

Zdravje in dobrobit

Skupni cilji v kurikularni prenovi
Urednica zbirke: dr. Ada Holcar

Zdravje in dobrobit

Urednica zvezka: Špela Bergoč

Avtorji: Špela Bergoč, dr. Polona Gradišek, dr. Gregor Jurak, dr. Katja Košir, dr. Ana Kozina

Avtorji didaktičnih primerov: Špela Bergoč, dr. Polona Gradišek, dr. Gregor Jurak, dr. Katja Košir, dr. Ana Kozina, mag. Barbara Lesničar, mag. Klavdija Šipuš, Maja Vačun

Strokovna recenzija: dr. Zora Rutar Ilc
Jezikovni pregled: Manja Žugman
Oblikovanje: Davor Grgičević
Grafični prelom: Art design, d. o. o.
Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo
Predstavnica: Jasna Rojc
Urednica založbe: Simona Vozelj

Spletna izdaja
Ljubljana, 2026

Publikacija je brezplačna.
Objava na spletnem naslovu: www.zrss.si/pdf/Zdravje-in-dobrobit.pdf

ZRSŠ ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN MLADINO
I FEEL SLOVENIA
Sofinancira Evropska unija

Zbirka je nastala v okviru projekta Kurikularna prenova – nove poti do znanja (KUP)

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

COBISS.SI-ID 303721987

ISBN 978-961-03-1535-3 (PDF)

Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Kazalo

1 Opis in namen področja 5

1.1 Opis področja 5

1.2 Utemeljitev pomembnosti področja 5

2 Priporočila za uresničevanje skupnih ciljev 7

3 Podpodročja 9

3.1 Duševna dobrobit 9

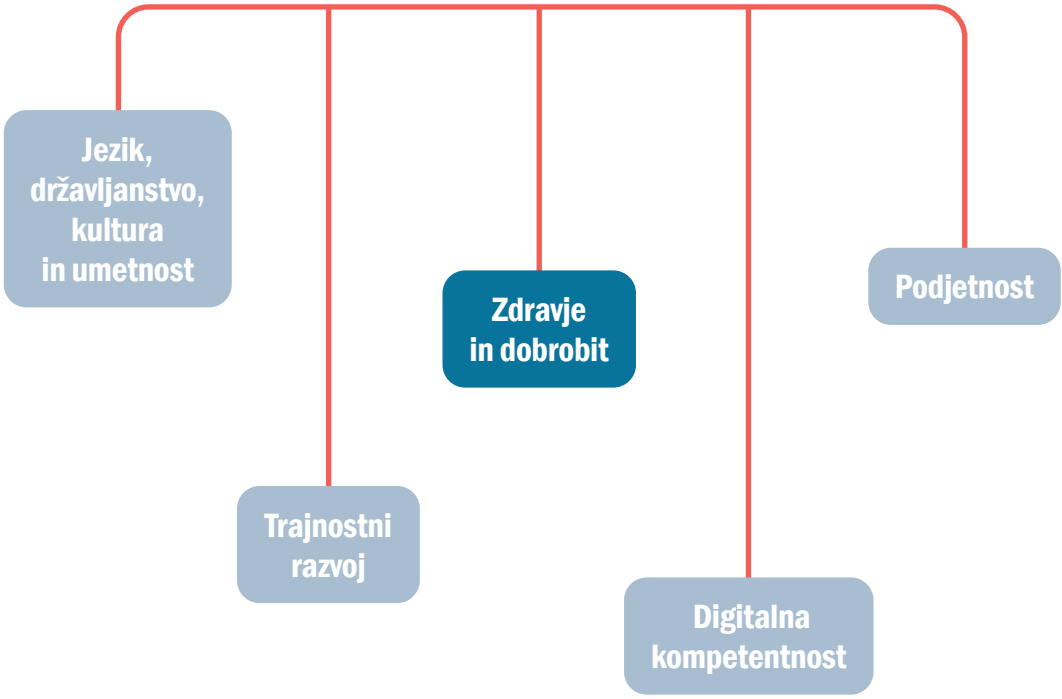
3.2 Telesna dobrobit 18

3.3 Socialna dobrobit 28

4 Primeri uresničevanja skupnih ciljev 37

Viri in literatura 59

Področja skupnih ciljev



Zbirko *Skupni cilji v kurikularni prenovi* sestavljajo uvodni zvezek in pet vsebinskih zvezkov, od katerih vsak podrobneje predstavlja eno od področij skupnih ciljev.

Vsi zvezki zbirke so v elektronski obliki dostopni na povezavi: https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/skupni-cilji/.

1 Opis in namen področja

1.1 Opis področja

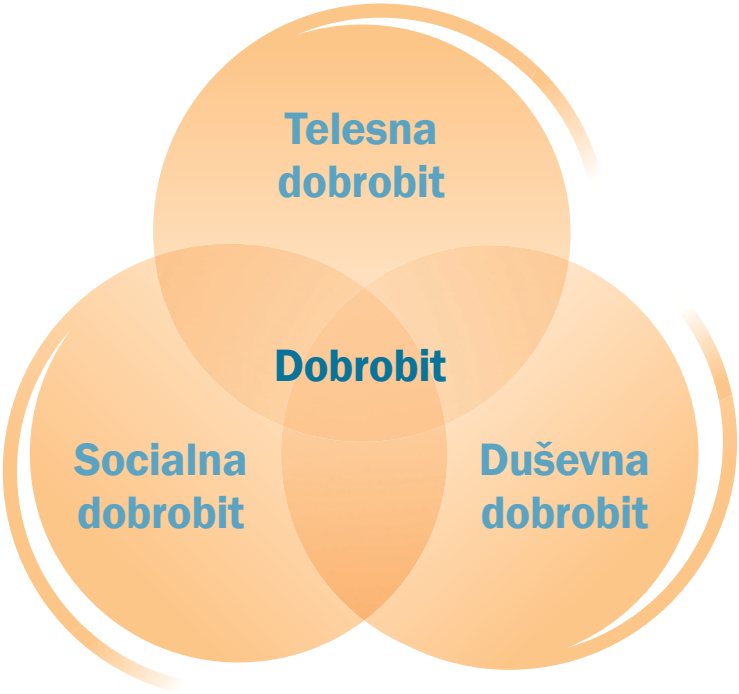
Šola je poleg družine najpomembnejše okolje, v katerem se učenci učijo, kako skrbeti za svoje zdravje in dobrobit ter kako vzpostavljati kakovostne odnose z drugimi. Svetovna zdravstvena organizacija (2023) opisuje zdravje kot stanje duševne, telesne in socialne dobrobiti; ti vidiki so med seboj prepleteni ter skupaj prispevajo k celostnemu zdravju in dobrobiti posameznika. Duševna dobrobit vključuje zavedanje lastnega doživljanja in vedenja ter njuno učinkovito uravnavanje. Telesna dobrobit vključuje krepitev in ohranjanje telesnega zdravja ter telesne zmogljivosti z zdravim življenjskim slogom, ki zajema redno gibanje, zdravo in uravnoteženo prehrano, zadostno količino spanja in počitka, skrb za lastno varnost ter preprečevanje tveganih vedenj in zasvojenosti. Socialna dobrobit vključuje vzpostavljanje in ohranjanje kakovostnih odnosov z drugimi v različnih socialnih kontekstih (npr. družina, šola, vrstniki) in z upoštevanjem različnih perspektiv. Prizadevanje za krepitev duševne, telesne in socialne dobrobiti učencev je proces, ki v vzgojno-izobraževalnem procesu zahteva strateško umestitev ter premišljene in sistematične usmeritve.

1.2 Utemeljitev pomembnosti področja

Naloga šole je podpreti celostni razvoj učencev, kar pomeni, da je treba poleg zagotavljanja opore pri doseganju učnih ciljev učence sistematično učiti skrbeti za lastno duševno, telesno in socialno dobrobit. To dosegamo skozi učne vsebine pri vseh predmetih, s premišljenimi pristopi k poučevanju, z oblikovanjem varnega in spodbudnega učnega okolja v odnosnem in organizacijskem vidiku ter z upoštevanjem razvojnih značilnosti in raznolikosti učencev. Duševno dobrobit učencev lahko v šoli krepimo skozi vsebine in dejavnosti, ki podpirajo procese samozavedanja in samouravnavanja (tj. zavedanje, kako se učenec počuti in kako lahko vpliva na svoje počutje), postavljanja in spremljanja osebnih in učnih ciljev, razvijanja prožnih načinov razmišljanja (tj. konstruktivno iskanje rešitev, pogled na situacijo z več zornih kotov) ter krepitve odgovornosti in avtonomije. Telesno dobrobit lahko krepimo s spodbujanjem gibanja, z zmanjšanjem časa sedenja, še posebej časa sedenja za zasloni, z razvijanjem zdravih spalnih in prehranskih navad ter z ozaveščanjem pomena skrbi za lastno zdravje in varnost. Socialno dobrobit lahko krepimo prek krepitve socialnega zavedanja in zavedanja raznolikosti, razvijanja komunikacijskih spretnosti in spretnosti reševanja konfliktov, razvijanja empatije in spodbujanja prosocialnega vedenja, kar je podlaga za

razvoj spretnosti vzpostavljanja in ohranjanja kakovostnih medosebnih odnosov (tj. razumevanja vedenja drugih ter zavedanja in upoštevanja razlik med ljudmi).

Celostna podpora zdravju in dobrobiti učencev dolgoročno prispeva k večji kakovosti življenja, družbeni vključenosti ter vzpostavljanju in ohranjanju kakovostnih medosebnih odnosov. Šola učence pri tem podpira pri uravnavanju njihovega duševnega, telesnega in socialnega delovanja ter jih usposablja za konstruktivno spoprijemanje z učnimi, čustvenimi, socialnimi in drugimi življenjskimi izzivi.



Slika 1: Vidiki dobrobiti

2 Priporočila za uresničevanje skupnih ciljev

Podpora duševni, telesni in socialni dobrobiti učencev se ne uresničuje le prek učnih vsebin, temveč tudi prek odnosov, komunikacije in načinov poučevanja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Šola in razred sta pomembna prostora socialnega in čustvenega učenja, saj učenci v odnosih z učitelji in vrstniki skozi vsakodnevne izkušnje ter neposredna in posredna sporočila razvijajo razumevanje sebe, drugih in družbe. Šolsko okolje pomembno vpliva na njihov telesni, duševni, socialni in učni razvoj ter ima preventivno vlogo pri ohranjanju zdravja in preprečevanju vedenjskih in čustvenih težav.

Skrb za zdravje in dobrobit učencev je naloga vseh strokovnih delavcev ter zahteva stalno strokovno učenje, refleksijo lastne pedagoške prakse in razvijanje odnosne kompetentnosti. Učitelji s svojim ravnanjem in zgledom pomembno vplivajo na odnos učencev do zdravja, sebe, drugih in skupnosti. Pri tem je ključno usklajeno delovanje vseh učiteljev v okviru vsešolskega, strateškega in celovitega pristopa, saj je le tako mogoče vse učence doseči z rednimi, sistematičnimi in načrtovanimi dejavnostmi. Zato je pomembno, da učni načrti v ciljih, standardih znanja in didaktičnih priporočilih vključujejo vsebine in pristope, ki podpirajo duševno, telesno in socialno dobrobit učencev.

Končni cilj je, da učenci postopno prevzemajo odgovornost za svoje zdravje in dobrobit ter se usposobijo za sprejemanje odločitev, ki prispevajo k njihovemu zdravju, dobremu počutju in kakovostnim medosebnim odnosom. To lahko dosežejo z uresničevanjem skupnih ciljev področja zdravje in dobrobit, za razvijanje katerih učitelj ustvarja varno, spodbudno in vključujoče učno okolje. Načine uresničevanja skupnih ciljev izbira in smiselno umešča v pouk glede na cilje in posebnosti predmeta, učno situacijo, časovne možnosti ter razvojne značilnosti in potrebe učencev:

- povezuje cilje in vsebine področja zdravje in dobrobit s cilji in vsebinami posameznih predmetov (uresničevanje skupnih ciljev skozi predmetne cilje);
- uporablja didaktične pristope, kot so učenje učenja, formativno spremljanje, sodelovalno učenje, projektno delo in reševanje avtentičnih problemskih situacij, ter učence usmerja k ozaveščanju in uravnavanju misli, čustev in vedenja, oblikovanju vrednot, odgovornemu sprejemanju odločitev ter razvijanju samostojnosti, proaktivnosti in učinkovitega spoprijemanja z izzivi (uresničevanje skupnih ciljev skozi didaktične strategije);
- z odnosno kompetentnostjo, načinom vodenja razreda in lastnim zgledom spodbuja sodelovanje, vključevanje različnih perspektiv in spoštovanje raznolikosti ter s tem krepi vključujočo skupnost in pozitivno razredno ter šolsko klimo; razred vodi na podlagi jasnih pričakovanj, podpore in odgovornosti, spodbuja samostojnost in samouravnavanje učencev ter jim je zgled pri skrbi za zdrav življenjski slog in odzivanju

na uspehe, napake, razočaranja ter izzive v medosebnih odnosih (uresničevanje skupnih ciljev skozi učiteljev vzgled, odnos in vodenje razreda);

- poučuje z gibanjem ter vključuje kratke dejavnosti za umirjanje, zbranost, sproščanje, povezovanje in refleksijo, pa tudi daljše, načrtovane in ciljno usmerjene dejavnosti v okviru razrednih ur, razširjenega programa, projektov, dni dejavnosti in drugih oblik vzgojno-izobraževalnega dela (uresničevanje skupnih ciljev skozi dodatne krajše ali daljše dejavnosti).

Posamezni načini se lahko med seboj dopolnjujejo in prepletajo. Njihova premišljena in sistematična uporaba omogoča, da skrb za zdravje in dobrobit ni omejena na posamezne vsebine ali občasne dejavnosti, temveč postane sestavni del vsakodnevnega vzgojno-izobraževalnega dela.

3 Podpodročja

3.1 DUŠEVNA DOBROBIT

3.1.1 Samozavedanje

Za dobrobit učencev je pomembno, da zaznavajo in prepoznavajo svoje doživljanje oziroma razumejo, kako se počutijo. To vključuje prepoznavanje telesnih občutkov, na primer hitrejšega bitja srca pred ocenjevanjem znanja, ter razumevanje, da so ti občutki lahko povezani s strahom ali zaskrbljenostjo. Učenci prepoznavajo svoja čustva, razumejo, v katerih okoliščinah se pojavijo in zakaj, spremljajo svoje misli, tudi med učenjem, ter se zavedajo svojih vrednot, potreb in želja.

Učenci postopoma spoznavajo, da so telesni občutki, čustva, misli in vedenje med seboj povezani. To razumevanje razvijajo v različnih konkretnih situacijah, na primer ob šolskem uspehu ali neuspehu ter v prijetnih ali zahtevnejših socialnih okoliščinah, kjer določene situacije sprožijo čustva, ta pa se lahko izrazijo v telesnih občutkih in vedenju.

3.1.1.1 SC

Zaznava in prepoznava lastno doživljanje (telesne občutke, čustva, misli, vrednote, potrebe, želje) in lastno vedenje.

3.1.1.2 SC

Skozi izkušnje razume njihovo povezanost v specifičnih situacijah (npr. ob doživljanju uspeha in neuspeha v učnih in socialnih situacijah).

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje samozavedanja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Spodbuja učence k usmerjanju pozornosti in opisovanju svojega doživljanja, tj. na telesne občutke, čustva, misli, vrednote, potrebe in želje (npr. kako se učenci počutijo v določenem trenutku, kaj zaznavajo v telesu, mislih, npr. ob začetku šolske ure ali pred ocenjevanjem znanja, kako takšni občutki vplivajo na njihovo vedenje, želje). • Uporabi učne vsebine in situacije v razredu, na šoli in v širšem družbenem kontekstu za ozaveščanje lastnega doživljanja učencev (npr. kako se počutijo, kakšne so njihove misli, telesni občutki ob tem, ko govorimo o drugi svetovni vojni; kako občutijo dolgčas, radovednost v telesu in v mislih; kako takšni občutki vplivajo na njihovo vedenje, želje). • V učnih situacijah spodbuja metakognicijo (npr. učenci opišejo, kaj razmišljajo, ko se učijo; ali razumejo snov; kako lahko snov povežejo s predznanjem), kritično mišljenje (npr. kakšno je njihovo mnenje o določeni učni vsebini). • Spodbuja učence k usmerjanju pozornosti na počutje v različnih socialnih situacijah, npr. jim usmerja pozornost na to, kako se počutijo v različnih skupinah vrstnikov (o čem razmišljajo, kaj čutijo v telesu, kakšna čustva se pojavijo), kako se počutijo, ko opazujejo ali so vključeni v različne socialne situacije, npr. konflikt med vrstnikoma, zasmehovanje. • Je model za refleksijo lastnega doživljanja. Z učenci (premišljeno) deli svoje izkušnje in doživljanje s ciljem, da k ozaveščanju svojega doživljanja spodbudi tudi učence.	• Prepoznavanje (in opisovanje) lastnih čustev, telesnih občutkov in misli v različnih učnih in socialnih situacijah (npr. pri ustnem spraševanju, zadnji dan pred počitnicami, ob sodelovalnem učenju, ob konfliktih). • Ozaveščanje o lastnih vrednotah (kaj jim je pomembno in kako to čutijo), potrebah (kaj potrebujejo) in željah (kaj si želijo). • Ozaveščanje njihovih misli v procesu učenja (metakognicija) in v socialnih situacijah. • Ozaveščanje njihovega lastnega vedenja v različnih učnih in socialnih situacijah, kot so npr. sodelovanje pri pouku, sodelovanje z vrstniki pri sodelovalnem učenju, interakcije z vrstniki, starši in učitelji.

3.1.2 Samouravnavanje

Poleg zaznavanja in prepoznavanja lastnih telesnih občutkov, čustev, misli in vedenja je za dobrobit učencev pomembno, da jih znajo tudi uravnavati. Učenci svoje vedenje uravnavajo v različnih šolskih situacijah: med poukom, učenjem ter v odnosih z vrstniki in učitelji. Pri tem presojajo, ali je njihovo vedenje glede na okoliščine primerno, ter uporabljajo različne strategije za spoprijemanje s stresom, ki jim pomagajo uravnavati doživljanje in odzivanje v zahtevnih situacijah. Samouravnavanje vključuje tudi učinkovito soočanje z negotovostjo in kompleksnimi situacijami, pripravljenost na prevzemanje tveganj ter sprejemanje napak kot priložnosti za učenje. S tem učenci krepijo občutek lastne zmožnosti, ki jim pomaga pri soočanju z izzivi in vztrajanju ob težavah. Poleg tega samouravnavanje vključuje tudi učinkovito razporejanje časa, zlasti po pouku. Učenci se učijo načrtovati čas za učenje in prosti čas na način, ki je smiseln glede na njihove potrebe, želje, interese, zmožnosti in priložnosti.

Pomembno osnovo pri samouravnavanju predstavljata samozaupanje in samospoštovanje. Zato učenci potrebujejo priložnosti za doživljanje uspeha ter podporo učiteljev, ki jih pri tem spodbujajo in jim uspeh omogočajo.

3.1.2.1 SC

Uravnava lastno doživljanje in vedenje (npr. v stresnih učnih in socialnih situacijah).

3.1.2.2 SC

Razvija samozaupanje in samospoštovanje.

3.1.2.3 SC

Se učinkovito spoprijema z negotovostjo in kompleksnostjo.

3.1.2.4 SC

Učinkovito upravlja, organizira čas učenja in prosti čas.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje samouravnavanja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Učne in socialne situacije (v razredu, na šoli in v širši družbi) uporablja za ozaveščanje odzivov učencev v različnih situacijah (npr. ozaveščanje doživljanja različnih čustev učencev ob neuspehih in uspehih, prepoznavanje stresnih odzivov v telesu, mislih in čustvih in njihovo uravnavanje, npr. z dihalnimi tehnikami). • Učence spodbuja pri prevzemanju tveganja (npr. pri izbiri težjih nalog) in detabuizira napake: ustvari priložnosti, v katerih lahko učenci napake izkoristijo za učenje in za samouravnavanje v kompleksnih odzivih. Na ta način se krepi tudi občutek sprejetosti (napakam navkljub) pri učencih in s tem krepi njihovo prepričanje, da bodo izzivom kos, če se potrudijo. • Sprejema doživljanje učencev (kako se počutijo, kakšna čustva občutijo) in jih spodbuja k reflektiranju primernosti vedenjskih odzivov na doživljanje. • Učence podpira pri smiselnem načrtovanju učnega in prostega časa (npr. spoznavanje in preizkušanje različnih učnih strategij – učenje učenja, spodbujanje aktivnih načinov preživljanja prostega časa). • Predstavlja model za reflektirano uravnavanje svojega vedenja in spoprijemanja z negotovostjo, tveganji in kompleksnostjo. Z učenci premišljeno in v aktualnih situacijah (npr. v razredu ali ob dogodkih v okolju) deli opis svojega doživljanja in načine spoprijemanja s situacijami, da bi k ozaveščanju lastnega doživljanja in spoprijemanja spodbudil tudi učence.	• Prepoznavanje odzivov v telesu, mislih in čustvih v različnih situacijah (npr. ob uspehu in neuspehu, v negotovih ali konfliktnih situacijah z vrstniki, pri preverjanju in ocenjevanju znanja, nastopih) ter ustrezno uravnavanje teh odzivov (glej tudi 3.2.3; npr. uravnavanje stresa s tehnikami sproščanja, dihalnimi vajami). • Refleksijo lastnih vedenjskih odzivov v učnih in socialnih situacijah ter uravnavanje vedenja v smeri ustreznih in konstruktivnih odzivov. • Pripravljenost na prevzemanje tveganja, soočanje z negotovimi situacijami in sprejemanje napak kot priložnosti za učenje, ob hkratnem razvijanju zaupanja vase in v lastne sposobnosti. • Razvijanje spretnosti uravnavanja lastnega učenja z uporabo različnih učnih strategij že med poukom. • Smiselno načrtovanje in aktivno preživljanje prostega časa.

3.1.3 Postavljanje ciljev

Cilji učencem pomagajo, da vedo, kaj želijo doseči, in lažje vztrajajo pri svojih prizadevanjih. Pomembno je, da učenci na podlagi šolskih zahtev, svojih interesov, lastnosti, močnih in šibkih področij načrtujejo kratkoročne in dolgoročne cilje. Ti se lahko nanašajo na duševno, telesno, socialno in učno področje.

Na duševnem področju cilji vključujejo skrb za dobro počutje, na primer načrtovanje dejavnosti, ki so skladne z interesi in močnimi področji učencev ter prispevajo k njihovi dobrobiti in k obvladovanju stresa. Na telesnem področju so cilji povezani z zdravim življenjskim slogom in gibanjem. Na socialnem področju vključujejo medosebne odnose, sodelovanje in prijateljstva, na učnem področju pa učne dosežke, znanje in razvijanje spretnosti.

Pomembno je, da učenci spremljajo uresničevanje svojih kratkoročnih in dolgoročnih ciljev ter jih po potrebi prilagajajo okoliščinam. Pri doseganju ciljev razvijajo zavzetost, vztrajnost in zmožnost odložitve nagrade, kar je posebej pomembno pri dolgoročnih ciljih.

3.1.3.1 SC

Prepoznava lastne interese, lastnosti, močna in šibka področja ter v skladu z njimi načrtuje kratkoročne in dolgoročne cilje (vezane na duševno, telesno, socialno in učno področje).

3.1.3.2 SC

Spremlja doseganje in spreminjanje načrtovanih ciljev.

3.1.3.3 SC

Razvija zavzetost in vztrajnost ter krepi zmožnosti odložitve nagrade.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje postavljanja ciljev?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Učence spodbuja k ozaveščanju, izražanju in krepitvi močnih področij, vezanih na učno, duševno, telesno in socialno delovanje (npr. z ubeseditvijo opazovanja in prepoznavanja močnih področij učencev ter na ta način z zgledom za samoopazovanje in samoprepoznavanje); s tem načrtuje učne dejavnosti tako, da lahko vsi učenci izrazijo svoja močna področja. • Sprejema šibka področja posameznega učenca in hkrati ustvarja priložnosti za postopen napredek učenca tudi na teh področjih (npr. skozi procese diferenciacije in individualizacije pouka). • Učence vodi v smiselnem in realističnem postavljanju kratkih ter dolgoročnih ciljev. S povratno informacijo ustvarja priložnosti za postopno učenje sprejemanja nelagodja ob oddaljenosti dolgoročnih ciljev ali spoprijemanju z izzivi na poti njihovega doseganja. S pomočjo pohvale, ki naj bo usmerjena na učenčev trud ali napredek, naj utrdi občutek doživljanja uspeha, ki vodi k naslednjim kratkoročnim ciljem kot pot do dolgoročnih ciljev (tj. ozaveščanje pomena uspeha kot motivatorja). • Ob nedoseganju ciljev učencem omogoči čas in prostor za vodeno refleksijo in prilagoditev ciljev ter na ta način krepi prožne načine odzivanja na zahtevne situacije. • Ozavešča lastna pričakovanja do različnih učencev in se zaveda vplivov teh pričakovanj na njegov odnos z učenci in vedenje učencev. Skozi stalno refleksijo razvija in izraža realistična pričakovanja do učenca.	• Prepoznavanje lastnih močnih, šibkih področij ter interesov in njihovo upoštevanje pri načrtovanju kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. • Izražanje in razvijanje močnih področij učencev na učnem, duševnem, telesnem in socialnem področju v raznolikih učnih situacijah. • Sprejemanje lastnih šibkih področij ter doživljanje postopnega napredka tudi na teh področjih. • Razvijanje spretnosti postavljanja kratkoročnih in dolgoročnih ciljev, ob ustrezni povratni informaciji učitelja ter postopno razvijanje zmožnosti prenašanja nelagodja, povezanega z oddaljenostjo dolgoročnih ciljev. • Doživljanje uspeha ob doseganju kratkoročnih ciljev, prepoznavanje napredka in uspeha pri kratkoročnih ciljih kot pot do dolgoročnih ciljev. • Refleksijo ob nedoseganju zastavljenih ciljev ter prilagajanje ciljev, s čimer učenci razvijajo prožne in prilagodljive načine odzivanja v zahtevnih situacijah. • Ozaveščanje pričakovanj do lastnega učenja in učnega uspeha.

3.1.4 Prožen način razmišljanja

Učenci razvijajo načine razmišljanja, ki jim pomagajo pri učenju, prilagajanju in osebnostnem razvoju. Osebna prožnost pomeni, da si po težavah, neuspehih ali nepričakovanih spremembah opomorejo ter se prilagodijo novim okoliščinam.

Razvojna miselna naravnanost se kaže v prepričanju, da lahko svoje sposobnosti razvijajo z učenjem, trudom in vztrajnostjo. Pri tem neznanje razumejo kot »še ne« – kot nekaj, česar trenutno še ne znajo ali obvladajo, vendar se lahko tega naučijo. K prožnemu načinu mišljenja prispevajo tudi radovednost, želja po raziskovanju in odkrivanju novega, ustvarjalnost ter inovativnost.

Tak način razmišljanja jim pomaga pri soočanju z različnimi problemskimi situacijami. Pri tem ohranjajo realističen optimizem in pozitivna pričakovanja glede razreševanja situacij ter glede svojega znanja, napredka in uspeha.

3.1.4.1 SC

Razvija osebno prožnost, razvojno miselno naravnanost, radovednost, optimizem in ustvarjalnost.

3.1.4.2 SC

Učinkovito se spoprijema s problemskimi situacijami, ki zahtevajo proaktivno miselno naravnanost.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje prožnega načina razmišljanja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Učence spodbuja k zavedanju, da je spretnosti, sposobnosti in znanje mogoče razvijati (tj. razvojna miselna naravnanost oziroma »še ne« naravnanost) ter jih spodbuja h konstruktivnemu spoprijemanju z različnimi izzivi in neuspehi (tj. osebna prožnost oziroma rezilientnost) (npr. z odzivom in preubeseditvijo izjav učencev, ki odražajo stagnacijo in nemoč: »tega nikoli ne bom znal« v »tega še ne znaš«; s proaktivnim usmerjanjem na iskanje poti). • S svojim vedenjem in poučevanjem sporoča, da je spretnosti, sposobnosti in znanje mogoče razvijati in nadgrajevati ter katere so (individualizirane) poti do naslednje stopnje spretnosti, sposobnosti in znanja. • Moderira »še ne« način razmišljanja in tako ponudi model za učence. Problemske učne situacije, ki jih učenci »še ne« znajo rešiti, uporablja kot priložnost za skupno proaktivno miselno naravnanost z iskanjem možnih načinov reševanja. • Se odziva na in nagrajuje radovednost, ki se spontano sproža v učnih in socialnih situacijah (npr. ustavi razlago in poskuša vsebino poučevanja navezati na izraženo radovednost, pohvali interes). • S svojim vedenjem in izražanjem podpira pozitiven način razmišljanja in optimistično naravnanost učencev. Pri učencih opazi in podpre pozitiven način razmišljanja in prizadevanje k izboljšanju. Ustvarja situacije, kjer pridobijo izkušnjo, da je njihov trud prepoznan in da vodi k napredku. • Spodbuja ustvarjalnost učencev pri učenju in v različnih socialnih situacijah (npr. s pohvalo nekonvencionalnih načinov reševanja problemov, nizanjem več različnih rešitev, uporabo humorja).	• Zavedanje lastnega napredka pri učenju ter razumevanje, da trenutno neznanje ne pomeni nezmožnosti učenja, temveč priložnost za nadaljnji razvoj. • Radovednost, ustvarjalnost in raziskovalno naravnanost. • Odkrivanje in uporabo različnih strategij reševanja problemskih situacij, s čimer se razvija proaktivna miselna naravnanost. • Optimizem in osebno prožnost učencev.

3.1.5 Odgovornost in avtonomija

Učenci razvijajo odgovornost, ki podpira kakovostno učenje ter vzpostavljanje in ohranjanje dobrih medosebnih odnosov v šoli in širši družbi. Odgovornost krepijo v situacijah, v katerih sprejemajo avtonomne odločitve, prevzemajo odgovornost zanje in o njih razmišljajo.

Pri tem razvijajo tudi zavedanje o lastnih osebnih mejah ter o mejah drugih, jih spoštujejo in varujejo. S pogovori o vrednotah, odgovornosti do sebe in družbe ter o posledicah različnih oblik vedenja krepijo svojo osebno integriteto.

3.1.5.1 SC

Krepi odgovornost, avtonomijo in skrbi za osebno integriteto.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje odgovornosti in avtonomije?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Postopno ob vodenju in podpori prenaša odgovornost za učenje in vedenje na učence (npr. načrtuje učne situacije, kjer so učenci samostojni, in ustvari prostor za refleksijo odgovornosti; ob tem ozavešča in uravnava lastno negotovost ob prepuščanju odgovornosti). • Ustvarja priložnosti za postopno sprejemanje avtonomnih odločitev, obenem pa ustvarja varno okolje za reflektiranje in proaktiven odnos do napak (npr. napak ne kaznuje in ne kritizira). Zaznava, spoštuje in varuje meje učencev (krepi skrb za lastne meje pri učencih, ki ne znajo ali ne zmorejo postaviti meje in krepi skrb za meje drugega pri učencih, ki jih kršijo pri drugih). Pri tem je pomembno, da skozi refleksijo lastnega doživljanja učitelj modelira skrb za lastne meje (npr. jasno sporoča in odpre prostor za pogovor ob kršitvah njegovih mej) ter hkrati s spoštljivim odnosom ne krši mej učencev (npr. v svojih odzivih se osredotoča na vedenje in ne na značilnosti učencev).	• Sprejemanje avtonomnih odločitev, prevzemanje odgovornosti zanje ter refleksijo lastnih odločitev. • Zaznavanje, spoštovanje in varovanje osebnih meja. • Zaznavanje in spoštovanje meja drugih.

3.2 TELESNA DOBROBIT

3.2.1 Gibanje in sedenje

Učenci razvijajo pozitiven odnos do gibanja in navade za redno vključevanje različnih gibalnih dejavnosti v vsakdanje življenje, tudi kot način sprostitve in obvladovanja vsakodnevnih obremenitev. Ob tem spoznavajo posledice dolgotrajnega sedenja ter razvijajo navade za njegovo redno prekinjanje in zmanjševanje skupnega časa sedenja.

Redno gibanje pomembno prispeva k dobremu počutju, zdravju, telesnemu in gibalnemu razvoju ter učni uspešnosti učencev. Razvija gibalne sposobnosti, krepi telo ter zmanjšuje zdravstvena tveganja, povezana z nezadostnim gibanjem in dolgotrajnim sedenjem. Pomembno je tudi za uspešno učenje, saj podpira koncentracijo, pomnjenje in ustvarjalnost ter učencem omogoča lažje sledenje pouku. Šola ima pri oblikovanju gibalno dejavnega življenjskega sloga pomembno vlogo, saj lahko učencem z načrtovanimi krajšimi in daljšimi gibalnimi dejavnostmi zagotavlja priložnosti za gibanje skozi ves šolski dan ter jih podpira pri oblikovanju zdravih vedenjskih vzorcev, ki podpirajo zdravje tudi dolgoročno.

3.2.1.1 SC

Razume pomen vsakodnevnega gibanja za zdravje in dobro počutje.

3.2.1.2 SC

Razvija pozitiven odnos do gibanja.

3.2.1.3 SC

Vključuje se v različne gibalne dejavnosti, tudi tiste, ki razbremenijo naporen vsakdan.

3.2.1.4 SC

Razume škodljivosti dolgotrajnega sedenja, razvija navade za prekinitev in zmanjšanje sedenja.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje telesno dejavnega načina življenja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Omogoči učencem različne priložnosti za gibanje med poukom: organizira učenje z gibanjem (usvajanje učne snovi skozi gibanje ali z vključevanjem gibalnih nalog), pouk na prostem, prekinja sedeči pouk s kratkimi gibalnimi prekinitvami, v katerih tudi prezrači prostor (t. i. minuta za zdravje), in organizira učni prostor na način, ki spodbuja učence k čim manj sedenja. • Spodbuja učence k vključevanju v šolske športne dejavnosti, npr. v razširjenem programu (RaP) športni tabori, šolska športna tekmovanja. • Spodbuja učence k vsakodnevnemu gibanju pred poukom in po njem, pri čemer je še posebej pomemben osebni zgled (npr. hodi v šolo peš ali se vozi s kolesom, je telesno dejaven tudi v prostem času) in s spoznavanjem okoliških priložnosti za gibanje (npr. gozd in druge površine za spontano gibanje na prostem, športni in drugi programi, ki vključujejo gibanje). • Učence uči odgovornega odnosa do svojega telesa in zdravja (upoštevanje vadbenih principov, zaščitna oprema) ter postopno prenaša prevzemanje odgovornosti nanje. • Prepozna raznolikost učencev v gibalni učinkovitosti in interesih. Z individualiziranim pristopom omogoča vsakemu posamezniku napredek po svojih zmožnostih in v svojem tempu. Pri tem je pomembno, da s svojim zglednim ravnanjem uči sprejemanja različnosti in drugačnosti tudi učence in jih spodbuja k spoštovanju vsakega.	• Vključevanje in sooblikovanje gibalno dejavnega pouka. • Vključevanje v šolske športne dejavnosti. • Vsakodnevno gibanje pred in po pouku. • Prepoznavanje dolgotrajnega sedenja in samoiniciativnost učencev pri vpeljevanju različnih oblik za zmanjšanje sedenja pri pouku. Razumevanje pomena gibanja za dobro počutje. • Krepitev osebnostnih lastnosti, oblikovanje vrednot, stališč, navad in načinov ravnanja za oblikovanje pozitivnega odnosa do gibanja. • Gibalne dejavnosti, ki vključujejo sodelovanje v parih ali skupinah, ustvarjajo priložnosti za sodelovanje, sporazumevanje, medsebojno pomoč in vzpostavljanje vključujočih in spoštljivih odnosov.

3.2.2 Prehrana in prehranjevanje

Učenci spoznavajo načela uravnotežene prehrane in njen pomen za zdravje ter razvijajo odgovoren in zavesten odnos do prehranjevanja. Oblikujejo pozitiven odnos do hrane, razumejo njeno vlogo v vsakdanjem življenju ter razvijajo navade rednega, raznolikega in zmernega prehranjevanja. S tem gradijo zdrave prehranjevalne vzorce, ki lahko prispevajo k njihovemu dobremu počutju in kakovosti življenja tudi v odraslosti.

Uravnotežena prehrana vključuje raznolika živila v količinah, ki telesu zagotavljajo energijo in hranila, potrebna za njegovo delovanje, rast in razvoj. Za otroke in mladostnike je še posebej pomembna, saj podpira njihov telesni razvoj, delovanje možganov in imunskega sistema. Hkrati ugodno vpliva na počutje ter podpira koncentracijo in učenje.

Pri obravnavi prehrane je pomembno upoštevati tudi občutljivost vprašanj, povezanih s telesno samopodobo in motnjami hranjenja, zlasti v obdobju pubertete in odraščanja. Učitelj se izogiba vrednotenju živil kot »dobrih« ali »slabih«, komentarjem o telesni teži in videzu učencev ter javnemu primerjanju njihovih prehranjevalnih navad ali telesnih značilnosti. Pri dejavnostih, kot sta vodenje in analiza dnevnika prehranjevanja, zagotavlja zasebnost učencev ter poskrbi, da dejavnost ni namenjena ocenjevanju njihovih osebnih prehranjevalnih navad, temveč razmisleku o pomenu uravnotežene prehrane za zdravje in dobro počutje.

3.2.2.1 SC

Razume pomen uravnotežene prehrane.

3.2.2.2 SC

Razvija navade zdravega prehranjevanja.

3.2.2.3 SC

Oblikuje pozitiven odnos do hrane in prehranjevanja.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje navad zdravega prehranjevanja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Spobuja učence, da razmišljajo o tem, zakaj jemo in pijemo, kaj je uravnotežena prehrana, zakaj je pomembna in kako vpliva na zdravje, npr. s pomočjo vprašanj, izkustvenega, projektnega ali problemskega učenja. • Ustvarja spodbudno učno okolje ter priložnosti za razumevanje in udejanjanje zdravih prehranjevalnih navad brez obsojanja drugačnosti (npr. s spodbujanjem majhnih sprememb, pokušanjem novih živil in opisovanjem okusov, tekstur, branjem in primerjanjem deklaracij, z vodenjem in analizo dnevnika prehranjevanja, primerjavo jedilnikov ali izdelavo jedilnika za šolo za en dan, iskanjem bolj zdravih zamenjav za priljubljene jedi in pijače). • Uporabi različne situacije za vzpostavljanje pozitivnega odnosa do hrane in prehranjevanja, ozavešča lastne navade ter spodbuja primerno kulturo v jedilnici.	• Razumevanje pomena uravnotežene prehrane za njihovo zdravje in dobro počutje, pridobivanje znanja o nujno potrebnih hranilnih snoveh in o prevladujočih hranilnih snoveh ter vsebnosti energije v posameznih skupinah živil iz zanesljivih virov in njihova nazorna ponazoritev (npr. krožnik zdrave prehrane; *Veš, kaj ješ* itd.). • Razumevanje različnosti prehranskih potreb glede na starost, način življenja in dnevne dejavnosti (npr. mladostniki, športniki pred in po treningu, prehrana v šoli, malica na športnem dnevu). • Spremljanje svojih prehranjevalnih navad in sprejemanje boljših odločitev pri izbiri hrane in pijač. • Razvijanje zdravih prehranjevalnih navad in pozitivnega odnosa do hrane in prehranjevanja ter odgovorno odločanje, vključno z izogibanjem nezdravim navadam (uživanje energijsko bogate in hranilno revne hrane z malo vlaknin, pitje sladkih in energijskih pijač, alkohola ipd.) • Ozaveščanje o higieni in kulturi prehranjevanja. • Ozaveščanje o pomenu izbire hrane, ki prispeva k zmanjšanju okoljskega odtisa (krajše transportne poti, manj in okolju prijaznejša embalaža, zmanjševanje zavržene hrane ipd.).

3.2.3 Sprostitev in počitek

Učenci razvijajo zmožnost prepoznavanja lastne obremenjenosti ter potrebe po sprostitvi in počitku. Spoznavajo in preizkušajo različne načine sproščanja ter izbirajo in uporabljajo tiste, ki jim pomagajo pri zmanjševanju napetosti, obvladovanju vsakodnevnih obremenitev in ohranjanju duševnega ravnovesja. Ob tem razvijajo tudi dobre spalne navade, ki podpirajo njihovo telesno in miselno delovanje.

Sprostitev in počitek sta pomembna za ohranjanje ravnovesja med obremenitvami in obnavljanjem energije ter za učinkovito delovanje posameznika. Sprostitev je stanje umirjenosti telesa in misli, pri katerem se zmanjšujeta napetost in stres, počitek pa zavestna prekinitev dejavnosti, ki omogoča obnovo energije po telesnem ali miselnem naporu. Skupaj pomembno prispevata k zdravju, dobremu počutju in kakovosti življenja.

3.2.3.1 SC

Razume pomen počitka in sprostitve po miselnem ali telesnem naporu.

3.2.3.2 SC

Pozna različne tehnike sproščanja in uporablja tiste, ki mu najbolj koristijo.

3.2.3.3 SC

Razume pomen dobrih spalnih navad za učinkovito telesno in miselno delovanje ter ravnanje.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za spodbujanje sprostitve in počitka?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Razume, da učenci med in po miselnem ali telesnem naporu potrebujejo počitek in sprostitev. Pouk organizira tako, da upošteva razvojne značilnosti učencev, se odziva na njihove potrebe in v učni proces vključuje gibanje (minuta za zdravje, rekreativni odmor, pouk na prostem, poučevanje z gibanjem). • Pozna različne tehnike sproščanja in učence uči, kdaj in kako jih uporabiti (dihalne vaje za umirjanje, vizualizacija ...). • Ozavešča učence o pomenu spanja in jih spodbuja k vzpostavljanju zdravih spalnih vzorcev, še posebej v povezavi z rabo pametnih telefonov. • Uporabi učne vsebine in okoliščine za pogovor z učenci o telesnem in duševnem počutju, lastnem doživljanju, utrujenosti, zadovoljstvu, razmišljanju o sebi.	• Samoiniciativnost za izvajanje gibalnih prekinitev med poukom pri vseh predmetih, ko upade osredotočenost. • Umirjanje z različnimi tehnikami sproščanja (dihalne vaje, vizualizacija ...). • Razumevanje pomena spanja in škodljivega vpliva rabe pametnega telefona nanj. • Spremljanje telesnega počutja in samozavedanje (npr. prepoznavanje počutja, zavedanja svojega telesa, zavedanje svojih telesnih zmogljivosti, zadovoljstvo, samopodoba). • Razumevanje, da je po miselnem in telesnem naporu pomemben počitek, ki omogoča obnovo za nadaljnje učinkovito delovanje telesa in uma.

3.2.4 Varnost

Učenci spoznavajo in uporabljajo različne zaščitne ukrepe za ohranjanje zdravja ter preprečevanje poškodb. Učijo se prepoznavati morebitne nevarnosti, presojati posledice svojih dejanj in varno ravnati v različnih situacijah. Ob tem razvijajo odgovoren odnos do lastne varnosti in varnosti drugih ter zavedanje, da s svojim ravnanjem prispevajo k skupni varnosti.

Skrb za varnost pripomore k ohranjanju zdravja, preprečevanju poškodb ter ustvarjanju varnega in spodbudnega okolja za učenje in vsakdanje življenje. Posamezniku omogoča, da se premišljeno odziva na tveganja, varuje sebe in druge ter dejavno prispeva k dobremu počutju vseh.

3.2.4.1 SC

Spozna različne zaščitne ukrepe za ohranjanje zdravja.

3.2.4.2 SC

Ravna varno in odgovorno, pri čemer skrbi za ohranjanje zdravja sebe in drugih.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za spodbujanje varnega in odgovornega ravnanja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Skrbi za varno učno okolje in v procesu učenja omogoča situacije za učenje o varnosti in zdravju. • Postopno ob vodenju in podpori prelaga odgovornost za varnost in zdravje na učence (ustrezna športna oprema, priprava vadbišča npr. pri športu, vožnja kolesa v prometu, preudarno ravnanje s potencialno nevarnimi snovmi npr. pri kemiji ...). • Uči odgovornega ravnanja do sebe in drugih in je pri tem vzor.	• Poznavanje nevarnosti, ki pretijo v življenju, ter razvijanje sposobnosti ustreznega ravnanja v različnih okoliščinah, samozaščite in pravilnega ukrepanja ob nezgodah. • Poznavanje nevarnosti na spletu in opolnomočenje za spletno varnost. • Varno samozaščitno ravnanje pri športu in drugih oblikah gibanja: upoštevanje pravil in navodil, uporaba ustrezne osebne (npr. športni copati) in zaščitne opreme (npr. čelada, ščitniki), skrb za brezhibno športno opremo (npr. delovanje zavor na kolesu), ogrevanje za vadbo, izbira ustreznega vadbenega prostora in prilagajanje gibanja lastnim zmožnostim in okolju. • Znanje in sposobnost nudenja prve pomoči (zavarovanje kraja nesreče, izvedba začasne pomoči, klic na pomoč). • Ozaveščanje o varni in zdravi spolnosti (zaščita pred neželeno nosečnostjo, preprečevanje tveganih spolnih vedenj, prepoznavanje spolnih zlorab, preprečevanje spolno prenosljivih bolezni); velja za ustrezno starost in v sodelovanju s šolsko zdravstveno vzgojo. • Prepoznavanje spolnih zlorab v povezavi z osebnimi mejami (3.1.5) in iskanjem pomoči (3.3.5.2). • Skrb za kemijsko varnost (ustrezno in preudarno ravnanje s potencialno nevarnimi snovmi). • Odgovoren odnos do varne mobilnosti in prometne varnosti v različnih vlogah (pešec, kolesar, voznik skiroja, sopotnik v avtomobilu ali avtobusu).

3.2.5 Preventiva pred različnimi oblikami zasvojenosti

Učenci spoznavajo različne oblike zasvojenosti, njihove značilnosti, razvoj in posledice. Učijo se prepoznavati tvegana vedenja in okoliščine, ki lahko vodijo v zasvojenost, ter razvijajo strategije za njihovo preprečevanje. Ob tem krepijo zmožnost odgovornega odločanja, spoznavajo zdrave načine soočanja z izzivi in oblikujejo zdrav življenjski slog kot pomemben varovalni dejavnik pred zasvojenostjo.

Preprečevanje različnih oblik zasvojenosti podpira zdrav telesni in duševni razvoj ter učencem pomaga sprejemati odgovorne odločitve, povezane z njihovim zdravjem in življenjem. Prispeva k razvijanju odpornosti proti tveganim vplivom ter k ohranjanju dobrega počutja in kakovosti življenja.

3.2.5.1 SC

Usvaja znanje o oblikah in stopnjah zasvojenosti ter o strategijah, kako se jim izogniti oziroma jih preprečiti z zdravim življenjskim slogom.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za opolnomočenje pred različnimi oblikami zasvojenosti?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Skozi različne učne vsebine predstavlja snovi, naprave in vedenja, ki lahko vodijo v odvisnosti (programi NIJZ). • Skupaj z učenci gradi varno in spodbudno okolje, znotraj katerega delijo svoja razmišljanja, težave, pomisleke, stališča in vrednote v povezavi z odvisnostmi.	• Ozaveščanje o pomenu varne in odgovorne rabe pametnega telefona in interneta. • Ozaveščanje o tveganih vedenjih in njihovih posledicah (npr. kajenje, alkohol, opojne snovi, energijske pijače). • Poznavanje različnih oblik in stopenj odvisnosti: kemičnih (npr. tobak, elektronske cigarete, nikotinske vrečke alkohol, opojne snovi, kofein, energijske pijače) in nekemičnih (npr. digitalna odvisnost, igre na srečo). • Razumevanje, kako odvisnosti negativno vplivajo na kakovost življenja odvisnika in njegovih najbližjih. • Prepoznavanje načinov, kako se pred odvisnostmi obvarovati, ter poznavanje možnosti, kje poiskati pomoč, kadar jo potrebujejo. • Soustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem se lahko učenci vedno obrnejo na sošolce ali učitelje glede možnih odvisnosti ter poiščejo pomoč.

3.3 SOCIALNA DOBROBIT

3.3.1 Socialno zavedanje in zavedanje raznolikosti

Učenci razvijajo ustrezno vedenje v odnosih z drugimi, ki izhaja iz prepoznavanja in ozaveščanja lastnega vedenja. Ob tem se učijo prepoznavati in razumeti raznolikost v ožjem in širšem okolju.

Raznolikost zaznavajo že v oddelku in šoli, na primer v različnih socialno-ekonomskih izhodiščih, spolu, jeziku, etnični pripradnosti učencev, veri oziroma svetovnemu nazoru ali družinski obliki. Šola kot socialni prostor ponuja številne priložnosti za pogovor o raznolikosti in njenem ozaveščanju. Učenci jo prepoznavajo tudi v lokalni skupnosti in širši družbi.

Pri tem je pomembno, da jim omogočamo varen prostor, v katerem lahko izražajo svoje doživljanje, izkušnje, mnenja, stališča in prepričanja.

3.3.1.1 SC

Ozavešča lastno doživljanje in vedenje v odnosih z drugimi.

3.3.1.2 SC

Zaveda se in prepoznava raznolikosti v ožjih (oddelek, vrstniki, družina) in širših okoljih (šola, lokalna skupnost, družba).

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje socialnega zavedanja in zavedanja raznolikosti?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Prek učnih vsebin ustvarja priložnosti za ozaveščanje raznolikosti izhodišč, perspektiv, priložnosti na ravni oddelka, šole, lokalne skupnosti in širše družbe (npr. načrtuje učne dejavnosti, ki učence postavijo v raznolike perspektive; odpre vprašanja različnih izhodišč, priložnosti in privilegijev posameznikov v družbi). • Socialne situacije (npr. izključevanje zaradi raznolikosti, povečane telesne teže, nepoznavanja jezika) izkoristi za usmerjanje pozornosti na razpravo o raznolikosti (tj. z odprtimi vprašanji in usmerjanjem na ubeseditev lastnega doživljanja, pri čemer je pomembno, da naredi prostor za vsa doživljanja, da jih učenci lahko izrazijo, na ta način ozavestijo in morebiti spremenijo). • Prepleta učne vsebine in osebne izkušnje (npr. ozaveščanje lastnega doživljanja ob prepoznavanju raznolikosti v oddelku, šoli in družbi, npr. različna socialno-ekonomska izhodišča, različni spoli, različni jeziki, različna etnična pripadnost). • Izkoristi konfliktna in druga družbena dogajanja za ozaveščanje lastnega doživljanja in razpravo o raznolikosti z usmerjanjem pozornosti na različna izhodišča in priložnosti posameznikov (npr. napad na istospolno usmerjene posameznike; sovražni govor na spletu). • Dopušča in podpira raznolikost mnenj in perspektiv v oddelku z omogočanjem varnega prostora za izražanje in pogovor. • Modelira empatično radovednost (tj. izrazi radovednost in empatijo tudi ob izražanju prepričanj, ki so družbeno nesprejemljiva, da na ta način odpre prostor, da se učenci lahko izrazijo in razmišljajo o svojih prepričanjih ter na ta način podpre refleksijo in razpravo). Pri tem naj učitelj jasno postavi mejo pri sovražnem govoru in zaščiti učence, ki jih izjava prizadene. • Omogočanje prepleta učnih vsebin z osebnimi izkušnjami.	• Ozaveščanje lastnega doživljanja in vedenja v odnosih z drugimi. • Ozaveščanje raznolikosti izhodišč, perspektiv in priložnosti posameznikov v oddelku, šoli, lokalni skupnosti in družbi. • Ozaveščanje lastnega doživljanja ob prepoznanih vidikih raznolikosti v oddelku, kot so različna socialno-ekonomska izhodišča, spoli, etnična pripadnost, osebe s posebnimi potrebami. • Doživljanje oddelka kot varnega prostora za pogovor ob konfliktnih in drugih družbenih dogajanjih. • Doživljanje oddelka kot varnega prostora za izražanje lastnih mnenj, stališč in prepričanj. • Občutek sprejetosti vseh v oddelku ne glede na razlike.

3.3.2 Komunikacijske spretnosti

Učenci razvijajo komunikacijske spretnosti, ki jim pomagajo pri uspešnem delovanju v medosebnih odnosih. Učijo se asertivne komunikacije, pri kateri svoje želje, potrebe, strinjanje ali nestrinjanje izražajo jasno in spoštljivo ter pri tem upoštevajo tudi druge. Pri tem izhajajo iz svojih prepoznanih potreb, želja, prepričanj in stališč.

Pomemben del komunikacije je tudi aktivno poslušanje sogovornika, v šoli predvsem učiteljev in vrstnikov. To vključuje postavljanje odprtih vprašanj, izražanje radovednosti in iskrenega zanimanja za druge ter s tem tudi empatije in skrbi zanje.

Takšne spretnosti se lahko razvijajo v okolju, kjer je izražanje mnenj, doživljanja, potreb, želja ter strinjanja ali nestrinjanja sprejeto in zaželeno.

3.3.2.1 SC

Razvija spretnosti aktivnega poslušanja, asertivne komunikacije, izražanja zanimanja in skrbi za druge.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje komunikacijskih spretnosti?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Skozi lastno ozaveščeno prakso uporablja aktivno poslušanje (izražanje radovednosti, postavljanje odprtih vprašanj, komunicira brez obsojanja, omogoča čas za izražanje doživljanja ob učnih in socialnih vsebinah). • Asertivno (jasno in spoštljivo) postavlja pravila spoštljive komunikacije v razredu. • Kršitve naslavlja spoštljivo in asertivno. Opazi in prepozna spoštljivo komunikacijo in jo nagradi. • Uporabi primere v oddelku, šoli, družbi za razpravo o načinih spoštljive komunikacije z usmerjanjem pozornosti na doživljanje ob različnih načinih komunikacije.	• Aktivno poslušanje vrstnikov in učitelja s postavljanjem odprtih vprašanj, izražanjem radovednosti. • Asertivno izražanje svojega mnenja, želja, potreb, (ne)strinjanja. • Kritično mišljenje. • Doživljanje okolja, v katerem je zaželeno izraziti svoje mnenje, doživljanje, potrebe, želje, (ne) strinjanje.

3.3.3 Sodelovanje in reševanje konfliktov

Učenci vzpostavljajo raznolike socialne odnose v oddelku, šoli, družini in širši skupnosti. Sodelovanja se učijo postopoma, šola pa ponuja številne priložnosti za razvijanje sodelovalnih spretnosti ter spretnosti vzpostavljanja in ohranjanja kakovostnih odnosov.

Učitelji te spretnosti razvijajo z ustvarjanjem učnih situacij, v katerih učenci sodelujejo z različnimi posamezniki, ter z ozaveščanjem pomena sodelovanja in konstruktivnega reševanja konfliktov. Pri tem je pomemben tudi zgled odraslih.

V sodelovalnih skupinah se poudarja enakopravnost članov, osebna odgovornost posameznika in konstruktivno reševanje konfliktov.

3.3.3.1 SC

Konstruktivno sodeluje v različnih vrstah odnosov na različnih področjih.

3.3.3.2 SC

Krepi sodelovalne veščine, spretnosti vzpostavljanja in vzdrževanja kakovostnih odnosov v oddelku, družini, šoli, širši skupnosti, temelječih na spoštljivem in asertivnem komuniciranju ter enakopravnosti.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje sodelovanja in reševanja konfliktov?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Učitelj ustvarja sodelovalne učne situacije z raznoliko razporeditvijo učencev v skupine (npr. v različno velikih skupinah, delo v paru, različni člani skupin) ter v različnih kontekstih (sodelovalno učenje uporablja tako v učnih, npr. učenje novih vsebin, kot socialnih situacijah, npr. organizacija dogodkov). • Organizira in usmerja sodelovalno učenje učencev. • Z vodenjem sodelovalnih učnih in socialnih situacij izraža in podpre enakopravnost vseh članov ter skozi prepoznavo močnih in šibkih področij prepozna doprinos vseh učencev. • Konfliktne situacije v sodelovalnem učenju izkoristi za ozaveščanje lastnih doživljanj in zaznav ter doživljanj in zaznav drugega ter učenje asertivnih načinov komuniciranja s skrbjo za lastne meje in za meje drugega. • Skozi učne vsebine odpre prostor sodelovanja in različnih načinov razreševanje konfliktov v oddelku, šoli, družbi (npr. z obravnavo medijskega gradiva ali drugega učnega gradiva, ki poroča o načinih sodelovanja oziroma nesodelovanja).	• Izkušnje sodelovanja z različnimi posamezniki, ozaveščanje pomembnosti sodelovanja in konstruktivnega reševanja konfliktov. • Prepoznavo lastnih šibkih in močnih področij. • Asertivno komuniciranje.

3.3.4 Empatija

Učenci razvijajo zmožnost razumevanja in prevzemanja perspektive drugih, kar podpira kakovostne medosebne odnose. Učitelji to krepijo z ustvarjanjem situacij, v katerih učenci izražajo svoje mnenje, doživljanje in občutke ter se učijo medsebojnega aktivnega poslušanja.

Pri tem spoznavajo meje med lastnim doživljanjem in doživljanjem drugih ter poskušajo razumeti, zakaj se drugi počutijo ali vedejo na določen način. Hkrati se učijo uravnavati svoje vedenje ob upoštevanju lastnega počutja in počutja drugih.

3.3.4.1 SC

Krepi zmožnosti razumevanja in prevzemanja perspektive drugega.

3.3.4.2 SC

Prepoznava meje med doživljanjem sebe in drugega.

3.3.4.3 SC

Uravnava lastno vedenje v odnosih upoštevajoč več perspektiv hkrati.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje empatije?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Učitelj skozi učne vsebine in situacije v oddelku z metodo aktivnega poslušanja odpre prostor za izražanje lastnega doživljanja in prepoznavanje perspektive drugega. • Učence opozarja na zaznavo meje med lastnim doživljanjem in doživljanjem drugega, npr. z vprašanji, kaj jaz doživljam (kakšni so moji občutki, misli, čustva) in kaj doživlja drugi (kaj so najverjetneje njegovi občutki, misli, čustva). To je še posebej pomembno ob neprijetnih doživljanjih drugega, npr. žalosti. Učitelj vodi in predlaga različne načine uravnavanja lastnega doživljanja. • Z odprtostjo in vsakodnevnim prevzemanjem perspektive učencev, tudi v situacijah, ko je to težko, modelira empatičen odnos. Empatijo lahko učenci namreč krepijo in se je učijo predvsem v empatičnem odnosu. • Skozi učne vsebine, npr. izbiro gradiv, omogoča razpravo o več perspektivah in več gledišč hkrati.	• Izražanje lastnega doživljanja in izražanje s perspektive drugega skozi učne vsebine in situacije v razredu. • Aktivno poslušanje. • Zaznavanje mej med lastnim doživljanjem in doživljanjem drugega in razvijanje spretnosti uravnavanja, ko je doživljanje perspektive drugega neprijetno. • Izkušnjo empatičnega odnosa. • Razvijanje empatije.

3.3.5 Prosocialno vedenje

Učenci razvijajo prosocialno vedenje, ki prispeva k dobremu življenju v skupnosti. Pri tem se učijo prepoznavati situacije, v katerih drugi potrebujejo pomoč, ter se ustrezno odzivati z različnimi oblikami podpore.

Hkrati prepoznavajo tudi lastne potrebe in situacije, v katerih sami potrebujejo pomoč, ter razvijajo strategije za njeno iskanje. S tem krepijo družbeno odgovornost in zavedanje o pomenu ožje in širše skupnosti.

3.3.5.1 SC

Krepi prepoznavanje in zavedanje potrebe po nudenju pomoči drugim.

3.3.5.2 SC

Prepoznava lastne potrebe po pomoči in strategije iskanja pomoči.

3.3.5.3 SC

Krepi družbeno odgovornost.

Kako učitelj ustvarja učno okolje za razvijanje prosocialnega vedenja?	Kaj učitelj s tem spodbuja pri učencih?
• Učitelj skozi učne vsebine in socialne situacije podpira skupnostno naravnanost in skupaj z učenci razvija mehanizme medsebojne pomoči na ravni oddelka, šole, lokalne skupnosti in družbe. • Usmerja pozornost učencev v prepoznavanje različnih načinov pomoči na ravni oddelka, šole, skupnosti, družbe. • Usmerja pozornost učencev na prepoznavo lastnih področij, kjer lahko prosijo za pomoč. • Omogoča učenje izražanja potrebe po pomoči in iskanja pomoči. • Omogoča prepoznavo individualiziranih virov pomoči pri učencih. • Razvije možnosti v okviru organizacije pouka, da so lahko v prosocialne dejavnosti in v prejemanje pomoči vključeni vsi učenci v obeh vlogah, dajanja in prejemanja pomoči in na ta način omogoča izkušnje tako dajanja kot prejemanja pomoči. • Skupaj z učenci skozi situacije pomoči ozaveščajo doživljanje ob dajanju pomoči in prejemanju pomoči. • Prepozna in pohvali prosocialno vedenje bistveno pogosteje kot prepozna in sankcionira antisocialno vedenje.	• Zavedanje o pomembnosti skupnosti in razvijanje mehanizmov medsebojne pomoči na ravni razreda, šole, lokalne skupnosti in družbe. • Prepoznavanje situacij, v katerih sami potrebujejo pomoč, ter zmožnost izražanja potrebe po pomoči in aktivnega iskanja pomoči. • Prepoznavanje načinov, kako lahko pomagajo na ravni oddelka, šole, skupnosti, družbe. • Ozaveščanje lastnega doživljanja ob dajanju in prejemanju pomoči. • Razvijanje družbene odgovornosti.

4 Primeri uresničevanja skupnih ciljev

Skupne cilje lahko naslavljamo skozi: (a) predmetne cilje, (b) didaktične strategije, (c) učiteljev zgled, odnos in vodenje razreda ter (d) dodatne krajše ali daljše dejavnosti. Navajamo nekaj primerov uresničevanja skupnih ciljev pri različnih predmetih.

Prvih pet primerov prikazuje, kako lahko učitelji pri različnih predmetih na različne načine krepijo duševno, telesno in socialno dobrobit učencev. Namen teh primerov je prikazati, da podpora dobrobiti lahko poteka skozi predmetne cilje, posebne kratke ali daljše dejavnosti, skozi način poučevanja, vodenja razreda, odnos učitelja do učencev ter skozi refleksijo učnega procesa.

Primer 1: Učiteljica Nina (slovenščina)

Avtorji: avtorji zvezka

Učiteljica Nina poučuje slovenščino v šestem razredu. Na začetku šolskega leta je pri delu z razredom opazila, da se učenci pri pouku pogosto bojijo narediti napako in da se pri skupinskem delu hitro pojavijo očitki ali umikanje posameznikov. Zato si je zavestno zastavila cilj, da bo pri pouku sistematično in načrtno posvečala pozornost tudi krepitvi nekaterih vidikov duševne in socialne dobrobiti. Pri tem je želela preseči uvajanje posameznih »posebnih« dejavnosti in razmišljala, kako bi krepitev prožnosti, samozavedanja ter spoštljivega sodelovanja postala sestavni del poučevanja, komunikacije in vodenja razreda. Svoje delo je začela obravnavati kot proces opazovanja in raziskovanja: kaj se v razredu dogaja, kako učenci doživljajo učenje in odnose ter kaj jim pomaga, da se pri učenju počutijo dovolj varne za sodelovanje.

Na začetku nekaterih ur si učiteljica vzame kratko minuto za usmerjanje pozornosti na notranje stanje učencev. Tako je ravnala tudi nekega dne, ko je opazila, da so učenci po odmoru nemirni in težko začnejo z delom. Preden je začela razlago nove snovi, jih je povabila, naj za trenutek pomislijo, kako se počutijo in koliko energije imajo za delo. Učenci so z roko pokazali številko od ena do pet.

V prvih tednih pa je učiteljica opazila, da odgovori niso pristni. Večina učencev je skoraj vedno pokazala srednjo vrednost ali najvišjo številko, kot da bi želeli pokazati, da je z njimi vse v redu. Zdelo se ji je, da učenci še ne vedo, ali je v razredu varno pokazati tudi utrujenost, zaskrbljenost ali slabo voljo.

Zato je dejavnost nekoliko prilagodila. Naslednjič je razredu pojasnila: »Te številke niso ocena in ni pravih ali napačnih odgovorov. Pomagajo mi razumeti, kako začeti uro.« Nato je dodala tudi primer iz lastne izkušnje: »Danes bi jaz pokazala trojko, ker sem malo utrujena in se bom morala zelo zbrati, da bom na začetku ure dovolj jasna pri navodilih.«

V naslednjih tednih je opazila, da se odgovori počasi spreminjajo. Nekateri učenci so začeli kazati nižje številke, nekdo je rekel: »Danes sem na dvojki, ker sem imel zjutraj test.« Nina je takrat vprašala, kaj bi jim pomagalo, da bi se lažje zbrali. Včasih so predlagali tišje delo na začetku ure, drugič kratko razlago naloge ali nekaj minut samostojnega dela, tretjič minuto za zdravje. Učiteljica je, kadar je bilo mogoče, pouk temu tudi prilagodila. Hkrati pa je učencem povedala, da vseh predlogov ne more vedno upoštevati. Ko so nekoč predlagali, da bi začeli uro z daljšim gibalnim odmorom, je rekla: »Razumem, da bi vam to pomagalo, vendar imamo danes tudi snov, ki jo moramo obravnavati, zato lahko imamo le krajši odmor.« Učenci so tako dobili izkušnjo, da je njihovo doživljanje slišano, tudi kadar se pouk ne more prilagoditi njihovim željam.

Nina pri samostojnem branju učencem pogosto omogoči, da to izvajajo ne da bi sedeli za šolsko mizo. Še posebej jim je všeč izvajanje gibalnih nalog na opremi, ki jo za ta namen prinesejo v učilnico (mehka blazina, nizke podporne ploskve, velika žoga). Nina s tem izboljšuje pogoje za miselno delo učencev, poleg tega pa se trudi ustvarjati učne situacije, ki spodbujajo prožen način razmišljanja. Pri obravnavi književnih besedil učencem pogosto zastavlja odprta vprašanja, ki jih spodbujajo k razmisleku. Ko je eden izmed učencev negotovo rekel, da je njegova razlaga verjetno napačna, je učiteljica odgovorila, da pri takšnih vprašanjih pogosto obstaja več možnih razlag in da je pomembno, da jih znamo utemeljiti. Na tablo je zapisala nekaj izhodišč za oblikovanje odgovora, na primer: »Kaj v besedilu podpira mojo razlago?«, »Kako lahko svojo misel dodatno pojasnim?« in »Kaj bi lahko razumel še drugače?« Učence je spodbujala, naj pojasnijo svoje razmišljanje, pri tem pa je zavestno pohvalila trud, argumentiranje in napredek v razmišljanju.

Posebno pozornost namenja tudi sodelovanju med učenci. Pri skupinskem delu je večkrat opazila, da nekaj učencev prevzame večino dela, drugi pa se umaknejo. Naslednjič je skupinsko delo organizirala drugače. V skupinah je uvedla različne vloge, med njimi tudi vlogo opazovalca sodelovanja. Ta učenec ima nalogo, da na koncu dela pove, kako je skupina poslušala drug drugega in ali so vsi dobili priložnost prispevati svoje ideje. Učenci tako postopoma razvijajo spretnosti sodelovanja in ozaveščajo, kako njihovo vedenje vpliva na druge.

Učiteljica skuša vidike dobrobiti učencev podpreti tudi v nepredvidenih situacijah. Med eno izmed ur je pri skupinskem delu prišlo do prepira med dvema učencema. Najprej je začutila lastno napetost in impulz, da bi situacijo hitro ustavila. Namesto tega je prepirljiva učenca povabila, naj vsak pove, kaj se je zgodilo in kako je situacijo doživel. Pogovor je nato usmerila v vprašanje, kaj bi jima pomagalo, da bi lahko delo nadaljevala. Na ta način so učenci dobili priložnost razmišljati o svojih odzivih, o tem, kako njihove besede vplivajo na druge. Pogovorili so se tudi o tem, na kakšne druge sprejemljive načine lahko izrazijo napetost v sebi, npr. s kratko gibalno aktivnostjo (plesom, nekaj poskoki).

Takšne situacije učiteljica redno reflektira. Ob koncu tedna si vzame nekaj časa, da pregleda zapiske in razmisli, kaj se v razredu spreminja. Opazila je, da kratke refleksije na začetku

ure učencem pomagajo pri zbranosti, da se pri skupinskem delu še vedno pogosteje oglasijo isti učenci ter da nekateri še vedno težko sprejemajo napake kot del učenja.

Na tej osnovi načrtuje naslednje korake: bolj premišljeno sestavljanje skupin, umeščanje gibanja v poučevanje, več priložnosti za izražanje različnih idej in več pogovorov o tem, kako učenci doživljajo učenje in sodelovanje.

V tem procesu učiteljica postopno ugotavlja, da krepitev dobrobiti ni enkratna dejavnost, temveč način dela, ki se razvija skozi opazovanje, preizkušanje in prilagajanje. Podpora dobrobiti tako postopoma postaja del vsakodnevnega pouka: v načinu, kako učiteljica postavlja vprašanja, kako vodi sodelovanje in kako skupaj z učenci razmišlja o tem, kaj se v razredu dogaja.

Vidiki dobrobiti, ki jih primer posebej podpira:

- Duševna dobrobit: samozavedanje (3.1.1.), prožen način razmišljanja (3.1.4.)
- Telesna dobrobit: gibanje in sedenje (3.2.1.)
- Socialna dobrobit: socialno zavedanje in zavedanje raznolikosti (3.3.1.), sodelovanje in reševanje konfliktov (3.3.3.), empatija (3.3.4.)

Način podpore dobrobiti	Kako se kaže v primeru
1. Skozi predmetne cilje	Pri interpretaciji književnih besedil učenci razmišljajo o različnih možnih razlagah besedila, utemeljujejo svoje ideje in primerjajo perspektive. S tem razvijajo prožen način razmišljanja, razumevanje različnih pogledov ter sposobnost izražanja lastnega mnenja.
2. Skozi didaktične strategije	Učiteljica uporablja odprta vprašanja, sodelovalno učenje in razpravo. Naloge oblikuje tako, da nimajo enega samega pravilnega odgovora. Učence spodbuja k argumentiranju, refleksiji in primerjanju različnih idej.
3. Skozi učiteljev vzgled, odnos in vodenje razreda	Učiteljica modelira sprejemanje napak kot del učenja in spodbuja spoštljivo razpravo. Konflikte obravnava kot priložnost za razmislek o doživljanju in vplivu vedenja na druge. S tem podpira empatijo, socialno zavedanje in konstruktivno reševanje konfliktov.
4. Skozi dodatne dejavnosti	Na začetku ure učenci ocenijo svoje počutje in energijo za delo. Učiteljica skupaj z njimi razmišlja, kako lahko prilagodijo začetek ure. Učno uro po potrebi prekine, izvede minuto za zdravje ali daljši gibalni odmor.

Primer 2: Učitelj Marko (kemija)

Avtorji: avtorji zvezka

Učitelj Marko poučuje kemijo v osmem razredu. Pri eksperimentalnem delu že dlje časa opaža, da se nekateri učenci zelo hitro vključijo in prevzamejo pobudo, drugi pa raje opazujejo in sodelujejo le toliko, kolikor je nujno. Poleg tega učenci pri poskusih pogosto pričakujejo, da mora biti rezultat »pravilen« že v prvem poskusu. Ko se to ne zgodi, se v nekaterih skupinah hitro pojavi razočaranje ali iskanje krivca.

Marko se zato odloči, da bo v naslednjem obdobju nekoliko bolj načrtno razmišljal o tem, kako lahko skozi način dela pri kemiji podpira tudi razvoj duševne, telesne in socialne dobrobiti učencev.

Pri obravnavi kemijskih reakcij se odloči, da bodo učenci več delali v raziskovalnih skupinah. Pred začetkom prvega eksperimenta jih ne usmeri takoj k delovnim mestom, ampak najprej odpre kratek pogovor o tem, kako znanstveniki sodelujejo v laboratoriju. Učence vpraša, kaj se zgodi, če ena oseba v skupini sprejema vse odločitve. Spodbudi jih, da razmišljajo, kako se počuti tisti, ki odloča in kako se počutijo tisti, ki sledijo. Nekateri učenci povedo, da se takrat drugi pogosto nehajo truditi. Na tej osnovi Marko predlaga, da si skupine razdelijo različne naloge – nekdo pripravlja opremo, nekdo vodi zapisovanje opažanj, nekdo skrbi za varnost in preverja navodila. Poudari, da se vloge med delom izmenjujejo.

Pomemben del eksperimentalnega dela nameni tudi razvijanju odgovornosti za varnost. Pred enim od poskusov učencem predstavi snovi, pripomočke in postopek ter jih povabi, naj sami razmislijo, kaj bi lahko predstavljalo nevarnost in kako bi tveganje zmanjšali. Učenci pregledajo oznake na snoveh, določijo potrebno zaščitno opremo in se dogovorijo o varni izvedbi poskusa. Ko želi ena od skupin postopek spremeniti, jih Marko vpraša, kaj bi se lahko zgodilo in ali imajo dovolj informacij za varno odločitev. Tako učenci spoznavajo, da raziskovalna samostojnost vključuje tudi odgovorno presojo tveganj in prepoznavanje situacij, ko je treba za pomoč vprašati učitelja. Po poskusu občasno razmislijo tudi o tem, kaj je prispevalo k varni izvedbi in kaj bi naslednjič lahko izboljšali.

Ko učenci začnejo delati, Marko kroži po razredu in opazuje dogajanje. Opazi, da se v nekaterih skupinah res razvije pogovor o tem, kako izvesti poskus, drugje pa eden izmed učencev hitro prevzame nadzor nad delom. Naslednjo uro se zato za nekaj minut vrne k tej temi. Učence vpraša, kaj jim je pri skupinskem delu pomagalo in kaj jih je oviralo. Nekdo pove, da mu je pomagalo, da je imel jasno nalogo, drugi pa pove, da se ni počutil slišanega, ko je predlagal drugačen način izvedbe poskusa. Marko te odzive vzame kot izhodišče za naslednje ure.

Pri poskusih se večkrat zgodi, da rezultat ni takšen, kot ga učenci pričakujejo. Nekega dne pri reakciji več skupin ne opazi kemijske spremembe, ki so jo pričakovali. Nekateri

učenci hitro sklepajo, da so naredili napako. Marko se odloči, da tega ne popravi takoj. Namesto tega vpraša: »Kaj vse bi lahko vplivalo na to, da reakcije ne vidimo?« Učenci začnejo naštevati možnosti. Skupine nato skupaj preverijo pogoje poskusa in razmišljajo o različnih razlagah. Učitelj poskuša doseči, da namesto iskanja krivca začnejo učenci razmišljati o problemu.

Marko ob takih situacijah pogosto poudari, da je negotovost sestavni del raziskovanja. Učence usmeri, da opazijo, kako se občutek negotovosti kaže pri njih. Učence spodbuja, naj razmišljajo o tem, kaj so se naučili iz poskusa, tudi če rezultat ni bil takšen, kot so pričakovali.

Ob koncu nekaterih ur Marko učence povabi h kratkemu zapisu v zvezek. Poleg opažanj o poskusu jih včasih prosi, naj zapišejo tudi, kaj jim je danes pri delu v skupini pomagalo, kdaj so se počutili samozavestno pri razlagi ideje in kdaj bi morda potrebovali več podpore. Na ta način učenci postopoma razvijajo zmožnost razmišljanja o svojem učenju in o sodelovanju z drugimi.

Pri tem Marko učencem tudi odkrito pove, da vseh njihovih predlogov ne more vedno upoštevati. Ko so na primer predlagali, da bi pri vsaki temi izvajali več poskusov, jim je razložil, da morajo pri kemiji del časa nameniti tudi razumevanju pojmov in zapisovanju reakcij. Hkrati pa je poskušal najti ravnotežje med raziskovalnim delom in razlago.

Po nekaj mesecih Marko opaža, da se način dela v razredu počasi spreminja. Učenci pri poskusih pogosteje razpravljajo o rezultatih, lažje priznajo, da česa ne razumejo, in redkeje takoj sklepajo, da je šlo nekaj narobe. Tudi pri skupinskem delu se nekoliko pogosteje zgodi, da učenci preverijo, ali so vsi razumeli nalogo.

Marko se zaveda, da se takšne spremembe dogajajo postopoma in da se razredna dinamika ves čas spreminja. Prav zato svoje ure razume kot priložnost za stalno prilagajanje: opazuje, kaj se v razredu dogaja, in na tej osnovi spreminja načine dela. Prav tako se zaveda, da vsega, kar se dogaja v vrstniških odnosih učencev, ne pozna, zato si prizadeva izogibati prenagljenim presojam o njihovi vrstniški dinamiki.

Postopoma ugotavlja, da se dobrobit učencev pri kemiji ne razvija le skozi posamezne dejavnosti, temveč predvsem skozi način, kako učenci raziskujejo, sodelujejo, razmišljajo o napakah in govorijo o tem, kaj so pri učenju doživeli.

Vidiki dobrobiti, ki jih primer posebej podpira:

- Duševna dobrobit: samouravnavanje (3.1.2.), prožen način razmišljanja (3.1.4.)
- Telesna dobrobit: varnost (3.2.4.)
- Socialna dobrobit: socialno zavedanje in zavedanje raznolikosti (3.3.1.), sodelovanje in reševanje konfliktov (3.3.3.)

Način podpore dobrobiti	Kako se kaže v primeru
1. Skozi predmetne cilje	Pri eksperimentalnem delu učenci pred izvedbo prepoznavajo možne nevarnosti, presojajo tveganja in načrtujejo ustrezne zaščitne ukrepe, nato pa raziskujejo kemijske reakcije, postavljajo hipoteze, opazujejo rezultate in razmišljajo o možnih razlagah. S tem razvijajo radovednost, vztrajnost in sposobnost spoprijemanja z negotovostjo. Vlogo skrbi za varnost pa si izmenjujejo, s čimer postopoma prevzemajo tudi odgovornost za varno izvedbo poskusov.
2. Skozi didaktične strategije	Učitelj spodbuja učence k raziskovalni samostojnosti prek problemskih situacij, vendar jasno postavlja meje, kadar bi ravnanje lahko ogrozilo njihovo varnost ali varnost drugih. Z vprašanji jih usmerja k vrednotenju rezultatov poskusov, možnih razlogih za nepričakovane izide in presoji tveganj ter k prepoznavanju situacij, v katerih morajo poiskati pomoč učitelja.
3. Skozi učiteljev vzgled, odnos in vodenje razreda	Učitelj spodbuja razumevanje napak kot del raziskovanja. Pri skupinskem delu spodbuja enakopravno sodelovanje in spoštljivo razpravo o različnih idejah.
4. Skozi dodatne dejavnosti	Učenci občasno reflektirajo delo v skupini in razmišljajo o tem, kaj jim je pomagalo pri učenju in sodelovanju. Učitelj spodbuja pogovor o tem, kako se učenci odzivajo na uspeh ali neuspeh poskusa.

Primer 3: Učiteljica Ana (matematika)

Avtorji: avtorji zvezka

Učiteljica Ana poučuje matematiko v sedmem razredu. Pri pouku pogosto opaža, da učenci do matematike pristopajo zelo različno. Nekateri naloge rešujejo samozavestno in hitro, drugi pa ob prvih težavah hitro obupajo ali se umaknejo. Pri nekaterih učencih opazi tudi, da svoje sposobnosti ocenjujejo precej negativno, čeprav pri delu napredujejo.

Zato se odloči, da bo pri pouku matematike nekoliko bolj načrtovano razmišljala tudi o tem, kako lahko učencem pomaga razvijati bolj realistično predstavo o lastnem učenju, večjo vztrajnost in več medsebojne podpore. Učencem razloži, da je njihov cilj izbrati nalogo, ki je zanje dovolj zahtevna, da jih spodbuja k razmišljanju, vendar ne tako težka, da bi ob njej popolnoma obstali. Na ta način učenci postopoma razvijajo zmožnost presojanja lastnih močnih in šibkih področij.

Pri načrtovanju ur si zada tudi, da bo s pomočjo gibanja ustvarila boljše fiziološke pogoje za učenje zahtevne snovi. Za ta namen Ana začne uro s ponavljanjem učne snovi, ki poteka skozi intenzivno 15-minutno gibalno učno obliko. Vprašanja in možni elementi rešitve so razporejeni po učilnici, učenci pa morajo za rešitev z gibanjem čim hitreje premagovati prostor. Ana pogosto uporabi za ta namen tudi okolico šole in prilagodi površino ter naloge tako, da so v to dejavnost čim bolj enakopravno vključeni vsi učenci. Po intenzivnem gibanju Ana z eno od tehnik sproščanja umiri učence in jim predstavi cilj glavnega dela ure.

Ob koncu nekaterih ur jih učiteljica povabi, naj na list napišejo tri stvari: kako so se počutili pred izvedbo naloge, katera naloga jim je danes povzročila največ težav in katero strategijo so pri reševanju poskusili uporabiti. Pri tem poudari, da je pomembno opazovati, če jim je gibanje pomagalo pri osredotočenosti na reševanje naloge, in kako razmišljajo pri reševanju nalog, ne le, ali je rezultat pravilen.

Sčasoma opazi, da nekateri učenci pri teh zapisih začnejo opisovati tudi občutke, ki jih spremljajo pri učenju. Nekdo napiše, da je bil sprva prepričan, da naloge ne bo znal rešiti, potem pa je ob pomoči sošolca našel drugačen način reševanja. Nekdo napiše, da mu je šlo reševanje po gibanju lažje.

Učiteljica takšne trenutke uporabi kot priložnost za pogovor o učenju. Razred vpraša, kaj običajno naredimo, ko naloge ne znajo takoj rešiti. Učenci predlagajo različne možnosti: poskusiti drugačno strategijo, vprašati sošolca ali narediti gibalno dejavni odmor in se vrniti k nalogi kasneje. Na ta način učenci postopoma razvijajo razumevanje, da težave pri učenju niso znak neuspeha, ampak del procesa učenja.

Ana posebno pozornost namenja tudi temu, kako učenci sodelujejo. Pri reševanju zahtevnejših nalog občasno uvede kratke pogovore v parih, v katerih učenci drug drugemu razložijo, kako so razmišljali pri reševanju naloge. Pri tem poudari, da namen ni pokazati, kdo je nalogo rešil najhitreje, ampak razumeti različne načine razmišljanja. Posebej je pozorna na učence, ki se težje vključijo. Takšne pogovore vedno organizira tako, da učenci vstanejo in se vmes raztegujejo. Za ta namen je tudi posebej opremila svojo učilnico.

Nekega dne opazi, da se dva učenca zapleteta v spor glede pravilnosti rešitve. Namesto da bi takoj povedala pravilen rezultat, ju povabi, naj vsak predstavi svojo pot reševanja. Razred nato skupaj razmisli, zakaj lahko do enakega rezultata pridemo po različnih poteh. Učenci ob tem spoznavajo, da različni pristopi niso nujno napačni, temveč lahko vodijo do različnih načinov razumevanja problema.

Učiteljica občasno uvaja tudi kratke dejavnosti medsebojne pomoči. Enkrat na teden učence povabi, da na tablo zapišejo nalogo, pri kateri bi potrebovali pomoč. Sošolci lahko nato predlagajo razlago ali strategijo reševanja. Ana pri tem poudari, da je prositi za pomoč enako pomembna spretnost kot pomagati drugim. Poskrbi, da so vsi v vlogi tistega, ki pomaga, kot tistega, kateremu pomagajo. Zaveda se, da je to še posebej pomembno za učence, ki imajo pri matematiki več izzivov.

Pri tem se zaveda, da takšne spremembe v razredu ne nastanejo čez noč. Včasih učenci še vedno hitro obupajo ali pa se primerjajo med seboj. Prav zato učiteljica redno razmišlja o tem, kako se učenci odzivajo na različne načine dela in kaj bi lahko prilagodila.

Po nekaj mesecih opazi, da nekateri učenci lažje povedo, kadar česa ne razumejo, in pogosteje vprašajo za pomoč. Pri razlagi nalog se tudi pogosteje pojavljajo stavki, kot so »poskusil sem drugače« ali »najprej sem mislil, da ne bo šlo«. Takšni odzivi ji pokažejo, da učenci postopoma razvijajo več zaupanja v lastno zmožnost učenja in več pripravljenosti sodelovati z drugimi.

Ana ob tem ugotavlja, da se podpora dobrobiti pri matematiki ne kaže le v tem, kako uspešno učenci rešujejo naloge, temveč tudi v tem, kako razmišljajo o svojem učenju, kako vztrajajo ob težavah in kako se odzivajo na uspeh ali neuspeh drugih. Pri tem je pozorna na prepoznavanje in podpiranje pozitivnih odzivov na uspeh drugih.

Vidiki dobrobiti, ki jih primer posebej podpira:

- Duševna dobrobit: samouravnavanje (3.1.2.), postavljanje ciljev (3.1.3.), odgovornost in avtonomija (3.1.5.)
- Telesna dobrobit: gibanje in sedenje (3.2.1.)
- Socialna dobrobit: prosocialno vedenje (3.3.5.)

Način podpore dobrobiti	Kako se kaže v primeru
1. Skozi predmetne cilje	Pri reševanju matematičnih nalog učenci razvijajo različne strategije reševanja, analizirajo svoje postopke in razmišljajo o napakah. S tem razvijajo metakognicijo in razumevanje lastnega učenja.
2. Skozi didaktične strategije	Pred zahtevnejšim matematičnim delom učiteljica načrtno vključi 15-minutno intenzivnejšo gibalno dejavnost z utrjevanjem matematične snovi. Tej sledi umiritev in usmerjanje pozornosti na zahtevno matematično snov. Pri obravnavi te snovi učiteljica uporablja naloge različnih zahtevnosti, parne razprave o reševanju nalog ter refleksijo učnih strategij. Učenci izbirajo naloge glede na svojo pripravljenost in izziv.
3. Skozi učiteljev vzgled, odnos in vodenje razreda	Učiteljica spodbuja realistično vrednotenje lastnega napredka, poudarja pomen vztrajnosti in spodbuja spoštovanje različnih načinov reševanja nalog.
4. Skozi dodatne dejavnosti	Učenci ob koncu ure reflektirajo svoje učenje in izpostavijo naloge, pri katerih potrebujejo pomoč. Razred razvija prakse medsebojne pomoči in razlage nalog.

Primer 4: Učiteljica Zarja (fizika)

Avtorji: avtorji zvezka

Učiteljica Zarja poučuje fiziko v osmem in devetem razredu. Pri pouku pogosto izhaja iz eksperimentalnega raziskovanja fizikalnih pojavov. Namesto da bi učencem pojav najprej razložila, jim pogosto zastavi raziskovalni izziv, ob katerem sami razmišljajo, kaj bi lahko opazovali ali merili, kako bi izvedli poskus in kako bi na podlagi podatkov utemeljili svoje ugotovitve.

Kadar ji učna vsebina to omogoča, v raziskovanje vključuje tudi gibanje učencev, zato del pouka prenese na hodnik, stopnišče, šolsko igrišče ali v okolico šole. Gibanje pri tem ni le prekinitev sedenja, ampak postane način raziskovanja: učenci fizikalni pojav izkusijo z lastnim telesom, ga izmerijo in nato opišejo s fizikalnimi količinami, grafi in zakonitostmi.

Pri obravnavi gibanja jih na primer odpelje na šolsko igrišče in jim zastavi izziv: »Kako bi lahko s svojim gibanjem prikazali čim bolj enakomerno gibanje? Kako pa gibanje, pri katerem se hitrost spreminja? Kako bi z meritvami pokazali razliko?« Učenci v skupinah označijo odseke poti, si razdelijo naloge ter merijo pot in čas. Zarja jim ne poda natančnega postopka, ampak jih z vprašanji spodbuja k načrtovanju meritev in presoji rezultatov.

Ko eni od skupin ne uspe teči enakomerno, učenci hitro sklenejo, da poskus ni uspel. Učiteljica izkoristi trenutek in učence povabi k ozaveščanju občutkov in misli ob neuspehu. Zarja jih vpraša, kaj jim meritve kljub temu povedo in kaj bi pri ponovitvi lahko naredili drugače. Učenci tako nepričakovani rezultat uporabijo za razmislek, meritev ponovijo in primerjajo rezultate. Ko učenci navajajo možne poti, pohvali njihov trud in poudari pozitivno vrednost napak.

Zarja pri takšnem delu opazi, da nekateri učenci raziskovalne izzive hitro spremenijo v tekmovanje. Zanima jih, katera skupina je bila najhitrejša ali kdo je dosegel najboljši rezultat. V nekaterih skupinah samozavestnejši ali gibalno spretnejši učenci prevzamejo večino nalog, drugi pa se umaknejo. Zato Zarja začne sodelovanje načrtno vgrajevati v same raziskovalne naloge in ima pri tem v mislih, kako se lahko skozi sodelovanje izrazijo močne plati učencev.

Pri eni od naslednjih ur razred razdeli v štiri skupine. Prva raziskuje hojo, druga počasen tek, tretja hitrejši tek, četrta pa gibanje po klancu. Vsaka skupina izvede meritve poti in časa ter izračuna hitrosti. Skozi refleksijo Zarja učencem predstavi, da so podatki posamezne skupine le del zgodbe. Skupine si zato izmenjajo podatke in pojasnijo način merjenja. Nato sestavijo skupno preglednico, primerjajo različne vrste gibanja in rezultate prikažejo z grafi. Ko eden izmed učencev vpraša, katera skupina je zmagala, Zarja vpraša, če bi lahko katera koli skupina sama odgovorila na

zastavljeno raziskovalno vprašanje. Učenci ugotovijo, da so za končno razlago potrebovali podatke vseh skupin. Gibalno oviran učenec sodeluje v skupini, ki raziskuje hojo. Učiteljica je pozorna in pohvali vsa vedenja učencev, ki vključijo gibalno oviranega sošolca. Namensko usmerja pozornost v iskanje spoštljive komunikacije in sprejemanja, jih izpostavi in pohvali.

Zarja podobno ravna tudi pri drugih eksperimentalnih nalogah. Vloge učencev menja in skrbi, da lahko vsi prispevajo k skupni rešitvi. Pozorna je tudi na različne telesne zmožnosti učencev. Poudarja, da cilj gibalnih nalog ni ugotoviti, kdo je najhitrejši ali najmočnejši, ampak z gibanjem ustvariti fizikalni pojav, ki ga lahko opazujejo, merijo in razložijo.

Spreminja tudi način podajanja povratnih informacij. Ne izpostavlja predvsem tistih, ki prvi pridejo do pravilnega rezultata, temveč zlasti opazi, ko učenec sošolcu razloži postopek, ko skupina upošteva različne predloge ali ko učenci svoje podatke in ugotovitve delijo z drugimi.

Po nekaterih dejavnostih učence povabi h kratki refleksiji. Sprašuje jih, kaj so predvidevali, kaj so pokazale meritve in kaj bi pri poskusu spremenili. Občasno doda tudi vprašanje: »Kaj ste danes lahko ugotovili samo zato, ker ste sodelovali z drugimi?«

Sčasoma Zarja opaža, da učenci ob raziskovalnih izzivih pogosteje razmišljajo o postopku in manj o tem, kdo bo prvi. Ob nepričakovanem rezultatu pogosteje razmišljajo o možnih razlogih in meritve preverijo. Tekmovalnost sicer ne izgine, vendar učenci postopoma pridobivajo izkušnjo, da je pri raziskovanju uspeh lahko tudi skupen.

Zarja ugotavlja, da lahko z eksperimentalnim in gibalno dejavnim poukom fizike hkrati uresničuje predmetne cilje ter podpira različne vidike dobrobiti. Gibanje postane sredstvo za raziskovanje fizikalnih pojavov in zmanjšuje čas neprekinjenega sedenja, raziskovalni izzivi spodbujajo spoprijemanje z negotovostjo in napakami, sodelovalno zasnovane naloge pa učencem omogočajo izkušnjo, da lahko do boljšega razumevanja pridejo z izmenjavo podatkov, medsebojno pomočjo in povezovanjem različnih prispevkov.

Vidiki dobrobiti, ki jih primer posebej podpira:

- Duševna dobrobit: samouravnavanje (3.1.2.), prožen način razmišljanja (3.1.4.), odgovornost in avtonomija (3.1.5.)
- Telesna dobrobit: gibanje in sedenje (3.2.1.)
- Socialna dobrobit: sodelovanje in reševanje konfliktov (3.3.3.), prosocialno vedenje (3.3.5.) ter socialno zavedanje in zavedanje raznolikosti (3.3.1.)

Način podpore dobrobiti	Kako se kaže v primeru
1. Skozi predmetne cilje	Učenci z lastnim gibanjem ustvarjajo in raziskujejo fizikalne pojave. S tem razumevajo gibanje tudi kot fizikalni pojav.
2. Skozi didaktične strategije	Učiteljica uporablja eksperimentalno in raziskovalno učenje, pouk na prostem ter gibanje. Sodelovanje vgrajuje v raziskovalne naloge tako, da skupine za rešitev skupnega problema potrebujejo podatke in ugotovitve drugih.
3. Skozi učiteljev vzgled, odnos in vodenje razreda	Učiteljica napake in nepričakovane rezultate obravnava kot del raziskovanja. Namesto tekmovanja poudarja kakovost postopka, prispevek posameznikov, medsebojno pomoč in skupno razumevanje ter skrbi za vključevanje učencev z različnimi zmožnostmi.
4. Skozi dodatne dejavnosti	Učenci po izbranih dejavnostih reflektirajo raziskovalni proces in sodelovanje ter razmišljajo, kaj so pokazale meritve, kaj bi spremenili in kaj so lahko ugotovili zaradi sodelovanja z drugimi.

Primer 5: Učitelj Jure (šport)

Avtorji: avtorji zvezka

Učitelj Jure poučuje skupino fantov pri predmetu šport v šestem razredu. Učenci so gibalno zelo spretni in pri športnih dejavnostih uspešni, vendar imajo velike težave s športnim obnašanjem. Skoraj vsaka igra se konča s prepirom, obtoževanjem za napake, uporabo neprimernega jezika in nespoštljivim odnosom do soigralcev in nasprotne ekipe. Pogosto ne priznavajo svojih napak ali prekrškov in za neuspeh iščejo krivca med drugimi.

Jure je sprva neprimerno vedenje ustavljal sproti in učence opozarjal na pravila športnega obnašanja. Ker se je vedenje kljub temu ponavljalo, je ugotovil, da samo opozarjanje ne zadošča. Odločil se je, da bo športno obnašanje postalo sestavni del vsake ure športa. Pri načrtovanju zato poleg gibalnih in športnih ciljev predvideva tudi priložnosti za razvijanje odgovornosti, sodelovanja, spoštljive komunikacije in konstruktivnega reševanja nesoglasij.

Izhodišče je našel pri igri frizbi, pri kateri je *Spirit of the Game* sestavni del igre. Pri njej ni pomemben le rezultat, ampak tudi način, kako igralci upoštevajo pravila, komunicirajo in ravnajo drug z drugim. Ta princip je prenesel tudi v druge športne igre. Z učenci je oblikoval kriterije uspešnosti za športno obnašanje: spoštovanje pravil, priznavanje napak in prekrškov, spoštljiva komunikacija, spodbujanje soigralcev, upoštevanje nasprotnikov ter ustrezno odzivanje ob uspehu in neuspehu. Med kriterije so vključili tudi skrb za varnost sebe in drugih – upoštevanje pravil, preprečevanje nevarnih situacij ter odgovorno ravnanje do soigralcev in nasprotnikov.

Po končani igri vsaka ekipa ovrednoti športno obnašanje nasprotne ekipe glede na dogovorjene kriterije. Pri tem ne presojajo le rezultata, ampak predvsem način igranja in ravnanja z drugimi. Svoje ocene utemeljijo s konkretnimi primeri iz igre, nato pa si v skupnem krogu izmenjajo povratne informacije. Povedo, kaj je druga ekipa naredila dobro in kaj bi lahko izboljšala. Jure jih usmerja, da govorijo o konkretnih vedenjih in situacijah, ne o osebnih lastnostih. Ko učenec reče: »Ti si vedno nesramen,« ga spodbudi k bolj konstruktivnemu sporočilu, na primer: »Ko si po napaki žalil soigralca, je bilo težko nadaljevati igro. Naslednjič povej, kaj te je zmotilo, brez žaljenja.«

Na začetku učenci težko prepoznajo pozitivna vedenja druge ekipe in hitro zdrsnejo v obtoževanje. Jure zato z lastnim zgledom kaže način komunikacije, ki ga pričakuje od njih: posluša različna mnenja, spodbuja utemeljevanje in mirno usmerja pogovor, kadar postane oseben ali žaljiv.

Postopoma spreminja tudi način spremljanja uspešnosti. Pri igri ne upošteva le doseženih točk in tehnične izvedbe, temveč tudi doseganje kriterijev športnega obnašanja.

Učencem s tem pokaže, da rezultat ni edino merilo uspeha – pomembno je tudi, kako so do njega prišli.

Konfliktne situacije Jure razume kot priložnost za učenje. Ko se pojavi spor zaradi prekrška, učence usmeri, da opišejo, kaj se je zgodilo, prisluhnejo pogledu drugega in poiščejo rešitev, ki omogoča nadaljevanje igre. Če zazna vedenje, ki bi lahko ogrozilo drugega igralca, na primer grob telesni stik ali namerno prerivanje, jih usmeri k razmisleku o posledicah. Poudari, da športno obnašanje vključuje tudi odgovornost za varnost drugih in da mora vsak igralec s svojim ravnanjem preprečevati nepotrebno tveganje za poškodbo. Posebej opazi in pohvali napredek – ko učenec prizna napako, sprejme odločitev drugega, se po konfliktu umiri, se opraviči ali pomaga ekipi nadaljevati igro.

Pomemben del pristopa je tudi samovrednotenje. Po igri učenci na kratko presodijo svoje vedenje glede na dogovorjene kriterije in ga primerjajo s povratno informacijo nasprotne ekipe. Ob tem razmišljajo, kaj jim je bilo najtežje: priznati napako, sprejeti odločitev drugega, ostati spoštljiv ob neuspehu ali se umiriti po konfliktu. Tako športno obnašanje postaja predmet njihovega zavestnega razmisleka in ne le pravilo, ki ga postavlja učitelj.

Sčasoma Jure opaža spremembe. Učenci še vedno tekmujejo in si želijo zmagati, vendar po napaki vse pogosteje nadaljujejo igro brez obtoževanja. Pri vrednotenju druge ekipe poleg napak prepoznajo tudi njene dobre plati, povratne informacije postajajo bolj konkretne in manj osebne, konflikte pa pogosteje rešujejo s pogovorom. Spoznavajo, da športno obnašanje ni nasprotje tekmovalnosti, ampak način, kako tekmovati tako, da lahko v igri sodelujejo in uživajo vsi.

Jure ugotavlja, da lahko pri pouku športa hkrati razvija gibalno in športno znanje ter podpira duševno, telesno in socialno dobrobit učencev. Športne igre so naravno okolje za razvijanje odgovornosti, sodelovanja, spoštljive komunikacije, sprejemanja napak, varnega ravnanja in konstruktivnega reševanja konfliktov. Učenci športnega obnašanja ne le poznajo, ampak ga v konkretnih situacijah preizkušajo, spremljajo in reflektirajo ter postopoma prevzemajo odgovornost za svoje ravnanje in varnost drugih.

Vidiki dobrobiti, ki jih primer posebej podpira:

- Duševna dobrobit: samouravnavanje (3.1.2), odgovornost in avtonomija (3.1.5)
- Telesna dobrobit: gibanje in sedenje (3.2.1), varnost (3.2.4)
- Socialna dobrobit: socialno zavedanje in zavedanje raznolikosti (3.3.1.), komunikacijske spretnosti (3.3.2), sodelovanje in reševanje konfliktov (3.3.3), empatija (3.3.4)

Način podpore dobrobiti	Kako se kaže v primeru
1. Skozi predmetne cilje	Učenci pri športnih igrah razvijajo gibalno/športno znanje in hkrati spoznavajo ter udejanjajo pravila športnega obnašanja. Pri igri se učijo odgovornega ravnanja, spoštovanja pravil, sprejemanja uspeha in neuspeha ter ustreznega vedenja do soigralcev in nasprotnikov.
2. Skozi didaktične strategije	Učitelj uporablja skupinsko delo, sodelovalno učenje, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. Po igri ekipi ovrednotita športno obnašanje nasprotne ekipe in ji na podlagi kriterijev uspešnosti podata povratno informacijo.
3. Skozi učiteljev vzgled, odnos in vodenje razreda	Učitelj sam dosledno modelira spoštljivo komunikacijo, poslušanje in konstruktivno reševanje nesoglasij. Pri vrednotenju dosežkov enakovredno upošteva športni rezultat in doseganje kriterijev športnega obnašanja, s čimer učencem pokaže, da je način sodelovanja in ravnanja z drugimi enako pomemben kot zmaga.
4. Skozi dodatne dejavnosti	Učenci po igri izpolnijo kratek vprašalnik oziroma izvedejo samovrednotenje, nato v skupnem krogu podajo in sprejmejo povratne informacije, povezane s kriteriji uspešnosti. Reflektirajo svoje vedenje, odzive ob uspehu in neuspehu ter načine reševanja konfliktov.

Zadnja dva primera prikazujeta uresničevanje skupnih ciljev skozi cilje in vsebine posameznega predmeta. Namen primerov je prikazati, kako lahko učitelj načrtuje in izvede pouk pri posameznem predmetu, kjer se predmetni in skupni cilji prepletajo.

Primer 6: Učiteljica Minka (angleščina)

Avtorica: mag. Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo

Primer

Skupni cilj s področja:	Zdravje in dobrobit Socialna dobrobit Komunikacijske spretnosti 3.3.2.1 SC Razvija spretnosti aktivnega poslušanja, asertivne komunikacije, izražanja zanimanja in skrbi za druge.
Predmet:	**ANGLEŠČINA**
Vzgojno-izobraževalno obdobje (I., II., III.) oz. SŠ:	Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje, osnovna šola
Trajanje:	Dve šolski uri
Predmetni cilji, standardi znanja in didaktična priporočila, v katerih se skupni cilj odraža:	Tema: Interakcija **Skupina ciljev:** Ustna interakcija **Cilj:** Učenec razvija zmožnost pogovarjanja/besednega in nebesednega sporazumevanja in strategije ustne interakcije za učinkovito komunikacijo. SC 3.3.2.1 razvija spretnosti aktivnega poslušanja, asertivne komunikacije, izražanja zanimanja in skrbi za druge. **Standard znanja:** Učenec sodeluje v razgovoru o obravnavanih vsebinah v manj predvidljivih situacijah. Zastavlja in odgovarja na vprašanja, poda podrobnejše informacije o besedilu, predloge, mnenja in se odzove na mnenja in izjave drugih. Pri tem začne, vzdržuje in konča pogovor.

Kratek opis dejavnosti:	Delo v trojicah: Učenci delajo v skupinah po tri. Dva učenca prevzameta vlogo gostov v restavraciji, tretji učenec pa nastopa kot natakar. Pogovor poteka v angleščini, vendar eden izmed gostov ne razume dobro angleškega jezika. Zato drugi gost prevzame vlogo pomočnika in mu predstavi jedilnik, tako da v slovenščini povzame besedilo ter pojasni, kaj posamezne jedi pomenijo. Pri izbiri hrane in pijače učenci razmišljajo tudi o pomenu uravnotežene prehrane in zdravih življenjskih navad. Na primer primerjajo različne možnosti na jedilniku ter utemeljijo svojo izbiro. Ob tem spoznavajo, da lahko na področju prehranjevanja sprejemajo premišljene odločitve in upoštevajo svoje potrebe, počutje ter zdravstvene okoliščine. Natakar se na vprašanja in želje gostov odziva vljudno, spoštljivo in strokovno, preveri naročilo ter po potrebi dodatno razloži posamezne jedi in pijače. Pri komunikaciji upošteva potrebe obeh gostov, jima omogoča dovolj časa za odločitev ter se na morebitne posebne zahteve odzove brez vrednotenja ali izključevanja. S tem učenci vadijo spoštljivo in vključujočo komunikacijo, aktivno poslušanje, sodelovanje ter konstruktivno reševanje sporazumevalnih težav. Učenci med dejavnostjo: • izmenjujejo informacije v angleščini in slovenščini, • povzemajo bistvene podatke iz jedilnika, • upoštevajo načela uravnotežene prehrane in zdravih življenjskih navad, • prilagajajo jezik sošolcu, ki razume manj, • upoštevajo pravila medkulturnega sporazumevanja (vljudnostne fraze, primeren ton, spoštovanje kulturnih razlik pri prehrani), • razvijajo sporazumevalne zmožnosti, kot so vljudno naročanje, preverjanje informacij in reševanje nesporazumov.

Kratek opis dejavnosti:	Po končani dejavnosti sledi kratka refleksija, pri kateri učenci razmislijo o svojem sodelovanju. Pogovor lahko vključuje vprašanja: Kako smo pomagali sošolcu, ki je težje razumel angleško? Kako smo pokazali spoštovanje do njegovih potreb? Kako smo se počutili, ko smo morali izraziti svoje prehranske potrebe v tujem jeziku? Kako lahko pri izbiri hrane in pijače skrbimo za svoje zdravje in dobro počutje? Učenci tako svoje izkušnje povežejo z vsakdanjim življenjem in ozavestijo pomen skrbi zase, medsebojne podpore, vključevanja, spoštovanja različnosti in odgovornega odločanja.
Kriteriji uspešnosti:	Uspešen sem, ko: • aktivno poslušam sošolca, • povzamem bistvene informacije z jedilnika v angleščini, • upoštevam načela uravnotežene prehrane in zdravih življenjskih navad, • ustrezno komuniciram z natakarjem (pozdravim, ustrezno izrazim svoje želje ipd.), • naročim hrano, • izkažem spoštovanje do različnih kulturnih in prehranskih navad, • aktivno sodelujem v skupini in prispevam svoj del pogovora, • prevzamem svojo vlogo in jo dosledno upoštevam, • podpiram sošolce in z njimi usklajeno sodelujem.
Dokazi:	Razgovor v restavraciji: • raba jezikovnih virov (slovenščine in angleščine), • jezikovna zmožnost (slovnično pravilno sporazumevanje in besedišče, s katerim učenci izražajo sporazumevalne potrebe), • sociolingvistična zmožnost (nebesedna komunikacija, kulturne norme), • pragmatična zmožnost (ustreznost jezika glede na namen, sodelovanje v razgovoru), • upoštevanje načel uravnotežene prehrane in zdravih življenjskih navad.
Literatura	Učni načrt. Tuji jezik - angleščina. (2025) Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo. Didakticna_priporocila_k_ucnemu_nacrtu_tuji_jezik_anglescina_2025.pdf

Primer 7: Učitelj Gregor (domovinska in državljanska kultura in etika)

Avtorici: Maja Vačun, Osnovna šola Selnica ob Dravi, Klavdija Šipuš, Zavod RS za šolstvo

Primer

Skupni cilj s področja:	Zdravje in dobrobit Duševna dobrobit Odgovornost in avtonomija **3.1.5.1** SC Krepi odgovornost, avtonomijo in skrbi za osebno integriteto.
Predmet:	**DOMOVINSKA IN DRŽAVLJANSKA KULTURA IN ETIKA**
Vzgojno-izobraževalno obdobje (I., II., III.) oz. SŠ:	Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje, osnovna šola
Trajanje:	Dve uri
Predmetni cilji, standardi znanja in didaktična priporočila, v katerih se skupni cilj odraža:	**Cilj:** Učenec: • razlikuje med vrednotami in vrlinami, razpravlja o lastnih vrednotah in vrlinah ter razvija vrednostno usmeritev in motivacijo za avtonomno-etično delovanje (SC 2.1.1.1, SC 3.1.5.1, SC 5.3.3.2) **Standard znanja:** Učenec: • na primeru etične dileme prepozna etična načela (pravičnost, dostojanstvo, enakost, svoboda) in zagovarja pomen avtonomno-etičnega delovanja;

Kratek opis dejavnosti:

Učenci ob etičnih dilemah in primerih vsakdanjih situacij razmišljajo o lastnih ravnanjih in o tem, kaj jih vodi. S posameznega prehajajo na splošno – razmišljajo in razpravljajo o tem, zakaj bi nekdo sploh ravnal etično, odgovorno, avtonomno. Ob tem spoznavajo in razlikujejo med terminoma vrednote in vrline ter zagovarjajo njihov pomen za posameznika in skupnost.

Dejavnost: Etična dilema in zavzemanje stališča

Učitelj prebere etično dilemo: *Tvoj prijatelj je sošolcu ukradel denar. Vse si videl, ne moreš pa se odločiti, ali bi povedal učiteljici ali bi bil raje tiho in se pretvarjal, da nisi ničesar videl. Kaj boš storil?*

Vsak učenec samostojno razmisli o možni odločitvi, izbere eno izmed možnosti in jo na kratko pisno utemelji. Nato se učenci po metodi treh kotov razporedijo glede na izbrano odločitev:

- Pretvarjal se bom, da nisem ničesar videl.
- Učiteljici bom povedal za krajo.
- Drugo ...

Učenci v skupinah pripravijo utemeljitve za svojo odločitev ter razmislijo o možnih posledicah.

Dejavnost: Skupinska razprava in soočanje različnih pogledov

Skupine predstavijo svoje argumente. Učenci poslušajo različna stališča, postavljajo vprašanja in po potrebi spremenijo svoje prvotno stališče in se premaknejo v drugi kot.

Učitelj spodbudi učence k razmisleku, katero dejanje bi bilo bolj etično in zakaj. S tem naveže primere učencev na etična načela pravičnosti, dostojanstva, enakosti in svobode ter jih poveže s pojmom vrednota.

Dejavnost: Kaj nas vodi?

Učitelj predstavi učencem nekaj kratkih vsakdanjih situacij:

- Priznam, da sem po nesreči razbil šolski pripomoček ne glede na posledice zame.
- Pomagam sošolcu, čeprav nimam veliko časa.
- Ne smejim se sošolcu, ki je naredil napako, saj vem, da to ni prav.
- Povem svoje mnenje, tudi ko vem, da je drugačno od mnenja večine.

Kratek opis dejavnosti:	Učenci v parih preberejo trditve in pri vsaki od njih zapišejo odgovor na vprašanji: Katera vrednota je v ozadju posameznega ravnanja? Zakaj bi nekdo sploh tako ravnal? Učenci si med sabo predstavijo odgovore in oblikovana stališča. Če učenci sami navajajo odgovore (npr. »Tako bi ravnal, ker se mi zdi pomembno, pravično, pošteno, prav … bi si želel, da tudi drugi tako ravnajo …), učitelj iz tega izpelje pojem vrlina. Če učenci tega ne storijo, učitelj sam izpostavi te primere. **Dejavnost: Metoda dlani: kaj je zame pomembno v življenju in zakaj** Učenec na list papirja s pisalom obriše svojo dlan in v vsak prst dlani zapiše eno vrednoto, ki je zanj pomembna (npr. poštenost, prijateljstvo, spoštovanje, odgovornost, pravičnost). Nekaj učencev predstavi svoje zapise, učitelj pa jih spodbuja k navajanju razlogov za svoje vrednote. Učitelj vpelje pojem osebne vrline – lastnosti, ki jih oseba visoko vrednoti, jih pogosto uporablja in ravna v skladu z njimi. Pri vrlinah gre za pozitivne vidike posameznikove osebnosti (Gradišek, 2021, str. 13). Učitelj vodi pogovor z učenci ob vprašanjih kot npr. Ali je nekaj tvoja vrednota, ker se to od tebe pričakuje/zahteva, je to vrednota skupnosti, katere del si (npr. spoštovanje, ker je starejše potrebno spoštovati, iskrenost, ker ni prav lagati), zato, ker tako čutiš, veš, da je prav, si notranje motiviran, živiš v skladu z načeli ne glede na morebitne negativne posledice? **Dejavnost: Reševanje etičnih dilem v skupini** Vsaka skupina prejme etično dilemo (prim. Klampfer, 2003). Učitelj pripravi več kompletov kartončkov z zapisanimi vrlinami. Učenci: • opredelijo problem; • predlagajo več možnih rešitev in razmišljajo o posledicah vsake izmed njih; • izberejo rešitev, ki se jim zdi najbolj odgovorna in etična, ter jo utemeljijo; • izberejo vrline, ki bi vodile posameznike pri izbrani rešitvi. Sledi skupinska diskusija in povzetek učnega dela (novo védenje, spoznanje, kako se je razvijalo mišljenje, sodelovanje …).

Kriteriji uspešnosti:	Uspešen sem, ko: • utemeljim odločitev za rešitev etične dileme; • poslušam sošolce, argumentirano razpravljal z njimi; • se zavedam mej lastnega védenja in po potrebi/presoji spremenil svoje stališče; • s primeri navedem razliko med vrednotami in vrlinami; navedel razloge za etično delovanje posameznika v skupnosti.
Dokazi:	• sodelovanje v parih in skupinski razpravi, • izdelki učencev (zapis utemeljitve izbora možnosti rešitve etične dileme, metoda dlani).
Viri	Gradišek, P. (2021). Samorazvijanje vrlin – pot do sebe in do dobrih odnosov z učenci. *Vzgoja in izobraževanje, 52*(1–2). https://www.zrss.si/arhiv_clankov/samorazvijanje-vrlin-pot-do-sebe-in-do-dobrih-odnosov-z-ucenci/ Klampfer, F. (2003). *Etiški pojmovnik za mlade*. Založba Aristej. Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Oxford University Press; American Psychological Association. *Domovinska in državljanska kultura in etika: učni načrt: osnovna šola: obvezni predmet.* (2025) Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, Zavod RS za šolstvo, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_domovinska_in_drzavljanska_kultura_in_etika_2025.pdf

Viri in literatura

Ahačič, K. idr. (2023). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj*. Zavod RS za šolstvo.

Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B., Holcar, A., Debenjak, K., Bone, J., Vogrinčič, R., Kralj, N., Brodnik, V., Štampfl, P., Novak, N., Mršnik, S., Trampuž Luin, M., Oder, B., Legvart, P., Žinko, A., Cedilnik, T., Rostohar, D., Potisk, Z., … Zore, N. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Gradišek, P. (2023). Pozitivna vzgoja in izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje, 54*(1–2), 9–15. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/pozitivna-vzgoja-in-izobrazevanje/

Jurak, G., in Rankel, P. (2022). Kako povečati obseg gibanja zunaj pouka športne vzgoje v osnovnih in srednjih šolah? V M. Kovač, M. Plavčak in L. Dobovičnik (ur.), *Zbornik 35. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 7–22). Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Jurak, G., Rankel, P., Bizjak Slanič, K., Starc, G., Markelj, N., Potočnik, Ž. L., Meh, K., Videmšek, M., Fetih, J., Plesec, M., Gregorc, J., Štemberger, V., Geršak, V., Dolenc, N., Kovač, U., Volmut, T., Planinšec, J. in Kovač, M. (2023). Smernice za umestitev gibalnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni vsakdan. *Šport, 71*(1–2), 238–262.

Košir, K., Kozina, A. in Gradišek, P. (2026). Podpora dobrobiti učencev ni dodatek, ampak temeljna sestavina šolskega dela. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela, 57*(2–3), 60–63. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/podpora-dobrobiti-ucencev-ni-dodatek-ampak-temeljna-sestavina-solskega-dela/

Košir, K., Špes, T., Horvat, M., Kozina, A., Kranjec, E., Pečjak, S., Peras, I., Pirc, T., Pivec, T., Usenik, J., in Zorjan, S. (2024). *Priročnik za načrtovanje krepitve vključujoče razredne in šolske klime ter preprečevanja in odzivanja na medvrstniško nasilje v osnovni šoli*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

Kozina, A., Pivec, T., Mlekuž, A., Štremfel, U., Žmavc, J., Košir, K., Mlakar, A. in Zakšek, M. (2022). *Pozitivni razvoj mladih v Sloveniji: razvojne poti v kontekstu migracij*. Pedagoški inštitut.

Kozina, A., Veldin, M., Vidmar, M., Mlekuž, A. in Vršnik Perše, T. (2018). Kako do spodbudne in vključujoče razredne klime z razvijanjem empatije. *Vzgoja in izobraževanje, 49*(3–4), 10–16. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/kako-do-spodbudne-in-vkljucujoce-razredne-klime-z-razvijanjem-empatije-2/

Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2022). *Smernice za telesno dejavnost in sedeče vedenje*. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/who_smernice_td_slv.pdf

Radi, P., Kovač, M. in Starc, G. (2016). Problematika sedentarnosti, sedenja v šoli in predlagane rešitve. *Zbornik 29. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*. Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

Rijavec, M. in Jurčec, L. (2023). Pozitivna psihologija in dobrobit učencev. *Vzgoja in izobraževanje, 54*(1–2), 23–29. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/pozitivna-psihologija-in-dobrobit-ucencev/

Rupnik Vec, T. (2023). Kako lahko učitelji spodbujajo dobrobit/blagostanje učencev? *Vzgoja in izobraževanje, 54*(1–2), 30–35. https://www.zrss.si/arhiv_clankov/kako-lahko-ucitelj-spodbuja-blagostanje-dobrobit-ucencev/

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. in Cabrera, M. (2022). *LifeComp: Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja*. Zavod RS za šolstvo.

Slofit nasvet. (b. d.). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Laboratorij za diagnostiko telesa in gibalnega razvoja. https://www.slofit.org/slofit-nasvet

World Health Organization. (1948). Constitution of the World Health Organization. https://www.who.int/about/governance/constitution/

Zavod RS za šolstvo. (2024). *Kurikulum za razširjeni program osnovne šole z navodili za uvajanje*.

ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN MLADINO

I FEEL SLOVENIA

Sofinancira Evropska unija

ISBN 978-961-03-1535-3