapisano, da vizualizacija oz. »friz«, ki ga v tuji literaturi pogosto zasledimo kot izraz za vizualizacijo dela, »prisili« učence k razmisleku o lastnem delu. Učenci s pomočjo friza pokažejo, s čim delajo in kako razmišljajo.

2.2. Kako se lotimo dela?

Pred obravnavo poglavja ekonomike izdelamo hišo, ki simbolizira dom.



Slika 3: Hiše iz papirja

Slika 4: Tekstilni material

Slika 5: Figure članov družine

Predno izdelamo figure, ki posebljajo družinske člane, analiziramo tekstilni material, ki ga bomo uporabili. Učenci se tako – po vzoru pedagoškega pristopa Storyline – lažje vživijo v situacijo, ki jo obravnavamo pri poglavju *Ekonomike*.

Kako poteka delo, si lahko pogledate na posnetku, ki ga je izdelala učenka:
<https://youtu.be/FH7-K-y7wal>

2.3. Kaj izdelujemo in kakšen namen imajo izdelki?

Iz volne, s pomočjo vitja, izdelamo debelejšo, kablano nit.



Slika 6: Izdelava kablane niti

Učenci izdelajo medalje za družinske člane.



Slika 7: Medalje za družinske člane

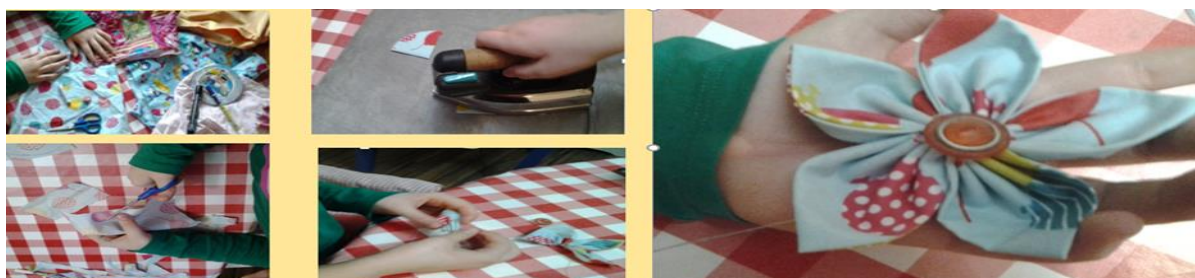


Slika 8: Notranjost medalje

Na medalje napišejo pet stvari, zaradi katerih cenijo posameznika, medaljo pa obesijo na kablano nit, ki so jo izdelali. To medaljo lahko podarijo za rojstni dan, novo leto ali pa kar tako, za npr. krepitev dobrih medsebojnih odnosov.

Osnovni namen izdelave je: izdelek naredim sam → ni ga potrebno kupiti → prihranim denar → tako vplivam na družinski proračun.

Izdelujemo pa še:



Slika 8: Rožica za Valentinovo

Učenci si pri izdelavi pomagajo s posnetkom na spletni strani YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=r5POwYKP8s>

Pri izdelavi rožice se naučimo krojiti, rezati blago, likati, vdeti šivanko, šivati in prišiti gumb. Pri tem so učenci inovativni, kreativni in izdelajo unikatni izdelek.



Slika 9: Domača marmelada in mehka igračka narejena iz ostankov blaga

Postopek izdelave:

Skuhamo marmelado in lonček okrasimo s koščkom blaga in kablano nitjo, ki smo jo sami izdelali. Izdelek je namenjen za sejem pomoč sošolcu. Tako krepimo socialne veščine.

Nekoliko spretnejši in vztrajnejši pa izdelajo mehko igračko – hobotnico Mici.

Učenci se ob izdelavi naučijo, kako lahko ponovno uporabimo že odslužen tekstil in tekstilne surovine. S tem pa uresničujemo globalne cilje trajnostnega razvoja.

Pri izdelavi si lahko pomagajo z navodili na spletni strani:

<http://montazne-hise-on.net/ljubka-hobotnica-iz-flisa.html>

3 ZAKLJUČEK

Odločitev, da prepletemo vsebine osnov ekonomike in tekstila se je izkazala za uspešno. Učenci pri ustvarjanju izdelkov uživajo, so inovativni, utrjujejo motorične spretnosti, so ponosni na svoj izdelek. Z izdelkom, ki ga naredijo in podarijo, lahko prihranijo denar ter tako vplivajo na družinski proračun, hkrati pa krepijo socialne veščine, se naučijo samostojnosti ter razvijajo odnos do okolja, saj se naučijo ravnati z dobrinami, ki jih lahko ponovno preoblikujejo. Ob koncu šolskega leta učenci zapišejo na posebne lističe, kaj se jim je zdelo v preteklem šolskem letu dobro, kaj bi lahko izboljšali in kaj bi bilo dobro ohraniti. Na kratko povzemam nekaj njihovih idej ...

- Učenci so navdušeni nad praktičnim delom predvsem, ker je osmišljeno in uporabno v vsakdanjem življenju.



- Želijo si, da bi imeli material v šoli in ga ne bi bilo potrebno nositi od doma.
- Učencem, ki prihajajo za njimi, pa želijo veliko užitkov in ustvarjalnosti.

Tudi v nadalje želim z učenci ohraniti praktično delo in ga še okrepiti, iskati vedno nove možnosti za ustvarjanje, razvijati koristne prostočasne dejavnosti, iskati ideje za poklicno usmerjanje, vključevati medpredmetno povezovanje, aktivno sodelovati v različnih projektih, uresničevati globalne cilje trajnostnega razvoja, z vsemi izdelki, ki jih naredimo, pa prispevati vsaj delček k boljšemu gospodarjenju z materialnimi dobrinami, ki jih imamo.

Viri

Simčič idr. Učni načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. (4–22). Dostopno na spletu: 13. 8. 2021.

Storyline Slovenija. Dostopno na: http://www.storyline.si/?attachment_id=424

<https://youtu.be/FH7-K-y7waI>

<https://www.youtube.com/watch?v=-r5POwYKP8s>

<http://montazne-hise-on.net/ljubka-hobotnica-iz-flisa.html>



STAREJŠI UČIJO MLAJŠE

THE OLDER ONES TEACH THE YOUNGER ONES

Nataša Štebe

učiteljica razrednega pouka, OŠ Škofljica, natasa.stebe@os-skofljica.si

Izvleček:

Učitelji si želimo, da bi na šoli vladali dobri odnosi, tako znotraj posameznega oddelka, kot tudi med vsemi učenci na šoli. V svoji dosednji praksi sem prišla do zaključka, da ni dovolj, da se o medsebojni strpnosti, pomoči, prijaznosti pogovarjamo le znotraj razreda. Učenci morajo to doživeti in zato potrebujejo širšo ter konkretno izkušnjo. V svojem prispevku predstavljam uspešen projekt »Starejši učijo mlajše«, ki je veliko pripomogel, da so se učenci od 1. do 9. razreda bolje spoznali, se začeli pozdravljati na hodnikih, se spodbujati in razvijati empatijo do mlajših. Za doseganje teh ciljev je bilo potrebno vložiti veliko truda pri organizaciji, izvedbi in povezanosti vseh sodelujočih učiteljev. Že po prvem letu smo učitelji in učenci ugotovili, da nas boljši medsebojni odnosi bogatijo in nam polepšajo šolski prostor. Dejavnosti za krepitev medsebojnih odnosov so postale naša stalnica. Vsako leto se rojevajo tudi nove ideje.

Ključne besede: medvrstniško povezovanje, empatija, sodelovanje

Abstract

Teachers want good relations to prevail at school, both within the classroom and among all students in the school. In my practice so far, I have come to the conclusion that it is not enough to talk about mutual tolerance, help, kindness only within the class. Students need to experience this and therefore need a broader and more concrete experience. In my contribution, I present the successful project "Older students teach younger students", which helped a lot to make students better from the 1st to the 9th grade, to start greeting each other in the hallways, to encourage each other and to develop empathy for younger people. Achieving these goals required a great deal of effort in the organization, implementation, and connectivity of all participating teachers. Already after the first year, teachers and students found that better relationships enrich us and beautify our school space. Activities to strengthen mutual relations have become our constant. New ideas are also born every year.

Key words: peer integration, empathy, cooperation



1 UVOD

Ker sem poučevala na različnih osnovnih šolah, sem iz svoje perspektive lahko opazovala, kakšna je povezanost med učenci na podružničnih šolah v primerjavi z večjimi šolami. Na manjših šolah se učenci in učitelji bolje poznajo med seboj, več je medsebojnega sodelovanja in tesnejša je povezanost z lokalno skupnostjo. Za razliko od manjših šol, so na večjih učenci bolj razdeljeni na razredno in predmetno stopnjo, prvi razredi so večinoma še bolj ločeni od preostalih, z lokalno skupnostjo sodelujejo le posamezni oddelki. Razumljivo je, da se da z manj učenci to lažje doseči, vendar sem ta občutek močno pogrešala, ko sem dobila zaposlitev na eni izmed največjih osnovnih šol v Sloveniji.

Sama poučujem v prvi triadi, natančneje v prvem in drugem razredu. Želela sem navezati stik z drugo in s tretjo triado v smislu povezovanja. Ideja se je v moji glavi rojevala dve leti, dokler mi ni ravnatelj ponudil izvedbe projekta *Tedna vseživljenjskega učenja*. Pod tem projektom sem lahko začela uresničevati skrite želje. Že prvo leto sem zastavila dokaj široko sodelovanje, saj nisem vedela, kakšen bo odziv s strani kolegov. Na moje veliko presenečenje so se vsi odzvali in tako smo tri leta zapored uspešno krmarili in se povezovali starejši in mlajši. Ker je bil po prvem letu odziv s strani učiteljev in tudi učencev zelo pozitiven, smo se še z večjim zanosom lotili projekta *Starejši učijo mlajše* v naslednjih letih. V trenutnem času, ko v šolah veljajo posebni ukrepi zaradi epidemije, smo se nekoliko prilagodili, vendar komaj čakamo, da takšen način dela zopet postane naša stalnica.

2 SODELOVALNO UČENJE IN SPODBUDNO UČNO OKOLJE

Na svoji poklicni poti imamo učitelji veliko možnosti za samorazvoj, za nadgradnjo in poglobitev pridobljenega znanja. Na voljo nam je raznolika literatura ter mnogo kvalitetnih izobraževanj. Veliko prednost pa sama vidim v mednarodnih in regionalnih konferencah, kjer si učitelji predajamo znanje iz naše lastne prakse, torej primeri dobre prakse.

O pomembnosti sodelovalnega učenja pišejo mnogi avtorji.

Rutar Ilčeva (Rutar Ilc, 2018: 3) povzema zanimivo razmišljanje g. Adlerja (učenca znamenitega utemeljitelja pozitivne psihologije, dr. Seligmana), ki pravi, da sta uspešnost v šoli in zadovoljstvo v življenju povezana z naslednjim dejavniki: zmožnostjo upravljanjem z



lastnimi čustvi, odnosi z drugimi, doživljanjem smiselnosti tega, kar počnemo, in posledično zavzetostjo.

Tudi sama Ilčeva (Rutar Ilc, 2018: 3) svetuje, da se na šolah bolj sistematično in že preventivno lotimo spodbujanja čustvenega in socialnega učenja. Za to je potrebno nenehno vzgajanje, učencem moramo omogočiti priložnosti, da to razvijejo spotoma, v vsakdanjih situacijah, pri pouku, na hodnikih ter tudi sistematično: kot skupno zavzemanje vse šole za kakovostne odnose, za spodbudno klimo, za vključenost vseh.

Nekaj zanimivih raziskav o pomembnosti sodelovalnega učenja ter dobrih medvrstniških odnosih predstavlja Košir (2013), ki tudi sama pravi, da šolsko okolje predstavlja kontekst, ki daje učencem možnost za zadovoljevanje potreb po pripadnosti, še zlasti v odnosih z vrstniki. Prednost šolskega okolja je, da ob vzpostavljenih bližnjih odnosih zagotavlja pogostost stikov.

Marentič Požarnik (2000) pravi, da se pri otrocih že zgodaj pojavi razlikovanje med tem, kaj se učimo in kako se učimo. Po vstopu v šolo se pojmovanje učenja oblikuje pod vplivom številnih izkušenj in zahtev. Do učenja pa pride na podlagi izkušenj, ob interakciji (sovplivanju) med človekom in njegovim fizikalnim in socialnim okoljem.

Da je aktivno učenje, pri katerem gre za višjo stopnjo aktivnosti, eno najuspešnejših vrst učenja, potrjuje vse več raziskovalnih dokazov (Marentič Požarnik, 2000). »Učenje je uspešnejše, če poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez, tj. učenje, ki človeka miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Tako učenje bo verjetno dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah, pomagalo nam bo bolje razumeti sebe in svet« (Marentič Požarnik, 2000:12).

Marentič Požarnikova (2000) razmišlja, da v šoli vse premalo izkoriščamo možnosti, ki nam jih ponuja sodelovalno učenje, pri katerem učenci učijo učence. Pri tem od vrstnikov pridobivajo pomembne informacije, se znajo vživeti v njihov način razmišljanja, so potrpežljivi in drug drugega lažje prosijo za pomoč.

Ker tudi sama na prvo mesto postavljam učence in poskušam pri učnem procesu čim bolj izhajati iz njihovih interesov, iščem različne pristope, kako jim to omogočiti.



3 POVEZOVANJE V PRAKSI

Medvrstniško povezovanje na naši šoli v praksi poteka pri več predmetih. Pri matematiki so prvošolci sodelovali z osmošolci in devetošolci, pri naravoslovju drugošolci s sedmošolci, pri likovni umetnosti drugošolci z osmošolci, v eksperimentalnih dejavnostih drugošolci s petošolci ter predšolski otroci s prvošolci.

3.1. Izkustvena matematika

Matematika je področje, ki ponuja širok nabor dejavnosti. Za ta predmet je bilo tudi največ zanimanja, zato smo želeli kar največ učencem na predmetni stopnji omogočiti, da se postavijo v vlogo učitelja za en dan. Učiteljice prvih razredov ter tri predmetne učiteljice smo skrbno načrtovale, kako izpeljati medvrstniško sodelovanje. Učne teme smo izbrale učiteljice prvih razredov, da so sovpadale s trenutno obravnavano snovjo. Spodbudile smo uporabo didaktičnih pripomočkov in tudi same ponudile nekaj odpadne embalaže, ki se nam je zdela primerna, da bi učenci lahko ustvarili didaktične pripomočke.

Na srečo so imeli starejši učenci dovolj časa, da se v miru pripravijo. Na začetku so bili namreč precej prestrašeni, ali to sploh zmorejo, bodo dovolj dobro naredili, bodo sploh znali podati razlago prvošolcem. Na pomoč smo jim učiteljice prvih razredov priskočile tako, da smo jim pripravile listke z imeni prvošolcev na prvi strani ter napisale stopnjo njihovega matematičnega znanja na zadnji strani. To je bilo starejšim v veliko pomoč, saj so se lažje lotili sestavljanja nalog. Ko sta napočila dan in ura njihovega druženja, so že ob prvem stiku popustile vse napetosti, saj so jih prvošolci sprejeli z velikim navdušenjem. Prvošolci na hodnikih vedno pogledujejo proti starejšim učencem, včasih celo s strahom, ker so ti že tako veliki in samo hitijo mimo njih. Končno pa so dobili priložnost, da jih поблиžje spoznajo in se z njimi družijo. Prav vsi starejši učenci so se maksimalno potrudili pri pripravi nalog in razlagi. Večina je naredila zanimive učne liste, kar nekaj pa jih je izdelalo tudi didaktične pripomočke. V štirih prvih razredih se je zvrstilo šest oddelkov predmetne stopnje, tako da sta dva razreda imela dve učni uri. Po vsaki uri smo skupaj z vsemi učenci naredili kratko evalvacijo in se pogovorili o tem, kakšna se jim je zdela učna ura te vrste. Prav vsi so pohvalili sodelovanje in si želeli, da bi bilo takšnih ur več. Nekateri so se spomnili svojih prvih let šolanja in so priznali, da je bilo tudi njim kdaj težko, ko so se na hodnikih prerivali med starejšimi.



3.2. Scena za zaključni nastop

Učiteljica likovne umetnosti je z zanimanjem poslušala kolege, ki so pripovedovali o medvrstniškem sodelovanju. Tudi sama si je želela povezati se z razredno stopnjo. Obrnila se je name – takrat sem poučevala drugi razred - in z veseljem sem se odzvala. Ustvarjalno idejo sem prispevala kar sama. Učiteljica likovne umetnosti je namreč znana po čudovitih scenah za šolske prireditve, zato sem jo prosila, če bi nam z učenci priskočila na pomoč in bi skupaj izdelali kulise ter kostume za naš muzikal *Mala miška išče prijatelja*, ki smo ga pripravljali za zaključek šolskega leta.

Izbrali sva dan, ko so bili pri pouku osmošolci. Ti imajo na žalost na urniku le eno uro likovne umetnosti na teden, zato so se starejši učenci vsako uro menjavali. Učiteljica jih je pred tem zelo dobro pripravila. Učenci so si razdelili področja in se zgolj priključili ter nadaljevali delo z drugošolci. Kostumi so morali biti dobro narejeni, da ne bi kaj razpadlo, zato so jih drugošolci preizkusili in odigrali svoje vloge že kar tekom procesa izdelovanja. Pri teh urah je bilo veliko packanja, predvsem pa veliko smeha in zabave.

3.3. Začutimo travnik

Drugošolci imamo vsako leto v mesecu maju naravoslovni dan *Travnik*. Ker pa smo začeli s projektom *Starejši učijo mlajše*, smo prosili učiteljico naravoslovja, če bi bila pripravljena sodelovati s svojimi učenci. Brez težav smo se dogovorili o vseh podrobnostih in dodelila nam je sedmošolce. To je bila generacija vzgojno zahtevnih učencev in želela je poskusiti, kako se bodo spopadli s tem izzivom.

Učne liste smo sestavile učiteljice drugih razredov. Učenci so jih z učiteljico pregledali, se pripravili za posamezne teme (travniške rastline, travniške živali, merjenje in risanje rastlin, začutimo travnik z vsemi čutili) po skupinah, kot bodo potem vodili drugošolce, ter pripravili tudi potrebne pripomočke. Učenci so dobili navodila, naj poiščejo vse, kar bodo potrebovali za uspešno izvedbo. Pripravili so povečevalna stekla, ravnila, lončke za opazovanje, veliko knjig, dekleta so pripravila tudi socialne igre za lažje medsebojno spoznavanje na začetku. Glede na to, da je bil vzgojno zahteven tudi en razred drugošolcev, je bilo zanimivo opazovati, kako se sedmošolci spopadajo s tem izzivom. Skupina fantov iz sedmega razreda je imela že vnaprej pripravljene bonbone, ki so jih razdelili za dobro opravljeno nalogo na njihovi postaji. Na koncu so nam nekateri poročali, da je bila naloga precej zahtevna, saj niso vedeli, kako motivirati



drugošolce za sodelovanje. Na splošno pa so bili vsi zadovoljni s sodelovanjem. Sedmošolci so spoznali, da biti učitelj ni tako preprosto, kot so sprva mislili, saj opravljanje tega poklica vključuje veliko priprav, učitelji pa se soočajo tudi s številnimi izzivi, na primer, kako motivirati učence za uspešno delo in sodelovanje.

3.4. Povezovanje z eksperimenti

Med dnevi dejavnosti, ki se odvijajo v petem razredu, je tudi dan eksperimentov s področja vode, zraka in zemlje. Tudi pri tem sem naletela na pozitiven odziv učiteljic, ki so medse sprejele še drugošolce. Tako smo se povezali en drugi in en peti razred.

V priprave sem želela vključiti tudi drugošolce, saj je prav, da vsi nekaj prispevamo, glede na svoje zmožnosti, seveda. Tako so drugošolci po navodilih učiteljice iz petega razreda pripravili eksperimente s področja prsti, zato se je ta dejavnost odvijala v našem razredu, področje vode v petem razredu, področje zraka pa zunaj na hodniku. Učenci so se razdelili v skupine, po trije do štirje na skupino iz vsakega oddelka ter skupaj krožili po dejavnostih. Petošolci so zelo lepo vključili v sodelovanje drugošolce. Medtem, ko so starejši zapisovali ugotovitve, so mlajši kaj pomešali, prinesli, izmerili. Lepo jih je bilo opazovati, kako skupaj razmišljajo in delajo zaključne sklepe in ugotovitve.

3.5. Šport za sprostitev

Šport ni zgolj sprostitev in razvedrilo sredi napornega učenja in sedenja, temveč deluje tudi zelo povezovalno, zato smo se odločili za sodelovanje tudi pri tem predmetu. Povezali so se učenci drugih ter devetih razredov. Deklice so izvajale uro gimnastike, dečki pa met žvižgača v daljino, ob čemer so tudi merili dolžino metov. Seveda se drugošolci niso mogli načuditi, kako daleč jim uspe vreči žvižgača. Devetošolci so bili do mlajših zelo strpni.

3.6. Vrtec na obisku

Vsako leto konec maja pridejo na obisk v šolo predšolski otroci iz bližnjega vrtca, da bi si ogledali šolske prostore, pozdravili učence in se malo podružili z njimi. Ker so prvošolci v projektu *Starejši učijo mlajše* vedno v vlogi učencev, sem prišla na idejo, da za vrtčevske otroke pripravimo posebno učno uro s prvošolci.



Ko sem svoje prvošolce vprašala, kaj bi jih radi naučili, so najprej vsi želeli samo matematiko. Rekla sem jim, naj malo razmislijo do naslednjega dne, pa je nekaj učencev že naredilo matematične učne liste z računi. Sama pri svojem delu v prvem in drugem razredu uporabljam veliko didaktičnih materialov in ko smo se z učenci pogovarjali o tem, kako se najraje učijo in kaj jim je bilo najbolj všeč v prvem razredu, je bil odgovor na dlani. Hitro so prišli do sklepa, da bi bilo najbolje uporabiti didaktične pripomočke, ki jih že poznajo, nekaj pa bi jih naredili še skupaj, da bo čim več praktičnega dela. Skupaj smo se lotili načrtovanja dejavnosti. Učenci so predlagali, da bi se pri predstavitvi nalog menjali in ideja se mi je zdela odlična, zato sem jo z veseljem upoštevala. Skupaj smo preživeli dve šolski uri in minilo je kar prehitro. Vsi so bili v delovnem vzdušju in kljub temu, da je bilo veliko otrok, sploh ni bilo glasno, saj je bil vsak zatopljen v svoje delo. Na koncu so prvošolci ugotovili, da so otroci iz vrtca že zelo dobro pripravljene za šolo, da so bili odlični učenci ter da so upoštevali njih kot učitelje. Tudi vzgojiteljice so pohvalile naše sodelovanje in izrazile željo, da bi to ponovili vsako leto.

4 ZAKLJUČEK

Ljudje, dobri medsebojni odnosi, izkušnje in znanje je tisto, kar nas bogati. Otroci vse to pridobivajo tudi preko socializacije z vrstniki in medvrstniškim sodelovanjem. Še več, oboje je izjemnega pomena za njihov zdrav (socialni) razvoj. Posledice pomanjkanja tako prvega kot drugega so v času epidemije koronavirusa na žalost na lastni koži občutili mnogi otroci in mladostniki. Eden izmed številnih občutkov, ki so pomembno prispevali k številnim stiskam učencev, je zagotovo občutek nepovezanosti.

Ob besedi *povezanost* mnogi pomislimo na zблиževanje, vključevanje, prepletanje, dopolnjevanje, združevanje ... Vse naštetje je pomembno, če želimo biti povezani. Vendar vsega tega ne moremo doseči brez sodelovanja. Torej, če želimo biti povezani, moramo biti pripravljene tudi sodelovati.

Ker imamo opravka z medvrstniškim sodelovanjem, torej z otroki in mladostniki različnih starosti, interesov, predznanjem ter seveda stopnjo motivacije in osredotočenosti, se moramo na tovrstno sodelovanje temeljito pripraviti in dejavnosti skrbno načrtovati. Le tako bomo dejavnosti lahko izvedli optimalno, otroci in mladostniki pa bodo od njih odnesli kar največ. Pri tem seveda igrajo zelo pomembno vlogo pripravljenost učiteljev na (medsebojno) sodelovanje in povezovanje ter njihove odlične sposobnosti načrtovanja, hkrati pa mora dober



pedagog znati tudi motivirati in spodbujati ter ne nazadnje pohvaliti oziroma nagraditi učence za svojo prizadevnost. V mojem primeru so se učitelji izkazali za zaupanja vredne, sposobne in učinkovite pri svojem delu, rezultat česar so bili očitno zadovoljni učenci ter posledično boljši medvrstniški odnosi kot tudi odnosi med njimi in nami, učitelji.

Literatura

Košir, Katja, 2013: Psihosocialni odnosi v šoli. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Marentič Požarnik, Barica, 2000: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Rutar Ilc, Zora, 2018: Kakšno mesto imajo v šoli čustva in odnosi? Vzgoja in izobraževanje 3-4/3.



LEARN TO PLAY MUSIC AND CREATE COMMUNITY

Monica Bori Sanz, Antulio Pérez Gómez, Amanda Delgado

Patufet Sant Jordi School, mbori2@xtec.cat

Abstract

This workshop focuses on the Tandem ORFF project, which is a co-work and collaboration between Patufet Sant Jordi Francesc Batallé i Aragonès school (Catalonia, Spain) and EMMCA (Municipal Music School and Arts Centre). It has been carried out for the last four years. One of the key points of this school's project is to, through music and the Orff method, work on the languages of expression to promote communication skills and thus contribute to the integral development of children by ensuring inclusion. In this workshop we are going to explore the following issues regarding the Tandem Orff Project.

Project:

- What do we do?
- Who is Carl Orff and what is the Orff Method?
- The instrumental Ensemble.
- How do we do it?
- The importance of the inclusive capacity of the project
- Transversality and the relationship between the project and the school life.
- How do we develop our creative projects?
- The project and the curriculum.
- Where are we now and where are we heading to?

The workshop will have three parts.

The first part is a slide presentation about the project.

The second part is a video where students speak about this project, their experiences, their learning situations, and shows the evolution and the results achieved in these 4 years.

The third part is "requests and questions". We'll be happy to hear you, how you feel about this project, ask questions, thoughts, doubts, anything where we can help, or you can help us, to improve our project.



LAUNCHING VIRTUAL PROFESSIONAL LEARNING NETWORKS WITHIN ACES

James Brightman

International School Carinthia, Austria

Biography

James has been the Director of International School Carinthia (ISC) since its founding in 2013 in Velden am Wörthersee, Austria. He has played an active role in developing the IB Continuum at ISC and his previous school over the past 12 years. Over his 22-year career in education, he has taught in Germany, Japan, South Korea, Austria, and the United States and has held administrative roles at two universities. James was elected to serve on the ACES Board in 2020. He is conducting research on VPLNs for his doctoral dissertation.

Abstract

Professional learning communities (PLCs) have shown promise in many schools to enhance several aspects of educational practice, such as teacher-efficacy, professional development, support, satisfaction, collaboration, group dynamics, instructional practices, and school culture. They have also been shown to raise student achievement when implemented effectively in schools.

ACES has been striving to promote the best practices of professional learning communities among our member schools for the past several years. Many of these programs are face-to-face events, and they often are geared towards school leaders. The COVID-19 pandemic has given us an opportunity to rethink ACES and how it could be of more benefit to member schools in the future. Virtual Professional Learning Networks (VPLNs) could be a platform to engage, enhance, and extend learning and collaboration among our member schools.

In this presentation, you will learn about the research supporting VPLNs and how two ACES VPLNs are enhancing collaboration and best practices for their members. Please come to this presentation with ideas for VPLNs that would be valuable to support educators in ACES schools and how they could be facilitated for maximum benefit.



CO-TEACHING TOWARDS SUSTAINABLE FUTURE WITH STEAM

Emilia Hiltunen, Sari Sälevä and Ville Sillanpää

Yli-Iin koulu, Finland

Biographys

Mrs. Emilia Hiltunen is a Special Needs Teacher in Flexible Basic Education Class for 7th to 9th grade students with low school motivation at Yli-Ii Comprehensive School in the City of Oulu, Finland. STEAM-pedagogy is close to her heart. She is enthusiastically developing STEAM and co-teaching in Yli-Ii School's STEAM environment Värkkäämö together with school's STEAM Team. Emilia is also a STEAM Tutor Teacher in the City of Oulu tutoring teachers to implement STEAM into their teaching successfully. New way of teaching and using technology in education has inspired Emilia to start her doctoral training at University of Oulu. Her dissertation will be dealt with how to foster domain general computational thinking in STEAM-education.

Emilia's expertise areas are special education, pedagogy, curriculum, developing STEAM education, computational thinking, individual learning, assessment, and multidisciplinary learning.

Mr. Ville Sillanpää is a Principal of a Comprehensive School and a teacher of biology, geography and STEAM for 6th to 9th grade students at Yli-Ii comprehensive school in the City of Oulu, Finland. He is also a tutor teacher in the City of Oulu, tutoring other teachers to the secrets of STEAM education. Individual learning and positive pedagogy are close to his heart. Ville is very enthusiastic about technology and STEAM pedagogy, and is constantly practicing some new technical skill. As an assistant principal he has been developing the School of Yli-Ii towards co-teaching and student-centered way of learning. Before becoming a teacher, Ville has studied engineering science in the University of Oulu. Maybe that is where his interest towards technology comes.

Ville's expertise areas are STEAM education, student centered use of ICT, individual learning and transversal competences



Mrs. Sari Sälevä is an art teacher at a Comprehensive School and a STEAM Tutor teacher in the City of Oulu, Finland. She has over 15 years of experience as a teacher. Expertise areas are STEAM, learning technology and transversal competences. She is a learning environment developer, experienced in collaborative teaching and creating multidisciplinary learning modules.

Abstract

Sustainable development goals offer the way to achieve a better future for all of us. That is why we teach sustainable lifestyle in our schools. However, these goals are so wide and complex they can't be reached without combining different subjects into larger entities and sharing expertise with your colleagues.

In this workshop, you will hear Finnish teachers experiences and best practices on how to implement co-teaching and real-life problems in to STEAM education.



MONKEYS, HATS & KEYS – INTERVENTION THROUGH DRAMA

Adam Jagiełło-Rusiłowski'

Changemakers' Campus, adam.jagiello-rusilowski@ug.edu.pl

Abstract

Drama offers roles to safely exercise your agency and initiative both in positive and stressful situations. When you realize that a given behavior or attitude is not the ideal one or seems unacceptable you do not feel guilty or wrong – it is the character who makes mistakes and says foolish things. But you learn from those failures and feel support of the group in searching for better coping strategies. You critically chose your real role models and become the narrator of your own story. You are able to switch the perspectives, get into somebody's else's shoes and see the difference that empathy makes for yourself and peers. Drama reduces prejudice (DICE project -average of 20%) and fear of uncertainty (14%), it builds resilience and gratitude to the community of learners.

Materials needed:

A4 sheets of paper, collection of several unusual keys (or photos)

A video of the story (first two minutes) <https://www.youtube.com/watch?v=bgqWmPZetQE>

Activities:

1. Students listen to instructions of tearing little holes in the folded paper (bottom left corner, in the middle, in another corner etc.). Once they discover a pattern for a mask they complete it with more holes or drawings to create a monkey character.
2. Students watch the 2 min. of the story and predict what happens when the main character enters the forest. They enact the scene in which the monkeys steal the hats and tease Tom imitating his pleading, begging, threatening etc.
3. Students get into Tomek shoes to express his “dark” thoughts upon realizing his helplessness. Then they help him to strategize and make monkey imitating him throwing the hats back into his basket.



4. Students choose one of the keys and create a story of its owner. Then in pairs they design a hat for that character and improvise the scene of selling the hat
5. Students play a (monkeys) party celebrating the final success of Tom on his way back home



SKOZI IZKUŠNJE PANDEMIJE DO SPODBUDNEGA IN INOVATIVNEGA UČNEGA OKOLJA

Barbara Kampjut

OŠ Franceta Bevka, Slovenija

Biografija

Barbara Kampjut je ravnateljica Osnovne šole Franceta Bevka v Ljubljani. Po izobrazbi je profesorica slovenščine in zgodovine. Svojo poklicno pot je začela na Televiziji Slovenije, vendar sta jo želja po poučevanju in ljubezen do otrok vodili v šolstvo. Na osnovni šoli je začela poučevati slovenščino, vodila je številne generacije gledaliških skupin in šolskih novinarjev. Po trinajstih letih poučevanja in spodbujanja zanimanja za lepote materinščine je leta 2011 prevzela vodstvo šole. Danes deluje ne le kot ravnateljica, temveč na številnih področjih vzgoje in izobraževanja. Prizadeva si za vključujočo šolo in za uresničevanje načela enakih možnosti za vse, inkluzijo otrok s posebnimi potrebami vidi kot svoje osebno poslanstvo. Je tudi avtorica dveh samostojnih raziskav (*Knjiga v boju s televizijo in računalnikom ter Osnovnošolci v vzporednem svetu mobilnih aplikacij*).

Povzetek

Epidemija je prav vse vrgla iz predvidljivega in udobnega življenja tradicionalne šole z učiteljem podajalcem snovi, ki stoji pred tablo, in z učenci, ki v tišini oz. po slovensko pridni sedijo v svojih klopih in urijo svojo zmožnostjo reprodukcije učiteljevega znanja. Brez izkušenj, s pomanjkljivim digitalnim znanjem in spoznanji sodobne pedagogike ter tehnično slabo opremljeni smo bili vrženi v neznano okolje pouka na daljavo in ... se začeli učiti. Spoznali smo, da lahko nove okoliščine izkoristimo tudi za izvijanje iz okov tradicionalne šole. V prav vsaki šoli so se že pred covidom našli posamezni učitelji, ki so se lotili raziskovanja nove generacije, ki so začeli iskati nove pristope poučevanja in učenja ter začeli uspešno spreminjati svojo učno prakso. Ti učitelji so v covid razmerah postali gonilo napredka vsake šole. Vsem je postalo jasno, da je sistemska posodobitev šolstva zaradi družbenih in tehnoloških sprememb nujna, da je znanje vrednota, da je treba učence spodbujati k pogledu onkraj naučenega, h kritičnemu razmisleku, na eni strani k branju tiskanih knjig in medijev ter jih hkrati medijsko opismenjevati, da je potrebno najti pravo mero med učenjem na pamet in uporabo aktivnejših pedagoških metod in posodobiti načine poučevanja, in sicer tudi s pomočjo digitalne tehnologije. Z izkušnjo epidemije in pouka na daljavo je postalo neizpodbitno tudi to, da so v šolstvu digitalne veščine enako pomembne kot veščine branja in pisanja ter da ima šola pomembno nalogo pri usposabljanju učencev za uporabo računalnika kot pripomočka za učenje in reševanje problemov.



WITH INTERNATIONAL MOBILITY TO NETWORKING IN SCHOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES

Marie Källström

Principal, English school In Upplands, marie.kallstrom@englishschool.se

Abstract

English school In Upplands Väsby, Sweden has successfully engaged in a number of collaborations and projects within the Erasmus program. We have had student exchanges as well as teacher exchanges (K1 + K2). Today we are participating in a project with 4 other countries and the topic is “the power of women”.

Our collaboration with Aleksander Jeršič and his school in Slovenia has been very successful. We have been able to learn and educate teachers, students, and ourselves through this collaboration. We have met several times during these last couple of years and have learnt not only great educational tips but also gained a better knowledge of Slovenia and formed good friendship between us.

The main benefit of collaboration is to be able to engage in other school systems and learn from each other. To exchange best practise and talk about similarities and differences in the different school systems, share teacher techniques, classroom management and spark ideas to spin off and bring back to your own school. Networking is great for sharing ideas and knowledge, but they can also surface areas of shared concern where we can address a particular issue and discuss different solutions. I have enjoyed exchanging” positives and negatives” as a school leader with Aleksander.

In my experience from these collaborations, a teacher is always a teacher and once you put them in a classroom whether it is in Sweden, Spain, or Slovenia they will interact pretty much in the same way. The engagement and love for teaching is universal.



USING GRAPHIC NOVELS AND COMICS IN TEACHING ACROSS SUBJECTS: INTRODUCING A FLEXIBLE “INQUIRY GRAPHICS” TEACHING METHOD

dr. Nataša Lacković

Lancaster University, n.lackovic@lancaster.ac.uk

Biography

Dr Natasa Lackovic is a Lecturer at the Department of Educational Research at Lancaster University (UK), and a co-director of the award-winning “ReOPeN Graphic Futures” project at the Institute for Social Futures at Lancaster (<http://wp.lancs.ac.uk/reopen/>). Upon graduating from an English Studies degree at the University of Belgrade, Natasa first taught English to both children and adults, before completing an international master’s degree at the Institute of Education (UCL) in London and a PhD in Education at the University of Nottingham. Natasa’s research involves working with schoolteachers on how to apply visual methods and story-telling across subjects and topics through graphic novels, comics, sketching and zines, for example, for teaching English as Foreign Language, Citizenship, History and Literacy. She teaches on an MA programme in Education and Social Justice with majority of learners being schoolteachers and on doctoral programmes in higher education.

Abstract

This workshop will explore a flexible and adaptable method for teaching with graphic novels, sketching and comics across subjects termed “inquiry graphics” that I developed over years of research and teacher feedback. Some of the outcomes of the studies I conducted on the method suggest major benefits and transformations in learners’ behaviour and performance, based on methodological applications, such as an 100% increase of interest in reading by reluctant readers, enhanced creativity and emotional wellbeing, and high evaluation and recommendations for the applications of graphic novels and visual media in teaching by participating teachers of history, citizenship, languages and art, as well as learners.

To prepare for the workshop, the participants will watch an introductory video that I’ll send ahead of the workshop and make brief notes on any method application ideas or questions,



based on the video and brief accompanying method development document. This preparatory activity should not take more than 30 minutes. Although such preparation is desirable, it is not compulsory. Teachers can attend without any preparation. In the first part of the workshop, I'll refer to the video and highlight some key aspects of it. This will not take more than 10 minutes as the workshop is focused on participants and intended for participant engagement.

In the second part of the workshop that will take 20 minutes, participants will be split in pairs or groups to design a short outline for applying graphic story-telling in their own contexts for one of their own selected learning goal OR to discuss this, building on the provided video and document. Finally, participants will share insights and questions in the last 15 min to provide and get feedback.

I shall be available for further support and invest time in a follow up conversation or survey with interested teachers in terms of how they proceed to apply or adjust the method within 6-9 months after the workshop, and via an immediate workshop feedback in the end.

Relevant links: These are the links to the resources stemming from the projects that Natasa led (Traces) and collaborated on (CIELL) for different school ages and subjects, based on the graphic anthology about WWI “Traces of the Great War” and resources for enhancing writing for English language learners that also embeds UN sustainable development goals:

“Traces” resources introducing cross subject lesson plans for teaching around the topic of WWI: <https://www.comicartfestival.com/traces-of-the-great-war-resources> (please scroll down for a PDF version download)

“Comics In English Language Learning/CIELL” resources: <https://ciell.eu/learning-resources/>



LOST IN SPACE

IZGUBLJENI V VESOLJU

Irena Lahajner

OŠ Danile Kumar Ljubljana, lahajneri@os-danilekumar.si

Abstract

How do we lead the students from the topic to the final project presentation? I will present how we did a project in physics using ICT and a team of teachers (a physics teacher, an English teacher, an ICT coordinator, a librarian and others). I will describe the project steps in writing the text, creating PPT presentations and handouts. I will show the advantages and disadvantages of such projects and point out the strengths and weaknesses students face in such activities.

Povzetek

Predstavitev poti, kako učence voditi od teme do končne predstavitve projektne naloge pri pouku fizike z uporabo IKT in s sodelovanjem učiteljev (učiteljica fizike, učiteljica angleščine, koordinatorica računalništva, šolski laborant, knjižničarka, svetovalna služba). Udeležence bom seznanila s koraki projektnega dela pri izdelavi besedila, multimedijskih predstavitev in učnim listom. Izpostavila bom prednosti in pomanjkljivosti takega dela ter močne in šibke točke učencev pri tem delu.



USING REFLECTIVE JOURNALS IN MATHEMATICS IN KEY STAGE 2 TO DEVELOP DEEPER THINKING AND UNDERSTANDING OF MATHEMATICAL PROCESSES

dr. Nasreen Majid

University of Reading, n.majid@reading.ac.uk

Biography

Nasreen is an Associate Professor of Primary Mathematics Education at the University of Reading, England. Previously, she was a primary teacher, predominantly working in urban settings across London and the South East. She has two years of international teaching experience at a British School in Indonesia, where she led mathematics across the primary age range. She gained her Masters in Education and International Development at the Institute of Education, University of London. She recently completed her Educational Doctorate where she explored the professional identities of primary teachers becoming mathematics specialists. Nasreen was an Advanced Skills Teacher for Mathematics (AST) and has championed the teaching and learning of primary mathematics throughout her career. She currently leads a range of modules with trainee teachers, developing a deeper understanding of the teaching of mathematics. Nasreen also works on the MA programme and supervises Doctoral students.

Authors of the research on which the workshop is based: Dr Nasreen Majid and Dr Renata Bobik-Dawes

Abstract

This workshop will provide an introduction on the how to develop the use of mathematics journals to support pupils' metacognition and self-regulation capabilities in the teaching and learning of mathematics. The workshop will share research carried out with Year 5 and Year 6 in a British Primary school. The project was inspired by recent work on metacognition and self-regulation by the Education Endowment Foundation (EEF, 2018). Pupils completed mathematical journals every week for three terms. A review of written reflections showed increased awareness of mathematical thinking and demonstrated marked improvements in self-reflection and mathematical ability. The process also provided an opportunity to focus teaching for the class and individual pupils. Hence, writing journals helped pupils to improve their mathematics and their conceptual understanding of the subject.



References for the workshop:

EEF (2018). Metacognition and self-regulation: *Teaching and Learning Toolkit Education Endowment Foundation* April 2018 available at: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/metacognition-and-self-regulation/>.

This is the report that the research was framed around. It is a good document to provide an introduction to the principles of metacognition and self regulation.

EEF (2017). Improving Mathematics in Key Stage Two and Three. Guidance Report.

https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Maths/KS2_KS3_Maths_Guidance_2017.pdf-

From this report section 5 on P 20-23 is helpful and the presentation will refer to this.



MANAGING THE CHANGE FINNISH WAY

Jukka Miettunen

Yli-Iin koulu, Finland

Biography

Mr. Jukka Miettunen, MA Ed, is a former Principal at Yli-Ii Comprehensive School in the City of Oulu, Finland and now a Project Manager in Digione. He has over 20 years experience as a teacher, school leader and innovative project's management. He has also worked in private sector and as an entrepreneur.

Jukka's expertise areas are change management, staff development, learning technology, physical learning environments, leadership, entrepreneurship education, learning games and STEAM.

Abstract

The world is changing, learning is changing, and learner is changing. What about the schools?

Stories and case examples of the process in one school with personal development, positive pedagogy, technology, STEAM and working methods.



KAKOVOSTNA ŠOLA PO EPIDEMIJI: O COKLAH IN KRILIH

dr. Kristijan Musek Lešnik

Biografija

Dr. Kristijan Musek Lešnik, predstojnik Centra za pozitivno psihologijo na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in tehnologijo Univerze na Primorskem, je avtor številnih knjig, priročnikov in delovnih zvezkov s področja vzgoje in izobraževanje. Kot psiholog, učitelj in oče je kritičen opazovalec slovenskega izobraževalnega sistema in si dejavno prizadeva za izboljšanje razmer za delo, učenje in bivanje vseh, ki delajo in živijo v vrtcih in šolah. Trdno je prepričan, da se prihodnost vsake skupnosti v veliki meri oblikuje v šolskem okolju in da je marsikatero spoznanje pozitivne psihologije mogoče uporabiti za izboljšanje kakovosti življenja v vrtcih in šolah. Prav zato si prizadeva združevati obe področji, ki ga strokovno najbolj zanimata: pozitivno psihologijo ter vzgojo in izobraževanje.

Povzetek

Vrtec in šola nista le prostor širjenja znanja, pač pa okolje, v katerem otroci niso le bolj ali manj uspešni učenci, pač pa otroci, ki se razvijajo v celovite osebnosti. Prav zato je napočil čas, da pozornost od zgolj učnih dosežkov usmerimo k razvijanju tudi drugih življenjskih veščin in da tudi v slovenskem prostoru naredimo premik:

- od stvari k ljudem,
- od memoriranja h kritičnemu vrednotenju podatkov,
- od reprodukcije k produkciji znanja,
- od zgolj konvergentnega k lateralnemu razmišljanju,
- od "prijaznosti" k naporu,
- od vprašanja, kaj zna učitelj, k vprašanju, kdo je učitelj.



BALANCED LITERACY AND FITTING IT IN TO YOUR CLASSROOM

Jennifer Navarre

IS Carinthia, j.navarre@isc.ac.at

Biography

Jennifer Navarre has been an educator for over 20 years in both the United States and Austria. She has experience working in ELL, gifted and talented, and inclusive classrooms. Currently she teaches first grade at the International School of Carinthia in Austria. Jennifer has completed professional development in both the Writing and Reading Workshop at Columbia University. Last year she presented at the 2019 Kosovo Learning Summit with her colleagues. More recently she presented at the 2019 IB Global Conference in Abu Dhabi. Jennifer is passionate about fostering student independence and helping all students develop a life-long love of reading and writing.

Abstract

Teaching children to read and write requires utilizing a combination of different literacy approaches throughout the school day. The balanced literacy methodology supports the reading and writing workshop and at the same time includes other important elements in order to meet the language and literacy needs of your students.

In this presentation I will define and discuss the components of balanced literacy and what it could look like in your classroom. Balanced literacy supports student agency (choice), differentiation, and authentic assessment. You will learn how to implement each component of balanced literacy and how to fit them into your classroom.



“EXAMPLES OF SUSTAINABLE PROFESSIONAL LEARNING OF SCIENCE TEACHERS”

Wim Peeters

wim.peeters.int@gmail.com

Elements of CV

- Physics teacher 1982-2008
- Pedagogic teacher coach 2001-2020
- Pedagogic advisor 2008-2020
- Retired 2020- ?

International activities

- CERN 3 weeks teachers' summer schools (participant 2000; coach/tutor 2001 and 2003)
 - EU projects: Leonardo da Vinci LLP: ePhys, MOSEM and MOSEM²
 - FP7: Fibonacci, SAILS, SECURE
 - Erasmus+: Linpilcare, MOTIVA, 3DIPhE, STAMPED (ongoing), CREATIT(ongoing)
 - He took part as teacher of his secondary school, as scientific collaborator of the University of Antwerp, as CEO of the non-profit organization PONTOn, as advisor in DSKO, as advisor in CEF.
- 1) He mostly was responsible for the physics teacher trainings sessions using the didactical materials developed within the projects.
 - 2) In 2016 and 2017 he took part in MOTIVA, a Spanish Erasmus+ project on implementing entrepreneurship in schools, based on the EntreComp Framework. PONTOn (Wim Peeters) was the lead partner in a small research on teachers' preference on competences they wanted to elaborate. Some 270 teachers were inquired and a clear report was delivered.
 - 3) Recently, Wim was the “inspiring ghost” (dixit coordinator) of the Erasmus+ project 3 Dimensions of Inquiry Based Learning in Physics Education (3DIPhE, leading



several learning groups of teachers). In this project Wim Peeters has written the e-book [VOLUME 3: Evidence-informed Facilitating of Professional Learning Communities](#)), 172 pages of information. And had a large contribution in [VOLUME 2: Practitioner inquiry in the context of inquiry based learning](#)

- 4) In 2020, He joined another EU project, STAMPed, about transitions in physics and maths education. In the project, professional learning communities (PLCs) and practitioners inquiry (PI) are key.
- 5) Also in 2020, he joined a project on adult education, CREATIT, coordinator is Cartagena Politechnical University, in Spain. Here its task is to implement collaborative learning strategies in adult education.
- 6) Wim Peeters has been one of the tutors of international courses on leadership, professional learning communities and practitioner inquiry, for a wide variety of disciplines (Prague, Lisbon, Tartu, Malaga, Piran, Bled).

Abstract

During the workshop I will provide examples of how teachers can improve their professional practice, based on E+ project results of Linpilcare, 3DIPhE and CREATIT.

Firstly, from first hand, starting from professional learning communities and how to build them, and some advantages. A few examples of how they were run, and how they influenced school atmosphere. Then, also from first hand, how teachers can be helped to carry out a practitioners inquiry to learn how to improve their practice, some examples will be given. Also, using lesson study as a way to learn, also with several examples from practice. A short overview of a recent one week course on collaborative learning will show the strengths of these kind of professional learning. Finally, I will report on the results of the Malta 2020 GIREP seminar, WG6, about “In-service professional learning strategies in several countries”.



THE IMPACT OF THE ADOLESCENT BRAIN RESEARCH ON EDUCATING MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Ines Schreiner

Head of Secondary, International School Carinthia

Biography

Ines Schreiner has been an educator for over 20 years in both the United States and Austria. She has experience working in SEN, Language and Literature and School Counseling. Since 2020 she is the Head of Secondary School at the International School of Carinthia in Velden, Austria. Ines has completed professional development in both Elementary and Middle School teachers training at the Pädagogische Hochschule Hasnerplatz in Graz, Austria. She is a 6 year participant of the Learning and the Brain conference in San Francisco, where the newest developments of the adolescent brain research is presented. Ines is leading professional development workshops, such as the Kosovo Learning Summit and she recently spoke at the COBIS (Council of British International Schools) on the topic of *How to support the mental health of students during COVID times in International Schools*.

Abstract

The teenage brain is fascinating and much researched. Educational conferences are filled with keynote speakers explaining the best approach for this captivating age group.

Oftentimes in practice, many middle school teachers struggle with behavior, motivation and learning successes in their classrooms. Teachers with good intentions, revert back to dated methods when presented with challenging middle school behaviour.

In this presentation I will share findings of the adolescent brain research, define the difficulties teachers face in middle schools and discuss possible avenues to come to a productive work environment with students. You will learn how to recognize teenage behaviour, reshift your reaction and provide students with an outcome where no one loses.



DEVELOPING A SENSITIVE AND SUPPORTIVE WRITING WORKSHOP THAT PROVIDES WRITING AS A COPING STRATEGY TO OVERCOME TRAUMA AND ADVERSITY

Emily Staudacher

PYP 4th grade teacher, International School of Carinthia, e.staudacher@isc.ac.at

Biography

Emily Staudacher is a teacher, traveler & possibilitarian. She is celebrating her 16th year of teaching and her experience ranges from international teaching, elementary age to university level. Emily received her Masters of Education from the University of Minnesota and K-12 Reading License from Hamline University. Her passion is all things Literacy and she thrives in authentic, mindful, community- growing teaching practices. A born American, she now finds her joy and home in Austria.

Abstract

In this hands-on, interactive workshop, participants will have the opportunity to think, learn and reflect on direct ways in which writing can be one of the most powerful ways for students of all ages, to heal from traumatic experiences. With research based practices, authentic learning experiences, individual writing opportunities, participants will walk away with practical and tangible tools to implement immediately into their own Writers Workshop.

Highlights include:

- Understanding and writing one's own story can be deeply healing & empowering
- Writing as a means to reclaim the power of their voice; gaining agency over their story
- Power of story: voices of change to promote activism
- Practical strategies / tools to create a sensitive and supportive Writers Workshop
- List of resources to further explore and utilize in the classroom setting

"There is no greater agony than bearing an untold story" - Maya Angelou



ENGAGE IN STEM

Marko Šolić

Matija Gubec International School, Croatia

Abstract

The presentation shows how the students gain real-world problem-solving experiences through a guided robotics program, helping students develop ATL skills of 21st century:

- **Discovery:** *We explore new skills and ideas.*
- **Innovation:** *We use creativity and persistence to solve problems.*
- **Impact:** *We apply what we learn to improve our world.*
- **Inclusion:** *We respect each other and embrace our differences.*
- **Teamwork:** *We are stronger when we work together.*
- **Fun:** *We enjoy and celebrate what we do!*

First Lego League is an international championship in which students of different ages are introduced in the world of science, technology and engineering, but are also developing their teamwork and communication skills. The competition is divided into three parts:

- the *Project*, where the students have to advise a solution for a raised problem
- the *Core Values* where the quality of cooperation and communication within the team are assessed
- the *Robotic game*, the most exciting of all three parts, where the team has to create and program a robot.

The team members agree upon who will be in charge for which section, but it is very important that everyone keeps track of what others are doing. For the project, the team has to show outstanding research skills, but also show patience and listen to each other. The robotic game



requires the team to adopt LegoMindstorms programming skills and use their creativity in order to build a multifunctional robot for different types of missions. Core Values cannot be assigned to an individual to take care of, but it is a responsibility of the whole team to use the process of researching and building the robot in order to achieve a good atmosphere and environment in the team. The theme of the FLL 2018/2019 season was *Into orbit* where we had to advise a solution for a physical or a social problem we as humans face during space exploration. Our team decided to focus our project on the problem of growing numbers of space debris.



DIVERSITY IN LITERATURE IN THE CLASSROOM IS VITAL IN SO MANY WAYS

Andrew Tomlin

andreptom@hotmail.co.uk

Abstract

The presentation will look at the many aspects of why diversity in literature is needed in the classroom these include: historical context, Social background, Ethnic environment, amongst others., the presentation will highlight the need for the representation of a wide range of cultures, not just from around the world, but within countries themselves. Pre conceived ideas about cultures and countries will be questioned, and when analysed further, will be seen to be quite contrary to the truth. Positive representation will also be shown to be vital in increasing the self esteem of students from stigmatized backgrounds., and how this can bring students to a closer understanding of, not only other cultures, but their own. Helping to dismantle naive and false prejudices.