



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja & izobraževanje

TEORIJA KOGNITIVNE
OBREMENITVE V PRAKSI:
KAKO LAHKO UČENCEM
POMAGAMO, DA SE
UČIJO UČINKOVITEJE

UČENCI Z AVTISTIČNIMI
MOTNJAMI V POSEBNEM
PROGRAMU VZGOJE IN
IZOBRAŽEVANJA

SODOBNI POGOJI
AVTORITETE STARŠEV IN
UČITELJEV/UČITELJIC

PODJETNOSTNA
KOMPETENCA PRI IZVEDBI
INTERDISCIPLINARNEGA
SKLOPA »ZAKAJ JAZ?«



VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LII, številka 6, 2021

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
dr. Vinko Logaj

UREDNIŠKI ODBOR

dr. Ada Holcar Brunauer
ddr. Barica Marentič Požarnik
Urška Margan
dr. Alenka Polak
dr. Sonja Pečjak
dr. Justina Erčulj
dr. Robert Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

dr. Zora Rutar Ilc

UREDNICA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Enštra prevajanje,
Brigita Vogrinec Škraba s. p.

OBlikOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA

ABO grafika d. o. o., zanj Igor Kogelnik

TISK

Para tiskarna d. o. o.

NAKLADA

700 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
6/2021 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 števil):
50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za dijake, študente, upokojence

V cenah je vključen DDV.

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali zora.rutar-ilc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf., tif. ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



UVODNIK *EDITORIAL*

RAZPRAVE *PAPERS*

ANALIZE & PRIKAZI *ANALYSES & PRESENTATIONS*

-
- 5 OBREMENJENOST, PREOBREMENJENOST, PREMAJHNA OBREMENJENOST – KAKO SE ZNAJTI?**
Load, Overload, Underload – How to Manage?
Dr. Zora Rutar Ilc
-
- 6 TEORIJA KOGNITIVNE OBREMENITVE V PRAKSI: KAKO LAHKO UČENCEM POMAGAMO, DA SE UČIJO UČINKOVITEJE**
Cognitive Load Theory in Practice: How We Can Help Learners to Learn More Effectively
Monika Klojčnik
-
- 10 KAKO RAZVIJATI ČUSTVENO IN SOCIALNO PISMENOST V OSNOVNI ŠOLI**
How to Develop Emotional and Social Literacy in Primary School
Saša Hafner Bajželj
- 15 UČENCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA**
Students with Autism Spectrum Disorders in a Special Educational Programme
Mirjam Grubar
- 19 STRUKTURIRANJE UČNEGA PROSTORA IN PROCESA ZA ZAGOTAVLJANJE PRILAGOJENEGA UČNEGA OKOLJA UČENCEM Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI**
Structuring the Learning Environment and Learning Process to Provide an Adjusted Learning Environment for Autistic Students
Mirjam Grubar
- 23 SODOBNI POGOJI AVTORITETE STARŠEV IN UČITELJEV/ UČITELJIC**
Modern View of Parent and Teacher Authority
Hana Hunjet
- 28 USTREZNOST POUČEVANJA TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OBDOBJU PO PRISTOPU CLIL: STALIŠČA UČITELJEV PRVEGA TUJEGA JEZIKA**
The suitability of foreign language teaching in childhood according to the CLIL approach; the foreign language teachers' attitudes
Dr. Tilen Smajla
- 34 DOSEGANJE OPERATIVNIH UČNIH CILJEV NA GLASBENIH ŠOLAH: UČENCI USTVARJAJO GLASBO IN PLES IN UPORABLJAJO UČNO TEHNOLOGIJO**
Achieving Operational Learning Objectives in Music Schools: Students Creating Music and Dance While Using Learning Technologies
Dr. Dimitrij Beuermann

-
- 40** **PODJETNOSTNA KOMPETENCA PRI IZVEDBI INTERDISCIPLINARNEGA SKLOPA »ZAKAJ JAZ?«**
Entrepreneurship Competence in Implementing the Interdisciplinary Set "Why Me?"
Katarina Bola Zupančič
- 45** **PODVIG V ŠOLI IN NA DALJAVO**
Project "PODVIG" in School and During Distance Learning
Simona Rejec Merkač
- 51** **PODJETNOSTNE KOMPETENCE IN PREVERJANJE DOMAČEGA BRANJA NA DALJAVO**
Entrepreneurship Competences and Required Reading Assessment During Distance Learning
Gabriela Zver
- 56** **RAZVIJANJE KOMPETENC PRI POUKU ANGLEŠČINE V GIMNAZIJI**
Developing Competences in Secondary School English
Eva Kristan
- 59** **DELO IN VLOGA ŠOLSKEGA PROJEKTNEGA TIMA V RAZVOJU PODJETNOSTNE KOMPETENCE**
School Project Team's Work and Role in Entrepreneurship Competence Development
Nataša Hribar
- 64** **KREPITEV PODJETNOSTNIH IN DIGITALNIH KOMPETENC PRI LIKOVNI UMETNOSTI**
Enhancing Entrepreneurship and Digital Competences in Art Class
Mihaela Ružič

OBREMENJENOST, PREOBREMENJENOST, PREMAJHNA OBREMENJENOST – KAKO SE ZNAJTI?

Load, Overload, Underload – How to Manage?

V tokratni številki revije se dotikamo različnih perečih pedagoških tem in jih osvetljujemo ter poglobljamo: kakšne kognitivne obremenitve koristijo učencem in koliko jih je lahko, kdaj pa trčimo na njihove meje in jim lahko s (pre)obremenjevanjem škodimo, kako vzgojno krmariti med permisivnostjo in avtoritarnostjo, kakšno vlogo in pomen pripisati čustveni in socialni pismenosti ter kako ju krepiti, kako delati z otroki z avtistično motnjo – če so povrh vsega še v posebnem programu, kako povezati podjetnost z interdisciplinarnostjo tako, da bo prispevala k večji kakovosti pouka in znanja ipd.

Načelna, vrednotno obarvana in zato neproduktivna »prerekanja« o obremenjenosti, preobremenjenosti ali premajhni obremenjenosti učencev je najbolj elegantno preseči z empirično utemeljenimi teorijami in ugotovitvami raziskav, npr. nevroznanosti, kognitivne znanosti, kognitivne psihologije ipd. Kot pokaže Monika Klojčnik, je teorija kognitivne obremenitve ena takih razlag, ki osvetljujejo različne vidike obremenitev (predvsem spomina) na temeljih raziskovalnih ugotovitev, in nato iz le-teh izpelje priporočila za oblikovanje strategij, ki bodo povečale učinkovitost učenja. Razumevanje,

kako se naši možgani učijo, lahko pomaga učiteljem pri spodbujanju učencev k rabi učinkovitejših učnih pristopov.

Spoznanja o poteku procesov učenja so posebej dragocena pri učencih s posebnimi potrebami, npr. z avtizmom. Avtorica Mirjam Grubar na temelju svojih konkretnih izkušenj opisuje, kako lahko te učence podpremo z ustrezno ureditvijo fizičnega okolja in prostora, s pristopom t. i. strukturiranega poučevanja TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren), pri katerem z razmejitvijo prostora in s postavitvijo pohoštva jasno opredelimo, čemu je posamezen prostor v učilnici namenjen in kaj se od učenca v njem pričakuje. Ključna pa je strateška uporaba vizualnih opor (postopkovniki s slikovnimi vedenjskimi opomniki z oporami za uravnavanje vedenja, slikovnimi urniki itd.) za postopno in strateško usmerjanje učencev ne le pri učenju, ampak znanjenju v učnem okolju nasploh.

Z vsem tem usmerjanjem na učenca in upoštevanjem njegovih potreb pa se komu morda porodi naslednje pomembno vprašanje: Koliko ne gre pri tem za otrokocentričen pogled, ki je

– sicer narobe razumljen oz. z napačnimi poudarki – naredil že tako veliko škode? V preteklosti smo v reviji že večkrat pisali o pasteh opozicije permisivno – avtoritarno in nakazovali tretjo pot, pot kombiniranja jasnih pričakovanj in meja s podpiranjem in naklonjenostjo. Pristop, ki temelji na prepletu odločnosti in spodbudnosti, vodi iz začaranega nihanja med škodljivimi opozicijami in ohranja potrebno čustveno oporo, a kliče tudi k strukturi, avtoregulativnosti in odgovornosti. Teh dilem se dotika članek Hane Hunjeti.

V kontekstu tega ni naključje, da so vse pogostejši pozivi k razvijanju oz. krepitvi čustvene in socialne pismenosti kot tiste, ki mlade ljudi (pa tudi učitelje) opremi za prepoznavanje in uravnavanje lastnih čustev, za prepoznavanje občutkov drugih in empatijo ter za vzpostavljanje zdravih in odgovornih odnosov. In zato je še toliko bolj dragocen vpogled v to, kako to živeti v razredu, pri pouku oz. med učenci (ne le v dokumentih), avtorice Saše Hafner Bajželj.

Kot rečeno v uvodnem odstavku, vas vabimo še k razmisleku o vrsti drugih tem, ki osvetljujejo, kako lahko učence spodbudimo k zavzetosti – in jih pri tem ne obremenimo!

TEORIJA KOGNITIVNE OBREMENITVE V PRAKSI KAKO LAHKO UČENCEM POMAGAMO, DA SE UČIJO UČINKOVITEJE

Cognitive Load Theory in Practice

How We Can Help Learners to Learn More Effectively

IZVLEČEK

Teorija kognitivne obremenitve uporablja znanje o človeških možganih za oblikovanje strategij, ki bodo povečale učinkovitost učenja. V pomoč je lahko pri optimizaciji obremenitve delovni spomin učencev, da bi kar najbolj povečali njihovo učenje. Med učenjem moramo informacije hraniti v delovnem spominu, dokler niso dovolj obdelane, da preidejo v naš dolgoročni spomin. Kapaciteta našega delovnega pomnilnika je zelo omejena, in ko je sočasno predstavljenih preveč informacij, postane naš delovni spomin preobremenjen in večina teh informacij se izgubi. Razumevanje, kako se naši možgani učijo, lahko pomaga učiteljem pri uporabi učinkovitejših učnih pristopov. Strokovni prispevek je zasnovan z namenom pomagati učiteljem pri vključevanju teorije kognitivnih obremenitev v svojo učno prakso in vključuje praktični vidik uporabe teorije kognitivne obremenitve pri organizaciji pouka.

Ključne besede: teorija kognitivne obremenitve, učenje učenja, učinkovito učenje

ABSTRACT

Cognitive Load Theory applies the knowledge of the human brain to design strategies that increase the effectiveness of learning. It can aid in optimizing the learners' working memory load in order to maximally improve their learning. When learning, we have to store information in our working memory until it has been sufficiently processed and enters our long-term memory. Our working memory capacity is very limited and when too much information is presented at the same time, our working memory becomes overloaded and most of the information is lost. The understanding of how our brain learns can help teachers to use more effective learning approaches. The expert paper has been written with the intention of helping teachers to incorporate the Cognitive Load Theory into their learning practice; it also covers the practical aspect of applying the Cognitive Load Theory to organizing lessons.

Keywords: Cognitive Load Theory

SPOMINSKI SISTEM

Teorija kognitivne obremenitve temelji na splošno sprejetem modelu obdelave človeških informacij (Atkinson in Shiffrin, 1968), ki naš spomin deli na senzorični, delovni in dolgoročni spomin. Naša čutila ves čas sprejemajo informacije. Senzorični spominski sistem ima ogromno zmogljivost – vizualni in slušni sistemi zaznajo veliko informacij, vendar lahko ohranjajo kateri koli podatek za le zelo kratko obdobje (od manj kot 0,25 do 2 sekundi) (Mayer, 2010). Senzorični pomnilnik tako filtrira večino teh informacij in ohranja najpomembnejše elemente, da lahko ti preidejo v delovni pomnilnik. Učenec mora imeti ohranjeno sposobnost pozornosti, da odstrani nepomembne dražljaje (npr. žvrgolenje ptičev zunaj ali ignoriranje vrstnika, ki med šolsko uro brska po nahrbtniku) in procesira ustrezne besede in slike iz senzoričnega spominskega sistema v delovni spomin, kjer se bodisi obdelajo

bodisi zavržejo (Mayer, 2010). Kapaciteta delovnega spomina je omejena in lahko shrani največ 7 ± 2 informacijskih elementov hkrati (Miller, 1956) ter lahko aktivno predeluje (organizira, primerja) največ dva do štiri elemente v trenutku (Kirschner, Sweller in Clark, 2006). Ko naši možgani obdelajo informacije, jih kategorizirajo in premaknejo v dolgoročni spomin, kjer so shranjene v strukturah znanja, imenovanih tudi sheme. Za razliko od delovnega spomina je dolgoročni teoretično neomejen v svoji zmogljivosti shranjevanja informacij. Dolgoročni spomin vsebuje kognitivne sheme, ki se med seboj razlikujejo po stopnji kompleksnosti in avtomatizacije (Van Merriënboer in Sweller, 2005). Sheme so specifične strukture znanja in organizirajo več elementov informacij glede na to, kako so ti elementi med seboj povezani. Tako se vsebinsko zmanjša obremenitev delovnega pomnilnika, saj je celo zelo zapleteno shemo mogoče obnoviti in obdelati kot en informacijski element v delovnem spominu.

TEORIJA KOGNITIVNE OBREMENTIVE

Kognitivna obremenitev se tako nanaša na količino informacij, ki jih lahko hkrati shrani delovni pomnilnik, in je osrednji pojem teorije kognitivne obremenitve, katere avtor je John Sweller (1988). Sweller je na odnosih te teorije oblikoval priporočilo, da se morajo zaradi omejene zmogljivosti delovnega spomina metode poučevanja izogibati preobremenjenosti z dodatnimi aktivnostmi, ki neposredno ne prispevajo k učenju. Razlika v zmogljivosti delovnega spomina je namreč eden glavnih razlogov, zakaj se nekateri učenci naučijo manj kot drugi, kljub temu da jih poučuje isti učitelj. Zavedati pa se moramo tudi, da je zmogljivost delovnega spomina vseh ljudi zelo majhna, tudi tistih z večjo zmogljivostjo od povprečne.

Informacije, ki se zadržujejo v našem delovnem spominu, lahko delimo na notranjo, zunanjo in namensko obremenitev (*angl. germane load*), kar skupaj sestavlja zmogljivost delovnega pomnilnika (Sweller, 2010). Kognitivna preobremenitev se pojavi, ko je presežena zmogljivost delovnega pomnilnika. Ko se to zgodi, verjetno ne bomo mogli prenesti novih informacij v svoj dolgoročni spomin, naše učenje pa je takrat nizko učinkovito.

Notranja obremenitev je povezana s težavnostjo tematike, ki se je učimo. Na njo vplivata zapletenost snovi in prehodno znanje. Na primer, $2 + 2 + 4$ ima manj notranje obremenitve kot 93×543 , medtem ko ima razumevanje delovanja človeškega dihalnega sistema več obremenitve, kot vedeti, kje so pljuča v človeškem telesu. Notranja obremenitev je fiksna in nespremenljiva, pri čemer pa obstajajo načini, kako lahko pomagamo zmanjšati njen vpliv.

V nasprotju z notranjo obremenitvijo je zunanja obremenitev povezana z načinom, na katerega je snov predstavljena, ne pa s težavnostjo tematike (Paas, Renkl in Sweller, 2003). Vsako dodatno in nepotrebno razmišljanje, ki ga morajo opraviti učenci, nič ne prispeva k prenosu informacij v dolgoročni spomin. Tako lahko učitelji z načinom poučevanja precej povečajo ali zmanjšajo učinek učenja. Nekatere informacije so na primer bolj razumljive, če so prikazane vizualno namesto besedno. Kroženje Lune okoli Zemlje je na primer lažje razumljivo, če ga vizualno prikažemo z uporabo modela sončnega sistema ali videoposnetka, ne pa v pisni obliki brez vizualne predstavitve. Vizualna predstavitve konceptov, kot je na primer sončni sistem, pomeni, da učencu ni treba zadržati idej, razloženih že v odstavku besedila v delovnem spominu, da bi razumel zadnji stavek, ampak se lahko nanj sklicuje s pomočjo ilustracije.

Namenska obremenitev pa predstavlja namerno uporabo kognitivnih strategij učenca za reorganizacijo informacij, da so primerne za shranjevanje v dolgoročni spomin (Young idr., 2014). Kognitivna obremenitev je posledica konstruktivne metode ravnanja z informacijami, kar prispeva k učenju. Zato se namenska obremenitev nanaša na proces, ki je namenjen oblikovanju dolgotrajne zaloge znanja ali shem (Paas, Renkl in Sweller, 2003). Tipičen primer bi bil ustvarjanje diagramov ali miselnih vzorcev kot pomoč za razlago zapletenih konceptov. Sistematična organizacija informacij namreč olajša učenje in pomnjenje. Namensko kognitivno obremenitev je mogoče spodbujati tudi z uporabo mnemotehnik, vključno z akronimi, rimami in metodo zgodbe. Npr. če si moramo zapomniti 6 najdaljših rek v Sloveniji, bomo to lažje storili, če si zapomnimo akronim »SSSDKK« ali 3 x S, D, 2 x K. Tako bomo s pomočjo prvih črk rek le-te takoj znali naštetih (Sava, Savinja, Soča, Drava, Kolpa, Krka).

Za učinkovito poučevanje bi tako morali zmanjšati zunanjo obremenitev, biti pozorni na notranjo obremenitev (npr. poenostavitev nalog, če je potrebno) in optimizirati splošno obremenitev (spodbujati uporabo kognitivnih strategij, ki olajšajo gradnjo shem). Kadar so informacije zelo zapletene ali nove, je namreč pomembno, da učitelji čim bolj zmanjšajo obremenitev delovnega spomina učencev, da maksimirajo učenje. Ko so učencem informacije enostavne za razumevanje, lahko učitelji postopoma povečujejo zapletenost snovi ter tako povečajo učenje (Carlson, Chandler in Sweller, 2003).

UPORABNOST TEORIJE KOGNITIVNE OBREMENTIVE PRI UČENJU IN ORGANIZACIJI POUKA

Teorija kognitivne obremenitve nam lahko pomaga organizirati proces poučevanja na način, ki zmanjša zahteve oz. pritiske na delovni spomin učencev, da se bodo lahko učinkoviteje učili. V nadaljevanju navajamo nekaj strategij uporabe koncepta kognitivne obremenitve:

Strategija 1: Prilaganje zahtevnosti snovi glede na obstoječe znanje in spretnosti učencev

Razlog, da je pouk najučinkovitejši, če je prilagojen obstoječemu znanju učencev, je v tem, da lahko človeški možgani naenkrat obdelajo le majhno količino novih informacij, lahko pa obdelajo zelo velike količine že shranjenih informacij. Iz tega razloga črpanje informacij, ki so že shranjene v dolgoročnem spominu učencev, lahko pomaga zmanjšati kognitivno obremenitev in tako privede do učinkovitejšega učenja.

Več kot izgradimo strokovnega znanja na določenem področju, več informacij imamo na voljo v svojih shemah. Ne glede na to, kako zapletena je shema, šteje kot en element v našem delovnem pomnilniku. Zato je dobro, da učitelj svoje navodilo prilagodi ravni strokovnosti ljudi, ki jih poučuje. To lahko opravimo z oceno potreb po usposabljanju ali prosimo učence, naj opišejo, kako dobro so seznanjeni s temo. Uporabimo lahko Bloomovo taksonomijo izobraževalnih ciljev (Bloom, 1956; Anderson, Krathwohl idr., 2016) in s tem zagotovimo, da bodo informacije predstavljene na učencem ustrezni ravni – namreč kar se nam zdi očitno, drugim morda ni. Zelo učinkoviti pristopi za preverjanje predznanja učencev so bili razviti in vzpostavljeni tudi v okviru modelov in projektov formativnega spremljanja, ki je opredeljeno kot proces stalnega spremljanja napredovanja pri učenju oziroma preverjanja doseganja ciljev po zastavljenih kriterijih uspešnosti. Gre za proces vrednotenja znanja, ki vključuje ugotavljanje predznanja, pojasnjevanje namenov učenja z načrtovanjem osebnih učnih ciljev, načrtovanje strategij za uspešno in učinkovito doseganje učnih ciljev ter za (samo)evalvacijo uspešnosti učenja in znanja učencev in posledično za uspešnost učiteljevega poučevanja (Brodnik, 2015)¹.

1 Več o tem najdete v Holcar Brunauer idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Zavod RS za šolstvo.

Strategija 2: Postopoma povečujte samostojno reševanje problemov, ko učenci postanejo bolj usposobljeni

Čeprav so popolnoma vodena navodila zelo učinkovita za poučevanje učencev, ki se srečujejo z novim gradivom, lahko ta postanejo manj učinkovita, ko učenci postajajo strokovnjaki za določeno spretnost. Ko se znanje in spretnosti učencev povečujejo, lahko učitelji uporabljajo kombinacijo vođenih navodil in prakse reševanja problemov. Ko učenci postanejo zelo usposobljeni, pa lahko učitelji zagotavljajo minimalno natančna navodila in jim s tem omogočajo, da svoje veščine krepijo z veliko nalogami za reševanje problemov. Nekateri učenci bodo hitreje kot drugi napredovali do samostojnega reševanja problemov.

Strategija 3: Uporaba že rešenih primerov

Pri že rešenih primerih je vsak korak v celoti razložen in jasno prikazan. Raziskave dosledno dokazujejo, da se učenci, ki dobijo veliko obdelanih primerov, nove vsebine naučijo učinkoviteje kot učenci, ki morajo isti problem rešiti sami (Sweller, 2006). Vnaprej rešeni primeri so učinkoviti, ker zagotavljajo vodena navodila, kar zmanjšuje nepotrebno obremenitev delovnega spomina učencev. Popolnoma vodena navodila z uporabo rešenih primerov so pri poučevanju učencev, kadar gre za novo gradivo, učinkovitejša, saj nestrukturirano reševanje problemov močno obremeni delovni spomin. Učenec, ki je z minimalnimi navodili reševal novo vrsto problema, bi ga morda lahko rešil pravilno, ker pa je bil njegov delovni pomnilnik preobremenjen, se morda ne bo spomnil postopka, ki bi mu omogočil, da hitro reši isti problem.

Ob tem se je vredno zavedati tako imenovanega učinka obratne ekspertize (Kalyuga idr., 2003) – pojava, ko didaktični pristopi, ki so zelo učinkoviti pri manj izkušenih učencih, izgubijo učinkovitost ali postanejo celo neučinkoviti pri bolj veščih učencih z več predznanja na določenem strokovnem področju. V takih primerih (npr. pri pedagoškem delu s strokovnjaki na določenem področju, pri delu s skupinami učencev in dijakov, ki imajo o določenih vsebinah že veliko znanja, pri delu s študenti na višjih stopnjah izobraževanja) so za spodbujanje kakovostnega učenja učinkovitejši pristopi k poučevanju, ki omogočajo več samostojnega, problemsko zasnovanega učenja z odkrivanjem.

Strategija 4: Izvzemite nebitvene informacije

Včasih domnevamo, da je zagotavljanje dodatnih informacij za učence koristno ali vsaj neškodljivo. Vendar lahko predstavitev nebitvenih informacij ovira učenje. Nebitvene informacije so informacije, ki jih učenci že poznajo, ali dodatne informacije, ki niso neposredno pomembne za lekcijo, ali iste informacije, predstavljene v več oblikah. Ko učenci prejmejo nebitvene informacije, morda ne bodo mogli razlikovati med takimi, ki jih potrebujejo za razumevanje navodil ali naloge, in med nebitvenimi, ki ne prispevajo k njihovem učenju. Pri nalogah ali razlagah, ki se učencem zdijo zelo zahtevne, je tako smiselno zmanjšati dodatne informacije, ki niso neposredno pomembne za nalogo. Kadar gre za manj zapletene snovi, pa to ni tako pomembno.

Strategija 5: Zmanjšajte učinek razdeljene pozornosti

Razdeljena pozornost se pojavi, kadar morajo učenci svojo pozornost razdeliti na dva ali več medsebojno odvisnih virov informacij (npr. besedilo in diagram) (Schroeder in Cencki, 2018). Če so informacije vsakega vira bistvene za razumevanje teme, mora učenec vse dane informacije miselno integrirati, da pride do učenja. Vendar ta postopek prisilne integracije obremenjuje vire učenčevega delovnega spomina in lahko negativno vpliva na učenje. Naš delovni spomin ima dva ločena kanala – enega za obravnavo vizualnih informacij in drugega za obravnavo slušnih informacij. S procesiranjem informacij po obeh kanalih hkrati lahko učitelji obvladujejo kognitivno obremenitev in učencem olajšajo učenje (Ayres in Ciarniak, 2012).

Eden izmed načinov premagovanja učinka razdeljene pozornosti je zamenjava nekaterih vizualnih informacij z zvočnimi informacijami. To zmanjša kognitivno obremenitev vidnega delovnega spomina z uporabo slušnega kanala, ki ima svoj spominski prostor. V študiji Mayerja in Morena (1998) je bilo na primer ugotovljeno, da se učenci najučinkoviteje učijo, ko jim je bila prikazana animacija, ki jo je spremljala pripoved, namesto da bi uporabljali isto animacijo z dodanim besedilom na zaslonu.

Kadar prejmemo informacije iz več virov vizualnih informacij, kot so na primer diagrami in obrazložitevno besedilo, je naša pozornost med njimi razdeljena, kar otežuje ustvarjanje novih shem. Ta učinek se zmanjša, če integriramo vizualne informacije. Na primer, integrirano obliko lahko dosežemo z vključitvijo pisnih navodil v diagram (izogibanje prostorski ločitvi) ali uskladimo izgovorjeno besedilo s ciljno sliko.

Učinki razdeljene pozornosti veljajo tudi za več virov zvočnih informacij. Če na primer govorite z učenci o določeni temi, poskusite odstraniti kakršne koli tuje vire hrupa, na primer druge ljudi, ki govorijo, ali glasbo, ki se predvaja v ozadju.

Strategija 6: Izbira individualne ali skupinske oblike učenja

Kognitivno obremenitev je mogoče zmanjšati tudi s pristopi sodelovalnega učenja. Po načelu medsebojne kognitivne soodvisnosti ustrezno sodelovalno učenje uvaja kolektivni delovni spomin (Kirschner, Paas in Kirschner, 2010), ki sicer ne obstaja. Ta kolektivni delovni spomin je del skupnega delovnega prostora, ki je ustvarjen s komuniciranjem in usklajevanjem znanj, ki jih ima vsak posamezni član skupine. S komunikacijo in posledičnimi kognitivnimi procesi znotraj skupine se oblikuje kolektivna struktura znanja ali medsebojno deljena spoznanja, sestavljena iz skupnih miselnih modelov. Pri individualnem učenju morajo biti vsi interaktivni elementi obdelani v enem delovnem spominu tega posameznika, v okviru skupnega učenja pa lahko različne interaktivne elemente razporedimo med več delovnih spominov in tako zmanjšamo kognitivno obremenitev posameznega delovnega spomina. Ta učinek kaže, da je učenje v skupini učinkovitejše od individualnega učenja, če je zahtevnost gradiva, ki ga je treba učiti, tako velika, da presega meje delovnega spomina vsakega posameznega učenca (Dirkx, Kester in Kirschner, 2014).

S tega vidika lahko sodelovalno učenje štejemo za učinkovito tehniko upravljanja posameznih obremenitev delovnega spomina. Učenci lahko v skupinskih oblikah dosejajo bistveno boljše rezultate v primerjavi z učenci z individualnim pristopom. Pojasnjevanje stvari drug drugemu in razprava o temah lahko privede do globljega razumevanja, prepoznavanja napačnih predstav in krepitev povezav med novimi informacijami in predhodno naučenimi informacijami.

Obenem moramo poudariti, da izbira sodelovalnega učenja v vseh okoliščinah ni dobra praksa. Izzivi, ki jih naloga predstavlja učenčevim kognitivnim sposobnostim, in količina kognitivne obremenitve, ki jo naloga prinaša, bi morali biti odločilni dejavniki pri izbiri individualnega ali skupinskega učnega okolja. Večja kot je obremenitev učnih nalog, večja je verjetnost, da bo sodelovanje privedlo do boljših učnih rezultatov (Kirschner, Paas in Kirschner, 2010). To pomeni, da morajo pri oblikovanju sodelovalnega učenja kot izobraževalnega pristopa učitelji sami zagotoviti, da so učne naloge dovolj zapletene, da jih posamezno ni mogoče zlahka izvajati. Tako je namesto izključne izbire za individualno ali sodelovalno učenje bolje ohraniti fleksibilnost in spreminjati pristop glede na zahtevnost in kompleksnost učnih nalog.

KLJUČNA SPOROČILA

- Kognitivna teorija obremenitve temelji na uveljavljenem modelu človeškega spomina, ki vključuje senzorični, delovni in dolgoročni spomin.
- Delovni pomnilnik lahko obdeli v povprečju samo 7 informacij. Ta omejitev ustvarja „ozko grlo“ za učenje.
- Ločimo med tremi vrstami kognitivnih obremenitev, ki vplivajo na delovni spomin: notranja (bistvena za nalogo), zunanja (ni nujno povezana z nalogo) in namenska (naložena obremenitev z učenčevim namerno uporabo kognitivnih strategij za olajšanje učenja).
- Kadar kognitivna obremenitev presega zmogljivost delovnega spomina, sta uspešnost učenca in učenje oslabljeni.
- Za lažje učenje se je smiselno osredotočiti na tehnike, ki zmanjšujejo zunanjo obremenitev (npr. rešeni primeri), prilagodimo notranjo obremenitev glede na strokovno znanje učenca (npr. poenostavitev naloge) in s tem zagotovimo, da je neizkoriščena zmogljivost delovnega pomnilnika namenjena splošni obremenitvi, torej kognitivnim strategijam, ki olajšajo učenje.

VIRI IN LITERATURA

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. idr. (2016). *Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja. Revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev*. Zavod RS za šolstvo.

Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89–195.

Ayres, P., Cierniak, G. (2012). Split-Attention Effect. V: Seel, N. M. (ur.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_19.

Bloom, B. S. IDR. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Book I: Cognitive Domain*. David McKay Company.

Brodnik, V. (2015). Sprotno (formativno) spremljanje znanja. V: *Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Zgodovina*. Zavod RS za šolstvo, 65–140.

Carlson, R., Chandler, P., Sweller, J. (2003). Learning and understanding science instructional material. *J Educ Psychol* 95: 629–640.

Carlson, R., Chandler, P., Sweller, J. (2003). Learning and understanding science instructional material. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 629–640. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.629>.

Dirkx, K. J. H., Kester, L., Kirschner, P. A. (2014). The Testing Effect for Learning Principles and Procedures from Texts. *The Journal of Educational Research*, 107, 357–364.

Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist* 38(1): 23–31.

Kirschner, P., Sweller, J., Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.

Kirschner, F., Paas, F., Kirschner, P. A. (2010). Task complexity as a driver for collaborative learning efficiency: The collective working-memory effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 615–624.

Mayer, R., Moreno, R. (1998). A Split-Attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. *Journal of Educational Psychology*, Volume 90, Number 2.

Mayer, R. E. (2010). Applying the science of learning to medical education. *Medical Education*, 44, 543–549.

Schroeder, N. L., Cenki, A. T. (2018). Spatial Contiguity and Spatial Split-Attention Effects in Multimedia Learning Environments: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30 (3): 679–701.

Paas, F., Renkl, A., Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.

Sweller, J. (2006). The worked example effect and human cognition. *Learning and Instruction*, 16(2) 165–169.

Young, J. Q., Van Merriënboer, J., Durning, S., Cate, O. T. (2014). Cognitive Load Theory: implications for medical education: AMEE Guide No. 86. *Med Teach*, 36(5), 371–84.

Van Merriënboer, J. G., Sweller, J. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147–177.

KAKO RAZVIJATI ČUSTVENO IN SOCIALNO PISMENOST V OSNOVNI ŠOLI

How to Develop Emotional and Social Literacy in Primary School

IZVLEČEK

V vzgojno-izobraževalnem procesu smo učitelji, pedagogi, specialni pedagogi in mnogi drugi, ki imajo v stik z učenci, zelo pomembni. Ne samo da učencem lahko približamo učno snov, jih naučimo brati in pisati ter računati, ampak jim kot pomembni drugi zmoremo ponuditi mnogo več. Velikokrat pozabimo na pomembnost razvijanja čustvene in socialne pismenosti v šolah. V članku sem z didaktičnim pripomočkom, »kolo čustev«, skušala prikazati nekaj orodij, s katerimi lahko krepimo in razvijamo čustveno in socialno pismenost pri učencih.

Ključne besede: čustvena in socialna pismenost, odnos učenec in učitelj, klima v razredu, dejavnosti za razvijanje čustvene in socialne pismenosti, »kolo čustev«

ABSTRACT

In the educational process, teachers, pedagogues, special and rehabilitation pedagogues and many others who come into contact with students are very important. Not only that we can bring learning material closer to students, teach them to read and write and count, but as important others we are able to offer students much more. We often forget the importance of developing emotional and social competencies in schools. In the article, I tried to show some tools with which we can strengthen and develop emotional and social competencies in students. I named the tool the *Wheel of emotions*.

Keywords: emotional and social competencies, student-teacher relationship, class climate, tools with which we can strengthen and develop emotional and social competencies, *Wheel of emotions*

*Ta svet je lep,
če nekemu nekaj daš.
Ta svet je lep,
če nekoga rad imaš,
če stisneš roko komu,
ki ga kaj boli.
Ta svet je lep,
če si človek do ljudi.*
(Tone Pavček)

UVOD

Živimo v svetu, kjer so uresničitve (nekaterih) naših želja samo en klik stran od nas. V svetu moderne tehnologije in moderne komunikacije na eni strani, a na drugi strani imamo ljudje kljub vsej tehnologiji vse več težav na področju komunikacije. Želimo si biti slišani. Ampak ali znamo prisluhniti? Se zanimamo za občutke, misli in čustva drugih? Želimo si dobrega sodelovanja. Ali znamo vzpostaviti in vzdrževati stik? Znamo razreševati konflikte? Vse to ni samoumevno. Veščine, kot so zavedanje samega sebe, izražanje čustev na socialno sprejemljiv način, razreševanje konfliktov, komu-

nikacijske sposobnosti in še mnoge druge, je treba razvijati in jih krepiti. Lahko se jih tudi naučimo. In kako te dragocene popotnice za življenje krepiti pri učencih?

KAJ JE ČUSTVENA IN SOCIALNA PISMENOST

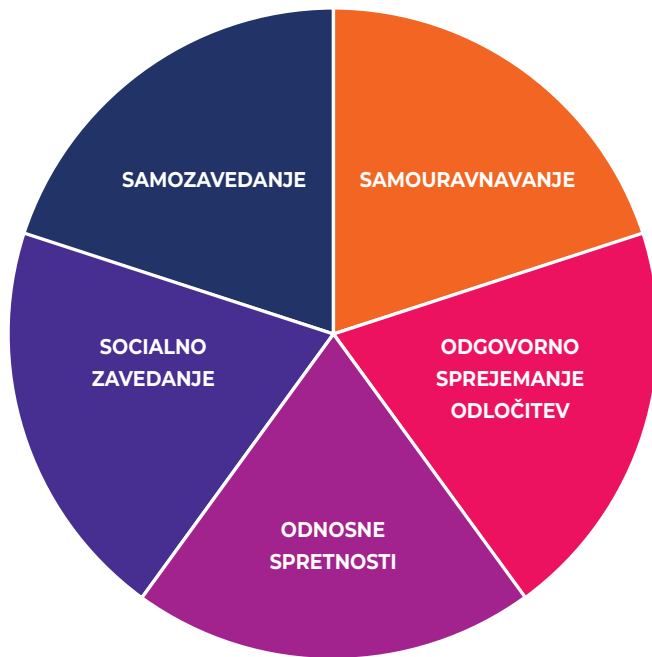
Čustvena in socialna pismenost se med seboj močno prepletata. Združenje CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) socialno in čustveno pismenost razdeli na pet področij. To so področja samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti ter odgovornega sprejemanja odločitev¹.

Tacol idr. (2019) so področja socialne in čustvene kompetence opredelili na naslednji način.

SAMOZAVEDANJE: je zmožnost prepoznavanja lastnih čustev, vrednot in razumevanja povezave med vedenjem in doživljanjem posameznega čustva. Vezano je na prepoznavanje lastnih močnih in šibkih področij, samozaupanje in samoučinkovitost.

SAMOURAVNAVANJE: gre za zmožnost uravnavanja lastnih misli, čustev in vedenj v različnih situacijah. Prav tako si oseba z dobro razvitim samouravnavanjem postavlja

1 Več v Vidmar, M., Kozina, A., Veldin, M., Mlekuž, A., Vršnik Perše, T. Čustvene in socialne kompetence strokovnih delavcev: (spregledani) dejavnik v razvoju strokovnih delavcev ter učencev. *Vzgoja in izobraževanje* 3/4 (2018). *Učiteljev glas* 2, l. 2018, str. 18-26.



► Slika 1: Socialne in čustvene kompetence (Tacol, Lekić, Konec Juričić, Sedlar Kobe, Roškar, 2019; prirejeno po Casel, 2013)

osebne in učne cilje ter teži k temu, da bi jih dosegla. Je neke vrste samodisciplina, samomotivacija, sposobnost dobro se organizirati in spopadati se s stresom.

SOCIALNO ZAVEDANJE: temelji na zanimanju za druge, za njihovo počutje, misli in občutke. Je zmožnost zaznati in razumeti čustva drugih in jih kljub njihovi različnosti, spoštovati. Pomeni, da se živimo v drugega človeka z njegove perspektive in smo empatični.

ODNOSNE SPRETNOSTI: gre za zmožnost ohraniti in vzdrževati stik z drugimi osebami. Zavzemajo sposobnost jasnega komuniciranja, poslušanja drugih, ustreznega razreševanja konfliktov in dajanja konstruktivne povratne informacije.

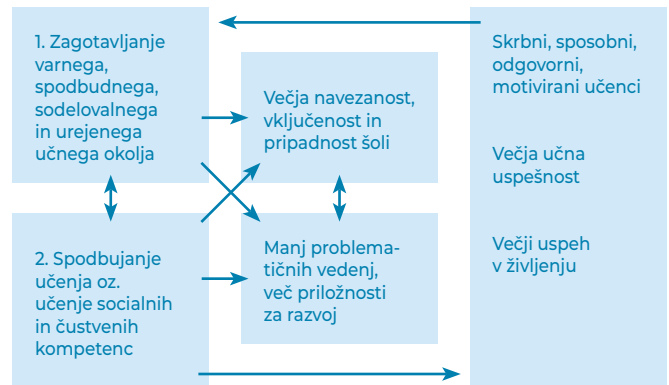
ODGOVORNO SPREJEMANJE ODLOČITEV: predstavlja odgovornost, ki jo sprejme posameznik glede na svoje vedenje. To pomeni, da posameznik po nekem določenem vedenju zazna problem, se uči analizirati dano situacijo in skuša konstruktivno razrešiti položaj, ki je nastal. Pri vsem tem pa ne pozabi na preostale udeležence situacije, kar pomeni, da pri vrednotenju posledic upošteva tako dobrobit sebe kot tudi drugih.

ZAKAJ RAZVIJATI ČUSTVENO IN SOCIALNO PISMENOST V ŠOLAH

Zora Rutar Ilc (2017) je ugotovila, da imamo učitelji na določene stvari, ki se dogajajo v razredu in med poukom, več vpliva, obstajajo pa tudi področja, na katera je naš vpliv manjši ali pa ga sploh nimamo. Vplivamo lahko na sam potek pouka, podajanje navodil, način dajanja povratnih informacij ter na spoštljivo in odprto komunikacijo. Prav tako imamo vpliv na dogovarjanje o pomembnih zadevah, spodbujanje aktivnega sodelovanja vseh učencev ter na spodbujanje solidarnosti in sodelovanja. Naš vpliv pa je manjši oziroma ga sploh nimamo na pretekle dogodke, ki so se zgodili učencem, socialni in materialni položaj učencev, družbene razmere, psihofizično stanje učencev ... Zato je pomembno osredotočiti se na tista področja, kjer je naš vpliv večji.

Pekljaj in Pečjak (2015) izpostavita pomembno odnosno povratno zanko, kjer poudarjata pomen odnosa med učiteljem in učencem. Bolj kot je učitelj spodbuden, bolj kot izkazuje spoštovanje do učencev, oblikuje spodbudno učno okolje, bolj se učenci čutijo cenjene, sprejete v razredu, kar vpliva na njihovo pripravljenost vložiti več truda in krepi vztrajnost. Izboljša se samozavest učencev in »poviša« učna zavzetost. Vsi ti rezultati pa vplivajo povratno na učitelja, da se še bolj poveže z učenci. Poleg besednih signalov so izjemno pomembna tudi subtilna sporočila (ton glasu, pogled, geste, bližina itd.), ki jih učitelj vsakodnevno izkazuje učencem.

Prav tako pa Tacol idr. (2019) ugotavljajo, da imamo kot učitelji lahko velik vpliv na oblikovanje spodbudnega, varnega, urejenega in sodelovalnega učnega okolja. Povezava takega okolja je v močni korelaciji z učenjem socialnih in čustvenih kompetenc. Učenci, ki se v razredu počutijo sprejete, slišane, upoštevane in imajo občutek, da so kot ljudje pomembni, ne glede na njihove dosežke, bodo bolj socialno in čustveno kompetentni. Čutili bodo večjo navezanost in pripadnost šoli, kar pa bo vplivalo na zmanjšanje problematičnih vedenj v razredu in na več priložnosti za razvoj.



► SLIKA 2: Kako dokazano učinkoviti programi SEL spodbujajo večji uspeh učencev v šoli in v življenju (prirejeno po CASEL, 2008; Vidmar idr., 2018)

KOLO ČUSTEV ali »Kurikulum je nujnost, toda toplina je življenjsko potrebna rožam in otrokovi duši za njuno rast.« (Carl Gustav Jung)

Zavedam se, da s(m)o učitelji obremenjeni s kurikulumom, kar sem pogosto občutila (in še vedno včasih občutim) tudi sama. Misli, da učenci na uri dodatne strokovne pomoči ne bodo uspeli doseči vseh ciljev oz., da z njimi ne bom uspela obravnavati vse snovi ali pa da bo učenec kljub veliko vajam za izboljšanje branja še vedno uvrščen med slabše bralce, so me bremenile. Hkrati sem opažala, da dejavnosti, ki niso vezane neposredno na učno snov, spodbudijo pri učencih večje zanimanje za delo, izboljša se njihov odnos z učiteljem, raje obiskujejo ure učne pomoči in posledično bolj sodelujejo pri urah.

Zavedanje, da moje poslanstvo ni samo razlaga učne snovi, približevanje učne snovi učencem in vaj za odpravljanje primanjkljajev, se je dodatno okrepilo prav pri pouku na daljavo. Ko sem na ekranu videla učence, ki so v stiski, prestrašeni, ker ne vedo, če bodo razumeli učno snov, jezni, ker ne morejo biti v šoli, žalostni, ker nimajo primerne podpore, sem začutila, da lahko učencem dam več. V ta namen sem na osnovi gradiv in izkušenj, ki sem jih pridobila v razvojni nalogi ZRSŠ Varno in spodbudno učno okolje, razvila naslednje orodje in ga uporabila pri učencih.

KOLO ČUSTEV NA PRIMERU JEZE ZA MLAJŠE UČENCE



Naloge:

Kako veš, da je tvoj sošolec jezen?

Z nalogo krepimo prepoznavanje čustev pri drugi osebi, zanimanje za drugega, povezanost čustev z vedenjem, torej socialno zavedanje.

Če si jezen, ne pomeni, da si slaba oseba! Nariši sonček. Na sredino sončka napiši svoje ime. Na sončne žarke pa napiši, kaj ti je pri sebi všeč.

Učence opomnimo in krepimo zavedanje, da smo kljub jezi dobra oseba. Jeza nas ne opredeljuje. Pomembno pa je, kako jo izražamo. Z aktivnostjo sončka pa krepimo področje samozavedanja.

Kaj pomeni primera: »jezen kot ris«? Nariši in pokaži, kako si ti jezen kot ris.

Gre za vključevanje prenesenih pomenov v dejavnost, saj imajo nekateri učenci težave s frazemi. Prav tako pa gre tudi za krepitev področja samozavedanja (zavedanje svojega čustvovanja in s tem povezanega vedenja, izražanja čustev), samouravnavanja in tudi socialnega zavedanja. Učenci tako ozavestijo svoje občutke in čustva. Hkrati pa jim vaja nudi izkušnjo, da lahko vplivajo na svoja čustva in občutke (posebej, če čustvo stopnjujejo).

Kje v telesu čutiš jezo?

Vaja se mi zdi odlična za spodbujanje zavedanja o tem, kako se določeno čustvo odraža na našem telesu. Ob tem se učencem lahko razloži tudi, zakaj se naše telo tako odzove (strah povežemo z begom). Vajo lahko izpeljemo ustno ali pa učencu ponudimo list, na katerem je obris človeka. Učenec pobarva tisti del telesa, kjer začuti jezo. Pomembno jim je povedati, da so občutki lahko zelo intenzivni, neprijetni, a hkrati minljivi. Razvija se področje samozavedanja in samoregulacije.

Peter je delal domačo nalogo. Mimo je pritekel mlajši bratec in mu zmečkal list. Peter mu je rekel: »Pojdi stran.

Samo nagajaš mi. Sit sem te.« Kako bi Peter lahko bratcu lepše povedal, kaj potrebuje in kako se počuti?

Vaja je namenjena razvijanju nenasilne komunikacije (sočutne komunikacije), ki posega tako na področje odnosnih spretnosti kot tudi socialnega zavedanja. Bistvo nenasilne komunikacije je, da ostanemo v komunikaciji s sogovornikom, ki daje in govori iz srca, čeprav smo na preizkušnji. Simboli pod besedilom so učencu lahko v pomoč pri izražanju prošnje:



Povem, kar vidim, slišim, ne da bi presojal in kritiziral.



Izrazim lastna čustva.



Razmislim, kaj potrebujem.



Izrazim potrebo in se zahvalim.

► Povzeto po predavanju T. Rupnik Vec. Empatija – kako prepoznati »jezik žiraf in volkov«. Varno in spodbudno učno okolje, Razvojna naloga ZRSŠ.

Torej bi Peter v našem primeru lahko rekel bratcu: »Vidim, da tečeš po sobi. To me jezi. Delam domačo nalogo, zato potrebujem mir in tišino. Prosim, če po moji sobi ne tečeš, dokler ne končam z delom. Hvala.«

S takim načinom komunikacije učenca učimo in spodbujamo, kako vzdrževati stik s sogovornikom, kako izraziti svoje potrebe in želje na socialno sprejemljiv način in kako sodelovati in biti spodbuden na nežaljen način. Hkrati pa jih usmerjamo v zanimanje za občutke druge osebe, jih učimo empatije in spoštovanja drugega, kljub temu da se njegove potrebe razlikujejo od sogovornikovih.

Kaj mi pomaga, ko sem jezen? Na list nariši dlan. Izberi 5 stvari, za katere misliš, da ti bodo pomagale, ko si jezen. Nariši/napiši jih.

Namen te aktivnosti je učencem ponuditi orodja, s katerimi si lahko pomagajo, kadar določena čustva in občutke doživljajo preveč intenzivno. Z učencem se pogovorimo o sličicah pod besedilom, ki predstavljajo načine, kako si lahko pomagajo, kadar so v stiski (risanje, barvanje, dihanje, štetje, zabavni posnetki, glasba, pisanje dnevnika, verbalno izražanje čustev, sprehod, afirmacije, prositi za pomoč, stisk pesti in sprostitvev, meditacija, kozarec mrzle vode). Hkrati pa jim je treba povedati, da nekatere aktivnosti ustrezajo enim, druge drugim. Vsaka dejavnost pa potrebuje svoj čas in določeno število ponovitev. Krepimo področje samozavedanja in samouravnavanja, saj se razvija občutek samozaupanja (Zmogel bom!), krepi se povezanost s telesom in učenje, da se impulze lahko uravnava. Prav tako učence učimo, kako obvladovati stres.

KOLO ČUSTEV NA PRIMERU JEZE ZA STAREJŠE UČENCE

Kolo čustev se za učence višjih razredov v nekaterih aktivnostih razlikuje od kolesa čustev za učence nižjih razredov. Predstavila bom le tiste aktivnosti, ki so prilagojene.



Na listu papirja pobarvaj tiste besede, s katerimi bi opisal svoje počutje, ko si jezen. Nato jih napiši na ledeno goro.

Učitelj učencu ponudi delovni list, na katerem so zapisane besede, ki izražajo naše občutke (presenečen, sproščen, živahen, varen, prizadet itd.). Učenci pobarvajo tiste občutke, ki so jih občutili v situaciji, ko so bili jezni. Učitelj učencu pomaga tudi pri razlagi besed, saj imajo nekateri učenci šibkejša besedišča. Prav zato se mi zdi pomembno, da z vajo krepimo tudi to področje. Ko učenec pobarva besede, mu učitelj ponudi list z ledeno goro, pri čemer je potrebna razlaga ledene gore in prenos na čustva in občutke. Učencu se razloži, da se pri ledeni gori vidi samo led, ki gleda ven, kar pa je pod morjem, je skrito. Podobno je tudi z našimi čustvi. Včasih pri sebi opazimo, kako smo jezni, žalostni ali prestrašeni, v sebi pa imamo polno različnih občutij, ki niso vidna. Učencu pojasnimo, da je tako tudi pri ledeni gori, kjer led pod gladino tudi ni viden, zato ga povabimo, da pobarvane besede zapiše na led, ki se skriva pod gladino morja. Učencu lahko razložimo tudi, da včasih čutimo samo različne občutke (npr.: negotovost, sram, razburjenost itd.) in jih ne znamo povezati z določenim čustvom. Izpostavimo, da je to normalno in se vsi včasih tako počutimo. Z vajo krepimo področje samozavedanja, torej prepoznavanja lastnih občutkov in čustev.

Če si jezen, ne pomeni, da si slaba oseba! Kaj ti sporoča tvoja jeza? Kaj meniš, ali je jeza pozitivno ali negativno čustvo?

Tako kot pri vaji za prvim in drugim vzgojno-izobraževalnim obdobjem tudi tukaj krepimo zavedanje, da nas jeza ne opredeljuje. S starejšimi lahko posegamo tudi na področje raziskovanja, kaj nam sporoča jeza. Izhajamo

lahko iz učenčevega primera. Učencu razložimo, da je jeza njegov odziv na določeno situacijo, ker se mu je ta situacija zdela zanj zelo pomembna. Podobno je z drugimi čustvi, saj le-ta vplivajo na naše vedenje. Ob tem primeru se lahko pogovorimo, kako izbirati vedenje, ki je družbeno sprejemljivo, in hkrati pri učencu ozavestimo, da jeza ni negativno čustvo. Lahko je pozitivno, saj s pomočjo primernega izražanja jeze lahko spremenimo vedenje. Včasih je jeza lahko zelo neprijetno čustvo. Učencu razložimo, da čustva namesto na pozitivna in negativna raje delimo na prijetna in neprijetna. S to aktivnostjo skupaj z učencem raziskujemo čustvo, kaj nam sporoča in kako se ob določenem čustvu počutimo. Krepimo tako področje samozavedanja kot tudi odnosnih spretnosti, saj se z učencem pogovarjamo in raziskujemo, kaj bo z določenimi občutki in čustvi naredil in kako se bo odzval. Hkrati posegamo tudi na področje odgovornega sprejemanja odločitev in posledic za naša ravnanja.

Uroš je udaril svojega prijatelja. Razmisli, katere negativne posledice bo moral sprejeti. Razmisli, kako bo prevzel odgovornost za svoje ravnanje.

S to aktivnostjo krepimo področje odgovornega sprejemanja odločitev. Učencu razložimo, da prav vsak včasih naredi kaj takega, kar ni sprejemljivo (udari prijatelja, kriči na sogovornika, izgovori grdo besedo itd.). Pomembno je, da negativne posledice sprejmemo in prevzamemo odgovornosti za svoje vedenje. Za vsakim vedenjem stoji neko čustvo, na podlagi katerega si ustvarimo določene misli in se odzovemo. Uroš se je v tem primeru lahko počutil jeznega, ker je prijatelj sošolcu nekaj šepetal. Uroš je pomislil, da je izdal njegovo skrivnost, zato se je odzval aktivno. Počutil se je izdanega. Negativne posledice, ki jih bo moral sprejeti, so lahko kazen učiteljice, kazen staršev, posmeh sošolcev itd. Odgovornost za svoje ravnanje lahko sprejme na način, da se sošolcu opraviči. Pri tem je treba pri učencu ozavestiti, da se je treba v takih primerih pogovoriti, spregovoriti o posameznikovih občutjih in doživljanju. Z učencem poiščemo načine, kako bi lahko Uroš prijatelju na socialno sprejemljiv način izrazil svoje občutke (nenasilna komunikacija, pogovor z učiteljico itd.).

Pri matematiki ste pisali test. Veliko si se učil in redno delal domače naloge. Ko ste dobili test nazaj, si ti dobil oceno 3, sošolec pa 5. Rekel si mu: »Piflar.« Razmisli, kako bi sošolcu lahko lepše povedal, kaj potrebuješ in kako se počutiš?

S to dejavnostjo ponovno krepimo trening nenasilne komunikacije, ki je opisan že v primeru kolesa čustev za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje. V tem primeru bi učenec, ki je dobil oceno dobro, sošolcu svoje potrebe sporočil tako: »Vidim, da si dobro znal. Jezen sem, ker sem se učil, a kljub temu nisem dobil dobre ocene. Potrebujem dodatno razlago. Mi boš pred naslednjim ocenjevanjem lahko, prosim, razložil učno snov. Hvala.«

IGRA KOLO ČUSTEV

Ali ste že slišali za igro *kolo sreče*? Sreča oziroma veselje je le eno od osnovnih čustev, ker pa se pri delu z učenci srečujemo s celo barvno paletto čustev, sem se odločila didaktični pripomoček poimenovati kar *kolo čustev*.

Ideja se mi je porodila prav zato, ker sem želela pri učencih s posebnimi potrebami sistematično razvijati čustveno in socialno pismenost. Uvodni ali končni del ure sem želela nameniti krepitvi tega področja. Zato sem potrebovala tako orodje, s katerim si sama lahko razporedim neki časovni okvir. S *kolesom čustev* se lahko učenec »igra« le deset minut ali pa celo šolsko uro. Oblikovano je za raziskovanje osnovnih štirih čustev, torej veselja, žalosti, strahu in jeze. Igra je primerna za učence vseh razredov osnovne šole, naloge pa so diferencirane glede na vzgojno-izobraževalna obdobja.

Kolo nam ponuja tudi različne vaje, s katerimi lahko pri učencih krepimo pet elementov čustvene in socialne pismenosti. Dejavnosti segajo tako na področje samozavedanja, samouravnavaanja, socialnega zavedanja kot tudi na področje odnosnih spretnosti in odgovornega sprejemanja rešitev.

Kako igra poteka?

Glavni cilj didaktičnega pripomočka je raziskovati posamezno čustvo, ki je vezano na izkušnje učencev.

Učenca učitelj povabi, da iz škatlice, kjer so listki s štirimi osnovnimi čustvi, potegne listek. V tem primeru učenca učitelj spodbudi, če je na primer izžrebal jezo, naj v spomin priključa dogodek, ko se je počutil jeznega. Zaradi občutka varnosti lahko učenec spomin na dogodek deli z učiteljem ali pa ga zadrži zase.

Ko učenec potegne listek in z učiteljem (ali v mislih) podeli dogodek, ko je bil jezen, lahko zavrti kolo. Začne se raziskovanje izžrebanega čustva. Kjer se kolo ustavi, učenec prebere nalogo in jo s pomočjo učitelja izpolni. Če učenec izvleče listek s čustvom strah, žalost ali veselje, se naloge zamenjajo. Vseh nalog skupaj je 48 (za vsako čustvo šest nalog, ter diferencirano po vzgojno-izobraževalnih obdobjih).

SKLEP

Učenci, s katerimi sem uporabljala didaktični pripomoček *kolo čustev*, so pokazali pozitivne odzive. Velika večina jih je o čustvih sproščeno govorila in mi zaupala situacije, v katerih so doživljali različna čustva. Opazila sem, da imajo nekateri učno šibkejši učenci močno razvito čustveno in socialno področje. To se je posebej pokazalo pri sproščnem govorjenju o čustvih in izrazitemu čutu za sočloveka (učenceva družina). Ti učenci imajo dobro razvito področje

samozavedanja, uspešno prepoznavaajo lastne občutke in čustva ter brez zadržkov o njih govorijo. Prav tako so uspešni pri zavedanju, kako se posamezno čustvo odraža na telesni ravni. Eden izmed učencev mi je zaupal, da kadar občuti jezo, ima močno željo po tem, da bi nekaj ugriznil. Ob tem pogosto stisne zobe, kar kaže na že odgovorno izbiro vedenja. Spet drugi učenec mi je povedal, da ga pogosto boli trebuh, kadar občuti strah. Prav tako v trebuhu zaznava veselje v obliki »mravljinčkov«. Ena izmed učenek je pokazala navdušenje nad izbiro orodij, s katerimi si lahko pomaga, kadar občuti strah (dlan z orodji bo nalepila na omaro). Ob vsem tem pa jih je zelo zanimalo, ko sem tudi sama spregovorila o svojih strahovih in čustvih ter jim pokazala, da smo tudi mi, učitelji, ranljivi. Učenci prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja so brez zadržkov z mimiko pokazali različna čustva. Le redki pa so o svojih čustvih težko govorili, kar so pokazali že s tem, da niso želeli govoriti o dogodku, ko so bili npr. jezni. S takimi učenci sem skušala ravnati zelo previdno in se trudila, da jim omogočim občutek varnosti. Prepričana sem, da je občutek varnosti in sprejetosti zelo pomemben, kar se bom pri njih trudila razvijati še naprej.

Največ težav sem opazila na področju treninga nenasilne komunikacije, tako v nižjih kot tudi v višjih razredih. Učencem je v opisanih situacijah težko prepoznati misli in čustva drugih oseb. Najteže pa jim je izraziti potrebo oziroma v večini primerov ne vedo točno, kaj potrebujejo. V tem sporočilu vidim izziv, da *kolo čustev* lahko še dodatno nadgradim in skušam sistematično razvijati samo področje treninga nenasilne komunikacije. Treba pa bo izhajati iz učencevih lastnih izkušenj.

V času, ko sem uporabljala didaktični pripomoček, se je med mano in učenci razvila posebna vez. Nekateri so komaj čakali, da ponovno izžrebaajo listek in zavrtijo kolo. Vzdušje je bilo pozitivno naravnano, kar pa se je poznalo tudi pri delu v glavnini ure. **Prepričana sem, da dobra klima ni edina pozitivna posledica kolesa čustev. Če so učenci vsaj malo začutili, da so mi pomembni kot osebe, da so pomembna njihova čustva in občutki, ter da so se zavedali, da na svoje vedenje zmorejo vplivati in imajo orodja, ki jim pri tem lahko pomagajo, je bil moj namen dosežen. Ob vseh pridobljenih izkušnjah se je treba zavedati, da se čustvene in socialne pismenosti ne more razviti čez noč. Gre za proces, ki potrebuje veliko časa, truda, ljubezni, potrpljenja in v katerem so lahko zmagovalni že majhni koraki. Hkrati pa se poleg učencev učimo tudi mi, učitelji.** Sklenila bi z mislijo Gibrana, ki pravi: »Nežnost in prijaznost nista znak šibkosti in obupa, ampak izraz notranje moči in modrosti.« Pomembno je, da si učitelji dovolimo biti nežni in prijazni, v prvi vrsti do sebe, kajti šele potem bomo nežnost in prijaznost lahko delili med učence.

VIRI IN LITERATURA

Pekljaj, C., Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. 3. zvezek. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. idr. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. 4. zvezek. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič N., Sedlar Kobe N., Roškar, S. (2019). *Priročnik za preventivno delo z mladostniki. Zorenje skozi. To sem jaz. Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Mirjam Grubar,
OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško

UČENCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Students with Autism Spectrum Disorders in a Special Educational Programme

IZVLEČEK

Učenci z avtističnimi motnjami v posebnem programu vzgoje in izobraževanja potrebujejo za uspešno učenje in optimalni razvoj svojih potencialov ustrezno prilagojeno učno okolje, v katerem so posebnosti, ki razločujejo avtistične motnje od preostalih motenj, razumljene in skrbno upoštevane pri organizaciji in izvedbi pouka. Homogen oddelek za učence z avtističnimi motnjami lahko predstavlja enega od primernih načinov za zagotavljanje potrebnih prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa. Prispevek predstavlja organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v tovrstnem oddelku na OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško.

Ključne besede: avtistične motnje, posebni program, prilagoditve, homogen oddelek, strukturirano učno okolje in poučevanje

ABSTRACT

Students with Autism Spectrum Disorders included in a special educational programme require, in order to be successful in their learning and optimally develop their potential, an adequately adjusted learning environment where the characteristics distinguishing Autism Spectrum Disorders from other types of disorders are understood and carefully considered in the organisation and implementation of classes. A homogenous grouping for autistic students in an educational setting can be one of the suitable ways to ensure the necessary adjustments of the educational process. The article presents the organisation of educational work for such grouping at Dr. Mihajlo Rostohar Krško Primary School.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, special programme, adjustments, homogenous grouping, structured learning environment and teaching

AVTISTIČNE MOTNJE

Avtistične motnje (v nadaljevanju AM) so kompleksne razvojno-nevrološke motnje, ki se kažejo kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, besedne in nebesedne komunikacije ter imaginacije. Trajajo vse življenje in pomembno vplivajo na posameznikove zmožnosti za osebno in socialno neodvisnost v vsakodnevnem življenju ter na njegove zmožnosti prilagajanja zahtevam socialnega okolja, v katerem živi (Macedoni Lukšič, 2015).

AM so opredeljene na ravni vedenja, ki jo v najnovejši Klasifikaciji duševnih motenj DSM-V Ameriškega psihiatričnega združenja določata dva diagnostična kriterija – primanjkljaji v socialni interakciji in socialni komunikaciji ter primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, peta izdaja, 2013).

Primanjkljaji v socialni komunikaciji in interakciji se kažejo kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno-čustvenih izmenjavah ter pri razumevanju, vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih odnosov. Primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti pa se kažejo kot prisotnost ozko usmerjenih in ponavljajočih se vedenj, aktivnosti in interesov ponavljajoča se in stereotipna gibanja, ponavljajoča se in stereotipen govor, togost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, prezaposlenost z interesnim področjem, v uporabi predmetov na

neobičajen in vedno enak način ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje. Pokažejo se v zgodnjem otroštvu in se odražajo na vseh področjih otrokovega razvoja – senzomotoričnem, govornem, spoznavnem, socialnem in čustvenem (Rogič Ožek idr., 2015).

Primanjkljaji se na navedenih področjih izkazujejo v različnih stopnjah intenzitete (lažji, zmerni ali težji) in v različnih kombinacijah ter povzročajo bolj ali manj slabo prilagodljivost zahtevam socialnega okolja. Otroci z avtističnimi motnjami imajo tako ne glede na kognitivni potencial različno znižane zmožnosti za prilagajanje zahtevam okolja, v katerem živijo (Rogič Ožek idr., 2015).

AM poleg značilnih primanjkljajev, ki jih opredeljujejo, pogosto spremljajo tudi primanjkljaji in posebnosti na področju senzorne integracije, motorike, kognitivnih, čustvenih in motivacijskih procesov ter različna telesna in duševna bolezenska stanja (npr. epilepsija, motnje spanja, prebavno-črevesne težave, motnje hranjenja, anksioznost, fobije, obsesivno-kompulzivna motnja, depresija, agresivnost ipd.) (Macedoni Lukšič, 2015).

OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Zaradi specifičnih primanjkljajev potrebujejo otroci z AM v procesu vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju VIZ) ustrezne prilagoditve pri organizaciji in izvajanju vzgojno-izo-

braževalnega procesa. Zagotoviti jim je treba čim bolj strukturirane učne priložnosti za spodbujanje samostojnosti in organiziranosti, načrtno in ustrezno prilagojeno poučevanje socialnih in komunikacijskih veščin in po potrebi tudi program za spreminjanje in obvladovanje neželenega vedenja (Kriteriji za usmeritev otrok z avtističnimi motnjami, 2013).

Otroci z AM so od leta 2011 v slovenski zakonodaji s področja VIZ otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot samostojna skupina otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo za uspešno vključevanje v proces VIZ ustrezne programe VIZ ter zagotovitev različnih načinov in oblik pomoči. Usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v programe VIZ poteka na podlagi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, podzakonskih aktov s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami in Zakona o splošnem upravnem postopku (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2021).

Šoloobvezni otroci z AM so glede na svoje kognitivne sposobnosti in raven prilagojenega vedenja z odločbo o usmeritvi vključeni v enega izmed štirih izobraževalnih programov – **izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom** ali **posebni program vzgoje in izobraževanja** (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami: Priloga 7, 2013).

V program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni otroci z AM, ki imajo normalne intelektualne sposobnosti, normalno raven prilagojenega vedenja in skladne učne dosežke. V prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom so usmerjeni otroci z AM, ki imajo normalne intelektualne sposobnosti, z izrazitejšimi težavami na posameznih področjih učenja in nižjo ravno prilagojenega vedenja (vendar na nobenem področju ne niže od – 2SD od povprečja). V prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom so usmerjeni otroci z AM, ki imajo mejne intelektualne sposobnosti ali lažjo motnjo v duševnem razvoju, in otroci z AM, ki imajo normalne intelektualne sposobnosti ter pomembno znižano raven prilagojenega vedenja (niže kot – 2SD od povprečja). V posebni program vzgoje in izobraževanja pa so usmerjeni tisti otroci z AM, ki imajo ob AM pridruženo zmerno/težjo/teško motnjo v duševnem razvoju, ter otroci z AM, ki imajo ob sicer višjih intelektualnih sposobnostih tako znižano raven prilagojenega vedenja, da zaradi tega ne zmorejo uspešno funkcionirati v preostalih izobraževalnih programih (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami: Priloga 7, 2013).

POSEBNI PROGRAM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Posebni program VIZ je namenjen učencem, ki zaradi pomembno znižanih intelektualnih sposobnosti in/ali pomembno znižane ravni prilagojenega vedenja niso nikoli popolnoma samostojni in potrebujejo vse življenje različne stopnje pomoči. Zaradi izrazitih primanjkljajev poteka njihovo šolanje drugače, za svoj osebni razvoj potrebujejo veliko spodbud in posebne vzgojno-izobraževalne procese, s katerimi lahko njihovo stopnjo samostojnosti in neodvisnosti razvijamo do optimalnih meja (Grubešič, 2014).

Posebni program VIZ se deli na obvezni del, nadaljevalni del do 18. leta in nadaljevalni del od 18. do 26. leta. Obvezni del posebnega programa traja devet let in vključuje prvo (I.), drugo (II.) in tretjo (III.) stopnjo. Vsaka stopnja traja tri leta. Nadaljevalni del do 18. leta traja tri leta in

vključuje četrto (IV.) stopnjo. Nadaljevalni del od 18. do 26. leta – raven učenje za delo in življenje – vključuje peto (V.) stopnjo, ki traja tri leta, in šesto (VI.) stopnjo, ki traja pet let. Učenec konča obvezno šolanje, ko obiskuje program na vsaki od prvih treh stopenj tri leta. Vključitev v nadaljevalni del programa za učence ni obvezna (Grubešič, 2014).

Predmetnik posebnega programa na I., II. in III. stopnji obsega področja: razvijanje samostojnosti, splošna poučenost, gibanje in športna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja in delovna vzgoja. Na IV. in V. stopnji se predmetnik razširi še na izbirne vsebine. Predmetnik VI. stopnje pa obsega področja: splošna znanja, razvijanje in ohranjanje samostojnosti, kreativna znanja, šport in rekreacija, dejavnosti prostega časa, dejavno državljanstvo, intimno življenje in spolnost, delovne in zaposlitvene tehnike ter izbirne vsebine. Načela, splošni in operativni cilji vsakega področja so po stopnjah opredeljeni v učnih načrtih (Grubešič, 2014).

VIZ-delo v posebnem programu je zaradi izjemne heterogenosti učencev na vseh stopnjah programa individualizirano in prilagojeno posebnim vzgojno-izobraževalnim potrebam posameznika. Pouk sledi individualiziranemu programu vsakega učenca, pri čemer so glavni cilji usmerjeni v spodbujanje razvoja učenca na zaznavnem, gibalnem, čustvenem, miselnem, govornem in socialnem področju ter učenje veščin, spretnosti in znanj za čim bolj samostojno življenje. **Ocenjevanje je na vseh stopnjah izključno opisno, pri čemer se opisuje dosežke v smislu napredovanja učenca glede na operativne cilje po posameznih področjih ob koncu vsakega šolskega leta** (Grubešič, 2014).

UČENCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Učenci z AM v posebnem programu VIZ imajo ob različno znižanih kognitivnih sposobnostih tudi specifične razvojne zaostanke pri usvajanju mejnikov na področju motorike ter govora in jezika (Barbirić idr., 2014). Kakovostna odstopanja v komunikaciji, socialni interakciji in čustveni zrelosti ter v vedenju, zanimanjih in dejavnostih značilno ločujejo AM od preostalih motenj in opredeljujejo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, pri katerih prevladujoči način poučevanja v posebnem programu (npr. različne strategije poenostavitve) pogosto ni zadosten (Jurišič, 2011).

Zaradi svojih specifičnih primanjkljajev potrebujejo učenci z AM v posebnem programu ustrezne prilagoditve pri organizaciji in pri izvajanju pouka. Prilagoditve pri organizaciji se nanašajo na prilagoditve prostora, didaktičnih pripomočkov in opreme ter organizacijo časa. Prilagoditve pri izvajanju pouka pa vključujejo uporabo otroku prilagojenih metod in pristopov poučevanja, splošnih metodično-didaktičnih priporočil za delo z učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in AM, strategij za razvijanje komunikacijskih, socialnih in funkcionalnih veščin ter ustreznih strategij ukrepanja ob pojavu neželenega vedenja. Prilagoditve morajo biti predvidene za ves čas otrokovega bivanja v šoli in morajo poleg pouka zajemati tudi odmore, jutranje varstvo, podaljšano bivanje, dneve dejavnosti, prihode v šolo in odhode domov (Barbirić idr., 2014).

VIZ delo z učenci z AM v posebnem programu poteka v skladu s prilagoditvami, opredeljenimi v *Navodilih za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja*, ki so učencem z AM v pomoč pri premagovanju njihovih primanjkljajev na področju komunikacije, socialne interakcije, čustvovanja, vedenja, zanimanj in dejavnosti (Barbirić idr., 2014).

ODDELEK POSEBNEGA PROGRAMA ZA UČENCE Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI – PRIMER IZ PRAKSE

V posebnem programu VIZ na OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško se v letošnjem šolskem letu izobražuje 52 učencev z zelo raznolikimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, med njimi tudi 16 učencev z AM. Učenci so po starosti, sposobnostih in stopnjah izobraževanja razdeljeni v devet oddelkov, med katerimi je tudi oddelk, v katerega so vključeni samo učenci z AM. Homogeni oddelk za učence z AM smo prvič oblikovali v šolskem letu 2017/2018, v želji, da bi s posebnimi prilagoditvami organizacije in izvajanja pouka našim mlajšim učencem z AM zagotovili učno okolje, ki bi bilo ustrezno prilagojeno njihovim specifičnim potrebam in bi jim omogočalo uspešnejše funkcioniranje v šolskem okolju.

V zadnjih letih število učencev z AM v našem posebnem programu narašča in tako smo pri svojem specialno-pedagoškem delu prepoznavali drugačne vzgojno-izobraževalne potrebe teh učencev in s tem potrebo po drugačnih pristopih dela z njimi. Delo z učenci z AM, predvsem tistimi s težjimi primanjkljaji, je v heterogenih oddelkih, v katere so bili vključeni učenci z zelo raznolikimi motnjami in posebnimi VIZ-potrebami, pogosto predstavljalo velik izziv. Po tehtnem strokovnem premisleku smo se odločili, da v šolskem letu 2017/2018 prvič poskusno oblikujemo oddelk, v katerega bodo vključeni samo učenci z AM. Odločili smo se, da bomo v oddelk vključili naše najmlajše učence z AM, v oddelku pa bomo skušali zagotoviti čim bolj strukturirano učno okolje in poučevanje, ki bo temeljilo na pristopih in oblikah dela, ki so prilagojene specifičnim potrebam učencev z AM.

Učenci

V oddelk smo vključili štiri takrat naše najmlajše učence z AM, ki so zaradi svojih posebnosti potrebovali več indi-

vidualnega vodenja ter posebne metode in pristope dela. V oddelk so bili vključeni 3 dečki in 1 deklica, stari 7, 8, 11 in 13 let, ki so se izobraževali po programu I. in II. stopnje. Vsi učenci imajo ob nižanih intelektualnih sposobnostih diagnosticirane AM ter težave s kratkotrajno in odkrenljivo pozornostjo ter čezmerno aktivnostjo, spremljajo pa jih tudi primanjkljaji in posebnosti na področju senzorne integracije, motorike, vedenjske ter zdravstvene težave (epilepsija, težave s prehranjevanjem).

Izvajalci vzgojno-izobraževalnega dela

Ob načrtovanju VIZ-dela v oddelku smo ocenili, da bi bilo za učence, ki so vanj vključeni, ustrežnejše, da jih večino ur poučuje isti učitelj in da se v posameznem dnevu učitelji ne menjajo prepogosto. V prvem letu smo VIZ-delo v oddelku izvajali trije učitelji: razredničarka – specialna in rehabilitacijska pedagoginja, ki sem učence poučevala vsa predmetna področja, razen področij gibanje in športna vzgoja, kar je poučeval športni pedagog, ter podaljšanega bivanja, ki ga je vodila učiteljica podaljšanega bivanja. Po prvem letu smo v izvajanje VIZ-dela vključili še profesorico glasbe, ki je učence enkrat tedensko poučevala glasbeno vzgojo. V VIZ-delo so bili ves čas vključeni tudi logopedinja in svetovalna delavka, ki sta delali z učenci individualno, ter varuh. Strokovni delavci smo se vsak na svojem področju na različne načine dodatno izobraževali in izpopolnjevali o avtizmu, se pri VIZ-delu dopolnjevali in si izmenjevali izkušnje.

Prilagoditve organizacije pouka

V oddelku smo skušali zagotoviti ustrezne prilagoditve prostora (struktura, stalnost, upoštevanje senzornih posebnosti), didaktičnih pripomočkov in opreme (uporaba vizualnih opor), organizacijo dejavnosti in učnih gradiv v predvidljiv delovni sistem ter prilagoditve pri organizaciji časa (vizualne opore za razumevanje časovnih zaporedij, jasna napoved začetka in konca dejavnosti, napoved spre-

► Preglednica 1: Značilnosti učencev, vključenih v oddelk

	UČENEC 1	UČENEC 2	UČENEC 3	UČENEC 4
Spol	M	M	Ž	M
Starost	7	8	11	13
Stopnja PP	I.	I.	II.	II.
Leto šolanja	1.	2.	4.	6.
Intelektualne sposobnosti	zmerna MDR	mejne intelektualne sposobnosti	zmerna MDR	težja MDR
Primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji	težji	težji	zmerni	težji
Primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti	zmerni	težji	zmerni	težji
Spremljajoče značilnosti	kratkotrajna pozornost in čezmerna aktivnost (prejema medikamentozno terapijo), posebnosti na področju senzorne integracije, tuje govoreče okolje	kratkotrajna pozornost in čezmerna aktivnost (prejema medikamentozno terapijo), posebnosti na področju senzorne integracije, težave s prehranjevanjem, občasno agresivno vedenje	kratkotrajna pozornost in čezmerna aktivnost, posebnosti na področju senzorne integracije in motorike, vedenjski izbruhi in agresivno vedenje, epilepsija	kratkotrajna pozornost in čezmerna aktivnost (prejema medikamentozno terapijo), izrazite posebnosti na področju senzorne integracije, posebnosti na področju motorike, vedenjski izbruhi, agresivno in avtoagresivno vedenje, epilepsija, gastrostoma

membe v dejavnostih). Prilagoditve organizacije pouka so temeljile na elementih strukturiranega poučevanja z vizualno podporo in so pomembno prispevale k uspešnejšemu učenju in delovanju učencev v šolskem okolju. Podrobneje so opisane v prispevku *Strukturiranje učnega prostora in procesa za zagotavljanje prilagojenega učnega okolja učencem z avtističnimi motnjami*.

Prilagoditve izvajanja pouka

VIZ-delo v oddelku je temeljilo na splošnih metodično-didaktičnih priporočilih za delo z učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in AM, pri delu pa smo skušali slediti tudi temeljnemu načelom nekaterih uveljavljenih pristopov za delo z učenci z AM. V VIZ-delo smo v različnih obdobjih glede na potrebe učencev vključevali različne prilagojene metode in pristope poučevanja ter strategije za razvijanje komunikacijskih, socialnih in funkcionalnih veščin. Posebno pozornost smo namenjali tudi ustreznemu pristopu ob soočanju s težavnim vedenjem. Ob vsebinskem delu programa, ki je opredeljen z učnim načrtom, smo skušali v VIZ-proces vključiti tudi različne sprostivne dejavnosti, igre, dejavnosti za stimulacijo čutil in dejavnosti, ki spodbujajo komunikacijo in vzpostavljanje primernih odnosov. Trudili smo se ustvarjati učno okolje, v katerem bi se učenci počutili prijetno in sproščeno. VIZ-delo smo načrtovali in izvajali postopno, z majhnimi koraki in se skušali sproti čim bolj prilagajati potrebam učencev.

Individualizirani programi

Pouk v oddelku je sledil individualiziranim programom učencev, v katerih je bil poudarek predvsem na ciljnih s področja razvijanja samostojnosti, jezika, komunikacije in socialnih veščin. Posebno pozornost pri načrtovanju individualiziranih programov smo namenili tudi soočanju s težavnim vedenjem. Za učence, pri katerih se je pojavljalo zelo težavno vedenje, smo v okviru individualiziranega programa pripravili poseben vedenjski načrt, v katerem smo opredelili in objektivno opisali pojavne oblike težavnega vedenja, prepoznane dejavnike, ki povečujejo tveganje za pojav težavnega vedenja, protokol ravnanja ob pojavu težavnega vedenja ter načrt učenja potrebnih veščin in krepitve ustreznih vzorcev vedenja, ki bi lahko nadomestili težavno vedenje.

HOMOGENI ODDELEK ZA UČENCE Z AM KOT NAČIN ZA ZAGOTAVLJANJE INTENZIVNEJŠIH OBLIK PODPORE

V homogenem oddelku za učence z AM smo lahko s posebnimi prilagoditvami organizacije in izvajanja pouka učencem, vključenim v oddelk, zagotovili intenzivnejšo podporo, kot bi jim jo lahko zagotavljali v heterogenih oddelkih. Vsi učenci, vključeni v oddelk, so tovrstno podporo potrebovali. V triletnem obdobju so vsi pomembno napredovali na področju samostojnosti, organizacije, socialne komunikacije in socialne interakcije, dosegli so številne učne cilje, pomembno pa sta se zmanjšali tudi pojavnost in intenzivnost težavnega vedenja. Za tri učence ocenjujemo, da so napredovali do te mere, da bodo lahko uspešno delovali tudi v manj strukturiranem (a še vedno prilagojenem) učnem okolju in se bodo lahko vključili v heterogene oddelke glede na starost in stopnjo izobraževanja. Eden od učencev pa bo zaradi izrazitejših težav verjetno celotno obdobje šolanja za uspešno funkcioniranje potreboval večje prilagoditve in zelo strukturirano učno okolje. To lahko v naših okoliščinah najustreznejše zagotovimo v homogenem oddelku, kjer se VIZ-delo v celoti prilagodi posebnim VIZ-potrebam učencev z AM. Homogeni oddelk za učence z AM tako vidimo kot zelo primeren način za zagotavljanje intenzivnejše podpore predvsem mlajšim učencem z AM ob prilagajanju na šolsko okolje in zahtevah v prvih letih šolanja ter starejšim učencem z najtežjimi primanjkljaji. Po dobrih začetnih izkušnjah je oddelk za učence z AM postal del naše ustaljene prakse kot ena od možnosti, s katerimi skušamo našim učencem z AM zagotoviti potrebne oblike podpore.

Učenci z AM imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki tudi v posebnem programu VIZ terjajo posebne prilagoditve pri organizaciji in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Za uspešno učenje in optimalni razvoj svojih potencialov potrebujejo učenci z AM ustrezno prilagojeno učno okolje, v katerem so posebnosti, ki ločujejo AM od preostalih motenj, razumljene in tudi skrbno upoštevane tako pri organizaciji kot pri izvedbi pouka. Homogeni oddelk za učence z AM v posebnem programu lahko predstavlja eno od primernih oblik učnega okolja, ki je prilagojeno specifičnim vzgojno-izobraževalnim potrebam učencev z AM in jim nudi intenzivnejšo podporo.

VIRI IN LITERATURA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders: DSM-5-5thed.* Arlington: American Psychiatric Association.

Cotič Pajntar, J., Geršak, K., Praprotnik, M., Prusnik, T., Žnidarič, M. (2017). *Dopolnitev Navodil h Kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami za otroke z avtističnimi motnjami*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Vrtci/DOPOLNITEV_Navodil_h_Kurikulumu_za_vrtce_za_otroke_z_AM.pdf.

Barbirič, A., Božič, A., Pašič, V., Rupar, T. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Navodila/Nav_avtisticna_motnja.pdf.

Grubešič, S. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izob.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni-program-vzgoje-in-izob.pdf).

Jurišič, B. D. (2006). Učenje otrok s spektroatistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo. V: *Izbrana poglavja iz pediatrije 18* (str. 174-189). Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo. https://www.osgradec.si/wp-content/uploads/2015/09/jurisc_23.pdf.

Jurišič, B. D. (2011). Specialno-pedagoška obravnava otrok z avtizmom. V: *Izbrana poglavja iz pediatrije 23* (str. 340-356). Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo. <https://icpika.si/wp-content/uploads/2017/09/Specialno-pedagoška-obravnavo-otrok-z-avtizmom-B.-D.-Jurisc-2011.pdf>.

Jurišič, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom*. Priročnik za učitelje in starše. Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.

Macedoni Lukšič, M., Jurišič, B. D., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., Cotič Pajntar, J., Davidovič Primožič, B. (2009). *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami*. Ministrstvo za zdravje. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZ/DOKUMENTI/Preventiva-in-skrb-za-zdravje/Varovanje-in-krepitev-zdravja/dusevno-zdravje/Smernice_avtisti.pdf.

Macedoni Lukšič, M. (2015). *Značilnosti avtizma*. Prispevek, predstavljen v okviru projekta ZORA – Več zdravja za otroke in mladostnike z avtizmom in njihove družine 2015-2016.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami: priloga 7 – Kriteriji za usmeritev otrok z avtističnimi motnjami (2013). Uradni list RS, št. 88/13 (25. 10. 2013). https://www.uradni-list.si/files/RS_-2013-088-03191-OB~P007-0000.PDF.

Rogič Ožek, S., Werdonig, A., Stres Kaučič, K., Turk Haskič, A., Maček, J. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Poglavje Otroci z avtističnimi motnjami. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.

Šilc, M. (2015). *TEACCH – obravnava in izobraževanje otrok z avtizmom in sorodnimi komunikacijskimi motnjami*. Prispevek, predstavljen v okviru projekta ZORA – Več zdravja za otroke in mladostnike z avtizmom in njihove družine 2015-2016.

Mirjam Grubar,
OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško

STRUKTURIRANJE UČNEGA PROSTORA IN PROCESA ZA ZAGOTAVLJANJE PRILAGOJENEGA UČNEGA OKOLJA UČENCEM Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Structuring the Learning Environment and Learning Process to Provide an Adjusted Learning Environment for Autistic Students

IZVLEČEK

Prispevek je kratka predstavitev strukturiranja učnega prostora in procesa kot temeljnega pogoja za zagotavljanje prilagojenega učnega okolja učencem z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju AM) v oddelku posebnega programa na Osnovni šoli dr. Mihajla Rostoharja Krško. Je prikaz možnosti strukturiranja učnega prostora in procesa na šoli, ki se sooča z veliko prostorsko stisko in neustrezno prilagojenostjo obstoječih prostorov.

Ključne besede: avtistične motnje, učno okolje, struktura, vizualna opora, delovni sistem

ABSTRACT

The article provides a brief presentation of a learning environment and process structuring as a necessary condition for ensuring an adjusted learning environment for students with Autism Spectrum Disorders (hereinafter referred to as ASD) in the special programme group at Dr. Mihajlo Rostohar Krško Primary School. It illustrates the possibilities of structuring the learning environment and learning process in a school faced with a considerable lack of space as well as inadequately adjusted existing facilities.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, learning environment, structure, visual support, work system

STRUKTURIRANJE UČNEGA PROSTORA IN PROCESA ZA ZAGOTAVLJANJE PRILAGOJENEGA UČNEGA OKOLJA

V šolskem letu 2017/2018 smo na OŠ dr. Mihajla Rostoharja Krško oblikovali oddelk posebnega programa za mlajše učence z AM, v katerem smo želeli s strukturo učnega prostora in procesa, prilagojenim poučevanjem in izvajanjem pouka ter usklajenim odzivanjem na težavno vedenje vzpostaviti učno okolje, ki bi bilo prilagojeno specifičnim potrebam učencev z AM in bi jim omogočalo uspešnejše funkcioniranje v šolskem okolju. Strokovna literatura kot temeljni pogoj, ki učencem z AM omogoča uspešno vključitev in delovanje v šolskem okolju, izpostavlja strukturiranost učnega prostora in procesa, ki upošteva potrebo učencev po stalnosti, jim zagotavlja predvidljivost, nudi občutek varnosti in nadzora nad dogajanjem ter jim omo-

goča lažje razumevanje okolja, situacij, dogajanja in pričakovanj. Zajema fizično ureditev in organizacijo učnega prostora, uporabo vizualnih opor ter organizacijo dejavnosti in učnih gradiv v predvidljiv delovni sistem.

FIZIČNA UREDITEV IN ORGANIZACIJA UČNEGA PROSTORA

Fizično ureditev in organizacijo učnega prostora so določali razpoložljivi prostorski in materialni pogoji šole, ki žal ne omogočajo ureditve učnega prostora po modelu uveljavljenega pristopa strukturiranega poučevanja TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren), pri katerem z razmejitvijo prostora in postavitvijo pohištva jasno opredelimo, čemu je posamezen prostor v učilnici namenjen in kaj se od učenca v njem pričakuje. Postavitev

stavnega pohištva, notranje opreme in grelnih teles v učilnici velikosti dobrih 15 m³ m² ne dopušča razmejitev prostora in oblikovanja delovnih koticov za skupinsko in individualno delo, koticov za igro in počitek ter koticčka za umik in umiritev ob pojavu težavnega vedenja, kot je to priporočeno za učilnice, namenjene strukturiranemu poučevanju učencev z AM. Prostor je (pre)majhen, vendar trenutno edini razpoložljiv. Strukturirali smo ga z uporabo barvnih oznak (Slika 1) in organizacijo učnih gradiv. Vsak učenec ima z barvno oznako označene: svoj igralni prostor, svojo mizo, stol, predalček za šolske potrebščine, lonček za barvice in flomastre, prostor za odlaganje torb ter vsa učna gradiva in dnevne naloge, ki so organizirane v škatle in delovne mape. Učencem barvne oznake pomagajo, da se v učilnici lažje orientirajo, da vedo, kje v prostoru je njihovo mesto, katere stvari so namenjene njim, da vedo, kje najdejo stvari in kam jih po uporabi pospravijo. Stene učilnice so prepleškane z belo barvo, na stenah in tablah pa je izobešeno le slikovno gradivo, ki ga vsakodnevno uporabljamo pri vzgojno-izobraževalnem delu. Vse nepomembno in potencialno moteče je umaknjeno. Igrače in učni pripomočki so pospravljeni v škatle in omare, na policah pa je le tisto, kar želimo, da je učencem dostopno. Sproti se trudimo pospravljati vse, česar ne potrebujemo pri vsakodnevnem delu, in tako zagotavljati urejen učni prostor, ki se bistveno ne spreminja in v katerem imajo stvari svoje stalno mesto.



► Slika 1: Organizacija učnega prostora z uporabo barvnih oznak

VIZUALNE OPORE

Pri oblikovanju vizualnih opor smo upoštevali individualne značilnosti učencev, njihovo raven razumevanja jezika in zmožnosti odzivanja. Oblikovati smo skušali vizualne opore, ki bi učencem služile kot učni pripomoček, s katerim bi lažje regulirali svoje vedenje in razvijali samostojnost. Posebno pozornost smo namenili predstavitvi in uvajanju vizualnih opor v vzgojno-izobraževalni proces. Učence smo sistematično učili namena in uporabe različnih vizualnih opor, saj smo želeli, da bodo te zares služile svojemu namenu in ne bodo le dekoracija v učilnici. Vsi učenci so ob vključitvi v oddelek že uspešno prirejali sliko k predmetu in sliko k sliki, kar nam je omogočalo uporabo pretežno slikovnih vizualnih opor. Za njihovo izdelavo smo uporabili slikovno gradivo, dostopno na spletu, ki smo ga plastificirali, opremili s sprimnimi trakovi in oblikovali v zelen učni pripomoček. Kot vizualno oporo v oddelku uporabljamo slikovni urnik dnevnih aktivnosti, postopkovnike, slikovne vedenjske opomnike in opore za uravnavanje vedenja ter vizualne opomnike za označevanje trajanja. Vizualne opo-

re smo v vzgojno-izobraževalni proces uvajali postopno in jih nadgrajevali v skladu z naraščajočimi zmožnostmi razumevanja in uporabe učencev.

Slikovni urnik dnevnih aktivnosti

Slikovni urnik dnevnih aktivnosti smo uvedli, ko so vsi učenci usvojili razumevanje koncepta **najprej – potem**, ki smo ga razvijali z načrtnim in sistematičnim učenjem ob slikovni tablici najprej – potem (Slika 2). Učenje smo nato postopno razširili na slikovno tablico **najprej – potem – nato** in od tu na slikovni urnik dnevnih aktivnosti, ki daje učencem informacije o poteku dneva in jim omogoča uvid v to, kaj se bo zgodilo in kdaj se bo nekaj zgodilo. Le-ta jim omogoča lažje razumevanje dogajanja in zaporedja dogodkov ter jim olajša prehode od ene dejavnosti k drugi. V začetni fazi uvajanja slikovnega urnika smo z namenom, da bi učenci urnik lažje sprejeli, vanj vnašali predvsem za njih prijetne aktivnosti. Ko so urnik sprejeli in razumeli njegov namen, pa smo vanj postopno vnašali tudi vse običajne šolske aktivnosti, pri čemer skušamo urnik načrtovati tako, da aktivnostim, ki od učencev zahtevajo veliko napora, sledijo prijetne aktivnosti. V oddelku uporabljamo skupni **slikovni urnik** (Slika 3), ki prikazuje dnevne aktivnosti za celoten oddelek; aktivnosti, ki so namenjene samo posameznim učencem, pa na urniku označimo z barvnimi ščipalkami. Urnik pripravimo pred prihodom učencev, tako da si lahko takoj ob vstopu v učilnico ogledajo, kaj jih tisti dan čaka. Prva aktivnost na urniku je vsak dan jutranji krog. Ko je ta zaključena, si skupaj ogledamo dnevni urnik. Dežurni učenec pri tem po vrstnem redu pokaže in po svojih zmožnostih poimenuje aktivnosti, ki jih ponazarjajo sličice na urniku. Pred začetkom vsake aktivnosti dežurni učenec pristopi k urniku, pokaže trenutno kartico in poimenuje aktivnost (npr. zdaj glasba). Sledi aktivnost. Ko je ta zaključena, dežurni učenec ponovno pristopi k urniku, imenuje končano aktivnost (npr. glasba končana), odstrani kartico z urnika in jo pospravi v kuverto »KONČANO«, ki se nahaja ob urniku, ter poimenuje aktivnost, ki sledi (npr. zdaj kosilo).



► Slika 2: Tablica najprej – potem



► Slika 3: Oddelčni slikovni urnik z barvno ščipalko, ki označuje individualno aktivnost

Postopkovniki

Postopkovnike (Slika 4), ki slikovno prikazujejo korake posamezne veščine in učence vodijo skozi aktivnost, uporabljamo predvsem za učenje veščin s področja razvijanja samostojnosti in delovne vzgoje. Oblikovani so individualno in prilagojeni sposobnostim posameznega učenca, tako da lahko kar se da samostojno uspešno izvede posamezno aktivnost.



► Slika 4: Postopkovnik za učenje umivanja rok

Slikovni vedenjski opomniki in opore za uravnavanje vedenja

Slikovne vedenjske opomnike in opore za uravnavanje vedenja uporabljamo kot skupinske in individualne pripomočke, s katerimi skušamo učencem pomagati pri uravnavanju vedenja in jih spodbuditi k želenim oblikam vedenja. Skupinski vedenjski opomniki (Slika 5) so namenjeni prikazu razrednih pravil, ki smo jih oblikovali kot slikovni knjigi ter stenske in žepne slikovne kartice. Slikovni knjigi, imenujemo ju knjiga dobrih in knjiga slabih vedenj, uporabljamo za vsakodnevno skupno ponovitev razrednih pravil v jutranjem krogu. Stenske kartice so nameščene na vidno mesto v učilnici in jih uporabljamo kot opomnik, ko želimo učence spodbuditi k določeni obliki ustreznega vedenja, ter kot dodatno »slikovno pojasnilo« ob pojavu neustreznega vedenja. Žepne slikovne kartice pa so oblikovane tako, da jih lahko nosimo v žepu in jih kot opomnik ustreznih in neustreznih vedenj uporabljamo zunaj učilnice.

Individualni vedenjski opomniki in slikovne opore za uravnavanje vedenja (Slika 6) so namenjeni posameznim učencem, s katerimi jih skušamo opomniti na želeno obliko vedenja v določeni situaciji ali pa jim z nekim enostavnim in njim razumljivim stopenjskim sistemom konkretno



► Slika 5: Skupinski vedenjski opomniki

prikazati, na kateri stopnji je trenutno njihovo vedenje in ustreznost le-tega glede na dane okoliščine, ter jih spodbuditi k ustrežnejši obliki vedenja.



► Slika 6: Individualni vedenjski opomniki in slikovne opore za uravnavanje vedenja

Vizualni opomniki za označevanje trajanja

Z vizualnimi opomniki za označevanje trajanja (Slika 7), s katerimi določimo in konkretno prikažemo, koliko časa bo trajala določena aktivnost oziroma kdaj se bo končala, skušamo učencem pomagati sprejeti, da morajo določen čas vztrajati pri izbrani aktivnosti oziroma da morajo ob preteku dogovorjenega časa z aktivnostjo zaključiti. Za označevanje trajanja in konec dejavnosti uporabljamo različne ure in časovnike, ki omogočajo konkreten prikaz trajanja.



► Slika 7: Časovniki za prikaz trajanja

ORGANIZACIJA DEJAVNOSTI IN UČNIH GRADIV V PREDVIDLJIV DELOVNI SISTEM

Dejavnosti in učna gradiva smo organizirali v tematske sklope, pri katerih vsi učenci hkrati izvajajo vsebinsko iste aktivnosti, katerih zahtevnost pa je individualno prilagojena učencem. Tematski sklopi vključujejo naloge, ki predvidevajo delo z učiteljem, in naloge, ki predvidevajo čim bolj samostojno delo učencev (pri teh aktivnostih opredeljuje že samo učno gradivo ali pa je to opremljeno s slikovnimi navodili in postopkovniki, ki učenca vodijo skozi aktivnost). Delovni sistem tematskih sklopov smo uvajali in nadgrajevali postopno ob sočasni uporabi sistema »TRUDIM SE ZA ...«. Oblikovali smo osem tematskih sklopov, od katerih je v začetku vsak zajemal eno aktivnost. Sklope smo po-

stopno razširjali, najprej na dve in nato na tri aktivnosti, pri čemer smo postopno stopnjevali tudi zahtevnost in trajanje aktivnosti.

Sistem dela po sklopih

Pri sistemu dela po sklopih (Slika 8) pripravimo barvno označeno in organizirano učno gradivo v tri pladnje, pri čemer v drugi, sredinski pladenj, vedno pripravimo tiste naloge, ki od učencev terjajo največ truda in napora, v prvi in tretji pladenj pa manj zahtevne naloge, ki delujejo spodbudno in motivirajoče. Pladnje pripravimo na regal v levem delu učilnice, ob katerem dežurni učenec pred začetkom aktivnosti pripne kartonček, ki ponazarja posamezni sklop. Za dežurnim učencem k pripravljenemu gradivu po vrstnem redu pristopajo preostali učenci, na pladnju poiščejo zanje pripravljeno barvno označeno učno gradivo, ga odnesejo na svojo mizo in tam opravijo nalogo. Ko učenec naredi posamezno nalogo, pospravi učno gradivo in ga odnese na prazen pladenj, označen z enako številko, ki se nahaja na regalu na nasprotni strani učilnice. Ko so vsi trije pladnji na levem regalu prazni, pladnji na desnem regalu, ob katerih se nahaja tudi kartonček z zeleno kljukico, pa polni, je tematski sklop končan.



► Slika 8: Sistem dela po sklopih

Sistem »TRUDIM SE ZA ...«

Da bi učenci lažje začeli z zeleno aktivnostjo, pri njej vztrajali in jo dokončali, smo ob uvajanju dela po sklopih uporabljali tudi sistem »TRUDIM SE ZA ...« (Slika 9), ki učencu ponazarja, kaj mora opraviti in kaj za opravljeno delo pridobi. Pred začetkom dela po sklopih učencu ponudimo barvno kuverto s sličicami aktivnosti, ki naj bi jih opravil. Spodbudimo ga, da kartončke pritrdi na svojo tablico, nato pa mu iz individualno pripravljenega nabora nagrad (ob upoštevanju učenčevih zmožnosti izbiranja) ponudimo dva, tri ali štiri kartončke, med katerimi lahko izbere željeni predmet ali aktivnost, za katero se bo trudil. Učenca spodbudimo, da izbrani kartonček, ki ponazarja njegovo motivacijo in nagrado za delo, pritrdi na svojo tablico, in ga usmerimo k delu. Ko učenec uspešno opravi nalogo, odlepi kartonček z aktivnostjo in ga vstavi v svojo barvno kuverto, ki se nahaja na steni nad polnimi pladnji. Ko s podlage odlepi vse kartice z aktivnostmi, je uspešno opravil dogovorjene naloge. Takrat mu za dogovorjen čas, ki ga vizualno ponazorimo, omogočimo zeleno aktivnost ali izročimo zeleni predmet.



► Slika 9: Sistem »TRUDIM SE ZA ...«

PRILAGODITVE, KI VODIJO V USPEŠNEJŠE FUNKCIONIRANJE UČENCEV Z AM V ŠOLSLEM OKOLJU

Ureditev prostora, izdelava vizualnih opor, priprava učnih gradiv in vzpostavitev delovnega sistema so zahtevali precej časa, vloženega dela ter načrtnega in postopnega poučevanja, vendar so se zelo obrestovali. Učenci, ki so bili v oddelek vključeni tri leta, so pomembno napredovali na področju samostojnosti, socialne komunikacije in socialne interakcije, dosegali so številne učne cilje, pomembno pa sta se zmanjšali tudi pojavnost in intenzivnost težavnega vedenja. V svoji majhni, a strukturirani učilnici so delovali pomirjeni, sproščeni, samozavestni in zadovoljni, kar nam potrjuje izjemen pomen strukturiranosti učnega prostora in procesa kot temeljne prilagoditve in opore učencem z AM.

VIRI IN LITERATURA

Jurišič, B. (2016). *Otroci z avtizmom*. Priročnik za učitelje in starše. Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca Ljubljana.

Barbirić, A., Božič, A., Pašič, V., Rupar, T. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtistično motnjo v posebnem programu vzgoje in izobraževanja*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Šilc, M. (2015). *TEACCH – obravnava in izobraževanje otrok z avtizmom in sorodnimi komunikacijskimi motnjami*. Prispevek predstavljen v okviru projekta ZORA – Več zdravja za otroke in mladostnike z avtizmom in njihovih družine 2015–2016.

Hana Hunjet

SODOBNI POGOJI AVTORITETE STARŠEV IN UČITELJEV/UČITELJIC

Modern View of Parent and Teacher Authority

IZVLEČEK

V prispevku opisujemo in povezujemo nekatere elemente, ki lahko in tuintam tudi že spreminjajo prepričanja o vzgoji in izobraževanju ter njunem namenu. Omenjena sprememba je posledica preobrazbe družinskega življenja, ki je spremenila pogled na otroke. S tem so se spremenila prepričanja o vlogi in obliki avtoritete učiteljev/-ic in staršev ter statusu vednosti v primerjavi s kompetencami, spretnostmi in veščinami ter ne nazadnje tudi o socializaciji oziroma privzgajanju vrednot. Orišemo spremembe v dojemanju otroštva v zgodovini in s poudarkom na pojmu avtoritete poskusimo problematizirati današnje pogoje vzgoje.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje, avtoriteta, družina, otrokocentričnost

ABSTRACT

The article describes and connects some of the elements that can, and to a certain extent already do, change the views on education and its purpose. These changes come as a result of different family dynamics that have transformed the role of the child and, along with it, the beliefs about the role and type of teacher and parent authority. This also includes changes in perspective when it comes to knowledge – compared to competences, abilities and skills – as well as socialisation and learning of values. The article outlines the changes in the perception of childhood, as seen in the past, and emphasises the concept of authority in an effort to highlight the issues of modern educational approaches.

Keywords: education, authority, family, child-centred approach

UVOD

Pojem avtoritete ljudje razumejo zelo različno, velja pa, da je v družbi v drugi polovici 20. stoletja v polju vzgoje in izobraževanja ter družinskem okolju pridobil izrazito negativno konotacijo; avtoriteta je za otroke omejujoča, grozeča, represivna, vsiljevalna itd., zato omejuje razvoj njegovega potenciala, nad otrokom izvaja neupravičen pritisk, brezpogojno ukazuje in zahteva (Peček Čuk in Lesar, 2009). Blais, Gauchet in Ottavi (2011) pravijo, da je »kritika avtoritete vpisana v samo bistvo modernega projekta./.../ Vzgojni sektor se je nujno znašel v prednji vrsti tega gibanja.« (Prav tam: 116–117) Če so mnogi odrasli torej izgubili prepričanje, da je avtoriteta pri vzgoji otrok ne samo nujna, temveč tudi neizogibna, je zadnja leta vseeno zaznati »določeno nejasno prizadevanje, da bi spet navezali stik z avtoriteto« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 112), a uporaba besede avtoriteta je še vedno redka; »najbolj razširjen med ovinkarskimi izrazi je 'pomanjkanje orientacije', za katerim naj bi danes trpeli otroci in mladi.« (Prav tam) V nadaljevanju tega poglavja želimo pokazati, da orientacije primarno primanjkuje odraslim, staršem in učiteljem/-icam, kar neizbežno pomeni neugodne pogoje za vzgojo otrok. Vzroke za to lahko najdemo v vsesplošnih družbenih spremembah globaliziranega sveta, ki s svojimi ekonomskimi interesi in z vse bolj neokonservativnimi politikami postavljajo nove zaskrbljujoče zahteve.

Stanko Gogala (2005: 96–98) avtoriteto deli na dva tipa: 1) biti na poziciji avtoritete, na oblasti oziroma imeti moč

ali 2) biti avtoriteta, medtem ko Gauchet (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011) v poglavju o avtoriteti pravi, da obstaja učiteljska avtoriteta, ki je primerljiva s pozicijsko, saj jo legitimirata (oziroma bi jo morala) šolska institucija in imperativ znanja (prav tam: 138). Druga avtoriteta je »naravna« avtoriteta, ki je po Gauchetu (prav tam) neka naravna danost, pri Gogali (2005) pa biti avtoriteta pomeni moč, ki izhaja iz osebnosti učitelja/-ice in se oblikuje skozi življenje. Prva, pozicijska avtoriteta, izhaja iz določenega nadrejenega položaja posameznika/-ce; starši in učitelji/-ce so na poziciji avtoritete prav zaradi »priznanega statusa nadrejenega pola kot legitimnega predstavnika moralnega reda« (Peček Čuk in Lesar, 2009: 53), ki naj bi »mlade uvedel v svet« (Furedi, 2016: 83). To je pri Gauchetu avtoriteta, ki lahko obstaja le, če šolski instituciji zaupamo. Problem nastane, ko družba ne ve, »kakšne vrednote in pomene naj prenaša z vzgojo in izobraževanjem« (Furedi, 2016: 83), oziroma kot nadaljuje Gauchet (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011): »Ko so vse te norme in vrednote še veljale, so bili bolj ali manj vsi učitelji nosilci avtoritete, vključno s tistimi, ki so bili kar najmanj obdarjeni z 'naravno' avtoriteto.« (str. 139) Družba odraslih je z novimi družbenimi prelomi nekako izgubila »sposobnost prepoznavanja same sebe skozi vrednote, za katere je bila socializirana« (Furedi, 2016: 86); posledično »se njena zmožnost vzgoje in izobraževanja otrok za nov sistem smisla zmanjša« (prav tam), obenem pa je s tem ogrožena še zmožnost, da bi odrasli delovali avtoritativno (prav tam).

Sodobno starševstvo, ki deluje predvsem po principu na otroka osredinjene vzgoje, pogosto pozablja, da je nevarno predvidevati, da so se otroci življenja sposobni priučiti sami. Razmerje med odraslimi in otroki »ni razmerje enakosti, temveč razmerje, v katerem ena generacija prevzame odgovornost za generacijo, ki še ne more biti odgovorna za svet«, piše Furedi (2016: 89), ko se orientira po citatu Hannah Arendt, ki pravi, da se je »avtoriteto v najširšem smislu vedno sprejemalo kot naravno nujnost, ki jo očitno zahtevajo tako naravne potrebe, otrokova nemoč kot tudi politična nujnost« (Arendt, 2006: 98). Temu pritrjujejo Blais, Gauchet in Ottavi (2011), ko pravijo, da je svoboda »značilnost tako posameznika kakor tudi človeške vrste kot celote« (str. 40) in je »za človeka nekaj potencialnega« (prav tam), saj ni prisotna in uresničena od nekdaj. Otrok lahko svobodo 'doseže' šele »z vzgojo in kolektivnim življenjem« (prav tam). Kadar koli namreč razmišljamo o človeški vrsti ali posamezniku/-ci, je očitno, da otrok brez vpliva in obstoja drugih ljudi ne more postati človek, zato ga je pomembno vključevati v raznolike družbene interakcije in situacije, prek katerih lahko uveljavlja sebe in obenem spoznava svet, v katerega odrasča. Dimenzija otrokocentričnosti, ki otroka razume kot bitje, zmožno razmišljanja, je pomemben uspeh sodobne družbe, ki pa lahko hitro izgubi na moči, če se ga ne upošteva tudi znotraj tirnic uveljavljenih pravil, saj lahko otrok svet spreminja le, če ga pozna.

V prvem delu pričujočega poglavja predstavimo spremembe znotraj družine oziroma spremembe v doživljanju otroštva in pogleda na otroško dobo, ki so privedle tudi do preobrazbe avtoritete staršev. V drugem delu predstavimo sodobne premike v razumevanju vzgoje in izobraževanja, ki so pomembno vplivali na avtoriteto učiteljev/-ic in šole. Oboje problematiziramo na tuintam radikalno-kritičen način predvsem zato, da nazorno nakažemo na težave, ki jih vzgoji in izobraževanju ter dobi otroštva (s tem pa tudi staršem) nalaga sodobna družba.

STARŠI

Prvo avtoriteto otroku predstavljajo starši. Pluralizacija družinskih oblik postmodernih družb je privedla tudi do pluralizacije avtoritete, ki je danes znotraj družine veliko bolj raznolika in individualizirana, kot je bila v zgodovini, ko so bili starši le posredniki med otroki in avtoriteto ter moralnimi nazori, ki jih je gojila in reproducirala na primer Cerkev. Družina ima danes možnost precej bolj neodvisno zastaviti medsebojne intimne odnose, vrednote in načela. Sicer je še zmeraj podvržena širšemu družbenemu kontekstu in času – pluralizacija družinskih oblik je namreč mogoča prav zaradi demokratizacije in načela svobode –, a je obenem tudi sama »aktivni dejavnik, ki v razmerje z družbenim okoljem vstopa tako, da ga spreminja« (Švab, 2001: 55).

Vendar pa imajo tudi sodobne družine skupne značilnosti, ki jih komentirajo avtorji monografije *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi* (2017). Za osrednji sodobni konstrukt otroštva postavijo otrokocentričnost, pojem, ki sicer nima enoznačne opredelitve. Ena izmed definicij otrokocentričnost razume kot »požrtvovalno« odpovedovanje lastnim potrebam in željam staršev (najpogosteje mater) na račun »otrokovih potreb« (Boljka in Narat, 2017: 4) s tremi glavnimi poudarki »zazanega osredinjenja staršev okrog otrok: a) hierarhija potreb

na osi otroci–starši, ki je v korist otrok; b) pozornost do otrok; c) zaščita otrok« (prav tam: 3). Fragmentiranost in večznačnost družinskih vzgojnih pristopov je tako vseeno podvržena skupnemu temelju, ki otroka postavlja na prvo mesto. Poudarjamo, da je večje upoštevanje otroka oziroma otroštva pomembna prelomnica; zadrega pri vzgoji nastane, ko odrasli zaradi negotovosti, ki jim jo nalaga sodobna družba, ne zmorejo kritično in reflektirano odgovarjati na otrokove misli, želje ali potrebe oziroma jih misliti v kontekstu obstoječih in prihajajočih družbenih trendov in sprememb.

Takšen pogled na otroka se je dolgo razvijal. Phillipe Aries, čigar ugotovitve uporabljamo za prikaz te preobrazbe, »spremembe v odnosu družine do otroka« (Aries, 1991: 440) postavlja v 16. in 17. stoletje. Do konca 15. stoletja so otroci več družbenih razredov zgodaj odhajali v vajeništvo, zato čustvena navezanost staršev na otroke niti ni bila mogoča:

»V takih pogojih je otrok zelo zgodaj ušel družini, čeprav se je pozneje, ko je odrasel, vrnil, a ne zmeraj. Tedanja družina potemtakem ni mogla gojiti globokih eksistencialnih čustev med starši in otroki. To ne pomeni, da starši niso ljubili svojih otrok, toda z njimi se niso nikoli toliko ukvarjali zaradi njih samih, iz svoje navezanosti nanje, kolikor zaradi njihovega prispevka k skupnemu delu, k družinski proizvodnji. Družina je bila moralna in socialna, manj pa čustvena stvarnost.« (Prav tam, 446)

Nato vajeništvo zamenja šola, kar »izraža zблиžanje družine in otrok, občutja družine in občutja otroštva, ki sta bili poprej ločeni« (prav tam: 447). Otroci so bili namreč sprva primorani odhajati v oddaljene kraje, saj šolski kolegiji niso bili pogosti, zato je »prizadevanje staršev in mestnih oblasti za pomnožitev kolegijev, da bi bili ti bližje domovom, pomembno znamenje« (prav tam: 448); ponudi namreč možnost sentimentalnega odnosa do otroka in otroštva ter potrebo in željo po njem.

»V 18. stoletju se je družina začela oddaljevati od družbe, začela je izrinjati družbo iz vse širšega prostora zasebnega življenja. Hišna organizacija se je začela ravnati po načelih obrambe pred zunanjim svetom« (prav tam: 482), piše Aries, ki ločitev družine od družbe predstavi na podlagi arhitekturnih sprememb: »Razporeditev prostorov v hiši in naravna reforma sta dali več prostora intimnosti. Ta prostor je postal prostor družine, skržene na starše in otroke.« (Prav tam: 483) Najprej so si odmik lahko privoščile le nekatere družine: ugledne, meščanske, obrtniške in trgovske (prav tam: 490), od 18. stoletja pa se razširi na vse sloje. »Ni zmagal individualizem, zmagala je družina.« (Prav tam)

Moderna družba tako ustvari moderno nuklearno družino, ki ni več – kot je bila v tradicionalnih družbah – vezana na »ekonomska razmerja, naj so bila ta kmetijska, obrtniška ali trgovska« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 22), temveč »se je moderna družina v zasebnem prostoru formirala prav z namenom, da bi otroke pripravila na izstop iz zasebnega družinskega okolja in vstop v širšo družbeno skupnost (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011). Avtorji pravijo:

»Ko se je emancipacijski ideal modernosti v javnem življenju uveljavil z abstraktnim pravnim izenačenjem vseh posameznikov, so se subjektivni pogoji možnosti tega ideala uveljavili tudi znotraj družinske sfere. Moderna družina je namreč svojim članom ponujala življenjski prostor, v katerem je bil vsak subjekt priznan v svoji konkretni

individualnosti. Na ta način se je vzpostavila razlika med javno in zasebno sfero.« (Prav tam: 22–23)

Prav javno ekonomsko in politično življenje je torej družinam omogočalo zasebnost. V današnjem času pa se »javna in zasebna sfera v tolikšni meri mešata in prekrivata, da je postalo ločevanje med njima malone nemogoče, posledično pa je enako težko dojeti njuno povezanost« (prav tam: 24). Če se je namreč v prvi etapi povezovanja javnega in zasebnega zgodil vstop javnega v zasebno (ko torej šola, medicina, psihologija družini začnejo zapovedovati, kako naj skrbi za svoje otroke), v drugi etapi zasebno vstopa v javno: »V medijih ljudje razkazujejo najintimnejše koticke svoje zasebnosti in svojih medosebnih razmerij. Poleg tega se civilna družba čedalje bolj izgrajuje na temelju vzpostavljanja različnih skupin, ki zahtevajo pravico do uveljavljanja svojih partikularnih značilnosti. /.../ Že vse to zagotavlja zmedo med zasebnim življenjem in javnim prostorom. /.../« (Prav tam)

V tej zmedbi so se vzpostavile razmere, v katerih je zasebno pomembnejše od javnega. Če ponovimo Ariesove besede, ima danes osrednji pomen prav čustvena stvarnost, moralna in socialna plat pa sta umaknjeni. Posledica tega je dejstvo, da danes starši otroka ne pripravljajo na družbeno oziroma skupno prihodnost ali, natančneje, prihodnost skupnosti, temveč v njem iščejo vir čustvene zadovoljitve, sodobna družina pa zato deluje kot zatočišče (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011). Enake težnje so na podlagi empiričnih raziskav potrdile avtorice v delu *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*:

»Družini se je bolj kot drugim institucijam uspelo prilagoditi sodobnim postmodernim težnjam po individualizaciji in subjektivaciji življenjskega sveta in kot taka deluje vzpodbudno na razvoj osebnostnih potencialov in potreb; družina deluje kot zavetje, terapevtsko protiokolje, ki blaži strese in konflikte iz zunanjega sveta, ki je za mlade vse bolj zahteven in ogrožujoč.« (Renner, 2006: 90)

Avtorji jasno nakažejo, da je debata o tem, kaj so postali otroci, neproduktivna, če spregledamo odrasle, ki te otroke vzgajajo. Podobno je v intervjuju za Mladino leta 2015 povedala Mirjana Ule, socialna psihologinja, ki raziskuje spremembe mladine in splošen fenomen mladosti kot posebnega življenjskega obdobja. Opozarja, »da življenje v sodobnem svetu postaja vse bolj negotovo, in ker se slovenska država na to ne zna odzvati, otroci varnost iščejo znotraj družin« (Ule, 2015). To se je izrazilo v zanimivi obliki. Otrok je danes »pod pretvezo spoštovanja neodvisnosti tudi izključen iz sveta odraslih in zadrževan v svojem lastnem svetu, kolikor je to sploh mogoče imenovati svet. To zadrževanje je umetno, ker prelomi naraven odnos med odraslimi in otroki, ki ga med drugim sestavljata poučevanje in učenje, in ker hkrati prikriva dejstvo, da je otrok razvijajoče se človeško bitje, da je otroštvo začasno obdobje, priprava na odraslost.« (Arendt, 2006: 189)

V družbi lahko danes zaznamo ne toliko nenavaden in presenetljiv, vsekakor pa nov trend: Mnogi starši otrokom ne ponujajo vpogleda v kulturo, družbo, svet, ki jih obdaja, in zaradi politik, ki to vzpodbujajo, ignorirajo dejstvo, da bo otrok nekdo kot odrasel, zrel posameznik vstopal in deloval v družbi. Z razmahom neoliberalnih nazorov se je logika individualizma in osebne odgovornosti za uspeh premaknila tudi v obdobje otroštva. Nespoštovanje in neupoštevanje vpliva, ki ga družba vedno ima, in dejstva, da se otrok vedno razvija v neki obstoječi kulturi, ne samo v

svoji družini (ki je seveda sama prav tako že del kulture), interakcijo in dialog med starši in otroki osiromaši za pomembno dimenzijo odraščanja:

»Sodobna družina deluje kot zatočišče, torej ni prav nič čudno, da je otroci, ko enkrat odrastejo, ne znajo zapustiti. V družini je poleg tega funkcijo zakonske ljubezni danes prevzela ljubezen do otroka, a ta ljubezen ima za cilj otrokovo sedanjost srečo in odrija na stran vsakršno obvezo, četudi bo prav s sprejemanjem obveze otrok nekega dne sposoben samostojno živeti in razmišljati.« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 31)

Splošne težnje sodobnega starševstva kažejo, da starši nudijo predvsem čustveno podporo in le malo zahtevajo; Blais, Gauchet in Ottavi na primer opozarjajo, da je »sodobni otrok že v svojem izvornem izkustvu prikrajšan za obveznost, da se podreja nečemu višjemu, in tudi za sposobnost premagovanja frustracije; obojega se je namreč nekoč učil prav v družini« (prav tam: 37). Ocena avtorjev je sicer nekoliko pretirana; družinsko življenje vedno zahteva neko mero starševske avtoritete in organizacije, vendar se zdi, da je avtoriteta precej bolj fleksibilna in posledično potencialno krhka – tudi zato, ker jo družbeno stanje vedno znova poskuša minimizirati. Ali kot pravi Hannah Arendt, ki jo Furedi pogosto citira, v poglavju Kaj je avtoriteta?, ko piše, da je problem sodobne vzgoje »v dejstvu, da se ta po svoji naravi ne more odreči niti avtoriteti niti tradiciji, in vendar se mora še naprej vršiti v svetu, ki ga ne strukturira niti avtoriteta niti tradicija« (Arendt, 2006: 198). Ko Kroflič (1999) piše o radikalnih praksah vsedopuščujoče vzgoje, poudarja, da odrasli »s prijaznostjo in popustljivostjo nad otrokom v bistvu izvajajo prikrito obliko nasilja« (prav tam: 30) in so – ko od otroka »implicitno zahtevajo, naj se vede spontano, naravno, svobodno, naj občuti učenje kot igro, naj sam ugotovi, kaj je zanj primerno in kaj okolica pričakuje od njega itn.« (prav tam: 31) – v bistvu precej podobni represivnemu vzgojnemu modelu. Problem je namreč, da je svoboda, ki jo otroku dopuščajo, pravzaprav navidezna, saj sodobni svet od posameznika/-ce še vedno terja podreditev ekonomski logiki življenja oziroma potrošniškemu ustroju, čeprav to submisivnost vztrajno zanika in na vseh nivojih komunikacije še vedno poudarja, da posameznik/-ca lahko uresniči vse svoje potenciale, če se le dovolj potruji.

Blais, Gauchet in Ottavi (2011: 31) se sprašujejo: »Kako neki naj sodobni starši otroku omogočijo, da si bo v prihodnosti lahko sam pisal svojo življenjsko zgodbo, če pa sami ne poskrbijo, da se bo otrok vključil v neko že obstoječo in trajno institucionalno resničnost? Kadar namreč družina opusti svoj "svetni poklic", kadar starši pri svoji vzgoji otroka ne usmerjajo več v neko družbeno prihodnost, bo otrok sam le stežka vstopil v kakršen koli emancipacijski, individualni ali družbeni projekt ali si zamišljal, da bi nekoč utegnil zasedati določeno mesto v skupnosti.«

Ugotovljamo, da sodobno starševstvo od odraslih zahteva več kot kadar koli prej. Z vzpostavitvijo institucij, ki tako ali drugače prevzemajo nadzor nad družinskim življenjem in dobrobitjo otrok, in družbenim razvojem, ki ne predvideva več, da bo otrok prevzel družinski posel, se ustvarijo razmere, ki staršem omogočijo (ali jih subtilno prisilijo), da družina postane prostor, v katerem odrasli, s tem ko otroka spravijo na svet, poskrbijo predvsem za zadovoljitev osebne čustvenega življenja, ki ga otrok pomembno osmisli. Sodobni starši so – ker so obkoljeni z vzgojnimi priročniki

in nasveti strokovnjakov/-inj, ki moralizirajo o primerni družinski vzgoji – nezreli in negotovi ter dvomijo o svoji sposobnosti vzgajanja, kar je privedlo do »odločitve«, da je najbolje, da otrokom nudijo predvsem (ali samo) varno okolje, polno skrbi, nege in ljubezni, ki ni odvisno od ničesar zunanjega. Spoznavanja pravil in zakonov ter vključevanja v družbeno življenje, kar zahteva avtoritativnost, ne povzročajo z učinkovito vzgojo in izobraževanjem oziroma to nalogo prepuščajo predvsem šoli. Ne želijo namreč biti krivi za »neustrezen razvoj otrokovih kognitivnih, emocionalnih in še posebej prosocialnih kompetenc« (Jeznik, Kroflič in Štirn Janota, 2017: 156). A vendar bi moral vsak roditelj, ki je zmožen vzgajati, otroku pokazati nujnost komunikacije s soljudmi in dejstvo, »da lahko vsak posameznik svojo identiteto udejanji le v razmerju z družbo, ki ga obdaja« (prav tam: 47).

ŠOLA IN UČITELJI/-CE

Prva pomembna institucija, ki predstavlja in zastopa družbo ter v katero vstopi vsak otrok, je šola, ki je »v družbi vselej zavzemala prav poseben položaj na stikališču med zasebnim in javnim: v šoli je bilo učenca kot otroka res treba obravnavati v njegovi singularnosti in upoštevati njegove potrebe in njegov lasten ritem razvoja, toda hkrati se je ta isti učenec v šoli postopoma tudi seznanjal z neosebni kolektivnimi razmerji in objektivnim znanjem, ki ga je šola posredovala« (Blais, Gauchet, Ottavi, 2011: 25).

Tudi danes ima šola takšno vlogo, a starši proces otežujejo. Blais, Gauchet in Ottavi (2011: 14) namreč pravijo, da sodobni starši »le težko sodelujejo s šolo in po vsem sodeč ne podpirajo njenega projekta. V svojem razmerju do šole so najpogosteje defenzivni, nezaupljivi ali pa ji samo postavljajo zahteve. Vzajemno nerazumevanje med starši in šolo včasih meji na pravcat razdor.« Menijo, da bi bilo za otroke veliko bolje, če bi šola na prvo mesto postavila singularnost, kar Blais, Gauchet in Ottavi (2011: 35) pripisujejo spremembi pogleda na otrokovo svobodo, ko pravijo: »/.../ ob tem ko si sodobniki želijo, da bi bil otrok avtonomen, se ne zavedajo, da avtonomija vključuje obvladovanje samega sebe. Z izenačevanjem posameznikov in vse večjo valorizacijo avtentičnosti izginjajo tudi družbene vloge. Odslej obstajajo le še posamezne osebe.« Ker starši menijo, da se bo njihov otrok najbolje razvil le, če bo prepoznana njegova partikularnost, je v šolskem prostoru zaznati težnje po radikalni individualizaciji in personalizaciji vzgoje in izobraževanja na račun kolektivnosti. Razlogov za to je več, vsi pa se medsebojno podpirajo: prednjačijo širše družbene okoliščine, kot je neoliberalna ekonomija, ki že nekaj desetletij spodbuja individualizem pod pretezo radikalne svobode, h kateri naj bi posamezniki/-ce stremeli/-e; iz tega se razvijajo nove šolske politike, denimo Evropske unije, ki v svojih dokumentih vedno pogosteje omenja nujnost po razvoju podjetniških in drugih tako imenovanih vseživljenjskih kompetenc; ne nazadnje pa tudi starši zaznavajo, da je krepljenje specifičnosti otrokove nadarjenosti tisto, kar lahko istemu otroku zagotovi najvišjo mero uspeha v svetu, usmerjenem v kapital.

Šola naj bi namreč – ob upoštevanju razlik med otroki – poskrbela, da se v procesu pridobivanja znanj vse otroke tudi načrtno opremi s kolektivnimi človeškimi lastnostmi, ki jih posamezna družba razume in argumentira kot lastnosti, za katere naj bi si prizadeval in h katerim naj bi spodbujali vsakega otroka (Furedi, 2016), a ker so sodobne vrednote

individualizirane in v svojem bistvu (navidezno) odvisne samo od individuuma, temeljno vrednoto predstavlja svoboda, zato »vsako normo zdaj dojemamo kot zavoro, ki omejuje otrokovo svobodo« (Blais, Gauchet in Ottavi: 35). Vendar vzgoja in izobraževanje za svoj obstoj in izvajanje od učitelja/-ice terjata »usmerjanje in vplivanje na otrokov razvoj« (Furedi, 2016: 90), s katerima naj bi v otroku razvil/-a zaželeno družbene norme in vrednote (Furedi, 2016) ali kot vzgojo opiše Emile Durkheim (2009: 17): »Njen cilj je pri otroku vzbuditi in razviti določeno število fizičnih, intelektualnih in moralnih stanj, ki jih od njega zahteva tako politična družba v celoti kakor tudi posebno okolje, v katerem mu je namenjeno bivati.« V današnjih časih je podrejanje družbenim zahtevam sicer problematično, zdi se celo vedno bolj nujno, da mladi gojijo kritični odnos do pričakovanj, ki jim jih nalaga družba. Prav zato je pomemben tudi odnos odraslih do sveta, ki ga lahko posredno in neposredno prenašajo na mlade ter jim tako pomagajo razumeti razmere, v katerih odrasčajo. Pomembno je, da mladi razumejo, kakšne vrednote posreduje družba, saj se jim bodo le tako lahko uprli; razumeti morajo sistem, odvisnosti med akterji in institucijami, razmerja moči ipd.

Odrasli menijo, da bi šoli (s tem pa tudi otrokom?) šlo bolje, če bi bili/-e učitelji/-ce spodbujevalci/-ke in olajševalci/-ke, saj naj bi – in tudi je, kot piše Kroflič (1999) – tradicionalna represivna avtoritarnost dušila otrokov notranji potencial in voljo do odkrivanja in učenja, predvsem pa s svojo strogostjo ustvarjala posameznike, ki ne bodo ponotranjili moralnih kodov ter gojili prosocialnosti in altruizma, temveč bodo svoja dejanja podredili zahtevam avtoritete samo zato, da se izognejo kazni ali drugim negativnim posledicam neposlušnosti. Prav je, da se je šola oddaljila od pojmovanja »vzgoje kot ideološke indoktrinacije v smislu nerefleksiranega sprejemanja tradicionalnih moralnih zapovedi, značilne za srednjeveški model krščanske patriarhalne vzgoje« (Kroflič, 1999: 9), a v procesu oddaljevanja od konservativne oblike apostolske avtoritete je grožnja za razvoj otrok predstavljal že sam pojem avtoritete; kot pravi Gauchet, pa kriza avtoritete v svojem jedru izraža »krizo norm in vrednot« (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011: 139). Ali drugače: »Krizo v vzgoji in izobraževanju je pogosto simptom veliko širše krize, namreč težave, ki jo ima moderna družba pri tem, da bi o sami sebi podala smiselno razlago, ki bi služila kot temelj za avtoritativno vedenje odraslih.« (Furedi, 2016: 91)

Pomembno je izpostaviti, da nikakor ne zagovarjamo represivnega stališča, ki bi otroke ponovno potisnilo v položaj vdanega, pasivnega poslušalca, ki nima možnosti sodelovati v šolskem procesu. Otroci so tako doma kot v šoli primorani odločati o rečeh, o katerih prav zares še ne vedo dovolj – prav je, da se njihovo mnenje sliši in po potrebi upošteva, saj ne moremo zanikati, da znajo tudi mladi deliti pomembne in zanimive poglede na svet. Vendar bi morali odrasli delovati kot posredniki med otrokom in svetom; otrokom morajo pomagati oblikovati mnenja, jih osmišljati in umestiti v svet, v katerem živijo, ter sčasoma dopuščati, da se osamosvojijo. Del odgovornosti, ki jo morajo odrasli prevzeti pri vzgoji otrok, je namreč prav odločitev, koliko odgovornosti bodo »naložili« mladim generacijam. Možnost, da otroci v mladosti preizkušajo in preverjajo, kakšen vpliv imajo njihove odločitve, nosi pomembne vzgojne učinke.

Namen šole je namreč formiranje posameznika/-ce. Blais, Gauchet in Ottavi (2011) avtoriteto vidijo kot edino sredst-

vo, ki lahko opravi to nalogo. Zapišejo, da se človek oziroma otrok ne more formirati samo z lastnimi močmi ali le prek zunanjih vplivov. Nemogoče je, da bi posameznik/-ca lahko sam/-a dostopal/-a do vsega, kar mora vedeti, da bi celostno postal/-a svoboden/-na, avtonomen/-na in emancipiran/-a posameznik/-ca, obenem pa je prav tako nemogoče, da bi mu/ji celotno individualnost razvil nekdo drug (Blais, Gauchet in Ottavi, 2011). Ker se otrok ne more izogniti pritisku sveta, v katerega se rodi in s katerim mora sodelovati (prav tam), morajo odrasli ta pritisk olajšati, s tem ko mu ga razlagajo in pokažejo, ne pa prikrivajo. Avtorji nadaljujejo:

»V tem nemogočem projektu, namreč projektu formiranja posameznikov, je avtoriteta edini možni posrednik med zahtevami celote in pripoznanjem individualnosti. Avtoriteta ponuja edino praktično pot, da kolikor pač mogoče premagamo paradokse, vezane na obvezo svobode. Avtoriteta nam omogoča, da se postavimo na stališče posameznika, to je tistega posameznika, ki naj bi ga vzgoja opremila z zmožnostjo, da uresničuje svojo svobodo, ne da bi mu prikrivali, da takšna svoboda ni naravno stanje, temveč stanje, ki mu ga nalaga družba.« (Prav tam: 137–138)

Kot rečeno; zdi se, da je – glede na aktualno stanje – treba ponovno premisliti, ali trenutne zahteve družbe sploh še lahko razumemo v polju svobode. To vprašanje je primerno, če ne celo nujno, zastaviti tudi otrokom ter jim tako omogočiti, da sebe in druge začnejo misliti in razumevati

tudi v kontekstu sprememb, ki z različnih koncev kratijo pravice državljanom/-kam in rušijo socialno državo. Šola in učitelji/-ce imajo danes še vedno možnost, da, za razliko od družinskega okolja, ki je osrediščeno okoli otroka, temu otroku pokažejo, da je njegovo mesto v svetu pomembno vezano na druge ljudi, kulturo in okolje, v katerem se trenutno nahaja in v katerega bo vstopal kot odrasel/-la posameznik/-ca. Svet, v katerem delujejo, je odvisen od preteklosti in ni obstajal od nekdaj, zato je nujno, da odrasli s svojim znanjem mladim generacijam pokažejo svet, kakršen je bil, kakršen je in kakršen bi lahko bil, ter ne nazadnje ustvarijo vzdušje, ki bo otrokom omogočalo izraziti njihovo stališče do sveta in življenjske izkušnje. Le v tovrstnem dialogu, ki predvideva avtoriteto odraslih, si lahko zamislimo pogoje, v katerih bodo mladi vzgojeni in izobraženi za avtonomno delovanje. Vsekakor pa je relevanten tudi premislek o potencialni moči mladine, ki je lahko bolj pozitivna kot meni Furedi, ko piše o socializaciji v obratni smeri. Furedija namreč skrbi prelaganje odgovornosti za odločitve na otroke, a tako imenovano socializacijo v obratni smeri lahko razumemo tudi izrazito pozitivno, celo optimistično. Mladi, ki še niso vpeti v družbeno ekonomijo, so namreč prav zato zmožni o svetu razmišljati zunaj neposrednih ekonomskih interesov. To pomeni, da – za razliko od v kapitalsko rast usmerjenih politik – o spremembah v svetu lahko razmišljajo bolj solidarno, in zdi se, da je glede na družbene tendence prav to lahko niša, ki se še zmore upreti represivnim nazorom.

VIRI IN LITERATURA

Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo: Šest vaj v političnem življenju*. Krtina.

Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Krtina.

Boljka, U., Narat, T. (2017). Otrokocentričnost v sodobni družbi: opredelitev in vloga koncepta. V: U. Boljka in T. Narat (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. (str. 151–177). Sophia.

Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Krtina.

Furedi, F. (2017). *Zapravljeno: Zakaj šola ne izobražuje več?*. Krtina.

Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Društvo 2000

Jeznik, K., Kroflič, R., Štirn Janota, P. (2017). O vzgojnih pristopih med permisivnostjo in otrokocentričnostjo. V: U. Boljka in T. Narat (ur.), *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. (str. 151–177). Sophia.

Košak, K. (2015). Dr. Mirjana Ule. *Mladina* 25.

<https://www.mladina.si/167374/dr-mirjana-ule/>

Kroflič, R. (1999). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Vija.

Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Tehnična založba Slovenije.

Reiner, T. (2006). Odraščati v družinah. V: T. Reiner, M. Sedmak, A. Švab in M. Urek (ur.), *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. (str. 89–125). Založba Annales.

Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Znanstveno in publicistično središče.

Dr. Tilen Smajla,
OŠ/SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper-Capodistria

USTREZNOST POUČEVANJA TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OBDOBJU PO PRISTOPU CLIL: STALIŠČA UČITELJEV PRVEGA TUJEGA JEZIKA

The suitability of foreign language teaching in childhood according to the CLIL approach; the foreign language teachers' attitudes

IZVLEČEK

V prispevku predstavljamo rezultate analize stališč učiteljev prvega tujega jezika do poučevanja po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (v nadaljevanju CLIL). Učitelji naj bi pri pouku prvega tujega jezika (v nadaljevanju TJ 1) uporabljali pristop CLIL, kar je bilo eno od priporočil Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Stališča smo preverjali s polstrukturiranimi intervjuji in z anketnim vprašalnikom v spletnem okolju. Iz analize dvanajstih intervjujev smo zaznali strinjanje učiteljev glede pomembnosti izobrazbe učitelja TJ 1 v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO), čigar profil naj bi bil razredni učitelj z opravljenim modulom za poučevanje TJ 1 v zgodnjem obdobju. Ugotavljamo, da je večina učiteljev, ki so pristop CLIL pri pouku TJ 1 v 1. VIO uporabljali v prvem letu uvajanja (šolsko leto 2014/2015), v drugem letu uvajanja ohranila le nekatere elemente pristopa CLIL. Ugotavljali so namreč, da se smernic poučevanja po t. i. trdem (»hard«) pristopu CLIL ne morejo več povsem držati, zato so pri poučevanju uporabljali le nekatere elemente ali strategije pristopa CLIL, kar nekateri avtorji imenujejo mehak (»soft«) pristop CLIL. Čeprav so pri izvedbi učitelji navajali nekatere težave, je večina učiteljev pristop CLIL označila kot koristen pristop pri tujejezikovnem pouku.

Ključne besede: pouk prvega tujega jezika, pristop CLIL, učitelj tujega jezika, stališča, otroštvo

ABSTRACT

This paper presents the results of a research into the foreign teachers' attitudes towards the first foreign language (FL 1) teaching according to the CLIL approach. The first foreign language teachers (FL 1 teachers) should have carried out their FL 1 lessons according to the guidelines of the Resolution on the national programme on language policy 2014–2018, which specifically mentions the CLIL approach as one of the innovative approaches. The results of the twelve interviews: teachers agree upon the importance of the education process of teachers-to-be, for any teacher working at an early level should have completed a BA in class teaching and should have acquired a degree in the methodology of early language teaching. Most teachers who used the CLIL approach in the first year of its introduction (school year 2014–2015), refrained from it in the second year, or only used some elements of the CLIL approach, for they felt that it was impossible to follow the guidelines of the "hard" CLIL. Consequently, they only used some elements or strategies of the CLIL approach, which some authors call "soft" CLIL. Although some teachers claimed to have encountered numerous obstacles in teaching according to CLIL, they nevertheless considered it to be a suitable approach in the FL 1 classroom.

Keywords: attitudes, early age, foreign language teacher, foreign language teaching, the CLIL approach

UVOD

V državah Evropske unije se je začetek učenja tujih jezikov pomaknil v zgodnejšo otrokovo starost, saj je bilo ugotovljeno, da ima zgodnje učenje tujih jezikov pozitiven učinek na znanje materinščine in vpliva na motiviranost za učenje tujih jezikov v poznejšem obdobju (Čok, 2008; Lipavic Oštir in Jazbec, 2010), čeprav je bilo veliko staršev in učiteljev precej zaskrbljenih nad možnostjo, da bi lahko prezgodnja izpostavljenost več jezikom upočasnila otrokov kognitivni

razvoj (Dagarin Fojkar in Skubic, 2017: 87). Raziskave so sicer pokazale, da npr. dvojezični otroci razvijejo določene tipe kognitivne fleksibilnosti in metalingvističnega zavedanja prej in bolje kot njihovi enojezični vrstniki (Cummins, 2000; King in Mackey, 2007). Tujejezikovni didaktiki priporočajo, naj pouk tujih jezikov poteka neprekinjeno po »vertikali« (zgodnje učenje prvega tujega jezika, nekoliko pozneje vstopa drugi tuji jezik) in vzporedno po »horizontali« z različnimi povezavami z materinščino, drugimi jeziki in drugimi predmeti (glasba, likovni pouk, spozna-

vanje okolja itn.) (Lipavic Oštir in Jazbec, 2010). Učenje in poučevanje je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO) specifično, zato mora potekati po načelih za poučevanje mlajših učencev. Učni načrt za prvi tuji jezik (v nadaljevanju TJ 1) v 1. VIO (v 2. in 3. razredu osnovne šole) (Pevac Semec idr., 2013) poudari prednost zgodnjega učenja TJ 1, saj poudarja otrokove značilnosti v tem obdobju, na primer radovednost in željo po učenju, potrebo po sporazumevanju kot tudi pripravljenost in sposobnost posnemanja novih in neznanih glasov (Pevac Semec idr., 2013: 6). V nadaljevanju na kratko orišemo pot, ki je v Slovenijo privedla pristop CLIL, in okoliščine uvajanja pouka tujega jezika po pristopu CLIL.

PRISTOP CLIL

V uvodu smo omenili pristop CLIL, ki se je v literaturi pojavil že leta 1995 v dokumentu *Izboljševanje in povečanje raznolikosti učenja in poučevanja jezikov v šolskih sistemih Evropske unije* (Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union, 1995). Pristop CLIL je poznan pod različnimi imeni, in sicer kot jezikovna kopel, jezikovno prhanje, integrirani pouk, dvojezični pouk, popolna ali delna potopitev ali, kot zapišejo Lipavic Oštir, Lipovec in Rajšp (2015), nejezikovni predmet v tujem jeziku. Marsh, Maljers in Hartiala (2001: 16, v: Coyle, Hood in Marsh, 2010: 17) navajajo naslednje elemente pristopa CLIL v povezavi z njihovimi prednostmi:

- kontekst (okolje, skupnost): priprava na globalizacijo, to je razvoj kurikula skozi tujejezični medij, izboljšava šolske ponudbe v smislu večjezičnega pouka;
- vsebina: več možnosti za učenje s pomočjo avtentičnih gradiv v različnih jezikih, pridobivanje in utrjevanje zmožnosti za bodoče življenje in delo, priprava na učenje tudi z razvijanjem kompetenc na področju IKT (informacijsko-komunikacijskih tehnologij);
- jezik (komunikacija): celostna izboljšava kompetenc ciljnega jezika s pomočjo večje vsebinske izpostavljenosti jeziku pri poučevanju s pristopom CLIL, razvoj govornih zmožnosti, poglobljeno ozaveščanje jezikovnih kompetenc tako v maternem/domačem/prvem jeziku kot v jeziku CLIL, opolnomočenje učenca kot komunikatorja s pomočjo praktične izkušnje v avtentičnem okolju, učenje jezika v tujem jeziku in s pomočjo aktivnosti, ki so usmerjene v krajše jezikovne kopeli, kar je pri mlajših učencih posebej učinkovito;
- kognicija (učenje): povečanje motivacije za učenje, uvedba raznovrstnih metod in pristopov, razvoj individualnih učnih strategij;
- kultura: ustvarjanje medkulturnega znanja, razumevanja in tolerance, razvoj medkulturnih komunikacijskih zmožnosti, spoznavanje značilnosti sosednjih držav/regij in/ali manjšinskih skupin v obliki kratkih obiskov sosednjih šol, spoznavanje širšega kulturnega konteksta s pomočjo primerjalnih študij, videopovezav ali spletnega komuniciranja. Coyle, Hood in Marsh (2010: 1) ugotavljajo, da je »pristop CLIL dvoplasten, saj uporablja dodaten jezik za poučevanje; pouk je osredotočen občasno na vsebino, občasno pa na jezik«. Slednje vodi k integraciji, kar je bistvo pristopa CLIL (Mehisto, Marsh in Jesús Frigols, 2008). Ravno integracija vsebin strokovnih predmetov in tujega jezika se je izpostavila kot problem v tradicionalno monolingvističnem izobraževalnem sistemu v evropskih državah. Dalton-Puffer (2011: 9) ugotavlja, da so »internacionalizacija komunikacij, vedno

večja raznolikost populacije kot rezultat povečane mobilnosti in migracijskih tokov, pa tudi stremenje k večji povezanosti Evropske unije nekateri od bolj izpostavljenih razlogov za potrebo po večjezičnosti prebivalstva v EU«. Poleg tega Danesi in Perron (1999) ter Cummins in Swain (1986) poudarjajo, da je s stališča usvajanja tujega jezika kot tudi s stališča razvijanja akademskih zmožnosti uporaba pristopa CLIL v šolskih sistemih označena kot uspešen pristop, saj s tradicionalnimi učnimi metodami tujejezikovnih zmožnosti ni mogoče usvojiti na kakovosten način. Pristop CLIL je vsebinsko soroden nekaterim drugim poučevalnim pristopom, s katerimi deli nekatere osnovne prvine, na primer dvojezičnemu pouku, jezikovni kopeli in drugim. Slednji so bili in so v uporabi v nekaterih državah in v specifičnih kontekstih, na primer v Kanadi, a tudi v nekaterih drugih državah, kot so Avstrija (2001), Turčija (Karahana, 2005), Nemčija (Sudhoff, 2011), Slovenija (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in Varga, 2011) in drugod. CLIL kot poučevalni jezik uporablja jezik, ki ni učenčev prvi jezik ali materni jezik. Baidak, García Mínguez in Oberheidt (2006: 10) navajajo, da »gre za t. i. dodatni oziroma drugi jezik, s pomočjo katerega in s katerim se učenec uči«. Kot dodatni jezik Eurydice (Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2006: 11) omenja angleščino, nemščino, francoščino, španščino in ruščino, ki skupaj »predstavljajo več kot 95 % vseh jezikov, ki se jih učenci učijo v EU«. Ioannou Georgiou (2012: 495–496) ugotavlja, da je »CLIL najvišja razvojna stopnja komunikativnega pristopa poučevanja jezika«. Pristop CLIL učencu omogoči smiselno komunikacijo in mu hkrati nudi odlično priložnost avtentične rabe tujega jezika pri neki nalogi, s tem da učencu omogoči t. i. sprotno učenje, ki naj bi bilo naravno, torej nepri-siljeno in tako učinkovitejše (Ioannou Georgiou, 2012: 495–496). Pristop CLIL tako ustvari takšno učno okolje, v katerem učenec jezikovne zmožnosti usvaja ob njihovi takojšnji uporabi in ne v klasičnih jezikovnih učilnicah, kjer se je jezikovne zmožnosti učilo in utrjevalo za neko bodočo uporabo. Leskovic (2016: 39) k temu doda, da je pristop CLIL, če nanj gledamo skozi prizmo celostnega pristopa, »najučinkovitejša in najpogosteje uporabljena metoda pri poučevanju tujega jezika, še posebej na predšolski stopnji«.

METODOLOGIJA

Raziskovalni problem in namen raziskave

V šolskem letu 2014/2015 je bil v 1. VIO v 2. razred javne osnovne šole prvič poskusno uveden pouk TJ 1, frontalno v vse javne osnovne šole pa v šolskem letu 2016/2017. Učitelji naj bi pouk TJ 1 izvajali po pristopu CLIL, ki pa je v učnem načrtu omenjen kot didaktično priporočilo, nikakor kot zapovedan pristop učenja (Pevac Semec idr., 2013). Pri pristopu CLIL se kot učni jezik uporablja tuji jezik, čeprav zaradi ustavnih določil v Sloveniji (Ustava Republike Slovenije, 1991) pouk v javnih šolah ne more potekati v tujem jeziku (razen na območjih, kjer živi italijanska in madžarska avtohtona manjšina, kjer se pouk v javnih šolah odvija v italijanščini in madžarščini). Predvidevali smo, da imajo učitelji do uvajanja poučevanja TJ 1 po pristopu CLIL že delno izoblikovana stališča, zato smo se jih odločili preučiti. Tako smo preverili stališča učiteljev do uvajanja pouka TJ 1 po pristopu CLIL, odnos do učenja in poučevanja tujega jezika po pristopu CLIL ter stališča učiteljev glede koristnosti pristopa CLIL pri pouku TJ 1.

Raziskovalna vprašanja

Zanimalo nas je, ali se z uvajanjem pristopa CLIL spremeni stališča učiteljev TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo pomembne razlike v stališčih učiteljev TJ 1 glede koristnosti pristopa CLIL pri poučevanju TJ 1. Nadalje nas je zanimalo še, ali obstajajo pomembne razlike v stališčih učiteljev TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu in do pristopa CLIL glede na spol, leta delovnih izkušenj in izobrazbo učiteljev TJ 1. (Glej *Seznam vprašanj polstrukturiranega intervjuja* na koncu članka.)

Raziskovalna paradigma, pridobivanje podatkov ter njihova obdelava

V prispevku smo uporabili kvalitativno raziskovalno paradigmo. Podatke smo pridobili z izpeljavo polstrukturiranih intervjujev, s katerimi smo pridobili poglobljen vpogled v mnenja intervjuev glede učenja in poučevanja TJ ter pristopa CLIL. Intervjuje smo izvedli v času med 15. 2. 2016 in 31. 3. 2016. Tako pridobljeno gradivo smo obdelali in analizirali brez uporabe merskih postopkov in brez operacij nad števili (Mesec, 1998), nato smo v procesu sistematičnega kodiranja enot iz gradiva izoblikovali teoretične pojasnitve (Zhang in Wildemuth, 2009).

Raziskovalni vzorec

Izpeljali smo 12 polstrukturiranih intervjujev z intervjuvankami iz celotne Slovenije, razen iz osrednjeslovenske statistične regije, ki ni zastopana z nobenim udeležencem. Tako zbran slučajnostni vzorec natančneje predstavljamo v Preglednici 1 v nadaljevanju. Vzorec so sestavljale učiteljice tujega jezika.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da so k raziskavi pristopile udeleženke iz šestih slovenskih statističnih regij. Po izobrazbi so bile v veliki večini učiteljice razrednega pouka z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje

iz angleščine ali nemščine z izjemo ene udeleženke, ki je po izobrazbi predmetna učiteljica z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja. Ena udeleženka z izobrazbo razredne učiteljice je imela opravljen magistrski študijski program druge stopnje za poučevanje angleščine oziroma nemščine kot tujega jezika. Povprečno so imele udeleženke na dan 31. 3. 2016 12,5 leta delovnih izkušenj in 7,4 leta delovnih izkušenj s poučevanjem v zgodnem obdobju osnovne šole.

REZULTATI

Rezultati raziskave so predstavljeni po posameznih kategorijah, ki izhajajo iz raziskovalnih vprašanj. Glede na raziskovalna vprašanja smo nekatere kategorije združili.

DISKUSIJA IN ZAKLJUČKI

V raziskavi so intervjuvanke trdile, da bi bil pristop CLIL bolj primeren pri pouku starejših učencev, v 2. ali 3. VIO, saj »bi bil CLIL bolj primeren v 2. ali celo v 3. VIO, ko imajo učenci že dovolj tujejezičnih kompetenc« (intervjuvanka 4). Coyle, Hood in Marsh (2010: 4) pa poudarijo ravno ta vidik pristopa CLIL: niti jezikovni pouk niti pouk stroke, temveč skupek obojega. To, kar se nam na prvi pogled zdi razdrobljeno, kot na primer samostojni šolski predmeti, se pri tem pristopu zlije v eno celostno učno izkušnjo (Coyle, Hood in Marsh, 2010).

Nekatere intervjuvanke v naši raziskavi so velikokrat omenjale težave pri poskusih uvajanja pristopa CLIL v pouk TJ 1. Najbolj pogosto so omenjale organizacijske težave (umestitev tujejezikovnega pouka v urnik, sledenje učnemu načrtu za razredno stopnjo, pomanjkanje časa za usklajevanje z razrednimi učitelji, nerazumevanje vodstva šole in drugih sodelavcev, plačilo za opravljeno delo). Težave morebiti delno izhajajo iz stiske, v kateri so se znašle omenjene intervjuvanke, saj so bila pričakovanja do

► Preglednica 1: Vzorec udeleženk v kvalitativni raziskavi

Intervjuvanka	Regija	Izobrazba	Leta delovnih izkušenj/izkušnje v poučevanju v 1. VIO	
1	Obalno-kraška	RP z modulom	19	8
2	Pomurska	RP z modulom	12	12
3	Podravska	RP z modulom	26	1
4	Notranjsko-kraška	RP z modulom	7	2
5	Notranjsko-kraška	RP z modulom	12	12
6	Obalno-kraška	RP z modulom	8	4
7	Podravska	RP z modulom	10	6
8	Goriška	RP z modulom	10	2
9	Gorenjska	RP z modulom	13	13
10	Goriška	RP z modulom	7	7
11	Gorenjska	RP z modulom*	10	10
12	Podravska	PP z modulom	17	12

Legenda: RP = razredni učitelj z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz angleščine ali nemščine; PP = predmetni učitelj z opravljenim študijskim programom za izpopolnjevanje iz zgodnjega učenja; modul = opravljen magistrski študijski program druge stopnje poučevanje angleščine ali anglistika oziroma magistrski študijski program druge stopnje nemščina, nemicistika, germanistika ali nemščina kot tuji jezik*

Kategorija 1: Sprememba stališča učiteljic TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu zaradi uvajanja pristopa CLIL

Večina intervjuvank je v času uvedbe TJ v 1. VIO spremenila svoje stališče. Ugotovljamo, da je večina intervjuvank, ki so po pristopu CLIL TJ 1 v 1. VIO poučevale vsaj eno leto, v drugem letu poučevanja le delno ohranila poučevanje po pristopu CLIL, saj so ugotovile, da se smernic poučevanja po pristopu CLIL ne morejo več strogo držati, in so posledično pri poučevanju uporabljale le bodisi nekatere elemente bodisi samo strategije pristopa CLIL. Tako intervjuvanka 11 z 10 leti delovnih izkušenj trdi, da »delo po CLIL-u zahteva ogromno prilagajanja in sodelovanja z razrednimi učiteljicami in skupnega načrtovanja, izposojanja gradiv, materiala«. Intervjuvanke so raje posegale po strategijah medpredmetnega povezovanja, nekatere od njih pa so upoštevale smernice ZRSŠ v drugem letu uvajanja TJ 1 v 1. VIO, ki so priporočale mehkejšo obliko rabe pristopa CLIL. Tako je v zvezi tem šest intervjuvank izjavilo, da raje delajo po sklopih ali se medpredmetno povezujejo. Skupno jim je namreč prepričanje, da je pristop CLIL sicer teoretično dober pristop, praktično pa ga v obsegu in na način, kot predvideva teorija, ne morejo izvajati. To je na primer intervjuvanka 3 s 26 leti delovnih izkušenj potrdila s tem, ko je menila, da je težko najti pravo mero pristopa CLIL, saj razume, da je treba izvajati medpredmetne povezave. Podobno meni tudi intervjuvanka 7 z 10 leti delovnih izkušenj. Meni, da je teoretično zadeva v redu, vendar praktično ni čisto v redu. Zdaj uporablja nekatere elemente pristopa CLIL, dela bolj po principu medpredmetnega povezovanja. Tudi intervjuvanke 8, 9, 11 in 12 raje delajo po sklopih ali pa se pri pouku TJ medpredmetno povezujejo. Tako intervjuvanka 9 s 13 leti delovnih izkušenj posebej izpostavi, da je po enem letu dela ugotovila, da »točno po CLIL-u ne more poučevati, temveč po sklopih snovi«. Kot razloge za opuščanje pristopa CLIL so intervjuvanke navajale razne prepreke, od organizacijskih težav (umeščenost v urnik, plačila za delo, prevelike skupine, kombinirani pouk in podobno) do posebnosti novih generacij učencev in poudarjajo potrebo po več prilagajanja potrebam učencev in vzpostavljanju odnosa z učenci. V zvezi z zapisanim povzemamo, da zaradi prej omenjenih težav večina intervjuvank pri tujejezikovnem pouku ne uporablja pristopa CLIL v celoti, temveč le delno. Nekatere intervjuvanke niso uporabljale pristopa CLIL tudi zaradi mnenja, da niso dovolj usposobljene za kakovostno izpeljavo pouka po njem, zato so pouk raje izvajale z uporabo drugih pristopov, med katerimi so najbolj pogosto omenjale medpredmetne povezave in komunikacijski pristop.

izpeljave pouka TJ 1 dosledno upoštevajoč načela pristopa CLIL v prvem letu uvajanja zelo velika. Od dvanajstih intervjuvank sta le dve pristop CLIL oziroma pristopu CLIL podobne pristope uporabljale že dalj časa neposredno pred samim uradnim uvajanjem v pouk TJ 1. To pomeni, da se je

Kategorija 2: Razlike v stališčih učiteljic TJ 1 glede koristnosti pristopa CLIL pri poučevanju TJ 1

Tri intervjuvanke od dvanajstih so pristop CLIL izpostavile kot izrazito koristen, preostale pa so izpostavile pristop CLIL kot koristen pristop pri tujejezikovnem pouku, ki ga zaradi ovir in težav ne izvajajo povsem po pristopu CLIL. Ta pristop so uporabljale nekatere intervjuvanke le občasno in tam, kjer je bilo smiselno, nekatere pa vedno. Kot je izjavila intervjuvanka 2 z 12 leti delovnih izkušenj: »Če razumem CLIL, strogo gledano, ni koristen, ker moram učence v 1. VIO najprej naučiti pojmovanja objektov v maternem jeziku. Nekateri elementi pa se mi zdijo v redu, recimo komunikacija.« Zelo neposredna je bila intervjuvanka 3 s 26 leti delovnih izkušenj, ki je menila, da se ji pristop CLIL »ne zdi koristen, elementi so sicer koristni, a vse skupaj ne. Celotno ne, samo občasno, tam, kjer je smiselno.« Nekatere intervjuvanke so omenjale uporabo matrike CLIL, ki so jo pri tujejezikovnem pouku pričele uporabljati v drugem letu uvajanja TJ 1. S tem je povezano mnenje intervjuvanke 9 s 13 leti delovnih izkušenj, ki je v zvezi z vprašanjem o koristnosti pristopa CLIL pri poučevanju TJ 1 izjavila: »Samo do določene mere. Delam v prvem razredu in mi vsakič kolegice pošljejo pripravo, teme se veliko lažje pokrivajo. V drugem razredu se pa teme ne pokrivajo več tako dobro. Pouk imam od prvega do tretjega razreda. Zaključujem, da ni treba forsirati CLIL, če se pa da, pa ja.« Na tem mestu dodajamo še pomembno misel iste intervjuvanke, ki je v odziv na vprašanje o spremembah stališča do učenja in poučevanja TJ v otroštvu in do pristopa CLIL dejala, da so »učitelji bombardirani z raznimi usmeritvami. Poudarek je na matriki.« Nekatere druge intervjuvanke so kljub zavedanju, da je pristop CLIL koristen za izvajanje tujejezikovnega pouka, v drugem letu uvajanja raje uporabljale medpredmetne povezave in pristopu CLIL podobne učne pristope. Pogoste menjave usmeritev in zahtev, neuskkljenosti, ki ne upoštevajo dejanskega stanja v učilnicah, je posebej izpostavila intervjuvanka 5 z 12 leti delovnih izkušenj: »Priporočilo je CLIL, nič učbenikov, ustvarjanje lastnih didaktičnih pripomočkov, uporaba sodobnih pristopov. Potem se pa znanje preverja po tipično učbeniških sklopih, kar ni usklajeno.« Če povzamemo, smo iz zapisanega zaznali veliko negotovosti glede pričakovanih ustvarjalcev jezikovnih politik do učiteljev TJ 1 v 1. VIO, kakšno vrsto pristopa CLIL naj bi učitelji TJ 1 izvajali v otroštvu, kje naj bi se za tako delo usposobili in ali bi bili za dodatno delo, ki ga opravijo, nagrajeni. Nekatere intervjuvanke so omenjale pripravljenost izvajanja pouka TJ 1 po pristopu CLIL, če bi se za delo po njem ustrezno usposobile, saj imajo o njem pozitivno stališče.

večina sodelujočih v kvalitativnem delu raziskave s pristopom CLIL seznanila pred uvajanjem TJ 1 v 2. razred ali celo v teku njegovega uvajanja, kar hkrati pomeni, da imamo pred sabo profil klasičnega učitelja TJ 1, ki mu je bil pristop CLIL tuj oziroma večinoma tuj. Po drugi strani pa pristop

Kategorija 3: Razlike v stališčih učiteljic TJ 1 do učenja in poučevanja TJ 1 v otroštvu in do pristopa CLIL glede na spol, leta delovnih izkušenj in izobrazbo učiteljic TJ 1

Intervjuvanke so se strinjale glede pomembnosti ustrezne izobrazbe učitelja TJ 1 v 1. VIO, čigar profil naj bi bil razredni učitelj z opravljenim modulom za poučevanje angleščine/nemščine v zgodnjem obdobju. Po prepričanju intervjuvank je ravno učitelj z opisano izobrazbo primeren, ker bolje pozna pristope in metode poučevanja v zgodnjem obdobju. Nekaj intervjuvank je na tem mestu izpostavilo pomen odnosa, ki ga učitelj vzpostavi z mlajšimi učenci. Tako je na primer intervjuvanka 3 s 26 leti delovnih izkušenj menila, da »je odvisno od osebnosti, od tega, kako se učitelj zna približati učencu«. Intervjuvanke so še menile, da je bolje, če izvajajo pouk z mlajšimi učenci učitelji razrednega pouka, saj kot taki bolje poznajo potrebe mlajših učencev, učne načrte tega obdobja, laže jim tudi sledijo in poznajo didaktiko poučevanja v zgodnjem obdobju. Tri intervjuvanke, ki so izpostavile leta delovne dobe kot pomemben dejavnik, so tudi poudarile, da je bolje, da imajo učitelji, ki poučujejo TJ 1 v 1. VIO, več let izkušenj. S tem v zvezi je intervjuvanka 9 s 13 leti delovnih izkušenj menila, da »ima učitelj z več delovne dobe več znanja o značilnostih mlajših učencev, tudi več avtoritet«. Ali kot je menila intervjuvanka 11 z 10 leti delovnih izkušenj: »Leta delovnih izkušenj prinesejo več samozavesti.« Poleg tega je intervjuvanka 12 s 17 leti delovnih izkušenj poleg pomembnosti let delovnih izkušenj poudarila, da »so leta delovnih izkušenj precej odločilna, vendar pa ne odtehtajo vsega. Če učitelj z daljšim stažem ni pripravljen na nekaj novega, ne spremlja novih didaktičnih priporočil, tehnik, so mu leta lahko samo v breme /.../. Mlajši učitelj je lahko glede tega v prednosti, vendar mu manjka razgledanosti.« Če povzamemo, lahko ugotovimo, da se približno polovica intervjuvank strinja s trditvijo, da igrajo leta delovnih izkušenj pri pouku TJ 1 v 1. VIO pomembno vlogo, da pa je pri tem poleg let delovnih izkušenj dejavnik tudi učiteljeva osebnost in volja po vpeljevanju sprememb v pouk in zavedanje o posebnostih mlajših učencev.

CLIL in pristopu CLIL sorodni pristopi poudarjajo pomen »izjemnih možnosti strokovnega razvoja učitelja« (European Commission, 2017: 272), saj jim sam pristop nudi neke vrste izziv, ki jih vodi k ponovnemu osmišljanju oziroma preoblikovanju lastne prakse ter k premisleku o lastni strokovni integriteti, o čemer pišejo Cammarata (2009), Viebrock (2009) in Moate (2011). O podobnih izkušnjah so poročale tudi intervjuvanke v naši raziskavi, saj so bile prvo leto uvajanja (2014/2015) pred velikim izzivom glede na to, da v glavnem niso imele izkušenj s poučevanjem po pristopu CLIL. Zavedale so se namreč, da morajo imeti učitelji, ki poučujejo s pristopom CLIL, posebna znanja na področju jezikovnih zmožnosti ter učne in metodološke spretnosti kot tudi dobro znanje strokovnega predmeta, ki naj bi ga poučevali (Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2006).

Intervjuvanke so pogosto izrazile bojazen, da ne obvladajo dovolj dobro pristopa CLIL, da jih pomanjkanje spretnosti uporabe pristopa CLIL ovira pri njegovi uporabi. To ni presenetljivo, saj je imela večina intervjuvank za seboj več kot 5 let delovnih izkušenj, pristop CLIL pa v Sloveniji ni bil široko uporabljen pristop, z izjemo nekaj manjših projektov, recimo na OŠ B. Ilich (Jazbec in Lovrin, 2015: 70), v nekaterih vrtcih, npr. v Vrtcu Manka Golarja v Gornji Radgoni, v Vrtcu in OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora in drugod). Poleg tega sta pristop CLIL ali pristopu CLIL sorodne pristope pri pouku TJ 1 redno uporabljali le dve od dvanajstih intervjuvank. Problem izvajanja in suverene uporabe pristopa CLIL bržkone izhaja iz dejstva, da je večina učiteljev, ki pri pouku TJ 1 uporabljajo pristop CLIL, po izobrazbi bodisi profesor stroke (angleškega ali nemškega jezika) bodisi profesor razrednega pouka z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje tujega jezika. To predstavlja za učitelje določen izziv, saj morajo učitelji pridobiti zadostne zmožnosti bodisi v tujem jeziku bodisi v stroki, ki naj bi jo poučevali s pomočjo tujega/dodatnega jezika, tako morajo učitelji svoje znanje tako predmeta kot jezika znati uravnavati (Cammarata in Tedick, 2012). To pomeni, da morajo učitelji pridobiti zmožnosti, ki spodbujajo oblikovanje podpornih strategij za učenje tujega jezika (Boutin, 1993). Učitelji se morajo tudi zavedati, da je treba spremeniti strategije načrtovanja pouka. Cammarata (2009) poudarja, da uporaba pristopa CLIL vodi v delno ponovno vzpostavljajanje učiteljeve identitete kot take, saj pristop CLIL poseže globoko v učiteljeva prepričanja o sebi kot strokovnjaku na določenem področju. Zaradi tega lahko nastopita tudi kriza in umik od pristopa CLIL, kar so poročale intervjuvanke in o čemer piše že Cammarata (2009). Razloge za umik od pristopa CLIL lahko najdemo tudi v občutku o pomanjkanju sodelovanja z učitelji TJ 1 s strani sodelavcev in morebiti še drugih deležnikov, drugi razlogi za umik od pristopa CLIL so, kot poroča Cammarata (2009, 2010), odsotnost nadzora pri načrtovanju pouka CLIL, pritiski pri ocenjevanju in izpostavljanju odgovornosti za učencev napredek. Gotovo bo treba v prihodnosti proučevanju pouka tujih jezikov po pristopu CLIL posvetiti več pozornosti. Smajla (2019) ugotavlja, da bi bilo koristno ugotavljati stališča učiteljev tujega jezika na daljši rok, za kar bi bila primerna longitudinalna raziskava na področju učenja tujih jezikov v zgodnjem obdobju, primerna bi bila tudi etnografska, pa tudi akcijska raziskava. Iz mnenja večine intervjuvank je bilo zaznati, da je bolje, če izvajajo pouk z mlajšimi učenci učitelji razrednega pouka, saj bolje poznajo potrebe mlajših učencev, učne načrte tega 1. VIO, pa tudi laže jim sledijo. V manjših šolah se lahko namreč hitro zgodi, da mora ob pomanjkanju primerno izobraženega kadra za delo v 1. VIO poprijeti tudi predmetni učitelj, redkeje tudi obratno, zato bi bilo treba za izvajanje pouka v 1. VIO ustrezno usposobiti in za usposabljanje motivirati čim večje število učiteljev TJ 1. Šole oziroma dotični ustvarjalci šolskih politik bi za boljšo motivacijo morali učiteljem TJ v 1. VIO omogočiti boljše delovne pogoje tudi tako, da jim ponudijo ustreznejše nagrajevanje in napredovanje. Avtor še nadalje ugotavlja, da bi boljše učne rezultate dosegli z ustreznejšo organizacijo pouka, pri čemer bi moral pouk TJ 1 v 1. VIO potekati bolj zgodaj, ne šele v okviru dodatnega programa ali celo pred rednim poukom; tako bi se izognili morebitnim disciplinarnim in motivacijskim problemom, o čemer so poročale intervjuvanke (prav tam). Nekatero udeleženko raziskave namreč do tedaj niso imele izkušenj s poučevanjem po pristopu CLIL in o njem tudi niso ničesar slišale, nekatere so ga zaradi nepoznavanja »kot novost celo odklanjale«, kar poročata tudi Lipavc Oštir in Lipovec (2018: 121). Pripo-

ročamo nadalje tudi primernejši urnik učitelja TJ 1, ki v 1. VIO poučuje TJ po pristopu CLIL, in sicer z namenom, da ima dovolj časa za kakovostno pripravo na pouk. Udeleženci v naši raziskavi kot tudi v raziskavi, ki jo omenjata Lipavc Oštir in Lipovec (2018: 132), so velikokrat omenjali ravno to težavo, pomanjkanje časa za dobro pripravo na pouk, v povezavi s tem so omenjali količino časa, ki bi bila potrebna za koordinacijo in posvetovanje z razrednimi učitelji. V zvezi s tem priporočamo uvajanje skupne timske ure, namenjene pripravi na pouk TJ 1 po pristopu CLIL. Priporočamo nadalje tudi sistem nagrajevanja in možnost hitrejšega napredovanja za učitelje TJ, ki poučujejo v 1. VIO po pristopu CLIL, saj je pouk TJ, ki ga učitelj izvaja po omenjenem pristopu, bistveno bolj zahteven v fazi priprav, pri iskanju ali celo izdelovanju primernih učnih pripomočkov in ocenjevanju znanja, od tako imenovanega klasičnega pouka TJ. Menimo, da bi bilo boljše uvajanje sprememb izpeljati na mehkejši, učencem in učiteljem TJ 1 prijazen način, s čimer bi marsikaterega učitelja prej navdušili za uvedbo novosti, manj bi bilo odpora in rezultati bi bili trajnejši in kakovostnejši (Smajla, 2019).

Seznam vprašanj pol-strukturiranega intervjuja:

1. Vaše stališče do učenja in poučevanja TJ v otroštvu.
2. Vaše stališče do pristopa CLIL.
3. Stališče do učenja in poučevanja TJ v otroštvu in do pristopa CLIL glede na spol/leta delovnih izkušenj/izobrazbo.
4. Sprememba stališč do CLIL-a in do poučevanja TJ v otroštvu.
5. Koristnost CLIL-a pri poučevanju TJ.

VIRI IN LITERATURA

- Baidak, N., García Mínguez, M. L., Oberheid, S. (2006). *Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at Schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> (dostopno 15. 7. 2020).
- Boutin, F. (1993). A study of early French immersion teachers as generators of knowledge. *France Foreign Language Annals*, 26(4), 511–525. doi:10.1111/j.1944-9720.1993.tb01184.x.
- Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Forging language teachers' learning experience with Content-Based Instruction. *The Canadian Modern Language Review*, 65(4), 559–585. doi:10.3138/cmrlr.65.4.559.
- Cammarata, L., Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251–296. doi:10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x.
- Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. (2006). Brussels: European Commission. <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> (dostopno 15. 7. 2020).
- Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union* (1995). Brussels: Publications Office of the European Union.
- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85e-cbf8ee3cb251/language-en> (dostopno 13. 7. 2020).
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Swain, M. (1986). *Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education*. *Bilingualism in education*, 80–95. Longman.
- Čok, L. (2008). Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse* (18–29). Tangram.
- Dagarin Fojkar, M., Skubic, D. (2017). Prepričanja študentov predšolske vzgoje o učenju in zgodnjem poučevanju tujega jezika v Sloveniji. *CEPS Journal*, 7(4), 85–104.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Foreword. V: Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra in F. Gallardo del Puerto (ur.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*, (9–10). Peter Lang.
- Danesi, M., Perron, P. (1999). *Analyzing cultures: An introduction and handbook*. Indiana University Press.
- European Commission (2017). Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-2017-edition_en (dostopno 14. 7. 2020).
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal, Special Issue*, 66(4), 495–496.
- Jazbec, S., Lovrin, M. (2015). Koncept CLIL – novost ali stalnica pri učiteljih na OŠ v Sloveniji: študija primera. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1-2), 65–79.
- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. V: J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad in J. MacSwan (ur.). *Proceedings from the 4th International Symposium on Bilingualism*, (1153–1166). Cascadia Press.
- King, K., Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. Collins.
- Leskovic, M. (2016). CLIL problematika na primeru Nemačke škole u Beogradu. V: J. Vučo in K. Zavišin (ur.), *Early and Beginner' Foreign Language Learning in Primary Formal Education*. International Conference, Faculty of Philology, Belgrade, 7-8. October 2016: Book of Abstracts. Belgrade: Faculty of Philology.
- Lipavc Oštir, A., Jazbec, S. (ur.). (2010). *POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (dostopno 16. 7. 2020).
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. LIT Verlag.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A., Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(1-2), 11–26.
- Mehisto, P., Marsh, D., M. J. Frigols. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.
- Moate, J. M. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–346. doi:10.1080/02619768.2011.585023.
- Novak Lukanovič, S., Zudič Antonič, N., Varga, Š. I. (2011). PSS za šolstvo narodnosti. Vzgoja in izobraževanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. V: J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20solstvo%20narodnosti.pdf> (dostopno 19. 8. 2020).
- Pevc Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B., Lipavc Oštir, A., Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli*. Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf (dostopno 15. 7. 2020).
- Pevc Semec, K., Kač, L., Šečerov, N., Cajhen, S., Lesničar, B., Lipavc Oštir, A., Strmčnik, L. (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo http://www.fmalgaja.si/files/05/2017/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf (dostopno 15. 7. 2020).
- Smajla, T. (2019). *Odnos do uvajanja vsebinsko in jezikovno integriranega učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju*. Neobjavljena doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Sudhoff, J. (2011). *Content and Language Integrated Learning/Bilingualer Unterricht – Verborgene Potenziale für DaZ-Kontexte*. Duisburg: Universität Duisburg. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/clil_sudhoff20110324.pdf (dostopno 19. 8. 2020).
- Ustava Republike Slovenije /URS/ (1991)*. Uradni list RS, št. 75 (23. 12. 1991). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTAI> (dostopno 17. 7. 2020).
- Viebrock, H. J. (2009). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Peter Lang.
- Zhang, Y., Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. V: B. M. Wildemuth (ur.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (308–319). Libraries Unlimited.

Dr. Dimitrij Beuermann,
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

DOSEGANJE OPERATIVNIH UČNIH CILJEV NA GLASBENIH ŠOLAH: UČENCI USTVARJAJO GLASBO IN PLES IN UPORABLJAJO UČNO TEHNOLOGIJO

Achieving Operational Learning Objectives in Music Schools: Students Creating Music and Dance While Using Learning Technologies

IZVLEČEK

V članku so opisani trije principi oziroma nujni pogoji za uspešno izvajanje ustvarjalnih procesov na šolah. Najprej si skupaj z učenci postavimo te ali one okvire, dogovore in pravila, v katerih se bomo gibal pri posameznem ustvarjalnem procesu. Zatem je potrebno učence spodbujati k »ustvarjalnosti na nizkih obratih«. Čeprav lahko na »delovno mizo« prispevajo ideje tudi posamezni učenci, se bo večina zamisli porodila iz njihove medsebojne komunikacije in timskega dela. Pomembno je skrbeti še za izvajanje principa neskončne uporabe končnih sredstev; tukaj poskušamo v spletu zbranih virov, idej in dejavnosti prepoznati tudi najbolj oddaljene meje možnih rešitev. Prav verjetno bo pri tem potrebno zastaviti še en ustvarjalni krog.

- Ustvarjanje v okviru sistema pravil
- Ustvarjalnost na »nizkih obratih«
- Neskončna uporaba končnega nabora sredstev

Ključne besede: ustvarjalni procesi, šola

ABSTRACT

The article describes three principles and necessary conditions for successful implementation of creative processes in schools. Firstly, certain frameworks, agreements and rules are established together with students for each creative process. Secondly, students need to be encouraged to create 'with less horsepower'. Although individuals may also bring their own ideas to the table, the majority of ideas will arise from their mutual communication and teamwork. Thirdly, it is important to apply the principle of endless use of final resources, where we try to go as far as to identify, from the collected resources, ideas and activities, the most remote boundaries of possible solutions. This will most likely require the formation of another creative circle.

- Creating within the rule system
- Creating 'with less horsepower'
- Endless use of a final set of resources

Keywords: creative processes, school

OPIS PROBLEMA

V pogovorih z učitelji glasbenih šol se včasih pojavljata strah in negotovost: kako je nujno potrebno in hkrati mogoče z učenci uspešno dosegati operativne učne cilje na področju ustvarjanja. Mnogi učitelji so prepričani, da so cilji na tem področju postavljeni visoko, in zato menijo, da jih ne bodo zmogli ali znali dosegati.

Učiteljica AA, na primer, je omenila pogovore, da bodo morali učenci v 1. razredu pri predmetu solfeggio v okviru

tega učnega cilja *menda* pisati tudi že klasične variacije in podobna zahtevna glasbena dela. Tovrstni razmisleki in celo strahovi so nepotrebni, kajti v okviru izvajanja operativnih učnih ciljev, povezanih z ustvarjalnostjo učencev, seveda niso predvideni tako visoki dosežki.

Da bi se izognili nerazumevanju in zmedi, je treba natančneje opredeliti vsebine, cilje in dejavnosti operativnih učnih ciljev na področju ustvarjanja.

KAJ NI USTVARJANJE V OKVIRU SISTEMA PRAVIL TER USTVARJALNOST NA »NIZKIH OBRATIH«?

Omejitev ustvarjanja v okviru sistema pravil

Oglejmo si najprej primer učenja in poučevanja s poustvarjanjem! V učnih načrtih so zbrane ideje, zamisli in izkušnje sestavljavcev učnih načrtov, navedeni so tudi primeri učnih vsebin, torej viri, in učitelj nato usmeri učence v izvajanje učnih dejavnosti. Učenci se seznanijo s skladbami ali koreografijami, naučijo se jih izvajati in tako dosežejo predvidene cilje – krog učenja in poučevanja s poustvarjanjem je tako zaključen.



► Slika 1: Zemljevid učnega procesa: učenje in poučevanje s poustvarjanjem

Na Sliki 1 je predstavljen shematični prikaz učenja in poučevanja s poustvarjanjem, ki ga opisuje izrek: »Ideje povedo virom, kako naj se gibljejo.« (po: Susskind, 2009: 66)

Pri učenju in poučevanju s poustvarjanjem ni mogoče govoriti o svobodnem ustvarjanju v okviru sistema pravil, kajti cilji so določeni že v samem izhodišču, in učenec prav tako nima velikega vpliva na izbor učne snovi. Kasneje pa si bomo še natančneje ogledali, kako se učenje in poučevanje s poustvarjanjem ter učenje in poučevanje z ustvarjanjem med sabo razlikujeta glede na izhodiščno točko potovanja in hkrati tudi glede na smer zaporedja korakov po zemljevidu učnega procesa.

Omejitev ustvarjalnosti na »nizkih obratih«

Oglejmo si najprej primer značilnosti »visoke ustvarjalnosti«. Takšno ustvarjalnost so v svojih delih izražali velikani umetnosti in znanosti, na primer: Ludwig van Beethoven, Wolfgang Amadeus Mozart, Marij Kogoj, The Beatles; Platon, Aristotel, Isaac Newton, Albert Einstein, Richard Feinmann ... Na Sliki 1 je prikazana tudi takšna »visoka ustvarjalnost«. Zanj je značilno, da je ustvarjalec nekakšen medij, posrednik za ideje, ki iz območja nezavednega prek njegovih misli prehajajo v svet resničnosti. V šoli pa od učencev ne moremo zahtevati doseganja takšnih (in celo tudi ne mnogo nižjih) rezultatov ustvarjalnosti, čeprav se seveda lahko na moč veselimo, če kateri izmed naših učencev morda celo preseže učitelja.

Ustvarjalnosti na »nizkih obratih« ni mogoče enačiti z visoko ustvarjalnostjo, ki je povezana z izjemno nadarjenostjo ali celo genialnostjo.

OPIS OPERATIVNIH UČNIH CILJEV NA PODROČJU USTVARJANJA

V šolski rabi je operativne učne cilje na področju ustvarjanja mogoče opisati z naslednjimi tremi pravili: ustvarjanje je svobodno, toda v okviru sistema pravil poteka kot ustvarjalnost na »nizkih obratih« in se pri tem izraža v neskončni uporabi končnega nabora sredstev (Chomsky, 2007: 75–76). Predstavljena tri pravila si bomo v nadaljevanju ogledali natančneje, toda pri prvih dveh je treba postaviti omejitev obsega in zahtevnosti vsebin, ciljev in dejavnosti, da bi se v prihodnje izognili morebitnim ponovnim nesporazumom.

UČNI KORAKI UČENCEV PRI USTVARJANJU

Zdaj uredimo nujne procesne elemente šolske ustvarjalnosti po posameznih korakih.

VIRI

- 1. Iskanje gradiva.** Učenec naj ob spodbudi učitelja izbere eno ali več glasbenih ali plesnih del, ki so mu všeč oziroma jih že dobro obvlada. V njih naj s pomočjo učitelja prepozna vgrajena čustvena sporočila, ki bodo predstavljala izhodiščno usmeritev za njegovo domače ustvarjalno delo.
- 2. Izbira posameznih delov, ki bo služila za ustvarjanje.** Učenec naj iz teh del izbere nekaj sorazmerno majhnih glasbenih ali plesnih motivov, ki so zanj še posebej zanimivi – lahko pa si jih izmisli tudi sam. Zbrani elementi bodo predstavljali zbirko gradiva za domače ustvarjalno delo.

Zdaj pa moramo opredeliti še:

Kaj JE ustvarjanje v okviru sistema pravil, ki predstavlja ustvarjalnost na »nizkih obratih« in ki poteka v okviru neskončne uporabe končnega nabora sredstev?

Pravkar naštete obvezne elemente šolske ustvarjalnosti si zdaj oglejmo kar po vrstnem redu.

Ustvarjanje v okviru sistema pravil

Brez pravil resnično ustvarjanje ni mogoče. Brez pravil je dovoljeno vse in vsaka izbira je pravilna. Šele znotraj omejitev oziroma pravil je mogoče (oziroma smiselno) iskati te ali one rešitve in spoznavati, da sonekatere boljše od drugih. Igor Stravinski (1947: 65) pravi: »Svojo svobodo izražam v gibanju znotraj ozkega okvira omejitev, ki si jih za vsako nalogo določim sam. Kadar si okvire delovanja omejim do skrajnosti in si pri delu nalagam kar največje ovire, postaja moja svoboda vedno večja in se napolnjuje s smislom. Vsako zmanjšanje omejitev zmanjšuje mojo moč, kajti prav ovire nas osvobajajo iz okovov duha.«



► Slika 2: Zemljevid učnega procesa: učenje in poučevanje z ustvarjanjem

Na Sliki 2 je predstavljen shematični prikaz učenja in poučevanja z ustvarjanjem, ki ga opisuje izrek: »Viri povedo idejam, kako naj se oblikujejo.« (ibid.)

Pri učenju in poučevanju z ustvarjanjem se spremeni izhodišče oziroma začetek procesa, prav tako pa je treba obrniti tudi smer potovanja med elementi učnega procesa.

Učenec si, s pomočjo učitelja, izmed virov, torej izmed stvari na »delovni mizi«, izbere tiste in samo tiste, kimu spodbudijo oblikovanje idej o bodočem ustvarjalnem dosežku. Učitelj pri tem svetuje učencu in ga usmerja v ustrezne učne dejavnosti, učenec se nauči izvajati svoje domisleke in krog je ponovno zaključen.

»Nizki obrati«

Opisu svobodnega ustvarjanja v okviru pravil sedaj dodajmo še opis naslednjega elementa: ustvarjanje, ki poteka na »nizkih obratih«. Poimenovanje seveda izhaja iz področja »motoroznanstva« in opisuje lahkotno in razmeroma neobremenjeno delovanje motorja. Tudi pri ustvarjanju v šoli se je treba osvoboditi teh ali onih zunanjih pritiskov, da bi si učenci lahko v varnem okolju izmislili kar največ novih idej, med njimi izbrali tiste najbolj obetavne, jih uredili in si predvideli načine za njihovo uresničevanje. Uveljavljene usmeritve in preizkušeni napotki za oblikovanje *spodbudnega učnega okolja* so namenjeni prav omogočanju ustvarjalnih dejavnosti učenca.

Oglejmo si nekaj preprostih primerov ustvarjanja na različnih področjih človekovega življenja: 1) otroci se igrajo z lego kockami, 2) učenci se pogovarjajo in 3) učenci dosegajo operativni učni cilj ustvarjanje glasbe in uporabe učne tehnologije. Vsi navedeni primeri so povezani tudi s prvim, že opisanim pravilom: s svobodnim ustvarjanjem, ki poteka v okviru pravil.

1) Lego kocke so po navadi namenjene sproščeni igri in otroci se lahko z njimi igrajo ure in ure. Toda med sabo se lego kocke spajajo le pod določenimi pogoji: nikoli se ne zvijajo, običajno se jih ne prelomi in po njih se ne tolče s kladivom. Primer izzivalnega navodila za učenca bi lahko bil naslednji: »Sestavi nenavadno zgradbo ali domišljjski stroj! Pri tem lahko uporabiš samo sedemnajst lego kock!«

2) Besede so po navadi namenjene prijetnemu pogovoru in otroci lahko klepetajo ure in ure. Toda besede je treba uporabljati na način, ki sogovorniku prenaša sporočilo. Pomeni besed se lahko natančno povezujejo s temi ali onimi stvarmi oziroma idejami ali pa tudi izkoriščajo dvoumne pomeni besed ... Primer izzivalnega navodila za učenca bi lahko bil naslednji: »Zapiši pesem v treh vrsticah! Pri tem moraš uporabiti natanko sedemnajst zlogov!«

3) Preprosta zvočila ali mali inštrumenti so nadvse pripravi za izvajanje teh ali onih zvokov in otroci jih z veseljem uporabljajo (no, vsaj dokler vse skupaj v ušesih odraslih ne postane preveč hrupno).



► Slika 3: Otroci, preprosta zvočila in veselje (Foto: D. Beuermann)

Toda učenci na glasbenih šolah uporabljajo instrumente na njihov specifični način ter izkoriščajo njihove običajne zvočne in izrazne možnosti. Primer izzivalnega navodila za učenca bi lahko bil naslednji: »Na klavirju zaigraj in posnemi skladbo, v kateri opišeš dve čustvi (na primer veselje in žalost)! Pri tem lahko uporabiš samo sedemnajst črnih tipk!«

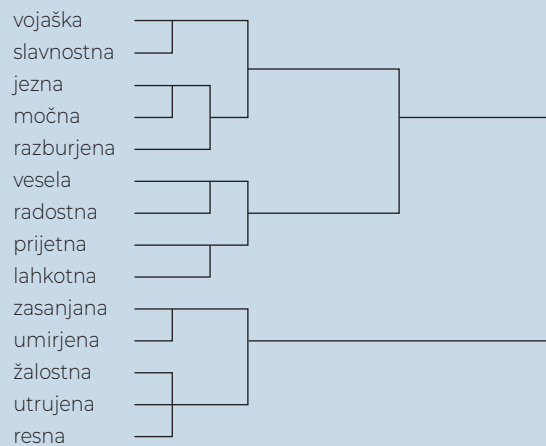
Končni nabor sredstev

Levi-Strauss (1992: 178) trdi: »Človeške družbe, prav tako kot posamezniki, nikoli ne morejo izbirati iz neomejenih oziroma absolutnih možnosti – ampak so omejeni na nekatere predoločene kombinacije iz idealnega nabora vseh možnosti.« Pri vsakem izmed primerov iz vsakdanjega življenja zdaj opredelimo še končni nabor sredstev, v katerem se je treba gibati med ustvarjanjem.

- 1) Nedvomno ima vsak otrok na razpolago le končno število lego kock. Nekateri jih imajo resda več, nekateri pa manj; toda nihče nima na razpolago neskončnega števila lego kock.
- 2) Nedvomno ima vsak človek na razpolago za izražanje le svoj lastni obseg besedišča. Nekateri zmorejo uporabljati večje število besed, nekateri pa manjše; toda nihče nima na razpolago neskončnega obsega besedišča.
- 3) Nedvomno ima vsak učenec glasbene šole na razpolago le omejeni obseg različnih čustvenih glasbenih izrazov. Nekateri učenci jih zmorejo prikazati več vrst, nekateri pa manj, toda nihče nima na razpolago neskončnega obsega različnih čustvenih glasbenih izrazov.

Učitelju ali učencu lahko olajša načrtovanje glasbenega ali plesnega sporočila prikaz medsebojnih bližin in oddaljenosti nekaterih čustvenih glasbenih izrazov (Beuermann, 2008: 224), ki je predstavljen na Sliki 4. Videti je mogoče, da so človekovi čustveni prostori omejeni, a hkrati tudi dokaj natančno urejeni med seboj.

Vsako poslušano glasbo je mogoče umestiti v eno izmed treh jasno ločenih skupin, ki jih je Kabalevski poimenoval koračnica, ples in pesem (1988: 21–23). Takole pravi: »To so tri osnovna področja glasbe, kise vedno pojavljajo že v najpreprostejših glasbenih oblikah in stilih, ki jih lahko razumejo tudi otroci v najzgodnejšem obdobju glasbenega razvoja. Koračnice, plesi in pesmi niso samo tri oblike in zvrsti glasbe, najbolj dostopne otrokom, temveč predstavljajo tri osnovne elemente glasbe: omogočajo povezavo med glasbeno umetnostjo in učenjem glasbe v šoli ter tako vzpostavljajo najtesnejši stik



► Slika 4: Glasba v ogledalu čustev

med učenjem in življenjem.« Na Sliki 4 so opisi glasbe koračnice, plesa in pesmi razporejeni v tri jasno ločene skupine; pri tem področje pesmi zavzema izrazito ločen položaj.¹

Prepoznavanje čustvenega sporočila glasbe v obstoječih skladbah ali koreografijah ali njegovo načrtovanje v novih skladbah oziroma koreografijah predstavlja nujni pogoj za vsako glasbeno ali plesno ustvarjanje.

V čustvenem pogledu je glasba koračnice vojaška, slavnostna, jezna, močna in razburjena, plesna glasba je vesela, radostna, prijetna in lahkotna, pesemska glasba pa je zasanjana, umirjena, žalostna, utrujena in resna...²

Neskončne možnosti uporabe

Zdaj na navedenih treh področjih opredelimo še neskončne možnosti uporabe. Nedvomno se je mogoče strinjati, da je mogoče razporediti, razvrstiti ali preoblikovati že nekaj 1) lego kock ali 2) nekaj besed ali 3) nekaj oblik čustvenih izrazov pri glasbi ali plesu³ ... v nepreštevno množico različnih kombinacij.

Če otrokom zgradba iz lego kock ni všeč, jo bodo popravili, spremenili ali na novo zgradili. Če se izkaže, da je komunikacija med dvema človekoma prišla v slepo ulico (eden izmed njiju, na primer, pravi drugemu: »Tega pa ne razumem!«), bo moral sogovornik svoje sporočilo oblikovati na novo, urediti stavek v razumljivejšo obliko ali uporabiti za sporočanje druge besede. Učenci ustvarjajo glasbo ali ples na različne načine, dokler niso zadovoljni z rezultati svojega dela (no, ali pa dokler jim ne zmanjka časa oziroma energije).

1 Tukaj poteka tudi meja med apolinično in dionizično glasbo!

2 S tem vrstnim redom se tesno povezujejo tudi trije glavni elementi glasbe: ritem, melodija in harmonija in ni naključje, da to zaporedje hkrati opisuje tudi korake v razvoju glasbe same. V ustvarjalni smeri, seveda!

3 Učenci lahko za prikaze čustvenih stanj uporabijo in urejajo že poprej usvojene glasbene motive ali njihove dele iz že obstoječih glasbenih ali plesnih del. Bojan Glavina pa opozarja: »Pri ustvarjalnih učencih sam ne bi izhajal iz že določenega motiva, ampak bi jim predlagal, da si motiv, frazo ali drugo glasbeno gradivo »izmislijo«. Če se torej učenci ne naslanjajo na te ali one zunanje spodbude, se utegne ustvarjalno polje odpreti v veliko večji meri, kot to lahko stori že vnaprej določena znana tema ali motiv. Ustvarjalno delo na tak način postane bolj »umetniško«, za razliko od uporabe že določenega materiala, kjer je več elementov »obrtniškega« dela. Gre za razliko v samem začetku ustvarjalnega procesa, kjer se vrata v ustvarjalnost odprejo že s samim zametkom – izmišljanjem kombinacije tonov »iz nič«. V tem smislu postanejo možnosti nabora sredstev, torej zvočnih idej, »še bolj neskončne.«

IDEJE IN CILJI

- Izbira teme oziroma naslova improvizacije.** Učenec naj si ob pomoči učitelja izbere naslov skladbe ali koreografije, ki bo predstavljal miselni okvir ustvarjalnega dela. Uvodno smer razmišljanja in delovanja dobro povzamejo pridevniki: veselo, temačno, zaspano, vojaško, nemirno ..., ki določajo čustveni okvir bodočih ustvarjalnih dejanj. Nekaj kasneje pa je takšne naslove mogoče razširiti in s tem natančneje določiti; to lahko storimo, na primer, z uporabo samostalnikov ali glagolov.
- Učitelj predstavi nalogo oziroma navodila za učenca.** V splošnem so navodila lahko zelo kratka; na primer takšna: »S pomočjo uporabe izbranih delov skladbe ali koreografije ali pa tvojih domislekov si doma izmisli improvizacijo, zvočno sliko ali skladbo, v kateri bo mogoče prepoznati povezavo z dogovorjenim naslovom. Ko boš s svojim izdelkom zadovoljen, ga posnemi ali kako drugače zapiši!«

DEJAVNOSTI

- Učenec si izmisli, uredi ter posname (lahko pa tudi zapiše: na grafični ali notni način) zvočno sliko, skladbo ali ples doma.**
- Učenec izdelek predstavi učitelju.** Tukaj se nahaja obilo možnosti za pohvalo in morebitne nadaljnjespodbude.

MOREBITNI NASLEDNJI USTVARJALNI KROG

- Uspele skladbe lahko predstavljajo pomemben vir za nadaljevanje ustvarjalnega dela, za nadaljnje zbiranje idej in organiziranje učnih dejavnosti;** na primer za oblikovanje spremljav pri nauku o glasbi in nato morda muziciranja pri komorni igri.

USTVARJALNOST V GLASBENI ŠOLI: ZAKLJUČNI RAZMISLEKI

Izjemno pomembno je, da učenci kar najbolj samostojno prehodijo navedene korake. Na začetku pregledajo vire na



► Slika 5: Učenje in poučevanje z ustvarjanjem (morebitni naslednji krog)

»delovni mizi« – skladbe ali koreografije, ki jih že obvladajo, in morda dodajo še svoje izmisleke, nato pa nadaljujejo s koraki v ustvarjalni smeri učnega procesa. Obvladovanje procesov na področju ustvarjalnosti bo učence pomembno usposabljal tudi za reševanje zahtevnih izzivov v njihovem odraslem življenju.

Doseganje operativnih učnih ciljev na področju ustvarjanja je v okviru nivojev miselnih procesov Bloomove taksonomije⁴ vsekakor umeščeno na področje najvišjih kompleksnosti miselnih procesov. Hkrati pa za učence glasbenih šol izvajanje ustvarjalnih procesov na področju glasbe in plesa sploh ni težavno. Velja celo naslednje: notranja motivacija učencev podeljuje učenju in poučevanju z ustvarjanjem še dodatni smisel in predstavlja zanje »češnje na torti glasbenega in plesnega izobraževanja« ter s tem pomembno prispeva k razvoju njihove osebnosti.

VIRI IN LITERATURA

Beuermann, D. (2008). *Prepoznavanje implicitnih glasbenih vrednot kot sredstvo za spodbujanje osnovnošolske glasbene ustvarjalnosti*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Foucault, M., Chomsky, N., Virno, P. (2007). *Človeška narava in zgodovina*. Knjižna zbirka Temeljna dela, Krtina.

Kabalevski, D. B. (1988). *Music and Education: Composer Writes About Musical Education*. UNESCO.

Levi-Strauss, C. (1992). *Tristes Tropiques*, Penguin.

Stravinski, I. (1947). *Poetics of Music in the Form of Six Lessons*. Harvard University Press, Cambridge.

Susskind, L. (2009). *The Black Hole War*. Hachette Book Group.

⁴ <https://sl.wikipedia.org/wiki/Taksonomija> in <https://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica/podrobno?publikacija=688> (dostop: 27. 8. 2020).

UČITELJEV GLAS

TEACHER'S VOICE

- 40** **PODJETNOSTNA KOMPETENCA PRI IZVEDBI INTERDISCIPLINARNEGA SKLOPA »ZAKAJ JAZ?«**
Entrepreneurship Competence in Implementing the Interdisciplinary Set "Why Me?"
Katarina Bola Zupančič
- 45** **PODVIG V ŠOLI IN NA DALJAVO**
Project "PODVIG" in School and During Distance Learning
Simona Rejec Merkač
- 51** **PODJETNOSTNE KOMPETENCE IN PREVERJANJE DOMAČEGA BRANJA NA DALJAVO**
Entrepreneurship Competences and Required Reading Assessment During Distance Learning
Gabriela Zver
- 56** **RAZVIJANJE KOMPETENC PODJETNOSTI PRI POUKU ANGLEŠČINE V GIMNAZIJI**
Developing Competences in Secondary School English Class
Eva Kristan
- 59** **DELO IN VLOGA ŠOLSKEGA PROJEKTNEGA TIMA V RAZVOJU PODJETNOSTNE KOMPETENCE**
School Project Team's Work and Role in Entrepreneurship Competence Development
Nataša Hribar
- 64** **KREPITEV PODJETNOSTNIH IN DIGITALNIH KOMPETENC PRI LIKOVNI UMETNOSTI**
Enhancing Entrepreneurship and Digital Competences in Art Class
Mihaela Ružič

Katarina Bola Zupančič,
Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje

PODJETNOSTNA KOMPETENCA PRI IZVEDBI INTERDISCIPLINARNEGA SKLOPA »ZAKAJ JAZ?«

*Entrepreneurship Competence in Implementing the Interdisciplinary Set
“Why Me?”*

IZVLEČEK

V pričujočem članku vam bomo podrobneje predstavili delo v ITS-u »Zakaj jaz?«, ki je bil na temelju ideje dijakov osnovan, realiziran in dokončan v šolskem letu 2018/2019. Popeljali vas bomo skozi vse faze izvedbe interdisciplinarnega sklopa v gimnazijskem programu z udejanjenjem kompetence podjetnosti. V gimnaziji je to nov predmet, kjer se prepletajo znanja več predmetnih področij, s katerimi dijake pripravljamo na življenje – noben problem ni enopredmeten. Ker se v gimnazijskem programu v takšni razsežnosti srečujemo z uresničevanjem nadstandardnih ciljev prvič, smo vključili tudi mnenja nekaterih dijakov, analize anket in mnenja učiteljev.

Ključne besede: interdisciplinarni sklop, podjetnostna kompetenca, kemija, biologija, slovenščina, geografija

ABSTRACT

This article presents in greater detail the work accomplished within the interdisciplinary set “Why Me?”, realised and completed based on the students’ idea in the school year 2018/2019. It describes the journey through all implementation phases of the interdisciplinary set in a secondary school programme by actualising the entrepreneurship competence. This is a new secondary school subject which connects a number of areas to prepare students for life – every problem covers multiple subjects. As this is the first time that the realisation of higher-standard goals is introduced in this scope in a secondary school programme, the opinions of some of the students and teachers, along with survey analyses, are also included.

Keywords: interdisciplinary set, entrepreneurship competence, chemistry, biology, Slovenian, geography

UVOD

Pri načrtovanju interdisciplinarnega tematskega sklopa, ki smo ga poimenovali Zakaj jaz, smo izhajali iz Izhodišč prenovne gimnazijskega programa. Z dijaki smo najprej osnovali predlog tematskih oz. učnih sklopov: bolezni, zdravila in poživila. Pretresli smo cilje iz učnih načrtov biologije, kemije, geografije in slovenščine, temeljito pregledali pogoje za izvedbo ITS-ov v šoli, pripravili izhodišča in načrt ter ga predstavili učiteljskemu zboru. Pridružili smo se projektu Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (PODVIG), ki je omogočal tudi financiranje izvajanja ITS-a in s tem večjo izbirnost v gimnazijskem programu. V okviru omenjenega projekta smo se učitelji v različnih timih tudi izobraževali. Koordinatorica dela je bila vseskozi ista, kar je omogočalo neprekinjenost in nadgradnjo dela. Učitelji izvajalci/avtorji so bili: Irena Lavrač, Maruša Stoklasa Drečnik, Aleksander Medveš in Katarina Bola Zupančič.

PRIČAKOVANJA RAZVOJNEGA PROJEKTA PODVIG

Glede na okvir projekta PODVIG smo razvijali tudi cilje podjetnosti. Na začetku smo z vključitvijo v razvojni projekt v šoli opravili analizo stanja podjetnostne kompetence in načrtovali razvoj ter si zastavili ustrezne cilje. V samem ITS-u smo načrtno uvajali timsko delo, interdisciplinarno zastavljanje in uresničevanje ciljev, razvijali smo veščine na višjih taksonomskih stopnjah, povezovali šolo z okoljem, izdelovali avtentične naloge (t.j. izhajajoče iz življenjskih situacij). S skupnim načrtovanjem smo skušali dvigniti kakovost in privlačnost ITS-a, s čimer smo pritegnili in motivirali dijake.

VIZIJA RAZVOJA PODJETNOSTNE KOMPETENCE V GESŠ TRBOVLJE

Naš namen in končni cilj po končanju projekta ni samo zgoraj omenjeni ITS Zakaj jaz, ampak da več učiteljev (kritična masa) načrtuje uvajanje podjetnosti v redne šolske aktivnosti. Pri tem nam je lahko v pomoč vodnik EntreComp (2019). Z načrtnim nadgrajevanjem aktivnosti na vseh področjih bomo napredovali ne samo učitelji, ampak tudi dijaki (načrtovanje, slednje ciljem, evalviranje itd.). S takšnim načrtno usmerjenim delom v uvajanje in izvajanje kompetence podjetnosti bi radi »okužili« tudi druge sodelavce.

Med cilji kompetenčnega kroga podjetnosti sledimo zlasti:

- prevzemanju iniciative,
- idejam in priložnostim/vrednotenje idej,
- delu z drugimi in učenju z izkušnjami,
- načrtovanju in vodenju.

Kljub izbranim kompetencam vključujemo tudi preostale, jih nadgrajujemo in tako dosegamo višje taksonomske stopnje.

IZZIVI

Že pred samim začetkom izvajanja interdisciplinarnega sklopa smo predvideli, da se bomo soočali z izzivi. Eden izmed večjih je bil, kako ocenjevati. Ocenjevali smo formativno: dijaki so izpolnjevali mape dosežkov, gradivo oddajali, imeli tudi možnost popravkov. Izvajalci smo se po posameznih sklopih o napredku posameznikov in aktivnostih skupine obveščali ter s tem ohranjali kontinuiteto.

Izziv je bil tudi organizacijski, in sicer kako umestiti ure v urnik. Kasneje smo ugotovili, da smo z usklajevanjem, aktivnim poslušanjem, različnimi idejami prebrodili te pomisleke in jih začeli uspešno reševati.

NAČRTOVANJE ITS-A ZAKAJ JAZ?

Načrtovanja izvedbe ITS-a smo se lotili z zunanjo pomočjo Mete Kamšek (ravnateljice Gimnazija Kočevje, v pokoju), s pomočjo katere smo uporabili model vzvratnega načrtovanja.

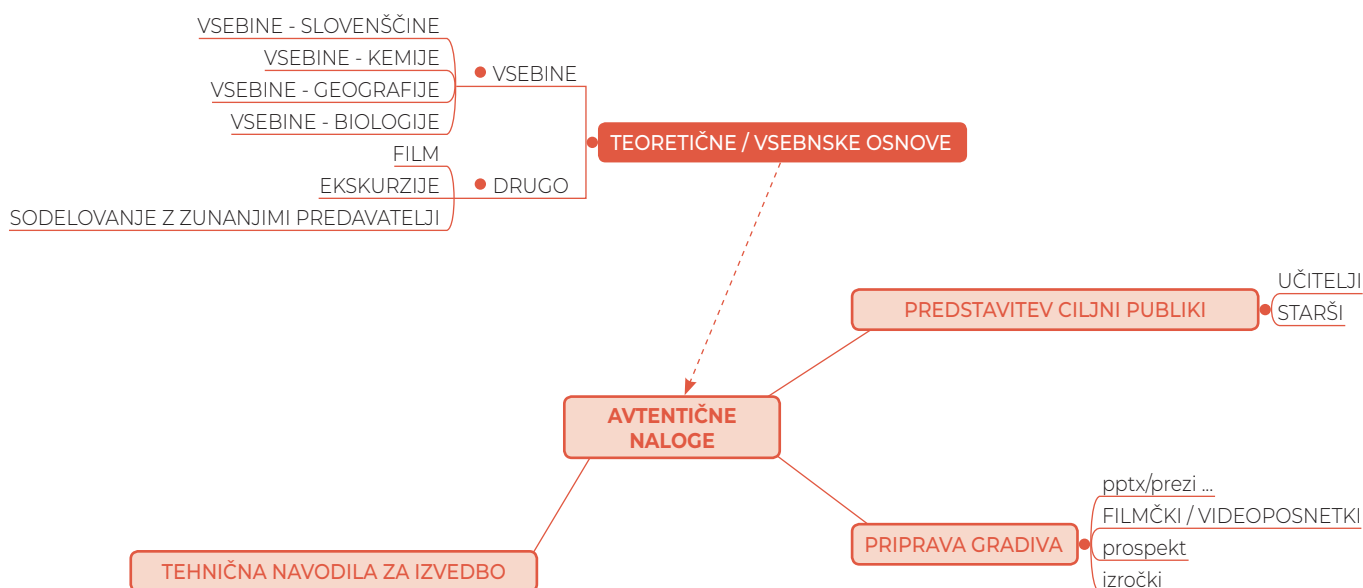
Seznanitev z novo strategijo je kar sama narekovala delo. Po izbiri teme, naboru izbirnih ciljev, odločitvi, kaj bi bile avtentična naloga in zaključne izvedbene aktivnosti, smo si zastavili skupni cilj: raziskati vplive na zdravstveno stanje prebivalcev z različnih zornih kotov na primeru različnih ciljnih populacij. Predvideli smo, da si bo dijak zastavil naslednje vprašanje: Kako s pomočjo literature in drugih virov pri posamezni ciljni populaciji predvidim in prepoznam vpliv različnih dejavnikov na zdravstveno stanje posameznika?

Delo pri ITS je potekalo v dveh sklopih. V prvem sklopu smo dijake najprej opolnomočili s teoretičnimi spoznanji, vsebino smo obdelali z več različnih zornih kotov, nato pa so se organizirali po predlaganih tematikah v skupine in začeli s preučevanjem svoje teme. Vzporedno smo jih učitelji podpirali in se po potrebi vključevali v delo.

Pri skupnih srečanjih smo se držali posebnega vrstnega reda dajanja povratnih informacij; vedno so bili dijaki prvi, ki so podajali medvrstniške povratne informacije, sledili sta debata in povratna informacija učiteljev. Precej naših dijakov je mladih raziskovalcev z izkušnjami, kar pomeni, da so vestno, kritično in tudi z nasveti sošolcem v skupini opravili svoje delo.

IZVEDBA ITS-A

Ogledu filma Lorenzovo olje (Čustvena drama staršev, temelječa na resnični zgodbi o družini, kjer njihov sin zbolí za neozdravljivo in skrivnostno možgansko boleznijo. Starši se rešujejo otroka z iskanjem zdravila za njegovo



► Slika 1: Shema poteka izvedbe

bolezen. Bistvo ni le v stiski staršev, ampak v raziskovanju literature, vztrajnosti, upanju ...) in debati je sledil uvodni, teoretični del, v katerem smo razpravljali o vzrokih za pojavljanje bolezni. Dotaknili smo se dejavnikov, ki vplivajo na naše zdravje, najbolj pa jih je presenetil vpliv našega ravnanja na razvoj bolezni. Drugi, širši zorni kot smo pridobili s povabilom posameznikov iz zunanjih institucij. Nekatere smo tudi obiskali (npr. biobanko za odvzem matičnih celic), ogledali smo si razstavo Telo in še nekatere druge.

Prvo težje delo je bilo v začetku januarja, ko smo začeli skupaj z dijaki oblikovati zapise o dosežkih dijakov, ki jih bodo dijaki dobili ob konferenci. Tako so ob prvi ocenjevalni konferenci vsi prejeli formativni zapis o doseženih veščinah, ciljnih in napotkih za delo v prihodnje. Ob formativnem zapisu smo zabeležili tudi številčno oceno; dijaki pa so imeli možnost pridobiti dodatno povratno informacijo in utemeljitev ocene.

V nadaljevanju smo se usmerili k izbiri posebnih tematik posameznih skupin: kožne bolezni, psihične motnje, kontracepcija in srčno-žilne bolezni. Dijaki so predlagali svoje interese, oblikovali smo time, ki so začeli z delom. Glede na izbrane vsebine se nam je ciljno občinstvo, ki ga bomo predstavili v zaključku naloge, ponujalo kar samo od sebe. Tematika avtentičnih nalog je bila preventivno naravna, zato smo se odločili, da naloge predstavimo v okviru obveznih izbirnih vsebin s tematiko Zdravstvena vzgoja dijakom drugega letnika. Med raziskovanjem literature in virov smo jih seznanjali z navodili o delih avtentične naloge, vseskozi smo jih opominjali na časovnico itd. Proti koncu izdelave naloge smo se posvetili tudi temu, kako, s katerimi pripomočki itd. predstaviti naloge posamezni ciljni skupini.

Pred predstavitvami nalog v okviru zdravstvene vzgoje so imeli še generalke, kjer so si medvrstniško izmenjavali povratne informacije, sledili so zadnji popravki in nastop. Na oddano nalogo so dobili tudi celostno povratno informacijo.

Dijakinje, ki so raziskovale srčno-žilna obolenja so predstavile načina dela in svoje nalogo podale tudi učiteljem šole. S tem smo jim prikazali drugačno možnost timskega sodelovanja, predmetno nadgradnjo. Menimo, da smo med izvajanjem takšnega dela osebno rasli in napredovali.

ZAKLJUČEK AKTIVNOSTI

Sledil je zaključni dogodek: predstavitev dela in ugotovitve skupin. Predstavitve dijakov so bile samozavestne, suverene, na vsa zastavljena vprašanja so odgovarjali pravilno, jasno in razumljivo. Mentorji smo bili zadovoljni. Ob zaključku dela vedno opravimo tudi refleksijo. Uporabili smo anketo, s katero smo pridobili koristne informacije o načinu dela in predlogih dijakov.

Pika na i je bilo zaključno vrednotenje dela, ko smo mentorji vsem dijakom, poleg zaključne številčne ocene, podelili še mnenje o njihovem napredku.

Naj kot zanimivost omenimo še, da so po končanem prvem konferenčnem obdobju dijaki dobili opisno oceno, pri čemer so bili učitelji dokaj strogi. Povratne informacije so bile zelo konkretne, zato se je v času druge konference



Gimnazija in ekonomska
srednja šola Trbovlje

Akne, večni sovražnik mladostniške lepote

AVTENTIČNA NALOGA PRI PREDMETU
INTERDISCIPLINARNI TEMATSKI SKLOP

Če še nimate zmšjanih žil, jih bote pa še mel

ENA TABLETKA NA DAN ODŽENE NOSEČNOST STRAN

Avtentična naloga pri ITS

Duševne motnje: zdravljenje in preventiva

Avtentična naloga

- Slika 2: Naslovnice štirih nalog, ki so nastale med potekom ITS-a »Zakaj jaz?«

pogosto pojavilo vprašanje dijakov, ali so svoje delo, svojo površnost itd. že izboljšali, ali napredujejo. S tem je bilo vseskozi čutiti njihov interes in željo po napredovanju, kar je prispevalo k dobri izvedbi interdisciplinarnega sklopa.

POVEZAVA S PODJETNOSTNO KOMPETENCO

Kot sklepno dejanje predstavitve izvedbe ITS-a *Zakaj jaz?* podajamo še konkretno udejanjanje različnih podjetnostnih kompetenc iz okvira EntreComp. Kljub temu da so v interdisciplinarnem sklopu sodelovala kar štiri predmetna področja (biologija, kemija, geografija in slovenščina), smo jih uspešno povezovali in postopno napredovali z začetne ravni proti ravni samostojnosti, odgovornosti, morda v posameznih primerih celo do mojstrstva (EntreComp, 2019).

Delo v okviru ITS-a je bilo skozi vse faze načrtovano kot pridobivanje in nadgrajevanje veščine podjetnosti. Zaobjeli smo vsa področja in skoraj ni kompetence, s katero se ne bi srečali vsaj na ravni samostojnosti.

Pri nekaterih kompetencah smo delovanje dvignili na raven odgovornosti, dijaki so npr. preučili in razumeli so okoliščine ter ustvarili priložnosti za prehod k dejanjem. Pridobivali so različne ideje, s katerimi so svoj projekt pripeljali do končnega cilja, presojali so različne zamisli in na temelju argumentov odločili o primerni izvedbi, npr. predstavitve. Z medvrstniškimi podajanjem povratnih informacij so vrednotili zamisli, jih popravljali, nadgrajevali in tako napredovali. Samozavedanje in samoučinkovitost so tudi sami doživljali kot nekaj dobrega, da so se

držali zastavljenih rokov (vemo, da posamezniki delajo kampanjsko in se slabo oz. težko prilagajajo skupini), da je skupinska motivacija pripomogla k večji učinkovitosti in spodbudila tudi včasih manj motivirane posameznike. Tudi vmesna poročanja in soočenja z vsemi deležniki so kot zunanji motivator poskrbela za »treba bo narediti!«. *Smernica ne obupajte* je velikokrat dosegla visoko raven.

Z vidika virov je bilo najprej treba pripraviti njihov nabor, sledili so pregled in izbor ključnih virov ter skrbno načrtovanje časa, učinkovito prepričevanje in uporaba različnih medijev. Pri slednjem se je izkazala tudi večšina dela z IKT. Zadnje področje se je začelo uresničevati z načrtovanjem avtentične naloge, s postavljanjem ciljev, timskim delom, z aktivnim poslušanjem, medsebojnim učenjem in učenjem iz izkušenj.

Med drugimi področji je bilo finančno tisto, ki je bilo najmanj prisotno. Seveda bi z drugače postavljenimi cilji

lahko bilo tudi to drugače ... Menimo, da vedno ni mogoče niti ni treba vsega finančno ovrednotiti.

Znotraj področja zamisli in priložnosti so dijaki postopno odkrivali priložnosti, naprej z usmerjanjem, kasneje sami z oblikovanjem nalog, vseskozi so bili ustvarjalni, prevzemali so pobudo (zamisli in priložnosti), s čimer so odkrivali lastne potenciale, želje, se usmerili k preučevanju njim zanimivih tem. Njihova naloga je bila tematiko raziskati, jo predebatirati z vrstniki, predlagati izboljšave itd. Pri predstavitvah avtentičnih nalog mlajšim so izhajali iz vprašanja, kako jim na čim bolj plastičen način prikazati izbrano temo, kako jih čim bolj na eni strani natančno, razumljivo, zanimivo podučiti o njihovih izsledkih, na drugi pa strokovno (npr. pri kontracepciji so bila dekleta mnenja, da jim verodostojno prikažejo pasti in prednosti posameznih oblik kontracepcije). S posnetimi videi, medsebojno komunikacijo, drugačnim pristopom so nedvomno posegle po najvišjih taksonomskih ravneh.

► Preglednica 1: Kriteriji uspešnosti avtentične naloge (končno ovrednotenje dela dijakov)

	Nezadovoljivo	Sprejemljivo – pozitivno	Odlično
Usvojenost operativnih ciljev - ocenjevanje po posameznih učnih sklopih	Pri nobenem učnem sklopu dijak ni dobil pozitivne povratne informacije.	Pri vsaj enem sklopu dijak opravi večino zadolžitve in za njih dobi pozitivno povratno informacijo.	Pri vsaj dveh vsebinskih sklopih dijak odlično opravi vse zadolžitve.
Veščine	Dijak sicer pozna posredovane veščine (pisanja, komuniciranja, sodelovanja, podjetnosti, organizacije, IKT, anketiranja itd.), ne zna pa jih prenesti v prakso.	Dijak pozna posredovane veščine, s pomočjo učitelja jih prenese v prakso, vendar pomanjkljivo.	Dijak smiselno prenaša posredovane veščine v prakso; pri tem je inovativen – smiselno vnaša tudi druge veščine; ne omeji se na en vsebinski sklop.
Sodelovanje	Dijak se ne prepozna kot del tima in ne prispeva k rezultatom dela v timu.	Dijak je pasiven del tima; opravi zadolžitve, za katere se v timu dogovorijo.	Dijak timsko sodeluje s skupino; je njen aktivni član; prevzame pobudo pri reševanju problemov.
Avtentična naloga	Izdelek je skromen: vsebinsko je zelo omejen (obsega največ dve vsebinski področji).	Izdelek ustreza dogovorjenim kriterijem, vendar je tako vsebinsko kot veščinsko skromen; posega na vsaj dve vsebinski področji.	Izdelek ustreza najvišjim merilom; posega na več vsebinskih področjih, ki jih večje prepleta med seboj in s tem pokaže vzročno-posledično odvisnost, součinkovanje itd.
Pravočasnost opravljenega dela	Naloga ni bila opravljena pravočasno oz. v dogovorjenih terminih.	Naloga je opravljena pravočasno, vendar s posredovanjem učitelja.	Naloga je bila opravljena pravočasno; dijaki so naloge opravljali samoiniciativno; pri delu so bili natančni, točni, dosledni.

ANKETA O IZKUŠNJAH Z ITS-OM

Ob delu z dijaki smo ugotavljali, da se znanje in veščine oz. spretnosti razlikujejo med dijaki drugega in tretjega letnika. Zavedali smo se, da bosta delo v skupinah in izdelovanje avtentičnih nalog na dijake različno vplivala (seveda tudi na njihovo mnenje), zato smo prvo anketo o izvedbi ITS-a med dijaki pripravili že februarja, na polovici šolskega leta, drugo pa ob koncu. Rezultati se niso bistveno razlikovali.

Dijaki so kot dobro prepoznali drugačen način dela, medpredmetno povezanost, medvrstniško podajanje povratnih

informacij. Kot slabost pa so večinoma navajali odvisnost od morebitnih manj motiviranih članov tima. Po prebiranju odgovorov so se naše ocene skladale z njihovimi. Na vprašanje, kaj so se novega naučili, smo dobili pester nabor veščin in konkretnih znanj, manjkala ni tudi socialna kompetenca (izurili so se v načrtovanju timskega dela, zavzeti stališče in ga zagovarjati, urili so se v kritičnem mišljenju, prebirali različne vire itd.).

Zanimalo nas je tudi vprašanje, kako so se naše napovedi razlikovale od pričakovanega. Tretjina dijakov je bila mnenja, da večjih razhajanj med napovedmi in izvedbo ni bilo.

ANKETA SODELUJOČIH UČITELJEV

Tudi sodelujoči učitelji so razmislili o našem delu. Njihova mnenja smo ugotavljali z anketo. Ugotovili smo, da prednosti ITS-a vidijo v večji samostojnosti dijakov, spretnosti v komunikaciji, medpredmetnem povezovanju, hkrati pa so tudi sami prilagodili način svojega dela, saj je bilo več timskega sodelovanja, več povratnih informacij – interaktivnosti med dijaki in učitelji, pa tudi med učitelji samimi. Število opravljenih ur, preden so se namenili v razred, je bilo pri tej obliki dela neizmerljivo v primerjavi z “rednim poukom”. Odtehtajo pa dosežki dijakov, spremljanje njihovega napredka tako v znanju kot veščinah, kar je neprecenljivo.

Evalvacija opravljenega dela (ankete, povabila na predstavitev itd.) je vsako leto pripravljena tudi za celoten učiteljski zbor. Ne samo z namenom seznanitve z novim načinom dela, izvedbo in zadovoljstvom dijakov, ampak tudi kot spodbuda preostalim kolegom za sodelovanje pri izvajanju ITS-ov.

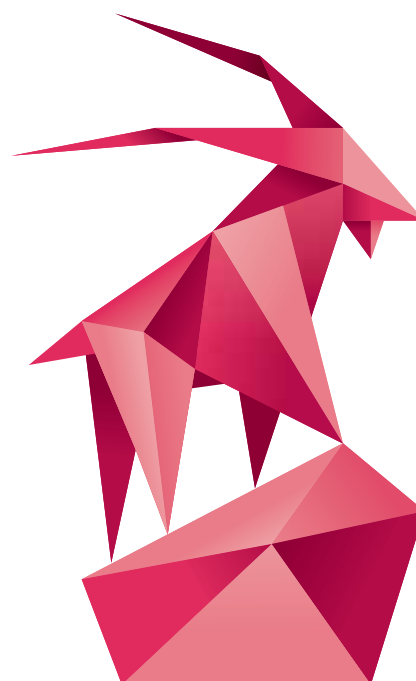
SKLEP

Delo v okviru ITS-a po navadi poteka zelo intenzivno, čeprav bi se lahko naključnemu opazovalcu tu pa tam zdelo, da so posamezne aktivnosti “počasne”, vendar ima vsaka določen namen in je del celotnega, končnega mozaika. Zavedamo se, da je vloženega truda veliko več, tako za dijake kot učitelje, tematike so bolj poglobljene, za dijake ne obstajajo učbeniki in “snov” na točno določenih straneh. Gotovo je največjega pomena natančno načrtovanje dela. Velikokrat se zgodi, da učitelji tekmujejo sami s seboj, da načrtovane aktivnosti izvedemo, naslednjo uro je že druga tema in s tem nadgradnja ...

V šolskem letu 2020/2021 izvajamo ITS tretje leto. Neveščči zunanji opazovalec bi lahko sklepal, da je dela gotovo manj, da se zadeve uredijo hitreje. Resnica je verjetno v tem, da se zaradi izkušenj zdaj lažje zorganiziramo, da smo že na poti hitrejšega usvajanja tehničnih veščin. A vsebine so nove, nova je tema, druga literatura in drugi dijaki, tako da izzivov gotovo ne zmanjka!

VIRI IN LITERATURA

Polšak, A. (ur.) (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf>.



Simona Rejec Merkač,

Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija

PODVIG V ŠOLI IN NA DALJAVO

Project "PODVIG" in School and During Distance Learning

IZVLEČEK

V prvem delu članka je predstavljeno, kako smo se na Gimnaziji Šolskega centra Ravne na Koroškem soočali z ovirami in izzivi pri spodbujanju podjetnostne kompetence pred izobraževanjem na daljavo in med njim, kako smo prilagodili in spremenili didaktiko v prid razvoju podjetnostnih kompetenc in delu na daljavo, kako je šolski razvojni tim kljub spremenjeni obliki dela poskušal nadaljevati delo v projektu PODVIG (Podjetnost v gimnazijah).

V drugem delu je opisan primer dobre prakse, in sicer so predstavljeni projektni dnevi na daljavo, imenovani VODA, v katerih smo povezali projekta ZRSS, PODVIG (Podjetnost v gimnazijah) in NA-MA POTI (Naravoslovna in matematična pismenost: spodbujanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov). Poudarek je bil na razvoju podjetnostnih kompetenc ustvarjalnosti, etičnega in trajnostnega mišljenja v povezavi z razvijanjem naravoslovne pismenosti.

Ključne besede: razvoj podjetnostnih kompetenc, ustvarjalnost, etično in trajnostno mišljenje, primer dobre prakse, projektni dnevi VODA

ABSTRACT

The first part of the article describes how the Ravne na Koroškem Secondary School faced the obstacles and challenges in promoting the entrepreneurship competence before and during distance learning, how didactics was adapted and changed to encourage the development of entrepreneurship competences and distance learning, and how the school development team tried to continue its work in the project "PODVIG" (Entrepreneurship in General Secondary Schools) despite the changed working conditions.

The first part of the article presents a good practice example – the project days implemented during distance learning called "VODA", connecting the National Education Institute Slovenia's projects "PODVIG" (Entrepreneurship in General Secondary Schools) and "NA-MA POTI" (Natural Sciences and Mathematics Literacy: Promoting Critical Thinking and Problem Solving). The emphasis was on the development of entrepreneurship competences, as well as ethical and sustainable thinking, in connection with the development of natural sciences literacy.

Keywords: entrepreneurship competence development, creativity, ethical and sustainable thinking, good practice example, project days "VODA"

UVOD

S pojmom podjetnosti se nikoli nisem posebej ukvarjala. Zdelo se mi je, da se mi kot profesorici nemškega jezika s tem ni treba ubadati, saj ne spada v moje področje. Vendar sem se krepko motila. Ko so mi dodelili vlogo koordinatorice projekta ZRSS, Podjetnost v gimnazijah oz. Krepitev prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v gimnazijah (v nadaljevanju PODVIG), sem šele spoznala, da podjetnost pogosto napačno povezujemo le z gospodarsko dejavnostjo in poslovanjem podjetij, saj je veliko širši pojem (»Podjetnost – samoiniciativna in kreativna mladina«, <https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/entrepreneurship-empowering-y.htm>). Po EntreComp (Okviru podjetnostne kompetence) obsega znanja, spretnosti in sposobnosti posameznika, da uresniči lastne zamisli z dejanji, ki ustvarjajo vrednost za druge (Polšak (ur.), 2019). Ugotovila sem, da je razvijanje podjetnostnih kompetenc pri učiteljih in dijakih ena od temeljnih odgovornosti vsakega »dobrega« učitelja. Če učitelj sam ni pozoren na podjetnostne kompetence, jih bo težko spodbujal pri dijakih. S to ključno tezo smo se ukvarjali tudi v našem razvojnem timu.

OVIRE, IZZIVI IN DOSEŽKI PRI SPODBUJANJU PODJETNOSTNIH KOMPETENC PRED IZOBRAŽEVANJEM NA DALJAVO

Ob zagonu projekta na šoli smo se znašli pred kar številnimi neznankami in vsakega najmanjšega napredka smo se veselili ter ga vzeli kot pozitivno izkušnjo in izziv za naslednji korak. Sodelovanje v projektu PODVIG nas je spodbudilo, da smo s pomočjo vključevanja virov (ena od podjetnostnih kompetenc po EntreComp) sploh začeli razmišljati o tem, kaj podjetnost je, kako se loči od podjetništva in kaj pomeni vnašanje podjetnostnih kompetenc v šolski kurikulum. Nekateri zaposleni s(m)o namreč imeli pomisleke, ko s(m)o slišali ime projekta in si nis(m)o znali pravilno razlagati pojmov. Tako je bil eden od izzivov tudi motivirati vse člane razvojnega tima k razmisleku o spremembi načina dela in pouka. Morali smo zavestiti, da ima razvijanje podjetnostne kompetence pri dijakih smisel samo takrat, ko sami prepoznajo, da so neko kompetenco razvijali.

Podrobneje smo analizirali, kaj smo v povezavi s podjetnostjo na šoli že počeli; pobrskali smo za dejavnostmi, ki te kompetence že spodbujajo; zbrali smo nekatere primere dobrih praks iz prejšnjih let, ki so mogoče že potonili v pozabo, pa bi bilo vredno z njimi nadaljevati; podrobneje smo analizirali povezovanje šole z okoljem in ugotovili, da se na veliko področjih že zelo dobro povezuje, ter da so zunanji partnerji pomembni za delovanje in prepoznavnost šole v okolju. Opazili smo kar nekaj dodatnih priložnosti za nadaljnje sodelovanje.

Tako smo z odkrivanjem priložnosti in vrednotenjem zamisli (iz kompetenčnega področja Zamisli in priložnosti po EntreComp) z motiviranostjo in vztrajnostjo (kompetenčno področje Viri) prešli na kompetenčno področje *K dejanjem* ter začeli z načrtovanjem in upravljanjem. Primeri dobrih praks z izobraževanjem ZRSS za vodje in člane šolskih razvojnih timov so nam bili v veliko pomoč. Začeli smo tudi razmišljati o povezavi različnih projektov (ki tečejo na šoli ločeno) na interdisciplinarni ravni.

Prvo leto sodelovanja v projektu je bil šolski razvojni tim sestavljen naključno in ni pokrival vseh predmetnih področij. Med izvajanjem projekta se je izkazalo kot smiselno, da vanj vključimo vsaj po enega člana z vsakega predmetna področja, da bi lahko prenesli informacije in znanje na svoje aktivne, učitelji vseh predmetov pa naprej v razrede. Tako smo v naslednjem šolskem letu okrepili razvojni tim in pokrili vsa predmetna področja. Vedno bolj zavestno in načrtovano smo tako spodbujali podjetnostne kompetence učiteljev in v končni fazi tudi dijakov. Pri tem smo si pomagali z elementi formativnega spremljanja, na začetku predvsem s povratno informacijo in vrstniškim vrednotenjem.

PRILAGAJANJE DIDAKTIKE V PRID RAZVOJU PODJETNOSTNE KOMPETENCE IN DELU NA DALJAVO

Ko so se marca 2020 zaprle šole, se nam je zdelo, da se je vse obrnilo na glavo. Nismo si povsem predstavljali, kako bi nadaljevali s projektom, saj smo imeli polne roke dela s prilagoditvijo pouka novim razmeram, a smo hitro ugotovili, da je ravno to prilagajanje tesno povezano s kompetencami podjetnosti. Tistim učiteljem in dijakom, ki so imeli že razvitih nekaj podjetnostnih kompetenc, četudi le na začetni ravni, je bilo pri prilagajanju na novonastalo situacijo veliko lažje.

Pri učiteljih

Člani projektnega tima, ki so nekatere kompetence podjetnosti že razvijali v projektu, so kompetence nadgradili na višjo raven. Po analizi izpolnjene tabele **Kompetence, ki jih uporabljate oz. razvijate ob poučevanju na daljavo**, ki smo jo v pomoč prejeli z Zavoda RS za šolstvo, smo ugotovili naslednje:

- 1) učitelji s(m)o razvijali kompetence z vseh treh kompetenčnih področij (Zamisli in priložnosti, Viri in K dejanjem), ki so se med seboj prepletala;
- 2) predvsem je bilo treba graditi na odkrivanju priložnosti, obvladovanju negotovosti, vrednotenju zamisli in ustvarjalnosti, kar pa s(m)o učitelji lahko dosegli le z motiviranostjo in vztrajnostjo, dobro vizijo ter samozavedanjem in samoučinkovitostjo;
- 3) najprej s(m)o učitelji sami načrtovali in upravljali predvideni učni proces na daljavo, določali prednostne

naloge, organizirali in spremljali; na začetku smo si pomagali predvsem z vključevanjem virov; kmalu smo ugotovili, da je učinkovitost precej večja, če se povežemo, sodelujemo in mrežimo, bodisi na ravni aktivov, medpredmetnega povezovanja, kolektiva ali širše (vodje in člani šolskih razvojnih timov, študijskih skupin ZRSS ipd.), in se tako spodbujamo, navdihnemo, pridobimo podporo ter tako spodbujamo tudi podjetnostne kompetence vključevanja človeških virov, sodelovanja in ne nazadnje tudi izkustvenega učenja;

- 4) pri poučevanju na daljavo smo pogosteje kot v šoli uporabljali formativno spremljanje in e-kompetence, kar je glede na obliko dela nekako samo po sebi umevno;
- 5) povsem v ozadju je ostala podjetnostna kompetenca finančne in ekonomske pismenosti;
- 6) vsak učitelj je vzpostavil svoje povezave med področji in gradniki kompetenc, jih razširil, nadgrajeval in prilagodil na način, ki je najbolj ustrezen njegovim potrebam (po EntreComp, 2019).

Projektne tim je na daljavo sodeloval prek več različnih kanalov: telefonov, e-pošte, eAsistentovih e-pripomočkov, videokonferenc. Vodje razvojnih timov (npr. PODVIG, NA-MA POTI, Formativno spremljanje, Rast, MEPI itd.) smo sodelovale na daljavo predvsem prek telefonskih pogovorov, e-pošte in videokonferenc v videokonferenčnem okolju Zoom.

Organizirali smo različne delovne skupine, kot je npr. delovna skupina za vizijo, za vlogo pedagoškega vodje pri zagotavljanju varnega in spodbudnega učnega in delovnega okolja ipd.

Pri dijakih

Delo z dijaki je potekalo na različne načine – videokonference, gradivo v spletnih učilnicah (Arnesovih in eAsistentu), komunikacija v kanalih eAsistenta, sodelovalno delo prek drugih spletnih povezav ipd.

V projekt smo vključili več dijakov, kot je bilo predvideno v operativnem načrtu (ON) 2019/2020, saj so bili vsi doma in niso imeli drugih aktivnosti.

Razvijali smo predvsem ustvarjalnost, motivacijo ter etično in trajnostno razmišljanje (prednostne kompetence po zastavljenem Operativnem načrtu 2019/2020).

Nismo pa spodbujali samo prednostnih (zastavljenih) kompetenc po ON 2019/2020, temveč (ne)načrtovano pri dijakih krepili tudi druge podjetnostne kompetence, kot so npr. sodelovalno delo (oblike sodelovalnega dela na daljavo seveda), vključevanje virov (tudi človeških, npr. družine), odkrivanje priložnosti, vizija, vrednotenje zamisli, samozavedanje in samoučinkovitost, izkustveno učenje idr.

Na začetku je bilo treba dijake spodbujati predvsem v smislu obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja, motiviranosti in vztrajnosti, prevzemanja pobude, načrtovanja in upravljanja, predvsem pri razrednih urah in posameznih predmetih.

Po krajši analizi dijaškega dela na daljavo in po povratnih informacijah dijakov smo ugotovili naslednje:

- 1) dijaki so se predvsem zanašali na podporo drugih (predvsem na podporo učiteljev takoj in zdaj ter na sošolce), še vedno so pričakovali neki nadzor nad njihovim delom; učitelji so jim bili ves čas v oporo (prek pisnih in ustnih

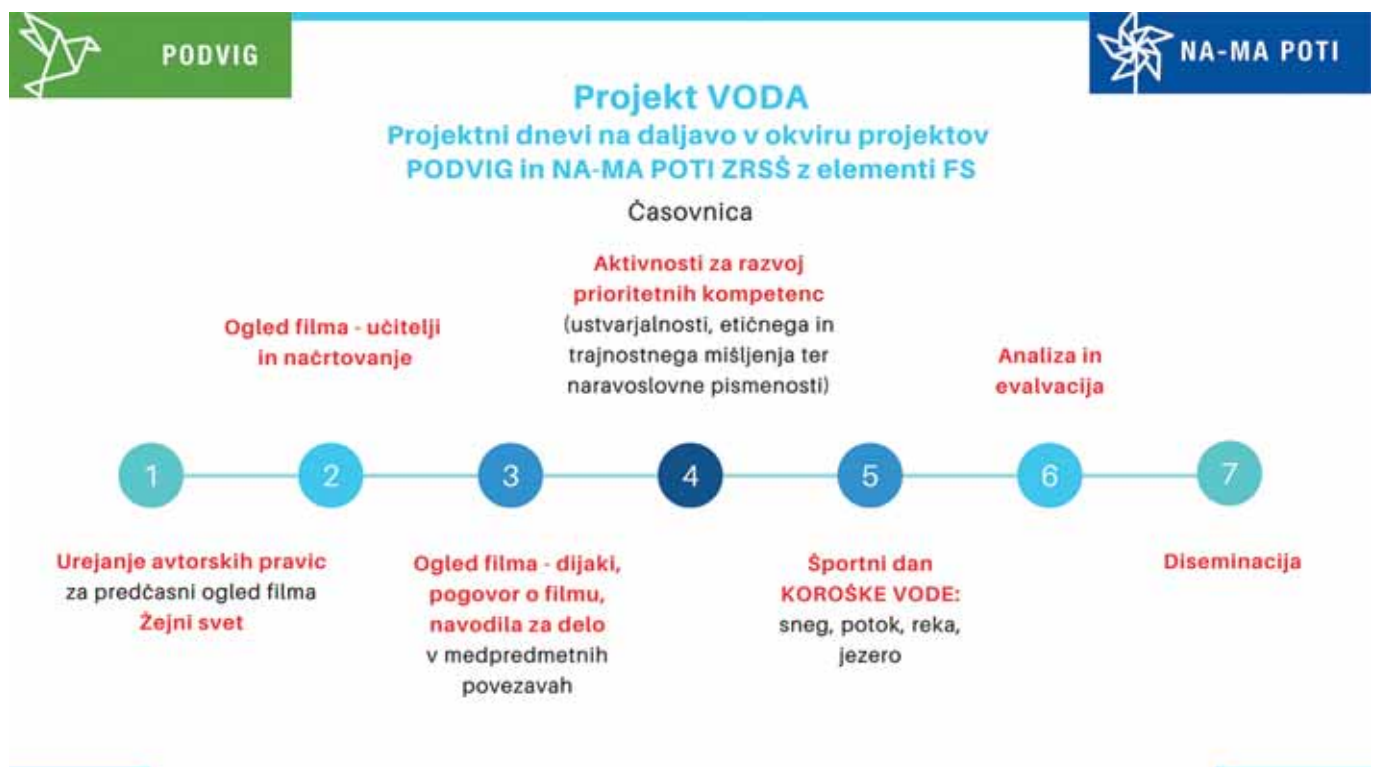
- povratnih informacij), vendar na drugačen način kot v učilnici, kjer so lahko vprašali in dobili odgovor takoj;
- 2) spodbude razrednikov in predmetnih učiteljev pri obvladovanju negotovosti, motivaciji, predvsem pa pri načrtovanju in organizaciji učenja na daljavo ter učenju učenja nasploh, samoučinkovitosti in prevzemanju odgovornosti za to, kar se bodo naučili in znali, so bile več kot dobrodošle in so jih dijaki s hvaležnostjo sprejeli;
 - 3) največji izzivi so jim bili časovno načrtovanje, samoorganizacija dela in učenja, krepitev samostojnosti in prevzemanje odgovornosti za lastno znanje;
 - 4) večina jih je menila, da so napredovali v vseh omenjenih segmentih razvoja podjetnostnih kompetenc;
 - 5) poleg razvoja podjetnostnih kompetenc pa je bil vsekakor v ospredju razvoj e-kompetenc (podobno kot pri učiteljih zaradi narave dela na daljavo);
 - 6) elementi formativnega spremljanja, kot so jasno postavljanje kriterijev uspešnosti, povratne informacije učiteljev, samovrednotenje in vrstniško vrednotenje, so prišli pri delu na daljavo bolj v ospredje, dijaki pa so jih zelo pozitivno ovrednotili, saj so jim po njihovem mnenju zelo koristili pri doseganju ciljev;
 - 7) dijaki so še izboljšali svoje digitalne spretnosti, čeprav so že "definirani" kot popolnoma digitalna generacija.

Zaradi novih razmer je nastal izziv, kako izpeljati prvotno načrtovane projektne dni, predvidene po ON 2019/2020, na daljavo. Kljub prekinitvi ustaljenega ritma izobraževanja smo uspeli povezati tri projekte (PODVIG, NA-MA-POTI in FS). Uspešno smo izpeljali projektne dneve na daljavo, in sicer na interdisciplinarni ravni z več dijaki, kot je bilo prvotno predvideno, in z manjšo prilagoditvijo teme. Tovrstno povezovanje je bilo za nas zelo pozitivna izkušnja, ki jo bomo v prihodnjih letih še nadgradili in izvedli tudi na šoli v živo.

PRIMER DOBRE PRAKSE GIMNAZIJE RAVNE: razvoj podjetnostnih kompetenc ustvarjalnosti ter etičnega in trajnostnega mišljenja v povezavi z razvijanjem naravoslovne pismenosti v projektih dnevih na daljavo, imenovanih VODA, v katerih smo povezali dva projekta ZRSŠ, PODVIG in NA-MA POTI.

Voda je tisti vir na našem planetu, ki nam predstavlja vedno večji izziv za preživetje, zato smo svetovni dan Zemlje 2020 želeli obeležiti malo drugače; posvetili smo ga vodi v vseh njenih oblikah. Pomen (pitne) vode za vsa živa bitja smo poskušali poudariti s projektom VODA, s katerim smo v času epidemije, ko so bile šole zaprte, popestrili izobraževanje na daljavo in v njem združili razvijanje kompetenc treh različnih, že prej omenjenih projektov, vendar z največjim poudarkom na spodbujanju podjetnosti pri dijaki. Osnova dejavnostim pri različnih predmetih oz. medpredmetnih povezavah ter razmišljanju o pomenu vode je bil dokumentarni film ŽEJNI SVET francoskega fotografa in režiserja Yanna Arhus-Bertranda, ki je sprožil pravi plaz raziskovanj, ustvarjalnih idej in trajnih učinkov pri spodbujanju podjetnostnih in naravoslovnih kompetenc (»Voda« <https://online.pubhtml5.com/mgla/enhh/>).

Najprej smo si film ogledali učitelji, da smo lažje in bolj ciljno načrtovali medpredmetne aktivnosti. Pred predavanjem smo morali urediti avtorske pravice za predčasen ogled na Arnesovem portalu, saj je bil javni ogled predviden od 17. do 24. aprila, učitelji pa so morali dejavnosti načrtovati prej. Pri načrtovanju smo si pomagali s Prilogo EntreComp-a (Pošak (ur.), 2019), v kateri so podrobno navedeni opisniki, smernice in ravni posameznih kompetenc. Nekaj primerov nalog in dejavnosti za spodbujanje razvoja ustvarjalnosti ter etičnega in trajnostnega razmišljanja bo predstavljenih v nadaljevanju.



► Slika 1: Časovnica projekta VODA (»Žejni svet v slovenskih šolah«, http://mrezaznanja.si/files/2020/12/26_Golja-Petra_Rejec-Merka%C4%8D-Simona_%C5%BDdejni-svet-v-slovenskih-%C5%A1olah-in-%C5%BDdejni-svet-na-Gimnaziji-Ravne_Mreza-znanja_2020.pdf)

Ob dnevu Zemlje (22. aprila 2020) so dijaki 1., 2. in 3. letnika prejeli povezavo do filma, navodila o poteku projektnih dni, navodila učiteljev, ki jih poučujejo pri posameznih predmetih, da so si lahko bolj usmerjeno ogledali film in so kasneje lahko o njem razpravljali. Ogled je bil obvezen za vse dijake.

Po ogledu filma (22. in 23. aprila 2020) je potekalo raziskovalno in ustvarjalno delo od 1. do 3. letnika. V različnih letnikih so se združili različni predmeti (1. letnik – geografija in zgodovina; nemščina, španščina in likovna vzgoja;

2. letnik – sociologija in angleščina; 3. letnik – biologija, fizika in kemija). Dijaki so pridno raziskovali, analizirali, popisovali, debatirali, pisali, risali, fotografirali, snemali, kritično in etično razmišljali, pripravili veliko slikovnega,

PRIMERI NALOG ZA SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI

1. letnik; nemščina, španščina in likovna vzgoja

SMERNICE IN CILJI na različnih razvojnih ravneh (glede na dijakovo predznanje in stopnjo razviti kompetence):

- razvijem zamisli, ki rešujejo probleme, ki se tičejo mene in moje okolice;
- sestavim take predmete in izdelke, ki ustvarjajo vrednost zame in za druge;
- eksperimentiram z različnimi tehnikami, da ustvarim alternativne rešitve problemov, pri čemer učinkovito uporabljam sredstva, ki so na voljo;
- preizkusim vrednost svojih rešitev pri končnih uporabnikih.

NALOGE, ki povezujejo izbrano kompetenco ustvarjalnosti z dodatno podjetnostno kompetenco

1) Delo z viri in ustvarjalnost

Oglej si opise in primere besedno-likovne ustvarjalnosti.

2) Izkustveno učenje in ustvarjalnost

Izberi obliko, ki ti najbolj ustreza, ter ustvari izdelek, ki bo poudarjal pomen (pitne) vode za živa bitja.

Vizualna poezija

- a) Napiši/nariši **pesem** na temo VODA po principu vizualne poezije. *ALI*
- b) Napiši pesem z akrostihom VODA.

Besedni oblak

- c) Naredi **besedni oblak** na temo VODA s pomočjo spletnega programa za ustvarjanje besednih oblakov. *ALI*
- d) Sam nariši besedni oblak na temo VODA.

Slogan

- e) Izmisli si **slogan** o pomembnosti (pitne) vode in naredi **plakat** (po navodilih profesorice za likovno vzgojo). *ALI*
- f) Izmisli si **slogan** o pomembnosti (pitne) vode in posnemi kratek **video**.

Pripravil aktiv nemščine, španščine in umetnosti

PRIMERI DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE ETIČNEGA IN TRAJNOSTNEGA MIŠLJENJA

1. letnik, 2. letnik; geografija in sociologija

SMERNICE IN CILJI na različnih razvojnih ravneh (glede na dijakovo predznanje in stopnjo razviti kompetence):

- naštejem primere okolju prijaznega vedenja, ki koristi skupnosti;
- poiščem in naštejem primere sprememb, ki jih je povzročila človekova dejavnost v družbenih, kulturnih, okoljskih ali ekonomskih kontekstih;
- prepoznam prakse, ki niso trajnostne, in njihov vpliv na okolje;
- argumentiram, da morajo zamisli za ustvarjanje vrednosti temeljiti na etiki in vrednotah, ki se nanašajo na okoljsko trajnost;
- moja prioriteta je skrb za upoštevanje in spodbujanje etičnega vedenja v mojem vplivnem območju; izberem ustrezne metode za analiziranje okoljskega vpliva na podlagi njihovih prednosti in pomanjkljivosti.

NALOGE in VPRAŠANJA, ki povezujejo izbrano kompetenco etičnega in trajnostnega mišljenja z dodatno podjetnostno kompetenco

1) Delo z viri ter etično in trajnostno razmišljanje

Odgovori na vprašanja: Zakaj vse potrebujemo vodo? Zakaj je NE potrebujemo? Kakšna je po tvojem mnenju povezava med vodo in proizvodi, ki jih uporabljamo? Kaj pomeni »virtualna voda«? Pri proizvodnji katerih izdelkov porabimo največ/najmanj vode in zakaj? Kako smo prek vode povezani s preostalim delom sveta? Kaj pomeni pojem virtualna voda?

2) Izkustveno učenje ter etično in trajnostno mišljenje

- a) Razvrsti proizvode na podlagi količine porabljene vode pri izdelavi.
- b) Izračunaj, koliko vode je potrebne za proizvodnjo posameznih izdelkov.
- c) Zapiši nekaj predlogov, kako bi lahko kot posameznik prispeval k zmanjšanju porabe vode.
- d) Preveri svoja oblačila in ugotovi, koliko vode je bilo zanje uporabljene.
- e) Zapiši, čemu bi se lahko odpovedal in kaj bi s tem rešil.
- f) Razišči, kako je urejeno čiščenje odpadnih voda v tvoji občini in kako uspešno je.

Pripravil aktiv geografije in družboslovja

filmskega in pisnega gradiva o pomenu pitne vode za ljudi in družbo. Aktivnosti so bile zasnovane tako, da so spodbujale razvoj treh prednostnih kompetenc, ki so se med seboj tudi prepletale. V okviru projekta PODVIG smo razvijali in spodbujali ustvarjalnost ter etično in trajnostno mišljenje, v okviru projekta NA-MA-POTI pa naravoslovno kompetenco. V vsakem letniku je bil poudarek na razvoju drugih kompetenc: v 1. na ustvarjalnosti in etičnem razmišljanju, v 2. na etičnem, trajnostnem in kritičnem razmišljanju ter v 3. poleg trajnostnega razmišljanja še na naravoslovni pismenosti. Vse skupaj smo poskušali formativno spremljati.

PRIMERI VPRAŠANJ IN DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE ETIČNEGA IN TRAJNOSTNEGA MIŠLJENJA TER NARAVOSLOVNE PISMENOSTI

3. letnik; kemija, biologija in fizika

Voda od izvira do izliva

SMERNICE IN CILJI na različnih razvojnih ravneh (glede na dijakovo predznanje in stopnjo razvitosti kompetence):

- naštejemo primere okolju prijaznega vedenja, ki koristi skupnosti;
- poiščemo in naštejemo primere sprememb, ki jih je povzročila človekova dejavnost v družbenih, kulturnih, okoljskih ali ekonomskih kontekstih;
- prepoznamo prakse, ki niso trajnostne, in njihov vpliv na okolje;
- argumentiramo, da morajo zamisli za ustvarjanje vrednosti temeljiti na etiki in vrednotah, ki se nanašajo na okoljsko trajnost.

NALOGE in VPRAŠANJA, ki povezujejo izbrano kompetenco etičnega in trajnostnega mišljenja z naravoslovno pismenostjo

1) Delo z viri, etično in trajnostno razmišljanje ter naravoslovna pismenost

- a) Kaj je čista voda, $H_2O(l)$? Napiši obliko molekule kot med vezmi H-O-H. Utemelji, ali je polarna ali nepolarna.
- b) Navedi kemijske lastnosti pitne vode, parametre (pH, trdota, mehka voda, srednje trda voda, trda voda, nitrati, nitriti, fosfati, KPK, BPK5); za te parametre napiši preglednico in vstavi mejne oziroma dovoljene vrednosti z enotami za pitno vodo. Kateri ioni vplivajo na trdoto vode? Kaj je vir nitritov in nitratov v pitni vodi? Zakaj so v vodi fosfati?
- c) V nekaj stavkih opiši, kako poteka kemijsko čiščenje komunalnih vod.
- d) Razmisli, kje bi lahko ponovno uporabili kemijsko očiščeno vodo (napiši nekaj primerov, poišči vsaj eno povezavo na članek v zvezi s tem ...).

Učitelji so usmerjali delo in dajali povratne informacije. Dijaki so ob koncu dejavnosti poročali o opravljenem delu oz. poslali izdelke učiteljem (uro in način poročanja ter oddaje izdelkov so določili učitelji). Sodelovanje in oddaja izdelkov sta bila pogoj za opravljeni del obveznih izbirnih vsebin (Voda. <https://online.pubhtml5.com/mgla/enhh/>).

Ugotovili smo, da so se v medpredmetnih povezavah in interdisciplinarnih dejavnostih nenačrtno razvijale skoraj vse kompetence podjetnosti, od vizije do izkustvenega učenja (vizija, vrednotenje zamisli, motiviranost in vztrajnost, vključevanje virov, vključevanje človeških virov, prevzema-

2) Delo z viri, etično in trajnostno razmišljanje ter naravoslovna pismenost: gospodarje z vodo v naših domovih, kakovost pitne vode iz vodovoda, načini onesnaževanja pitne vode in njeno čiščenje v komunalnih čistilnih napravah

- a) Odgovori na anketni vprašalnik ter z analizo odgovorov oceni povprečno porabo pitne vode na družinskega člana in dejavnosti, za katere je porabimo največ.
- b) Razišči, koliko pitne vode bi lahko nadomestili z manj kakovostno, npr. odpadno vodo ali deževnico (poišči informacije, izmeri, kar lahko, ostale količine le oce- ni).
- c) Spremljaj porabo pitne vode v vašem gospodinjstvu.
- d) Preglej vire¹ in si oglej video, ki prikazuje delovanje centralne čistilne naprave za komunalne vode (na primeru centralne čistilne naprave Celje).² Iz katerih vodnih virov se napaja vodovod v vašem kraju? Imenuj vodni vir.
- e) Navedi 5 razlogov, zakaj je pitje pitne vode iz vodovoda z vidika odnosa do narave in človekovega zdravja v našem okolju primernejše kot pitje vode iz plastenke.
- f) Razmisli, kaj vse, poleg vode, steče ali »pade« v vaše odtokne in stranišča? Kam doma odlijete maščobo iz najljubše ribje konzerve? Kam odložite svojo uporabljeno zobno nitko? Kam odvržete papirnati robec ali krpo za prah za enkratno uporabo? Kam odložite neporabljena zdravila/prehranske dodatke?
- g) Razišči, v katerih koroških krajih so centralne čistilne naprave za komunalne vode.
- h) Voda, ki odteče iz vašega gospodinjstva, se bo prečistila v čistilni napravi. Pa se bo res? Ali lahko vodo, ki priteče iz čistilne naprave, pijemo? Ali pa jo le razbremenimo nekaterih (škodljivih) snovi? Utemelji svoje odgovore!
- i) Zapiši eno spremembo v svojem načinu življenja, ki jo boš naredil/ki jo lahko narediš in bo pomenila tvoj prispevek k temu, da bo v vaše odtokne/straniščno školjko odteklo/padlo manj snovi, ki ne spadajo v vodo.

Pripravil aktiv naravoslovja

1 Pridobljeno 18. 4. 2020 s spletne strani <https://www.24ur.com/novice/slovenija/ali-v-skoljko-odvrzete-vlazilne-robcke-letno-v-sloveniji-35-milijona-evrov-za-sanacijo-skode-na-komunalni-infrastrukturi.html>; <https://www.rtvsllo.si/zdravje/novi-koronavirus/pariz-sledove-novega-koronavirusa-nasli-v-vodi-za-zalivanje-parkov/521107>; <https://deloindom.delo.si/odpadna-voda/odpadna-vode-pojem-cista-voda-danes-ne-obstaja>.

2 Pridobljeno 18. 4. 2020 s spletne strani <https://www.youtube.com/watch?v=B4bYJy2HCqY>.

nje pobude, načrtovanje in upravljanje, sodelovalno delo, izkustveno učenje), čeprav mogoče le na začetni ravni.

Projektne dneve smo sklenili s tematskim športnim dnevom *koroške vode*, s pomočjo različnih gibanj in športnih aktivnosti raziskovali potoke, reke, jezera. Navodila o izvedbi športnega dne so dijaki prejeli po e-pošti oziroma prek kanala v eAsistentu. Fotografije in poročila so oddali svojim učiteljem športne vzgoje. Fotografije in poročilo o opravljenem športnem dnevu so bili pogoj za opravljeni športni dan, ki je prav tako del obveznih izbirnih vsebin.

Dijaki so lahko izbirno sodelovali tudi na videokonferenci s prof. dr. Tomanom z Biotehniške, fakultete Univerze v Ljubljani, ko je na Arnesovem portalu v živo odgovarjal na vprašanja o filmu.

Sledili sta analiza in evalvacija projekta, zbir učnih situacij in nastalih izdelkov, ozaveščanje lokalnega prebivalstva o pomenu vode in poudarjanje trajnostno naravnane rabe vode. Dijaki so izpolnili kratek anketni vprašalnik v spletnem okolju 1KA. Oceniti so morali organizacijo in vsebino projektne dni, vsebino filma *Žejni svet*, izbor vključenih predmetov ter to, v kakšni meri so se naloge in aktivnosti vsebinsko navezovali na film. Med drugim so morali tudi navesti, koliko časa so porabili za reševanje nalog in pripravo predstavitev, kako zanimive, razumljive, koristne so bile naloge in aktivnosti, kateri od vključenih predmetov jim je bil najbolj všeč in zakaj ter kaj bi spremenili oz. kakšne izboljšave bi predlagali.

Odzivi so bili zelo pozitivni, saj je bila povprečna ocena izvedbe projektne dni zelo visoka, kar je razvidno tudi iz grafov in izjav dijakov. Predvsem jim je bila všeč vsebinska povezava filma in aktivnosti. Všeč jim je bilo, da je bilo učenje izkustveno in uporabno v vsakdanjem življenju. Film pa jih je po njihovih besedah silil v kritično razmišljanje, samooceno in premislek o spremembah pri porabi vode.

NEKAJ VTISOV DIJAKOV

Kaj vam je bilo všeč? Kaj vas je motilo? Kaj bi spremenili?

- Super organizirano! ;)
- Projektni tim se je zelo potrudil z organizacijo, dali so razumljiva navodila in zanimive naloge.
- Zanimive teme pritegnejo pozornost.

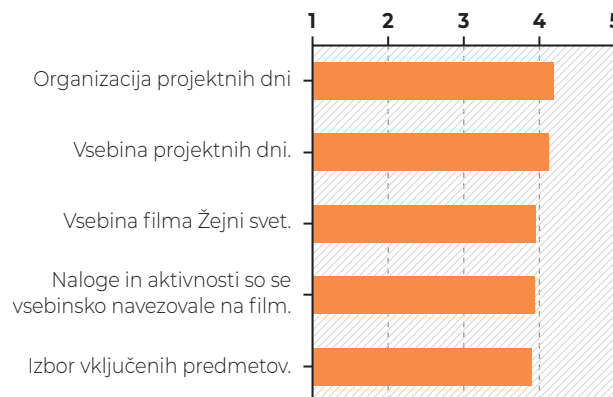
Kateri od vključenih predmetov vam je bil najbolj všeč in zakaj?

- Nemščina v medpredmetni povezavi z likovno vzgojo, ker so mi bile naloge najbolj všeč.
- Fizika, ker smo se najbolj zamislili nad lastno porabo pitne vode.
- Športna vzgoja oz. športni dan, ker smo šli iz hiše, naredili nekaj zase in iskali vodne vire.

- Biologija, saj so bila navodila zelo jasna in so se tudi vprašanja v anketi popolnoma navezovala na snov.

(»Žejni svet v slovenskih šolah« http://mrezaznanja.si/files/2020/12/26_Golja-Petra_Rejec-Merka%C4%8D-Simona_%C5%BDejni-svet-v-slovenskih-%C5%A1olah-in-%C5%BDejni-svet-na-Gimnaziji-Ravne_Mreza-znanja_2020.pdf.)

Ocenite z ocenami 1 do 5 (1 najnižja ocena, 5 najvišja ocena). (n = 262)



► Graf 1: **Splošna ocena projektne dni** (*Žejni svet v slovenskih šolah*, http://mrezaznanja.si/files/2020/12/26_Golja-Petra_Rejec-Merka%C4%8D-Simona_%C5%BDejni-svet-v-slovenskih-%C5%A1olah-in-%C5%BDejni-svet-na-Gimnaziji-Ravne_Mreza-znanja_2020.pdf.)

Najzanimivejše dijaške vtise, ugotovitve, izdelke (fotografije, literarni izdelki in videi) smo sproti objavljali na spletni in FB-strani šole. Dijaki so po želji lahko oddali tudi avtorske glasbene izdelke, videoposnetke in fotografije na temo vode.

Ker pa menimo, da moramo sebe in okolico večkrat opomniti na pomen in trajnostno naravnano (iz)rabo naravnih virov, predvsem vode, smo se odločili, da v okviru *tednov vseživljenjskega učenja 2020* še enkrat opozorimo, da se je dobro zavedati, kako odvisni smo od voda v naši okolici. V okviru dejavnosti TVU 2020, Učimo se o pomenu naravnega vira – vode, torej smo! (ki so potekale pod okriljem območnega koordinatorskega TVU 2020, Ljudske univerze Ravne na Koroškem – LURE) smo se odločili, da izdamo spletno publikacijo *Voda*, v kateri smo povzeli nekaj najpomembnejših dijaških dognanj ter zbrali nekaj najdragocenejših dijaških in učiteljskih vtisov, najizrazitejših izdelkov in najbolj pripovednih fotografij fotokrožka Gimnazije Ravne.

Povezava do spletne publikacije *VODA*:
<https://online.pubhtml5.com/mgla/enhh/>.

VIRI IN LITERATURA

Polšak, A. (ur.) (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

R. Merkač, S. (ur.) (2020). *Voda*. <https://online.pubhtml5.com/mgla/enhh/> (22. 12. 2020).

Podjetnost – samoiniciativna in kreativna mladina (2017). <https://www.schooleducationgateway.eu/sl/pub/resources/tutorials/entrepreneurship-empowering-y.htm> (22. 12. 2020).

Golja, P. R., Merkač, S. (2020). *Žejni svet v slovenskih šolah*. http://mrezaznanja.si/files/2020/12/26_Golja-Petra_Rejec-Merka%C4%8D-Simona_%C5%BDejni-svet-v-slovenskih-%C5%A1olah-in-%C5%BDejni-svet-na-Gimnaziji-Ravne_Mreza-znanja_2020.pdf (22. 12. 2020).

Gabriela Zver,
Dvojezična srednja šola Lendava

PODJETNOSTNE KOMPETENCE IN PREVERJANJE DOMAČEGA BRANJA NA DALJAVO

Entrepreneurship Competences and Required Reading Assessment During Distance Learning

IZVLEČEK

Prispevek predstavlja izkušnjo srednješolske učiteljice, kako preveriti na daljavo, ali so dijaki prebrali domače branje, in obravnavo literarnega dela. Primer predstavlja prednosti tega načina preverjanja in način vrednotenja domačega branja kot eno od možnosti, da z njo motiviramo dijake k branju. S tem načinom razvijamo kompetence samozavednja in samoučinkovitosti, vključevanja človeških virov, izkustveno učenje idr.

Ključne besede: domače branje, podjetnostne kompetence, delo na daljavo, spletna učilnica

ABSTRACT

The article presents a secondary school teacher's experience of assessing the tasks of required reading and learning a literary text during distance learning. The example highlights the benefits of this assessment method and the method of assessing required reading as one of the options to motivate students to read. This method helps develop in students the skills of self-awareness and self-efficiency, including human resources, experiential learning, etc.

Keywords: required reading, entrepreneurship competences, distance learning, online classroom

UVOD

Veljavna učna načrta za slovenščino predvidevata obravnavo Camusovega romana Tujec v gimnazijskem programu kot obvezno besedilo, v srednjih strokovnih izobraževalnih programih pa kot izbirno. Ker imam z obravnavo dela le pozitivne izkušnje, svojim dijakom Camusov roman že leta določam za domače branje. Šolsko uro bi enako izvedla tako z gimnazijci kot z dijaki strokovnih izobraževalnih programov, v tem primeru so to bili dijaki programa kemijski in strojni tehnik. Učim namreč na Dvojezični srednji šoli v Lendavi. Izvajamo različne izobraževalne programe, in sicer gimnazijskega, programe srednjega strokovnega izobraževanja (kemijski, strojni in ekonomski tehnik), poklicno-tehniške programe (ekonomski in strojni tehnik, tehnik mehatronike) in trenutno šest poklicnih programov. Posebnost naše šole je, da imamo celo dva učna jezika: učno snov obravnavamo tako v slovenščini kot v madžarščini. Pouk slovenščine poteka seveda samo v slovenščini.

V šolskem letu 2019/2020 smo na pomlad zaradi razmer, epidemije covid-19, pouk izvajali na daljavo. Hitro smo se morali znajti in se z dijaki dogovoriti za način preverjanja domačega branja, ki ga je večina prebrala pred izbruhom epidemije. Drugi teden dela na daljavo je potekalo delo na naši šoli s pomočjo spletne učilnice Moodle in v načinu komunikacije eAsistenta, ki se imenuje Kanal, brez težav. Ker so dijaki dobro obvladali oboje, sem združila dva spletna

medija v najboljšo možno kombinacijo. Šele kasneje smo začeli uporabljati tudi spletno okolje Zoom.

V svojo pripravo sem zapisala prvine, ki opredelijo cilje dveh šolskih ur, dejavnosti dijaka in dokaze, da sem zadane cilje izvedla in dosegla. Ker smo *razvojna gimnazija* znotraj projekta PODVIG ter tako razvijamo, preizkušamo oblike in načine uvanja podjetnostnih kompetenc v pouk, je moja priprava napisana po načelih, ki poudarijo te lastnosti pouka.

Kaj so podjetnostne kompetence? Definirane so tako: »*Podjetnostna kompetenca je ena izmed osmih ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja, kakor jo je opredelila EU. Čeprav sta v osnovnem pomenu kompetenca in zmožnost sopomenki ali vsaj zelo sorodna pojma, pa se pojem kompetenca praviloma uporablja za zapis celostnih dejavnosti (npr. zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku, zmožnost biti podjeten), medtem ko zmožnost opredeljuje tudi enostavnejše dejavnosti (npr. zmožnost orientacije z zemljevidom, zmožnost vrednotenja zamisli).*« (Polšak (ur.), 2019)

Ugotovila sem, da sem „nehote“ dala zagon razvoju pravitih kompetenc, za katere smo v okviru projekta na izobraževanju na daljavo (1. 10. 2020) slišali, da smo jih učitelji redkeje razvijali pri pouku. Gre za *kompetenco samozavedanja in samoučinkovitosti* ter *kompetenco vključevanja virov*. Ker dijakom pustim, da o prebrani knjigi izrazijo tudi nezadovoljstvo, da ocenijo knjigo kot nevshečno, se ta

kompetenca krepi na zdrav način, seveda pa morajo dijaki svoje odzive izraziti objektivno in biti konstruktivni v svoji kritiki. Vse to pa se ne izide, če ne vključiš virov (torej ne prebereš knjige, še boljše: tudi spremno besedo ali kakšno vrednotenje strokovnjaka). Tako se dve kompetenci zelo lepo povežeta in se med seboj podpreta. S tem, ko izražajo svoje mnenje, ki temelji na navedenih kompetencah, pa pritegnejo tudi t. i. vključevanje človeških virov, torej sošolcev. Med seboj radi primerjajo mnenja ali jim celo nasprotujejo.

Sicer pa so dijaki naše šole vajeni številnih hospitacij, nastopov študentov, različnih metod, oblik poučevanja, sodelovanja v številnih projektih. Pri vseh teh dejavnostih smo jim učitelji že večkrat dovolili, da so med poukom spontano uporabili telefone in si celo sami izbrali aplikacije. To je potem predstavljalo za nekatere dijake celo prednost pri delu na daljavo, ker so že imeli izkušnje s takim načinom dela. Če že imajo pametne telefone, naj jih tudi uporabljajo v koristne namene. Dve leti smo sodelovali v YouthStartu in nato nadaljevali sodelovanje v projektu PODVIG (pa ne le gimnazijski programi, temveč vsi programi naše šole, od strokovnih do poklicno-tehniških in poklicnih programov). V PODVIG sodelujemo že tretje leto kot razvojna gimnazija.

Učni cilji v učnem načrtu za slovenščino v programih za srednje strokovno izobraževanje in podjetnostne kompetence, ki sem jih želela doseči:

PREDMET: SLOVENŠČINA

CILJI UN za slovenščino	DEJAVNOSTI DIJAKA	DOKAZI
Dijak: – ob učiteljevi razlagi in s samostojnim raziskovalnim delom spozna kulturnozgodovinske okoliščine, ki so vpivale na nastanek književnega besedila; – bere književno besedilo in pri tem razvija estetsko zmožnost literarnega branja; – govorno ali pisno interpretira besedila, izraža doživljanje, razumevanje in vrednotenje; primerja svoje izkušnje in znanje s sporočilom besedila; – razvija pozitivni odnos do branja.	– prebere domače branje (opravljeno pred obravnavo dela); – napiše pismo (besedilne vrste), s katerim dokaže, da je prebral domače branje; – naloži priponko (izdelek) v spletno učilnico Moodle; – v pogovoru s sošolci in učiteljem kot moderatorjem pogovora vrednoti odločitve, dejanja literarnih oseb; – izdelava si kakovostne zapiske z vsemi temeljnimi pojmi, ki jih mora o literarnem delu znati razložiti, definirati in seveda razumeti; – ogleda si odlomek filma.	– Ustrezno napisano pismo v imenu literarne osebe, ki pripomore k temu, da dijak z določenimi podatki dokazuje poznavanje fabule, zgodbe domačega branja; – v spletno učilnico Moodle naloženo pismo (izdelek, v priponki); – komunikacija s sošolci in učiteljem o domačem branju v Kanalu eAsistenta; – odziv na povratno informacijo (dijakov in učitelja) v spletni učilnici (kjer se oddan izdelek vrednoti) in v Kanalu eAsistenta.
Dijak uporablja naslednja orodja in okolja: spletna učilnica Moodle, komunikacija Kanal v eAsistentu		

Dijak krepi naslednje podjetnostne kompetence:

- **samozavedanje in samoučinkovistost** (bral je knjigo, torej lahko samozavestno o njej poroča, se vživi v vlogo katere koli literarne osebe);
- **motiviranost in vztrajnost** (vztraja, da doseže cilj);
- **vključevanje virov** (domače branje je vir dijakovih prvih informacij, vse drugo ponudi učitelj v spletni učilnici: razlaga učitelja, uporaba spletnega gradiva (e-gradiva za slovenščino) in ogled filma na YouTubu);
- **vključevanje človeških virov** (med pogovorom druge spodbuja k izmenjavi mnenj, z lastnimi izjavami pritegne druge, da se oglasijo, odziva se na izjave drugih);
- **ustvarjalnost** (razvija zamisli, ki rešujejo probleme; inovativnost);
- **izkustveno učenje** (uči se skozi dejavnost).

Kriterij uspešnosti je razviden iz naslednjih dejavnosti:

Dijak:

- prebere domače branje;
- poroča o svojem doživljanju, razumevanju knjige, vrednoti odzive literarnih oseb, izmenjuje mnenje s sošolci, spozna ter razume pojma eksistencializem in absurd;
- sodeluje v delu na daljavo, dela po učiteljevih navodilih v spletni učilnici, naredi si zapiske, ogleda si dele filma (ali celega).

VIRI IN LITERATURA

- Camus, A. (2012). *Tujec*. Mladinska knjiga.
- Korošec, V., Krakar Vogel, B., Markovčič, M., Guzelj, N. (1999). *Stežice do besedne umetnosti 3*. Rokus.
- Polšak, A. (ur.) (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrssi.si/pdf/entrecomp.pdf>
- The Stranger by Albert Camus 1967 English, (6. 7. 2016). Video. <https://www.youtube.com/watch?v=nLbXrj2Plqk> (9. 12. 2020).
- Učni načrt za slovenščino za srednje strokovno izobraževanje*. <https://dun.zrssi.augmentech.si/#/> (9. 12. 2020).



OBRAVNANA DOMAČEGA BRANJA, ALBERT CAMUS: TUJEC

ČAS: 1. 4.–2. 4. 2020

ŠTEVILO UR POUKA: 2

Srečanje v Kanalu eAsistenta (1. ura pouka)

V Kanalu eAsistenta sem napovedala preverjanje domačega branja že teden prej, zadnjič pa dan pred preverjanjem. Prav tam smo se 1. 4. 2020 z dijaki zbrali, se počakali, nato sem jih poslala v spletno učilnico Moodle in določila čas, kdaj se ponovno dobimo v Kanalu, da izmenjamo vtise o prebranem literarnem delu in začnemo z njegovo obravnavo. Z dijaki smo se dobili ob uri, ko bi dejansko imeli pouk slovenščine po urniku.

1. Preverjanje domačega branja v spletni učilnici Moodle, navodila in časovnica



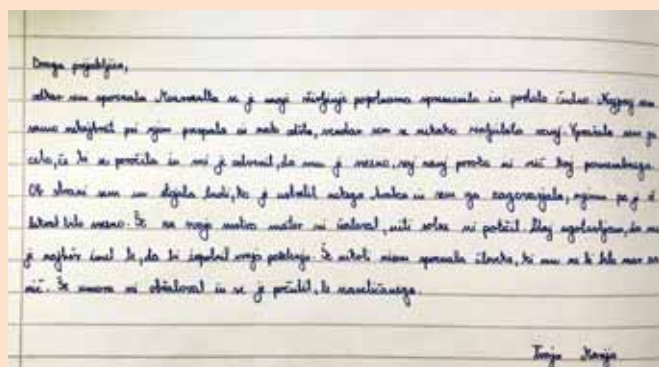
Dijaki so poslikali svoje izdelke in jih naložili v spletno učilnico. Nekaj primerov:

a) Draga prijateljica,

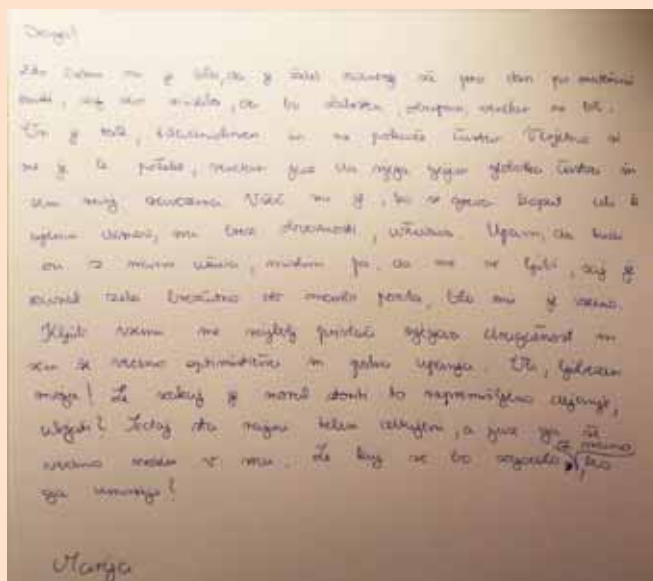
pisala sem ti že prejšnji teden, ko sem ti povedala, da sem vprašala Meursaulta, če se poročiva. Njemu je bilo vseeno in to me skrbi. Tudi na dan, ko mu je umrla mati, ni bil prav nič žalosten, kot da je ne bi pogrešal. Tako se mi zdi brezbrizen in hladnokrven, sploh ne vem, če čuti kaj do mene. Včeraj sem ga obiskala v zaporu in več pozornosti je posvečal drugim kot meni. Po vsem tem mislim, da z mano sploh ni čustveno povezan in me ima samo, da me izkorišča. Povrh vsega pa mi ni jasno, kako je lahko ustrelil Arabca, če mu ta ni nič storil. Vendar prav ta njegova drugačnost me privlači, čeprav mislim, da on nima nobenega upanja v življenju. Ne vem, kaj naj storim, naj ga pustim ali pa ga poizkušam še dalje osrečevati?

Marija

b)

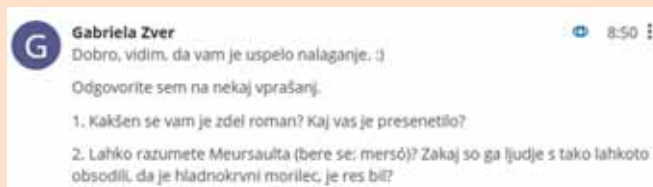


c)



2. Obravnava domačega branja, pogovor o knjigi v Kanalu eAsistenta:

Objavljam nekaj (poslikanih) odlomkov iz našega pogovora v Kanalu eAsistenta, da dobimo vtis, kako je potencial. Upoštevati je treba, da so morali dijaki, in tudi jaz, hitro tipkati, da je šlo za „pogovor v živo“, zato je tudi več napak: slovničnih, pravopisnih, zatipkanih besed itd. Pogovor je torej nelektoriran.



Odlomki iz pogovora. Najprej sem dijake vprašala, kakšen se jim je zdel roman.





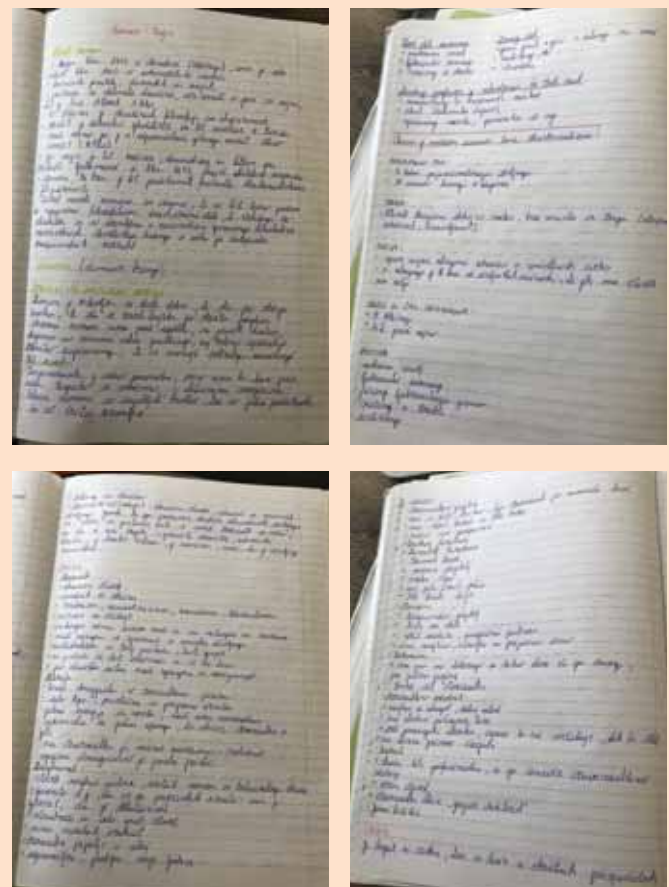
Nato pa smo se začeli pogovarjati o tem, kdo je Meursault, česa je bil obtožen in zakaj, kako se je obnašal v družbi.

Razmišljali smo, ali je bil res brezčuten ali pa je le drugače dojemal svet, poskušali smo razumeti in spoznati pojem absurda.

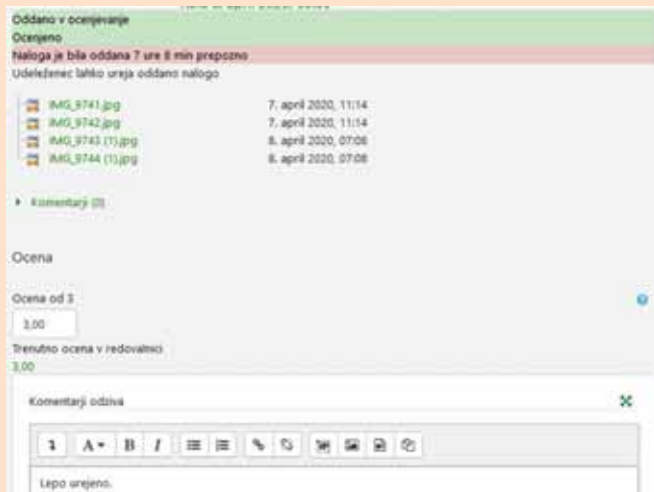
3. Sledila je naslednja, druga šolska ura pouka. Prvo učno uro smo namenili izmenjavi mnenj med dijaki, vrednotenju reakcij literarnih oseb, spoznavali smo zgodbo romana. Kdor ni bral knjige, je moral prebrati povzetek zgodbe, povabljen je bil tudi k branju našega pogovora o knjigi, saj se je iz tega lahko veliko naučil. Vse, za kar ni bilo časa prvo uro obravnave, sem razložila med drugo šolsko uro. Ključne besede so označene s krepko pisavo, za popestritev je dodana povezava do filma. Iz tega so si dijaki naredili zapiske.

Navodilo za delo in razlaga:

4. Primer oddane naloge, zapiskov (dijakinja je med boljšimi in je po lastni želji naredila zelo natančne zapiske, tudi manj bi bilo dovolj):



5. Vzorec mojega načina točkovanja in komentiranja oddane naloge dijakinje:



Naloga ni bila oddana prepozno, kot piše zgoraj, dijakinja je naknadno dodala dve sliki, kar je povzročilo premik datuma.

Večino dijakov sem pohvalila, če sem kaj pogrešala, sem seveda komentirala, kaj pogrešam, in razložila, zakaj so dobili manj točk.

V aktivu smo se dogovorili, da bomo točkovali oddane naloge po naslednjem kriteriju: npr. za 10 opravljenih nalog lahko dobi dijak 30 točk (pri vsaki nalogi je mogoče dobiti 1, 2 ali 3 točke; 1 = zelo slabo narejena naloga, 2 = povprečno narejena, 3 = dobro oz. zelo dobro), upoštevali pa smo tudi pravočasnost oddajanja nalog, za zamudo se je odbila točka. Prav tako smo sklenili, da bomo točke iz sprotnega preverjanja vseh oddanih nalog na koncu šolskega leta sešteli in tako ocenili delo dijakov. Meje med ocenami smo določili glede na določene odstotke po skupnem kriteriju aktiva. Ker vse naloge hranimo v posebnih arhivskih mapah dijakov, ni težko dokazati, kako je kdo opravil svoje naloge ter katerega dne in ob kateri uri jih je oddal.

SKLEP

Spoznanja, izkušnje, izzivi učitelja

Predstavljeni način preverjanja domačega branja uporabljam že leta. Dijaki mi nikoli ne oddajajo zvezkov domačih branj, v katere bi napisali vsebino in predstavljali osebe, ker v tem ne vidim smisla. Vse lahko namreč prepisejo s spleta. Moj cilj je doseči, da bi knjigo dejansko prebrali. Žal je vedno manj dijakov, ki berejo zaradi lastne želje po branju, več je takšnih, ki v zameno pričakujejo neko nagrado, zato jih poskušam k branju zvabiti z vrednotenjem, torej s točkami, ki so potem del ustnega preverjanja znanja za oceno določenega tematskega sklopa, te točke imajo torej v dobrem, če so brali, ali pa jim manjkajo. Pozitivna posledica s točkami motiviranega branja je priznanje, da so jim literarna dela bila všeč bolj, kot so predvidevali, da jim bodo.

Kako torej vrednotiti, da se bo dijak odločil za branje? Ustvariti je treba tako razmerje točk, ki so potem del ustnega, lahko tudi pisnega preverjanja (če se z dijaki tako dogovorimo), da si naredijo ravno dovolj škode, če ne berejo, kot so tudi ravno dovolj nagrajeni, da se za te točke potrudijo. Seveda število točk in način preverjanja vnaprej napovem.

Vprašanja in naloge za preverjanje spreminjam, dijaki ne vedo, kaj jih čaka pri naslednjem domačem branju, vedo pa, da na spletu prebrana vsebina literarnega dela ne bo koristna. Da so knjigo prebrali, me prepričajo, če mi poročajo o podrobnostih, ki si jih bralec zagotovo lahko zapomni. Vsakdo se bo npr. spomnil, kako se je počutila Marija, ko je Meursaulta vprašala, ali bi se z njo poročil, ni pa ta informacija nujno zapisana v kakšni vsebini dela.

Tokrat je bil zame izziv, kako voditi pogovor o domačem branju na daljavo, ali bodo dijaki res prišli ob določenem času v spletno učilnico in v Kanal eAsistenta, bodo uspeli oddati naloge, se bodo morda slišali po telefonu ter si narekovali odgovore. Dijakom zastavim nalogo tako, da se nimajo časa ukvarjati še z drugimi. Seveda sem se prepričala, preden sem preizkus izvedla, ali imajo vsi računalnik ali vsaj telefone. S tem ni bilo težav.

Bi dejavnost ponovila, bi kaj spremenila?

Spremenila ne bi ničesar, ker vse deluje, le nova možnost se je pojavila (v času izvedbe šolske ure se je končal drugi teden dela na daljavo), namesto dopisovanja v Kanalu eAsistenta je kmalu zaživela možnost uporabe videokonference v Eduroam ali z aplikacijo Zoom in Microsoft Teams. Tako se je res lažje pogovarjati, toda prednost Kanala v eAsistentu (tudi v *Pogovoru* spletne učilnice Moodle) je, da se pogovor ohrani, v npr. aplikaciji Zoom pa se ne. Res, da se da videokonferenco snemati, vendar dvomim, da bi si dijaki take pogovore znova ogledali. Nasprotno, pogovor v Kanalu dijaki z veseljem znova preberejo, še posebej je v pomoč tistim, ki knjige niso prebrali ali če je bil kdo zaradi bolezni odsoten. Prav tako nekateri dijaki svoje mnenje raje napišejo.

Kako je bila izkušnja všeč dijakom?

Dijake sem takoj po končanem preverjanju vprašala, ali jim je bil ta način preverjanja všeč ali jim je tako obravnavano literarno delo bolj razumljivo. Potrdili so, da jim je bil način všeč, še posebej se jim je zdelo pomembno, da sem jih opozorila na določena dejstva, ki so jih pri glavni osebi spregledali, odprla sem jim oči, da se da razumeti „resnico“ tudi drugače. Sodelovanje vseh dijakov v pogovoru je bilo ovrednoteno s polnim številom točk, kar jih je razveselilo.

Večina dijakov si je knjigo izposodila pred odhodom v karranteno, druge sem obvestila o možnosti izposoje e-knjige, tretji so si poslikali knjigo s telefonom. Nihče ni bil proti, da se domače branje preverja na daljavo, in število preverjenih (to pomeni tistih, ki so brali) ni bilo nič manjše kot sicer, ko poteka pouk v šoli, kar me je še bolj veselilo.

Eva Kristan,
Šolski center Postojna

RAZVIJANJE KOMPETENC PODJETNOSTI PRI POUKU ANGLEŠČINE V GIMNAZIJI

Developing Competences in Secondary School English Class

IZVLEČEK

Članek opisuje razvijanje in krepitev kompetenc podjetnosti pri pouku angleščine v okviru nacionalnega projekta PODVIG. Ne samo dobri rezultati, ampak predvsem zadovoljstvo, ki ga občutimo ob vsakem novem opravljenem izpitu, nam daje zagon, da vedno znova iščemo drugačne poti in inovativne metode, ki jih poskušamo uspešno vnesti v učni proces in prilagoditi novim generacijam dijakov ter le-te postaviti v njim novo vlogo soustvarjalcev izkustvenega učnega procesa. Dijakom sem želela vzbuditi veselje do učenja jezika na drugačen način, skozi raziskovanje in odkrivanje znanega in neznanega, skozi spoznavanje naše domovine, o kateri bi govorili s ponosom. Tako je nastala projektna naloga z naslovom »Natural Attractions of Slovenia«.

Ključne besede: kompetence, inovativne metode, soustvarjalci, izkustveni učni proces

ABSTRACT

The article describes the development and strengthening of entrepreneurship competencies in English lessons within the national project PODVIG. Not only good results, but above all the satisfaction we feel with each new challenge, gives us the impetus to look for different ways and innovative methods, which we try to successfully implement in the learning process and adapt to new generations of students who are thus assigned a new role of co-creators of the experiential learning process. I wanted to motivate students to learn the language in a different way, through exploring and discovering the known and the unknown, through getting to know our homeland, which they would talk about with pride. This is how the task entitled "Natural Attractions of Slovenia" was created.

Keywords: competencies, innovative methods, co-creators, experiential learning process

UVOD

V prispevku bom predstavila, kako so se dijaki 1. letnika gimnazije pri pouku angleščine pogumno spoprijeli z različnimi kompetencami podjetnosti. Pouk tujega jezika nikoli ni enosmerna pot, ampak nam vedno ponuja neskončno možnosti, kako razvijati razne veščine, naj si bo pri usvajanju raznih slovničnih struktur in časov, česar dijaki praviloma ne marajo preveč, ali pa ko gre za argumentiranje in vztrajno prepričevanje nasprotnega pola v okviru malce bolj kontroverzne teme.

Razvijanje kompetenc, ki jih poudarjamo udeleženci projekta PODVIG, pravzaprav ni nova stvar, saj ugotavljamo, da veliko tega že dolgo počenjamo. Med učnim procesom dijake vedno spodbujamo k samostojnosti in samoiniciativnosti, kreativnosti in inovativnosti, pri delu v skupinah pa dijaki zagotovo razvijajo tudi veščine organiziranosti in reševanja manjših konfliktnih situacij, kritičnega razmišljanja idr. Po drugi strani lahko skozi različne dejavnosti v okviru projekta Podvig vse naštetje kompetence ozavestimo in bolj poglobljeno razvijamo na višjem nivoju. Zaradi kompleksnosti naše projektne naloge, opisane v nadaljevanju, se je bilo nemogoče osredotočiti le na eno kompetenco, kajti vsebine in aktivnosti iz različnih predmetov, vpetih v celoten proces in izvedbo, so dijake ves čas "nagovarjale" k razvijanju in kreptvi več različnih kompetenc.

O IDEJI IN RAZLOGIH ZA PROJEKTNO NALOGO

Velikokrat se zgodi, da so najboljši rezultati tistih idej, ki se porajajo spontano in nepričakovano, v trenutkih po pouku, ko sama pri sebi reflektiram izpeljano uro in odziv dijakov. Tokratna ideja pa se je porodila prav med učno uro o počitnicah in potovanjih, med usvajanjem novega besedišča o počitnicah in potovanju po slavni ameriški poti Route 66. Med raziskovanjem kulturnih elementov pri tujem jeziku se mi vedno pojavi vprašanje, kako lahko dijaki z njihovim znanjem jezika, poznavanjem domovine ter lastnimi izkušnjami primerjajo kulturne razlike med državami, to znanje nadgradijo ter ga ustrezno uporabijo v različnih življenjskih situacijah. Zagotovo sta dva bolj pomembna elementa učnega procesa tudi osmišljanje in nadgradnja enostavnih učnih vsebin, kot so v našem primeru ,počitnice in potovanja'. V določenem segmentu lahko postane tema za dijake prelahka, nezanimiva ali pa celo preveč trivialna, skozi drugačno doživetje, izkušnje in nova odkritja pa dobi neko dodano vrednost.

Zato smo se lotili raziskovanja bolj ali manj znanih slovenskih poti, destinacij, naravnih in kulturnih znamenitosti ter naš izziv poimenovali ,Natural Attractions of Slovenia'. Vse vsebine v sklopu enote Travellers' Tales iz učbenika Insight Intermediate smo obravnavali v skladu z učnim

načrtom in krovnimi cilji, vendar pa so tokrat služile kot osnova, na kateri smo gradili in razvijali kompetence POD-VIG-a, ne samo večšin bralnega in slušnega razumevanja, učenja besedišča, sporazumevalnih zmožnosti in tvorjenja besedil raznih vrst.

Od prve kratke meditacije, ko smo oživljali spomine na poletne počitnice, do možganske nevihte, ko se je v glavah dijakov kar bliskalo od idej, kako počitnice, potovanja ali krajše izlete podoživeti med šolskim časom v omejenem prostoru, je minilo malo časa, smo pa namenili celotnemu ustvarjalnemu procesu približno deset ur v okviru pouka angleščine, k temu so dijaki prišli še nekaj dodatnih ur samostojnega in skupinskega dela v njihovem prostem času doma in "na terenu". Za predstavitev v razredu in evalvacijo smo porabili dodatne štiri ure.

Zanimivo dejstvo in hkrati tudi prvi razlog za naš izziv, ki bi ga izpostavila, je, da večino vsebin v tujem jeziku dijaki usvojijo v zaprtem prostoru, doma ali v šoli. V opis ,terensko delo ali učenje na terenu', ki se mogoče izvaja bolj v okviru naravoslovnih ali nekaterih drugih družboslovnih predmetov, bi lahko vključili tudi razne izlete ali potovanja, ki jih posamezna družina organizira zase, vendar pa so to velikokrat morebiti le počitnice oziroma oddih brez dodatnih vsebin, včasih so to potovanja v tujino, redkeje pa, kot ugotavljamo, izleti po bližnji okolici ali širši domovini. Za uspešno opravljeno nalogo so se bili dijaki tokrat primorani odpraviti na teren, saj prihajajo iz različnih krajev in bi bilo organizacijsko prezahtevno izvesti vse dejavnosti med šolskim časom. Drugi razlog je bil, da si včasih najstniki niti ne želijo več na počitnice ali izlete s starši, mogoče te možnosti sploh nimajo, hkrati pa, ko ostajajo v bolj ali manj varnem in udobnem zavetju svojega doma, prek raznih družabnih omrežij občudujejo fotografije lepote našega planeta in si po tihem to tudi želijo doživeti v realnosti, vendar raje v družbi sovrstnikov. Izziv za roditelja ali učitelja pa je, kako mladim predstaviti drugo dimenzijo popotovanja in raziskovanja in jih vsaj poskušati prepričati, da je tudi doma "trava zelo zelena" ter da je naša bližnja okolica še kako živa, zanimiva in prijetna za raziskovanje. Ko smo idejo osmislili in ji dodali še možnost igre vlog kot osebni element, so dijaki sprejeli izziv in naše popotovanje se je začelo.

NAČRTOVANJE, ORGANIZACIJA IN CILJI "DRUGAČNIH" UČNIH UR

Veliko časa sem posvetila vprašanju, kako zapisati navodila za delo, da bi bila dovolj kratka in enostavna, hkrati pa dijakov ne bi omejevala pri razmišljanju in ustvarjanju. Želela sem, da so dijaki v svojih idejah izvirni in uporabijo predvsem svojo domišljijo poleg oprijemljivih pripomočkov, namigov in informacij. Za njih pa je bilo zelo pomembno tudi vedenje, zakaj se lotevajo take naloge, kaj bodo z njo pridobili in katere kompetence bodo razvijali.

Izbrala sem teme, ki mlajšim dijakom niso tako poznane, kljub temu da so zelo aktualne. Odločila sem se, da jim predlagam raziskovanje ekoturizma v regiji, odkrivanje manj znanih turističnih ciljev po manj prehojenih poteh, preživljanje oddiha znotraj meja naše domovine, vse pa s poudarkom na odgovornem turizmu. O turizmu in različnih vrstah počitnic ter popotnikov smo se veliko pogovarjali pri pouku angleščine v okviru redne snovi. Tako so se že predhodno naučili nekaj uporabnega besedišča ter dobili razne namige, kako začeti z nalogo, sami pa so tudi konstruktivno predlagali, kako in v kakšnem časovnem okviru izpeljati projekt.

Pri pouku angleščine so dijaki že vajeni dela v parih ali skupinah, glede na sedežni red. Pri projektne delu je bila potrebna drugačna organizacija. Dijaki so se razdelili v 5 skupin glede na njihovo regijo oziroma kraj bivanja, pri čemer so se v skupine povezali tudi dijaki, ki se v šoli ali v prostem času po navadi ne družijo in se pred vstopom v srednjo šolo niti niso (dobro) poznali. V skupinah je bilo od 4 do 6 dijakov. Vsaka skupina je določila vodjo ter si sporazumno izbrala svojo temo in način predstavitve, skupine pa so se morale prek svojih "bolj popularnih" kanalov sporazumevanja, ki jih ponuja moderna tehnologija, same dogovoriti glede izbora, saj je bil eden od pogojev, da se teme in načini predstavitev ne ponavljajo, ampak je vsako delo zase avtentično. Česar se dijaki niso uspeli dogovoriti v razredu, so se dogovarjali v njihovem prostem času prek Zooma ali njim všečnih aplikacij.

Vsaka skupina si je izbrala eno od naslednjih tem:

- Ecotourism in our region
- The road(s) less travelled
- Off the beaten track – exploring new places
- Being responsible tourists and travellers
- A staycation – supporting the local community

Za začetek so dijaki dobili namig, da doma poiščejo kakšno turistično brošuro ali pa se sprehodijo do najbližje turistične agencije in tam povprašajo za pomoč. V nadaljevanju so lahko uporabili tudi e-gradiva ter preverjene podatke na spletu, kar so poiskali sami ter znotraj skupine in z mojo pomočjo presodili o njihovi uporabnosti in vrednosti. Izbrali so njim dostopna in učinkovita orodja ter pripomočke, hkrati pa iskali inovativne pristope k reševanju problemov, skupaj z veliko mero kritičnosti do svojih lastnih idej ali idej drugih udeležencev.

Uspešno so uporabili tudi veliko tehničnega znanja glede uporabe računalnika in spleta, ki so ga pridobili že pred vstopom v srednjo šolo ali pri pouku informatike v gimnaziji. Opremljeni z raznovrstnimi učnimi in lastnimi snemalnimi pripomočki so se včasih znašli v situaciji, ko so morali preudarno izbirati med danimi možnostmi, tudi zaradi načina predstavitve, ki so si ga določili. Izbrali so lahko eno od naštetih možnosti:

- snemanje in predvajanje kratkega igranega filma, ki vključuje igro vlog (npr. turistični vodič, ki vodi turiste po okolici in razlaga o znamenitostih, lokalnih posebnostih, eko kmetijah, zgodovini, geografskih posebnostih itd.),
- snemanje in predvajanje dokumentarca, ki vključuje igro vlog,
- snemanje in predvajanje reportaže, ki tudi vključuje igro vlog (npr. novinar raziskuje regijo, lokalno ponudbo, se pogovarja z domačini, z osebami, ki so zadolžene npr. za razvoj turizma ipd.),
- snemanje in predvajanje poročil/oddaje, kjer je glavna tema npr. manj znane znamenitosti v okolici,
- PowerPoint predstavitev ene izmed tem, ki jo dijaki podrobno raziščejo + izdelava in oblikovanje zloženke/turistične brošure z ustrežno razlago in predstavitvijo.

Zahtevana dolžina predstavitve je bila 15–20 minut oziroma približno 3–4 minute na dijaka. Delo in predstavitve so kritično ocenili v svoji skupini in med skupinami glede na delo, ki ga je vsak posameznik vložil v projektne naloge in nastop.

Vsaka skupina zase je morala izdelati tudi ‚Glossary‘ – slovarček novih besed z razlago in prevodi, ki so se jih naučili med delom in jih bodo s pridom uporabljali v nadaljnji komunikaciji.

Med samim projektom so se dijaki zelo povezali in razvijali kompetenci sodelovanja in organiziranja aktivnosti v skupini, skupaj in brez nesoglasij so ‚preskakovali‘ ovire, uporabljali različne vire in IKT, se učili nastopati pred občinstvom, predvsem pa so pokazali veliko inovativnosti in kreativnosti. Eden večjih izzivov, kot so navajali dijaki, je bil tudi pisanje scenarija za posamezne vloge, ki so si jih zamislili.

Ovire, ki so se pojavile na samem začetku, so bile lahko premagljive, saj so se dijaki precej dobro in zavzeto lotili načrtovanja. Izjema je bila skupina, ki je morala zaradi površnega razumevanja navodil začeti znova, vendar pa so dijaki ta manjši spodrselj vzeli v zakup kot primer učenja na napakah ter se z veliko dobre volje in vneme ponovno lotili načrtovanja dela.

REFLEKSIJA IN EVALVACIJA

Izjemno dobro so sodelovali tudi dijaki, ki sicer čutijo primanjkljaj na določenih nivojih poznavanja tujega jezika, predvsem pri pisnem izražanju ali izgovarjavi težjih besed. Za drugačen pristop k učenju jezika so se hitro navdušili in od začetnega občutka nelagodnosti ob misli na javno nastopanje so v nadaljevanju razmišljali o tem kot o novem izzivu, k temu je pripomogla misel, da ne bodo ostali sami ter da lahko v vsakem primeru računajo na pomoč sošolcev in učiteljice. Dijaki, ki niso večji nastopanja ali se zaradi določenih osebnostnih lastnosti temu raje izognejo, so v tem primeru premagali ogromno oviro in se s spodbudo svoje skupine, razreda in učiteljice uspešno spoprijeli s tremo pred nastopanjem, kar je prineslo dodatno lastno notranjo motivacijo in veliko stopnjo pripravljenosti do soustvarjanja novih razmer oz. pogojev učenja tujega jezika, pa tudi iskanja novih ali drugačnih strategij reševanja problemov. Razmišljali so o svojih naporih, o količini dela in truda, ki so ju vložili v nalogo, evalvirali so samo predstavitev, nastop, izgovarjavo, pravilno tvorjenje stavčnih in slovničnih struktur v knjižnem jeziku. Povratne informacije so bile zelo dragocene tako za dijake kot tudi zame učiteljico. Dijaki so imeli možnost in priložnost konkretizirati svoje delo in dosežke na osebni ravni, znotraj skupine in v razredu med spremljanjem predstavitev vseh udeležencev.

Nekatera načela formativnega spremljanja napredka in načina ocenjevanja so v tem primeru nadomestila klasično ustno ocenjevanje. Vrstniško vrednotenje je dijake spodbudilo k presojanju kakovosti lastnega in timskega dela, kritičnemu razmišljanju in podajanju povratnih informacij na višjem nivoju, hkrati jih je spodbudilo k sprejemanju konstruktivnih kritik za izboljšanje določenih segmentov pri predstavitev, od pravilne in razločne izgovarjave do nebesedne komunikacije z občinstvom, ali pa naravnega in samozavestnega nastopanja brez treme. Po ustreznih samoevalvaciji ter povratni informaciji, ki so jo prejeli od sošolcev in učiteljice, so bili tudi ustrezno številčno ocenjeni, kar je pripomoglo k motivaciji in snovanju novih projektov.

SKLEP

Izkustveno učenje se je v našem primeru izkazalo kot večplasten, predvsem doživljajski, učni proces, v katerega so bili vključeni dijaki kot posamezni udeleženci s svojim

lastnim razmišljanjem in različnimi strategijami usvajanja znanja skozi pridobivanje in njim lastno doživljanje izkušenj, hkrati tudi kot udeleženci v skupini, aktivno vpleteni v delo organizacije, kjer je bil pretok informacij hitrejši, vendar selektivnejši. Nadgradnja opisanemu procesu je bilo razmišljanje (samorefleksija in refleksija) o celotni izkušnji na več ravneh. Po uspešno opravljenem izzivu sem dijake povabila, da svoja razmišljanja o ‚drugačem‘ načinu dela strnejo v kratke povzetke. Njihovi zapisi so potrdili, da je bil namen projektne naloge dosežen ter da si takega načina učenja jezika in razvijanja kompetenc v prihodnje še želijo:

»Z dobro mero sodelovanja, organiziranja, iznajdljivosti, prilagajanja in predvsem potrpljenja smo naposled le premagali ovire in se znašli.«

»Naša skupina si je izbrala temo o odgovornem turizmu. Z nalogo smo se spoprijeli z veliko dobre volje in polno mero zagnanosti. Najprej smo raziskali to področje in se izobrazili o temi. Čeprav zveni pojem zelo enostavno, smo se naučili veliko novih stvari. Ko smo se spoznali s temo, smo napisali scenarij za video.«

»Delo je bilo zanimivo, saj smo bolje spoznale okoliške kraje ter se tudi med sabo bolje spoznale in ustvarile nova prijateljstva.«

»Izvedel sem tudi nove informacije o teh zanimivih krajih, za katere sploh nisem vedel, da obstajajo.«

»Razvili smo nova znanja urejanja videoposnetkov, PowerPoint predstavitev in se naučili veliko angleških besed. Končni izdelki so bili res nekaj posebnega v dobrem smislu: dijaki smo se znašli in iz domačega fotelja posneli zaigrane dialoge kar po Zoomu ali v naravi vsak v svoji regiji.«

»Naloga nam je bila všeč, saj je razbila monotonost in nam poživila dneve. Zelo nam je bilo pogodu, da smo lahko dali naši domišljiji prosto pot in se pri tem zelo zabavali.«

Glede na potrebe in zahteve učnega načrta, ki vodijo do zelenega uspešno opravljenega cilja – splošne mature, smo prijetno temo smiselno vkomponirali v širše okvire in šli prek njih, hkrati pa nismo izgubili časa za snov, ki jo je bilo treba predelati v skladu s standardi znanja iz učnega načrta, in smo tako lahko udeležili vse poglavitne cilje pouka.

Angleščina kot predmet je lahko vedno zanimiva oziroma predstavljena na drugačen način, vendar pa dinamika pouka skozi projektno timsko delo dobi nove razsežnosti. Kljub temu da so najstniki večino svojega vsakdana hote ali nehote v nenehnem stiku z angleščino in jim posledično zaradi nešteto informacij, ki so jih neprestano deležni, določene vsebine pri pouku postanejo dolgočasne. Stalen stik z različnimi neformalnimi in bolj zabavnimi vsebinami na spletu jim vse prevečkrat daje lažen občutek, da se znajo suvereno, tekoče in pravilno sporazumevati v angleščini. V našem primeru je imelo učenje na „drugačen“ način izrazito pozitivno nasproten učinek in smo „tisto, kar moraš“, uspeli spremeniti v „tisto, kar si želim in hočem“, s tem pa so dijaki prevzeli odgovornost za svoje delo, učenje ter razvoj kompetenc samoiniciativnosti, kritičnega razmišljanja, refleksije in samoevalvacije. Utrdili in nadgradili so predhodno znanje tujega jezika, hkrati so pridobili in poglobili neko splošno znanje iz drugih predmetov in področij, na primer geografije, zgodovine, turizma in novinarstva.

Ker dijaki niso bili pod časovnim pritiskom, ampak so imeli v veliki meri možnost sami aktivno načrtovati in ustvarjati učni proces, je bilo delo na bolj sproščen in tudi zabaven način temeljiteje opravljeno, končni izdelki pa so avtentični, zanimivi in poučni.

Nataša Hribar,
OŠ Trebnje

DELO IN VLOGA ŠOLSKEGA PROJEKTNEGA TIMA V RAZVOJU PODJETNOSTNE KOMPETENCE

School Project Team's Work and Role in Entrepreneurship Competence Development

OB VSTOPU V PROJEKT

Izkušnje s kompetenco podjetnosti pred POGUM-om

V šolskem letu 2016/2017 se je tudi Osnovna šola Trebnje kot ena od tridesetih razvojnih šol vključila v projekt POGUM. Sodelovanje v projektu, katerega cilj je razvijanje kompetence podjetnosti oziroma ustvarjalnosti, inovativnosti in proaktivnosti, je bilo na nek način nadaljevanje oziroma nadgradnja naših dotedanjih razvojnih usmeritev. Že pred vstopom v projekt smo pripravili različne projekte in aktivnosti, s katerimi smo pri učencih razvijali tudi kompetenco podjetnosti. Izvedli smo nekaj vsebinskih projektov s ciljem interdisciplinarnega in proaktivnega delovanja učencev (Koledar SMO – Strpni medsebojni odnosi; muzikal Mamma Mia ...). Poleg tega smo izvedli tudi številne dneve dejavnosti, kjer smo sodelovali s podjetji in drugimi inštitucijami iz lokalnega okolja in širše. Učence smo spodbujali tudi k raziskovanju na področju tehnike in tehnologije, likovne umetnosti, turizma, računalništva, zgodovine ... Številne podobne aktivnosti smo izvajali tudi okviru pouka ali razširjenega programa.

Vse navedeno je dokaz, da smo že pred vstopom v projekt POGUM izvajali dejavnosti, s katerimi smo učencem omogočali razvijanje kompetence podjetnosti. Res pa je, da je bilo razvijanje kompetence podjetnosti na nek način dodana vrednost teh dejavnosti oziroma razvoj kompetence podjetnosti še ni bil načrten. A tudi te izkušnje smo imeli, saj smo bili vključeni v projekta, kjer je bila kompetenca podjetnosti bistvena pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa. V šolskem letu 2015/2016 smo se odzvali povabilu Inštituta Jožef Stefan in se vključili v projekt MyMachine, v katerem so sodelovali učenci neobveznega izbirnega predmeta tehnika. Namen te iniciative je spodbujanje ustvarjalnosti v izobraževanju, in sicer tako, da se prek povezovanja vseh stopenj izobraževanja in industrije omogoča uresničitev idej otrok – izdelava njihovih sanjskih strojev.¹

V šolskem letu 2015/2016 smo se vključili tudi v dveletni mednarodni razvojni projekt YouthStart – Spodbujanje

podjetnosti za mlade. Temeljni namen projekta je bil spodbujanje razvoja transverzalnih veščin 21. stoletja s sodobnimi pristopi, v katerih je izpostavljena samoiniciativnost in podjetnost, kot je opredeljena v evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc.² Na povabilo ravnatelja smo se v projekt vključile štiri strokovne delavke. V tretjem razredu sta ga izvajali učiteljici razrednega pouka Ana Kastigar in Barbara Hrovat, v sedmem razredu pa učiteljica angleščine Maja Gričar Škarja in učiteljica zgodovine Nataša Hribar, pri tem pa sodelovali še nekateri drugi strokovni delavci. Usposabljanju projektnega tima je sledila izvedba 5 izzivov (vsebinskih sklopov) pri pouku.

Pri izvajanju projekta YouthStart smo sicer naleteli na nekaj izzivov (spreminjanje razmišljanja in načinov dela, izvajanje izzivov v že načrtovanih izvedbenih organizacijskih okvirih), a mnenja vključenih učencev in učiteljev so bili jasen znak, da je pedagoški proces, ki vključuje spodbujanje podjetnosti na osnovi izkustvenega učenja, pravi odziv na zahteve sodobne družbe, kjer je ključno vseživljenjsko učenje. Tej usmeritvi smo sledili in se prijavi na razpis za sodelovanje v projektu POGUM.

Oblikovanje projektnega tima

Ob prijavi na projekt je ravnatelj podal predlog za sestavo projektnega tima. K sodelovanju je povabil članice projektnega tima YouthStart. Kot vodji projekta YouthStart mi je bila ponujena priložnost, da prevzamem tudi vodenje projekta POGUM. Čeprav sem bila v dilemi, ali bi se podala v to zahtevno vlogo, sem se odločila, da izziv sprejemem. Tako sem se odločila zaradi podpore in zaupanja, ki sem ju pri svojem delu vedno dobila s strani vodstva šole, prav tako bistvena pa je bila sestava projektnega tima. »Tim naj bi bil sestavljen iz članov, ki so odprti za spremembe, ki so se pripravljene učiti in ki so pripravljene k spremembam spodbujati tudi druge. Tim pa seveda ni le zbirka posameznikov, ampak je v prvi vrsti tim. To pomeni, da mora delovati sinergično in prispevati k ustvarjanju dobre klime in ozračja zaupanja tako v samem timu kot v celotnem kolektivu«,³ je v priložniku za šolske razvojne time zapisala Zora Rutar Ilc. Ekipe, s katero sem prevzela vodenje projekta, sama ne bi mogla bolje opisati.

1 Več o projektu na: <https://www.mymachine.si/>.

2 Več o projektu na <https://www.zrss.si/ustart/>.

3 Zora Rutar Ilc, Na pot spremembam, Vpeljevanje sprememb v šole, str. 11.

Po prvih mesecih dela se nam je priključil nov član tima, učitelj matematike, ki ga je s soglasjem tima k delu povabil ravnatelj. Tim je kmalu doživel še eno spremembo, saj je ena izmed članic odšla na porodniški dopust. Nadomestil jo je učitelj DKE in OPB. Ta je ostal član projektnega tima tudi po vrnitvi sodelavke s porodniškega dopusta, saj je bil nosilec pomembnih dejavnosti. Poleg tega je bilo povečanje članov tima nujno tako zaradi obsežnega dela kot tudi širjenja projekta med ostale strokovne delavce. V nadaljevanju ni več prihajalo do sprememb članov projektnega tima.

PRVI KORAKI PROJEKTNEGA TIMA

Karkoli počneš ali o čemerkoli sanjaš ...

Prični. Pogum nosi v sebi genialnost, trdnost in čudežno moč.

(Johann Wolfgang Goethe – nemški književnik)

V šolskem letu 2017/2018 smo projektni timi razvojnih šol začeli z aktivnim delom. Na začetku smo bili nekoliko negotovi, saj kljub temu, da smo bili seznanjeni s projektnimi nalogami, nismo čisto vedeli, kaj naj čaka. Članice ožjega tima smo se redno udeleževale delovnih srečanj in izobraževanj, ki jih je organiziral ZRSŠ. To je spodbujal tudi ravnatelj, ki se od samega začetka kot enakovreden član tima udeležuje sestankov projektnega tima, na katerih sprejemamo najpomembnejše odločitve. To je (bilo) za uspešno implementacijo projekta zelo pomembno.

Prva pomembna odločitev, ki smo jo morali sprejeti, je bil izbor področja in vsebinskih smernic za delovanje v projektu. Na podlagi analize preteklega dela smo izbrali področje Šola kot središče skupnosti in nato opredelili še tri smernice. V naslednjih korakih smo za vsako smernico izbrali izziv, izoblikovali raziskovalno vprašanje in cilj. Sledilo je natančnejše načrtovanje dejavnosti v okviru obveznega programa, razširjenega programa in deloma izven. Operativni načrt dejavnosti smo pripravili člani projektnega tima, ki smo bili tudi nosilci vseh aktivnosti, k sodelovanju pa smo povabili še nekaj drugih strokovnih delavcev. Pri načrtovanju smo bili pozorni na to, da smo cilje projekta povezali z drugimi aktivnostmi oziroma projekti, ki so se na šoli že odvijali. S takšnim povezovanjem smo že prvo leto uspeli izvesti dan dejavnosti, na katerem so sodelovali vsi učenci in strokovni delavci.

Pr eden pogledamo, kako je potekalo prvo leto razvijanja kompetence podjetnosti, je pomembno, da izpostavimo še sodelovanje s konzorcijskim partnerjem. Za področje Šole kot središče skupnosti je konzorcijski partner Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Že od vstopa v področje in izbora smernic sta nas predstavnika fakultete dr. Slavko Gaber in dr. Živa Kos usmerjala in nam nudila strokovno oporo.

V šolskem letu 2018/2019 smo tako tudi ob podpori konzorcijskega partnerja začeli z izvajanjem načrtovanih dejavnosti za razvoj kompetence podjetnosti. Večjih težav pri tem nismo imeli, smo se pa soočili z nekaj izzivi. Eden pomembnejših je bil ta, da nismo bili čisto prepričani, če gremo v pravo smer oziroma če res izvajamo dejavnosti, ki učencem omogočajo razvijanje kompetence podjetnosti. Še toliko težje je bilo vprašanje, kako lahko to dokažemo

oziroma kako bomo pri učencih spremljali napredek. Z izvedbo konkretnih dejavnosti in izmenjavo izkušenj med člani projektnega tima ter ob strokovnih usmeritvah ZRSŠ smo del te negotovosti uspeli odpraviti, del pa je ostal.

Kmalu pa smo naleteli še na en izziv. Ugotovili smo, da imamo obsežen operativni načrt, spontano pa so nastajale še nove ideje. Zaradi tega smo težko sledili temu, kaj vse smo že uspeli realizirati in česa ne, zato smo rešitev za vodenje evidence izvedenih dejavnosti našli v uporabi skupnih dokumentov (Google Drive oz. kasneje Office 365) in spletni zbornici. Ker se je ta način izkazal za dobrega, smo ga začeli uporabljati tudi kot enega od kanalov za prenos informacij o projektu med vse strokovne delavce.

Tudi pri delovanju tima ni šlo čisto brez težav. Sicer je bilo delovno vzdušje ves čas izjemno, a že od samega začetka delovanja tima nas je spremljala težava z zasedenostjo članov z drugimi službenimi obveznostmi. Zaradi tega smo v prvem letu delovanja težko našli prost termin za sestanke. Da bi se temu v nadalje izognili, smo se ob koncu šolskega leta 2017/2018 dogovorili za stalen termin sestankov v šolskem letu 2018/2019.

Čeprav smo našli nekaj rešitev za težave, ki so nas spremljale, vseeno nismo uspeli realizirati vseh ciljev, ki smo si jih zadali v operativnem načrtu. Izkazalo se je, da bi za izvedbo ene izmed načrtovanih dejavnosti potrebovali več časa, kot smo ga predvideli, zato smo del ciljev prenesli v načrt za novo šolsko leto. Ne glede na to smo v evalvaciji, ki smo jo opravili ob koncu šolskega leta 2018/2019, ugotovili, da smo uspešno sledili ciljem projekta. Pri izvajanju dejavnosti v podporo razvoja kompetence podjetnosti smo namreč opazili, da sta se povečali aktivnost in motivacija učencev, zelo so napredovali tudi v sodelovalnem učenju.

S PRVIMI IZKUŠNjami POGUMNO NAPREJ

Pogumen človek ni tisti, ki strahu ne čuti, ampak tisti, ki strah premaga.

(Nelson Mandela)

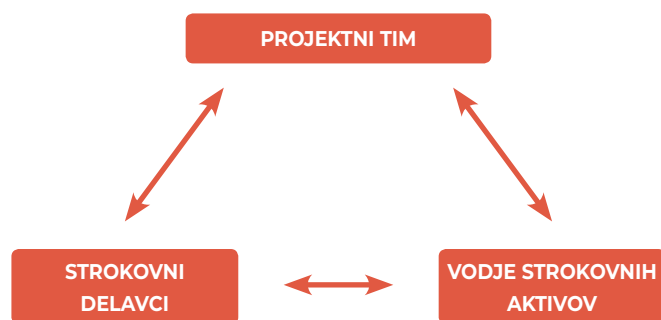
Prvi strahovi so bili premagani, zato smo si v šolskem letu 2019/2020 zadali še nekoliko večji izziv. V projekt smo želeli vključiti več sodelavcev, česar smo se lotili postopoma oziroma po korakih. Na pedagoških konferencah smo od samega začetka večkrat predstavili projekt in potek aktivnosti na šoli. Zavedali smo se, da je uvajanje novosti v kolektiv, sploh pa v obliki projektnega dela, zahtevno in da se bomo morali soočiti tudi s tistimi, ki v to manj ali pa sploh ne verjamejo. Tega izziva smo se lotili tako, da smo s svojimi predstavami pokazali, da verjamemo v smiselnost projekta in to podkrepili z rezultati dela z učenci. Da bi dobili informacije o tem, kako nam gre, smo na eni izmed konferenc v šolskem letu 2018/2019 strokovne delavce prosili za povratno informacijo. Poleg nekaterih, ki so se vprašali o smiselnosti projekta in s tem povezanimi obveznostmi za učitelja, je bila večina podanih sporočil izjemno spodbudnih. Med drugim so zapisali:

»Projekt prinaša pozitivne spremembe in rezultate, zato v celoti podpiram tim, ki ga izvaja in nas spodbuja.«

»Ste zelo delovni, ustvarjalni in prepričani v delo, ki ga opravljate. S svojim »žarom« navdušite tudi mene, da kakšno idejo realiziram v svojem razredu.«

»Všeč mi je, ker je v ospredju učenec, ki postaja odgovoren za svoje rezultate. Upoštevajo se njihove ideje. Projekt počasi postaja del nas.«

Predstavitve na konferencah so se izkazale za uspešen način uvajanja projekta, za neposredno vključevanje strokovnih delavcev pa smo načrtovali naslednji korak. Odločili smo se, da bomo projekt širili prek vodij strokovnih aktivov. Na takšen način delovanja nas namreč vodstvo šole usmerja že vrsto let. Na šoli deluje 16 strokovnih aktivov⁴, ki jih po usmeritvah ravnatelja vodijo vodje strokovnih aktivov. V juniju 2019 smo izvedli sestanek z vodji strokovnih aktivov, kjer smo še enkrat predstavili cilje projekta in jih povabili k sodelovanju. Vodje so informacije prenesli članom strokovnih aktivov in skupaj so oblikovali predloge za dejavnosti. Vodje so predloge zapisali v skupni dokument, ki je bil dostopen v spletni zbornici. Tako je nastal zbirnik predlogov, ki smo ga člani projektnega tima pregledali, nato pa na sestanku z vodji strokovnih aktivov v septembru 2019 dokončno uskladili in oblikovali operativni načrt za šolsko leto 2019/20.



► Shema delovanja tima pri širjenju projekta

Ob koncu prvega ocenjevalnega obdobja smo za vodje strokovnih aktivov pripravili kratek evalvacijski vprašalnik. Rezultati so pokazali, da aktivnosti potekajo v skladu z načrtom. Ker je z marcem nastopilo obdobje šolanja na daljavo, pa je bilo potrebno temu prilagoditi tudi izvajanje dejavnosti za razvoj kompetence podjetnosti. Čeprav se je najprej zdelo to izjemno težko, pa se je ob koncu šolskega

leta izkazalo, da smo tudi pri delu na daljavo razvijali kompetenco podjetnosti. Rezultate smo prikazali na 2. sejmu POGUM, kjer smo z razstavo in filmom delo v projektu predstavili širši javnosti.

V šolskem letu 2019/2020 smo tako projekt uspešno razširili med vse strokovne delavce, a s tem izzivov za projektne tim še vedno ni bilo konec. Temeljni cilj projekta POGUM je spreminjanje pedagoške prakse v tej smeri, da bo učenec omogočala razvoj kompetenc in veščin, ki so ključne v družbi 21. stoletja. To bi bilo možno oziroma je možno samo, če bomo uspeli spremeniti temelje izvajanja pedagoškega dela, torej izvajanje obveznega programa. Z analizo operativnih načrtov za prvi dve leti projekta na OŠ Trebnje smo ugotovili, da je bilo veliko dejavnosti izvedenih v okviru razširjenega programa, v okviru obveznega programa pa največkrat v obliki dnevov dejavnosti. Na podlagi načrta, ki ga je pripravil ravnatelj, smo se začeli februarja 2020 pripravljati, da bomo za šolsko leto 2020/2021 načrtovanje projektne aktivnosti usmerili v obvezni program. S tem smo začeli tudi proces posodobitve Razvojnega načrta OŠ Trebnje, kjer je razvoj kompetence podjetnosti ena izmed prednostnih nalog.

Čez proces načrtovanja za obvezni program smo šli najprej člani projektnega tima, nato pa je ravnatelj na to pot usmeril še strokovne aktivne. Vodje strokovnih aktivov so tako po posvetu s člani aktivov oddali zbirnike predlogov, ki smo jih vključili v operativni načrt za šolsko leto 2020/2021. Spodnji preglednici prikazujeta celoten proces:

NALOGE PROJEKTNEGA TIMA⁵

1. Pregled in kratka analiza kompetenc ter ravni doseganja kompetenc (ravni strokovnosti)
 - pregled kompetenc na ravni posameznega predmeta
 - pregled kompetenc na ravni (predmetnega) področja
2. Priprava primera učne ure (hospitacija za projektne tim in člane strokovnega aktiva)
3. Analiza hospitacij
4. Predstavitve primera dobre prakse na pedagoški konferenci
5. Delovni sestanek in pedagoška konferenca (24. in 25. 2. 2020) – pripravil in vodil ravnatelj (Usmeritve za delo strokovnih aktivov - Razvojno načrtovanje in razvijanje kompetenc v okviru učnega procesa)

4 V zadnjih letih je povprečno število zaposlenih strokovnih delavcev OŠ Trebnje 105.

5 Večji del nalog smo izvedli do pedagoške konference 25. 2. 2020, nekaj pa v mesecu marcu.

DELO STROKOVNIH AKTIVOV

1. Pregled in kratka analiza kompetenc ter ravni doseganja kompetenc (ravni strokovnosti)
 - pregled kompetenc na ravni posameznega predmeta
 - pregled kompetenc na ravni predmetnega področja
2. Opredelitev kompetenc, ki jih lahko povežemo s cilji pri posameznem predmetu (ravni strokovnosti)
 - vsi strokovni aktivni (pregled kompetenc na ravni šole, pregled prečnih kompetenc)
3. Načrtovanje pouka z vidika razvijanja kompetenc – strokovni aktivni
 - opredelitev ciljev, ki so povezani s posamezno kompetenco
 - opredelitev dejavnosti za razvijanje kompetence v povezavi z opredeljenimi cilji
 - opredelitev dokazov kompetentnosti v povezavi z ravnimi strokovnosti
4. Izvajanje dejavnosti in refleksija izvedbe, glede na izbrano področje
 - opredelitev ciljev, ki so povezani z izbranim področjem
 - opredelitev kompetenc, ki jih v povezavi z opredeljenimi cilji lahko razvijate na izbranem področju⁶

Poleg opisanih nalog smo kot razvojna šola v šolskem letu 2019/2020 prevzeli tudi mentorsko vlogo trem implementacijskim šolam znotraj Območne enote ZRSŠ Novo mesto. Pri izvajanju projekta smo v pomoč projektnim timom OŠ Drska, OŠ Mokronog in OŠ Krmelj. Temelje sodelovanja smo postavili na sestanku vodij projektnih timov in na sestanku ravnateljev. Pripravili smo Akcijski načrt mreženja šol, v katerem smo med drugim zapisali: »Člani timov RVIZ in IVIZ bomo v procesu sodelovanja in mreženja sodelovali kot enakovredni partnerji. Sodelovanje bo temeljilo na izmenjavi izkušenj, idej in primerov dobre prakse. Poskušali bomo ustvariti kulturo, kjer bo vsak lahko zastavil vprašanje in delil svoje mnenje. Aktivnosti bomo načrtovali skupaj in pri tem upoštevali potrebe posameznega zavoda in člana tima. *Podjetnostno kompetenco bomo vključevali v pedagoški proces na podlagi že izdelanega akcijskega načrta posamezne šole, pri tem bomo izdelali primere dobre prakse, ki si jih bomo izmenjali.*⁷

Zapisano nam uspeva uresničevati. Januarja 2020 smo za implementacijske šole pripravili učno uro, ki sta ji hospitirali tudi predstojnica OE ZRSŠ Novo mesto mag. Andreja Čuk in naša skrbnica v projektu dr. Katica Pevec Semec. Članica projektnega tima Barbara Hrovat je izvedla učno

uro, kjer so bili povezani elementi formativnega spremljanja in cilji projekta POGUM. Vsi, ki so uro spremljali, so se strinjali, da je bil to izjemen primer, ki je prikazal, kakšen naj bi bil sodoben pouk.

Implementacijske šole smo kasneje povabili še na učno uro matematike, žal pa se je potem začela epidemija, ki je preprečila nadaljnje hospitacije. Z implementacijskimi šolami kljub temu še vedno tesno sodelujemo. Pomagamo jim pri načrtovanju dejavnosti, širjenju idej med člane kolektiva in tudi pri vodenju projektne dokumentacije.

KAJ NAM JE DAL PROJEKT POGUM?

Vse prepogosto dajemo otrokom odgovore, ki naj si jih zapomnijo, namesto problemov, ki naj jih rešijo.

Robert Lewin

Projekta še zdaleč ni konec, a člani projektnega tima smo si enotni, da nas je delo v projektu obogatilo na strokovni in osebni ravni. V projekt smo se vključili, ker se zavedamo, da moramo v delo z učenci poleg učinkovitih tradicionalni oblik in metod dela uvajati novosti, ki v ospredje postavljajo aktivnega učenca. Torej, *ne da učencem dajemo odgovore, ampak probleme, ki jih rešujejo*. Slovenski šolski sistem se tega pristopa vse bolj zaveda, kar dokazujejo tudi številne usmeritve pedagoških strokovnjakov in številni manjši in večji projekti, ki jih spodbujata Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter ZRSŠ. Med pomembnejšimi je s konceptualnim modelom kompetence podjetnosti, ki temelji tudi na povezovanju konzorcijskih partnerjev, razvojnih in implementacijskih šol, vsekakor tudi projekt POGUM. S sodelovanjem v projektu smo člani projektnega tima dobili priložnost, da k temu tudi sami nekaj prispevamo.

In s čim nas je sodelovanje v projektu najbolj obogatilo? Seveda je na prvem mestu opolnomočenje članov tima s kompetenco podjetnosti. Tudi mi smo se na začetku soočali z dilemo, v čem je podjetnost drugačna od podjetništva, danes pa nam je to popolnoma jasno. Vse bolj smo suvereni tudi pri izbiri dejavnosti in spremljanju dokazov za razvoj posamezne podkompetence. Poleg tega smo s projektom dobili še številne druge priložnosti za strokovni razvoj, ki niso bile neposredno povezane z delom z učenci. Prevzemanje vloge nosilcev novosti, nastopanje pred kolektivom in podajanje usmeritev za delo, zastopanje zavoda in našega dela na strokovnih srečanjih v okviru ZRSŠ ter predstavitev na prvi konferenci projekta v Laškem marca 2019 so naloge, ki jih ni bilo enostavno izpeljati. Včasih nam je šlo nekoliko bolje, spet drugič tudi ne vse po načrtih, a vse izkušnje so bile neprecenljive in so nas naredile še pogumnejše in močnejše.

6 Povzeto po: Rado Kostrevec, Razvojno načrtovanje – posodobitev razvojnega načrta OŠ Trebnje; Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela z vidika razvijanja kompetenc, str. 1.

7 Akcijski načrt mreženja šol (RVIZ Osnovna šola Trebnje, IVIZ Osnovna šola Drska, IVIZ Osnovna šola Krmelj, IVIZ Osnovna šola Mokronog), str. 4.

KAM PA ZDAJ?

Projektni tim OŠ Trebnje je z akcijskim načrtom za šolsko leto 2020/2021 in z vključitvijo razvoja kompetence podjetnosti kot prednostne naloge razvojnega načrta Osnovne šole Trebnje že pripravil smernice za naslednja leta. Ob koncu letošnjega šolskega leta bomo opravili analizo izvedenih dejavnosti. Ključen podatek, ki ga bomo spremljali, je, katere podkompetence smo v šolskem letu 2020/2021 razvijali v okviru obveznih predmetov. Na podlagi rezultatov analize bomo pripravili načrt za nadaljnji razvoj vseh podkompetenc v obveznem in razširjenem programu, pri čemer pa se bomo še bolj poskušali povezati z lokalnim okoljem.

Verjamemo, da smo na poti, ki bo prinesla rezultate. Včasih smo nekoliko neučakani in bi si želeli, da bi bile spremembe hitrejše in opaznejše. A pri vnašanju sprememb v šolski prostor je po besedah Zore Rutar Ilc ključna tudi potrpežljivost. V priročniku za šolske razvojne time je zapisala misel, s katero zaključujem prispevek in naj bo smernica vsem projektnim timom, ki se bodo lotevali spreminjanje sebe in sodelavcev: »Zavedati se je treba, da ravnanj ni mogoče spremeniti na ukaz; potreben je dolgotrajen proces, ki ima svojo notranjo logiko ... Pri tem je treba z razumevanjem sprejeti nemir, preobremenjenost, zmedenost in začasno nezadovoljstvo, saj kažejo na spremembe, ki se dogajajo v udeležencih. Zavedati se je treba, da se učinki pokažejo šele čez čas, saj gre za spreminjane kulture šole, zato je potrebna potrpežljivost.«⁸

VIRI IN LITERATURA

Kostrevec, R. (2020). *Razvojno načrtovanje – posodobitev razvojnega načrta OŠ Trebnje*. Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela z vidika razvijanja kompetenc.

MyMachine. *Otroški sanjski stroj*. Od ideje do prototipa. <https://www.mymachine.si/> (14. 11. 2020).

Projekt POGUM. *Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah*. <https://www.zrss.si/objava/projekt-pogum> (14. 11. 2020).

Projekt POGUM. *Akcijski načrt mreženja šol* (RVIZ Osnovna šola Trebnje, IVIZ Osnovna šola Drska, IVIZ Osnovna šola Krmelj, IVIZ Osnovna šola Mokronog), januar 2020.

Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B., Pušnik M. (2019). *Vpeljevanje sprememb v šole*. Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf> (14. 11. 2020).

Youthstart. *Spodbujanje podjetnosti za mlade*. <https://www.zrss.si/ustart/> (14. 11. 2020).



<https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Entrecomp/>

Mihaela Ružič,
OŠ III. Murska Sobota

KREPITEV PODJETNOSTNIH IN DIGITALNIH KOMPETENC PRI LIKOVNI UMETNOSTI

Enhancing Entrepreneurship and Digital Competencies in Art Class

IZVLEČEK

Na Osnovni šoli III Murska Sobota prek obveznega in razširjenega programa živijo in ustvarjajo v sklopu projekta Pogum. Projekt temelji na krepitvi kompetenc podjetnosti in spodbujanju prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah. Po modelu EntreCompa učenci z načrtnim usvajanjem kompetenc raziskujejo likovno, glasbeno, plesno jezikovno in družboslovno področje, področje finančne pismenosti in sodelovanja z okoljem. Tako na temelju idej učencev in njihovega soustvarjanja ter načrtovanja nastaja glasbeno-plesna predstava Podstrešje, ki se vpleta na različna področja izvedenih aktivnosti na šoli in izvedbe procesa učenja s formativnim spremljanjem.

Ključne besede: projekt Pogum, kompetence podjetnosti, IKT v likovni umetnosti, formativno spremljanje

ABSTRACT

Primary School III Murska Sobota fosters living and creating within the project "Pogum" (*Courage*), as part of the compulsory and extended programme, based on strengthening entrepreneurship competencies and encouraging a flexible transition between education and environment in primary schools. Following the EntreComp framework, students systematically acquire competences while exploring different areas, including art, music, dance, languages, social sciences, financial literacy and environmental participation. In this way, students' ideas, their cocreation and planning gave birth to a musical and dance performance called "Podstrešje" (*The Attic*), which reflects the different areas where school activities were implemented and is a result of the learning process through formative assessment.

Keywords: project "Pogum", EnterComp competences, ICT in art class, formative assessment

Pri ustvarjanju glasbeno-plesne predstave Podstrešje se izvajajo dejavnosti iz načrta za realizacijo kompetenc podjetnosti na Osnovni šoli III Murska Sobota. Učitelji so tako v učnem in letnem delovnem načrtu šole poiskali različne možnosti vključevanja elementov predstave v izvajanje učnega procesa in s tem sodelovanje čim večjega števila učencev. Na glasbeno-plesnem področju je oblikovanje predstave učencem zagotovilo sodelovanje z okoljem prek tolkalne skupine Beat Chasers, ki podpira glasbeni del predstave z izvajanjem glasbe na tolkalih.

Na področju likovne umetnosti pa so učenci s pomočjo praktičnega likovnega izražanja in u stvarjanja ter s pomočjo uporabe različnih materialov, orodij in tehnologij sodelovali pri oblikovanju gledališkega plakata, kostumov in scenske zamisli. Odkrivali so priložnosti za razvoj idej, razvijali likovne zmožnosti in kompetence, ki izhajajo iz razumevanja vizualnega prostora in le-tega preoblikovali v likovni prostor. Ob lastnih delih in delih drugih učencev so ob prepoznavanju likovnih zakonitosti vrednotili po kriterijih uspešnosti. Gledališki plakat so izdelovali tudi s pomočjo IKT.

IKT V OSNOVNI ŠOLI – GRAFIČNO OBLIKOVANJE – VKLJUČEVANJE VIROV

Živimo v času, ko družbeni razvoj teži k razvijanju in razširjanju visoke tehnologije. Zato je pomembna uvedba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v vse

ravni življenja. Prisotnost IKT je mogoče opaziti v sodobni umetnosti, kjer se vključuje kot pomemben element umetniškega ustvarjanja. Prav tu se vidi priložnost za razvoj kompetence vključevanja virov, ko imajo učenci možnost pridobiti digitalna sredstva, ki jih potrebujejo za prehod od zamisli k dejanjem, ter jih upravljati.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) se nanaša na izdelke in načine dela, ki se uporabljajo za shranjevanje, zapisovanje in druge vrste obdelav podatkov (Tomšič Amon, 2019: 3).

Produkt grafičnega oblikovanja je sporočilnost oziroma komunikacija prek slikovnega gradiva. Obsega oblikovanje identitete (logotipi, blagovne znamke), spletne strani, publikacije, plakati, platnice knjig ... (Tomšič Amon, 2019).

USTVARJANJE PRI LIKOVNI UMETNOSTI – GLEDALIŠKI PLAKAT

Učenci 8. in 9. razreda so likovno nalogo zaradi epidemioloških razmer izvedli na daljavo. Delo je potekalo prek spletne učilnice in uporabe aplikacije Zoom. V uvodnem delu izvedbe likovne naloge smo z učenci v pogovoru ponovili pridobljeno znanje o namenu plakata ter načelih in tehnikah oblikovanja. Predhodno so učenci že opravili učni sprehod, na katerem so, tudi s pomočjo IKT, opravili že vnaprej pripravljene naloge. Odgovorili so na vprašanja,

kje v prostoru vidimo plakate (dostopnost, namenjenost širši javnosti), kakšne inovativne, izstopajoče elemente opazijo na plakatih (priteg pozornosti), in opazovali ter zapisali vsebino in sporočilnost plakata, vsebujoče oblikotvorne elemente plakata, ter naredili podrobno analizo kompozicijskih načel in barvnega nauka. Učenci so v skupinah zbrali ugotovitve, jih uredili in predstavili preostalim učencem. V dotični predhodni dejavnosti so učenci razvijali sposobnost opazovanja, prostorske predstavljenosti in vizualizacije, likovno mišljenje in likovni spomin. Iz same dejavnosti izhaja krepitev kompetenc vrednotenja zamisli in predvsem izkustveno učenje. Učenci zaradi oblike dela prav tako krepijo kompetenco dela z viri in negujejo večščinne sodelovanja. Po ponovitvi že usvojenih znanj in veščin so učenci sooblikovali cilje likovne naloge in kriterije uspešnosti.

UPORABLJENE UČNE METODE

Uporabljene učne metode se navezujejo predvsem na specifičnost likovne naloge in na izkušnje učencev. Uporabili smo naslednje metode:

- verbalno delo: metoda pogovora in razlage, pri kateri učenci pridobijo potrebne informacije za izvedbo likovne naloge in priložnost za izmenjavo mnenj in stališč;
- viharjenje možganov, ki učence izjemno motivira in spodbuja k iskanju idej in rešitev;
- delo z viri, ki učencem zagotovi izkustveno učenje;
- praktično delo, ki je najpomembnejša metoda in zaradi narave dela samoumevna.

V učnem procesu smo sledili še specifičnim metodam pri likovni umetnosti:

- metoda širjenja in udejanjanja (elaboriranja) likovnih senzibilnosti, ki stremi k motiviranju učencev za doživljanje predmetov in pojavov v okolici ter naravi, razumevanju likovnih pojmov in zakonitosti ter izvajanju tehničnih postopkov pri izražanju (Tacol, 2003);
- metoda estetske komunikacije, ki stremi k samostojnemu in ustvarjalnemu likovnemu izražanju učencev, ki da rešitev likovnega problema (Tacol, 2003);
- metoda transponiranja in alternative, ki temelji na učenčevi ustvarjalnosti pri likovnem izražanju, ki jo dosega z izrazitim doživljanjem in razumevanjem likovne naloge (Tacol, 2003);
- metoda samostojnega dojetja in usvajanja likovne tehnike skozi izkušnjo, ki učencu na podlagi poznavanja likovnih tehnik, materialov, orodij in podlag omogoča samostojno raziskovanje in uporabo pri reševanju likovnih problemov (Tacol, 2003).

NAPOVED UČNEGA SMOTRA

Učenci s pomočjo orodij IKT oblikujejo gledališki plakat za glasbeno-plesno predstavo Podstrešje.

Izkustveno učenje in pridobljeno znanje o likovnoteoretskih elementih gledališkega plakata so učenci nadgradili z izvedbo likovne naloge oblikovanja gledališkega plakata s pomočjo IKT. Glede na zmožnosti so uporabili računalniške programe, kot so: Slikar, GIMP, Inkscape, Photoshop, Picaso ... Ker so se prvič srečali z grafičnim oblikovanjem, jim je ta dejavnost omogočala možnost razvoja kompetence obvladovanja negotovosti, dvoumnosti in tveganja.

OBLIKOVANJE CILJEV IN NAMENOV UČENJA

Učenci so v uvodnem delu likovne naloge izkazali visoko raven samostojnosti pri reševanju učnih situacij. Pri oblikovanju ciljev so izhajali predvsem iz sklopa kompetenc zamisli in priložnosti. V pogovoru z učiteljem so na podlagi vizije, vrednotenja zamisli in trajnostnega razmišljanja oblikovali cilje likovne naloge:

1. Cilji iz učnega načrta:

- Razvijajo občutek za umetnost in zavedanje njenega pomena za človeka.
- Razvijajo sposobnost opazovanja, prostorske predstavljenosti in vizualizacije, likovno mišljenje, likovni spomin in domišljijo.
- Uporabijo osnovna likovnoteoretska znanja in se usposobijo za izvedbo likovne naloge.

2. Operativni cilji/nameni učenja:

- Prepoznati namen oblikovanja plakatov.
- Oblikovati kriterije uspešnosti.
- Pri oblikovanju uporabiti kompozicijska načela in barvni nauk.
- Uporabiti že znana načela priprave gledaliških plakatov.
- Razvijati izrazne zmožnosti oblikovanja in negovati individualni likovni izraz.

OBLIKOVANJE KRITERIJEV USPEŠNOSTI

Učenci so sooblikovali kriterije uspešnosti na podlagi že pridobljenih znanj in veščin. Učiteljica jih usmerja z vprašanji: Kako bomo prišli do cija? Kako bom uspešno oblikoval gledališki plakat? Katera pridobljena znanja lahko uporabim? Kdaj bom uspešen?

Uspešen bom, ko bom:

- poznal elemente plakata;
- razumel in smiselno izpostavil, čemu je gledališki plakat namenjen;
- oblikotvorne elemente razporedil v zanimivo kompozicijo;
- smiselno uporabil nauk o barvi;
- našel izvirne likovnoizrazne rešitve.

IZVEDBA LIKOVNE NALOGE

Potem ko so učenci ponovili pridobljeno znanje o namenu plakata ter o načelih in tehnikah oblikovanja, so samostojno s pomočjo računalniških orodij oblikovali osnutke za plakat. V tem delu učnega procesa učenci krepijo predvsem kompetenco ustvarjalnosti, prevzemanja pobude in načrtovanja ter upravljanja.

Med ustvarjanjem so se učenci glede izvedbe likovne naloge lahko posvetovali z učiteljico prek spletne učilnice. Povratna informacija je izjemno pomemben dejavnik učinkovitega učenja (Rupnik Vec, 2017). Učiteljica je povratno informacijo podala z opisom, kaj je dobro pri dosežku, kako dobro so izkazane veščine obvladovanja oblikovnih izrazil in poznavanja ter vsebine elementov gledališkega plakata, kaj še ne ustreza dogovorjenim kriterijem (pričakovanim dosežkom/rezultatom) in kaj natančno je treba še izboljšati (glede na kriterije) ter kako.

Primer 1



Korektura učiteljice: *V plakat si ustrezno umestila vse elemente, ki jih plakat vsebuje. Razmisli, kako bi te elemente razporedila v bolj razgibano kompozicijo, in poišči še kakšen način za oblikovanje besedila.*

Učiteljica je s pomočjo močnih in odprtih vprašanj učence usmerila in s tem nudila podporo v iskanju ustreznih rešitev. S tako postavljenimi izzivi interdisciplinarnega pristopa in formativnega spremljanja učenja učiteljica podpira razvoj kompetenc in veščin.

Učenci so osnutke gledališkega plakata oddali v spletno učilnico. Skupaj z učiteljico smo jih po videokonferenci Zoom pregledali, komentirali, podali predloge za izboljšavo in vrednotili po kriterijih uspešnosti. Vsak učenec je predstavil in ovrednotil svoj izdelek. Prav tako pa je prejel povratno informacijo s strani preostalih učencev glede uspešnosti.

Učenci so po korekturah in nadaljnjem lastnem raziskovanju pripravili končno skico, po kateri so oblikovali gledališki plakat. Za oblikovanje so uporabili računalniška orodja za oblikovanje in obdelavo fotografij ter besedila. Ob tem so upoštevali gradnike gledališkega plakata in likovnoizrazne elemente, ki so jih razporedili v smiselno kompozicijo ob upoštevanju barvnega nauka.

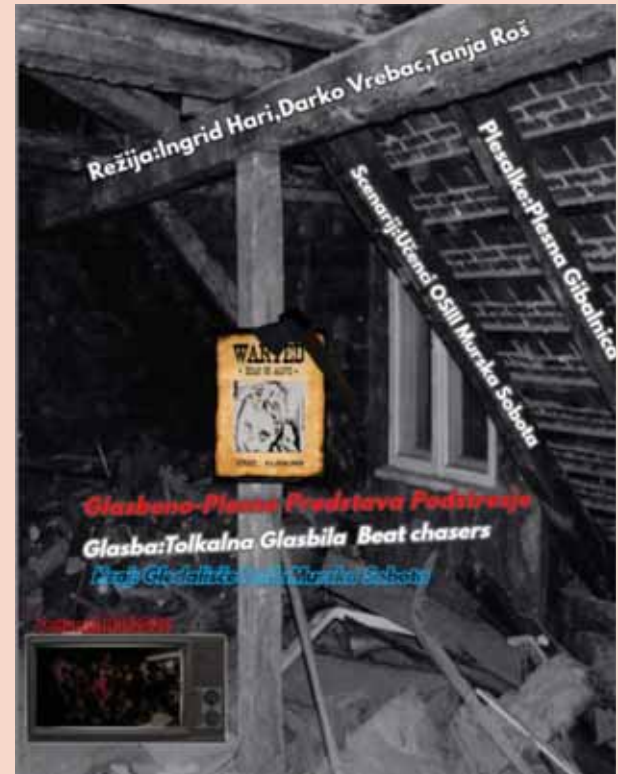
DOKAZI O RAZVIJANJU KOMPETENC

Učenci so prek pogovora, zapisa kriterijev uspešnosti in oblikovanja ciljev, ki so jih predstavili prek skupnega srečanja na videokonferenci Zoom, predložili dokaze o razvoju navedenih kompetenc. Razvoj kompetenc dokazujejo tudi izdelani osnutki oziroma skice za gledališki plakat, individualen učiteljev komentar, oddan prek spletne učilnice, popravljene in na novo izdelane skice po korekturah učitelja in kritičnem samovrednotenju, vrednotenju preostalih učencev ter dokument s poslanim končnim izdelkom.

SKLEP

Pri ustvarjanju so učenci izhajali iz predhodnih izkušenj in na novo pridobljenih znanjih in usvojenih kompetenc. Ob upoštevanju obveznih oblikotvornih elementov plakata so oblikovali smiselne kompozicije, v katerih so uporabili

Primer 2



Korektura učiteljice: *Z oblikovanjem fotografije na plakatu in drugih elementov plakata si zelo dobro nakazal vzdušje podstrešja. Razmisli, kako bi lahko še bolj poudaril vsebino glasbeno-gledališke predstave. Besedilo je kompozicijsko vstavljeno zelo zanimivo in pestro. Poskusi se poigrati še z različno velikostjo in obliko zapisa. Detalj v sredini kompozicije je zelo izstopajoč, zanimiv in izviren.*

znanje o nauku o barvah. Tako so poudarili namen in sporočilnost plakata. Ker so učenci glavni oblikovalci celotne predstave in dejavnosti, povezanih z ustvarjanjem le-te, jo dojemajo kot lastno. Pri ustvarjanju so se zato prepuščali izvirnosti idej ter spontanosti, a vendar so po korekturah dosledno upoštevali likovnoteoretske značilnosti izražanja in vse skupaj združili v končni izdelek. Učenci so izkazali motiviranost za delo, samostojnost in oblikovanje lastnega likovnega izraza. Z likovno nalogo so pridobili spoznanja o pomenu plakata tudi v smislu umetniške reprodukcije in pomena umetnosti za širše okolje. S pomočjo IKT so izvedli uspešno likovno nalogo z izvirnimi idejami in kreativnimi načini oblikovanja z računalniškimi programi.

Operativni načrt projekta Pogum Osnovne šole III Murska Sobota vsebuje cilja: usposabjanje za samostojno, odgovorno in kreativno opravljanje nalog ter cilj: razvijanje občutka za umetnost in zavedanje njenega pomena za človeka. S celotnim učnim procesom in nastalimi končnimi izdelki smo ta cilja tudi dosegli.

VIRI IN LITERATURA

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc N., Kregar, S., Margan U., Novak L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., Zore, N. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Zavod RS za šolstvo.

Krel, M. (2014). *Analiza plakatov – Slovenski gledališki plakat*. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?id=45530> (5.12.2020).

Polšak, A. (ur.) (2019). *EntreComp: Okvir podjetnostne kompetence*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf>

Rupnik Vec, T. (ur.) (2017). *Veščine kritičnega mišljenja*. Primeri nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja pri različnih predmetih v osnovni šoli Mednarodni projekt Assessment of Transversal skills – ATS2020. Zavod RS za šolstvo.

Šuštaršič, N. (idr.) (2004). *Likovna teorija: učbenik za umetniške gimnazije likovna smer*. Debora

Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje*. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Debora.

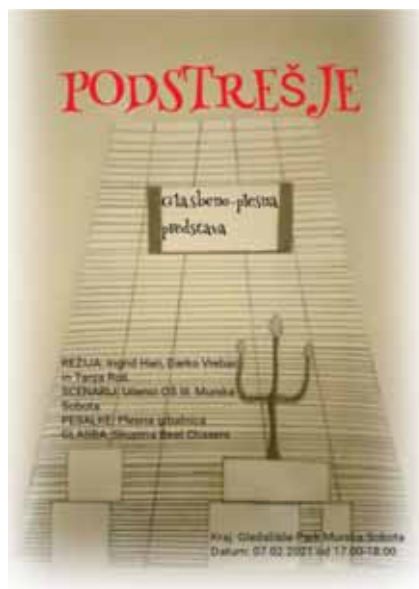
Tomšič Amon, B. (2019). *Dodatek k učbeniku Likovna Vzgoja 6 za likovno umetnost v šestem razredu osnovne šole*. Mladinska knjiga.

Tomšič Amon, B. (2020). *Likovna umetnost 8: učbenik za likovno umetnost v osmem razredu osnovne šole*. Mladinska knjiga.

Tomšič Amon, B. (2020). *Likovna umetnost 9: učbenik za likovno umetnost v devetem razredu osnovne šole*. Mladinska knjiga.

Učni načrt: Likovna vzgoja. <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/> (5.12.2020).

Primeri končnih izdelkov:





Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
6/2021 je 13,00 €.

Letna naročnina
(6 številk):
50,00 €
za šole in druge ustanove
37,50 €
za individualne naročnike
18,50 €
za dijjake, študente,
upokojence

V cenah je vključen DDV.