

Naslov članka/Article:

Pravljica in čustvene kompetence v kontekstu formativnega spremljanja

Fairy Tale and Emotional Competences in the Context of Formative Assessment

Avtor/Author:

Tomi Ploj

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 2/2020, letnik 22

ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/razredni-pouk/>



Tomi Ploj,
OŠ Lenart

Pravljica in čustvene kompetence v kontekstu formativnega spremljanja

IZVLEČEK: V prispevku predstavljamo primer priprave podpornega učnega okolja za spodbudo razvoju čustvenih kompetenc učencev v prvem triletju osnovne šole. S primerom iz prakse z učenci tretjega razreda predstavljamo preplet učnih vsebin s pravljico in z vključevanjem elementov formativnega spremljanja, kjer je učenec soustvarjalec učnega procesa. S pomočjo spremljanja napredka in z razširitvijo dejavnosti imajo učenci poleg širjenja znanja na področju govorno-jezikovnih kompetenc podporno učno okolje, v katerem lahko razvijajo možnosti istovetenja z doživljanjem čustev književne osebe. V prispevku kronološko prikazujemo potek dejavnosti in predstavljamo praktičen pripomoček za delo v razredu z vprašanji, namenjenimi interpretaciji pravljice ter v spodbudo izražanju razmišljanja o doživljanju strahu. Podporo učencu pri prepoznavanju in poistovetenju s čustvi književne osebe izpostavimo kot pomembno za uspešno uravnavanje čustev, saj ima za učenca pozitiven učinek na čustveni, osebni in socialni razvoj.

Ključne besede: pravljica, čustvene kompetence, formativno spremljanje, podpora učenju

Fairy Tale and Emotional Competences in the Context of Formative Assessment

Abstract: The article presents the example of creating a supportive learning environment to encourage the development of emotional competences in primary school students of the first triad. The practical example describes an experience with the third graders and an interplay between the learning content and fairy tale, which included the elements of formative assessment where the student is the co-creator of the learning process. By monitoring their progress and expanding the activity, students not only enhance their knowledge in the area of linguistic competences, but also receive the benefit of a supportive learning environment, in which they can develop their ability to relate to the feelings and experiences of fictional characters. The article includes a chronological sequence of the activities and introduces a practical tool for class work with questions that help interpret the fairy tale and encourage students to speak about the experience of fear. Supporting students in recognizing and identifying with the emotions of the fictional character is emphasised as important for successful emotional regulation, with positive effects on their emotional, personal and social development.

Keywords: fairy tale, emotional competences, formative assessment, learning support

Uvod

Pravljica je medij, ki ga praktiki v pedagoškem poklicu pogosto vključujemo v učni program. Brana beseda učence poleg ostalega spodbudi k istovetenju z doživljanjem književne osebe in podoživljanju vsebine. Učencu s ponujanjem pravljic omogočamo podporo tako pri razvijanju domišljije kot pri razvijanju jezikovnih, socialno-emocionalnih in kognitivnih kompetenc.

V nadaljevanju predstavljamo primer iz prakse z učenci tretjega razreda, s katerim želimo prikazati možen preplet učnih vsebin s pravljico. Poleg doseganja učnih ciljev, vezanih na književno besedilo, je bil namen učenja tudi ta, da učenci prepoznajo čustvo strahu, ter da se zmorejo poistovetiti z doživljanjem književnih oseb.

V strategije učenja smo vnesli elemente formativnega spremljanja, preko katerih smo si prizadevali za čim večjo aktivno vključenost učencev v vse faze učnega procesa.

Formativno spremljanje

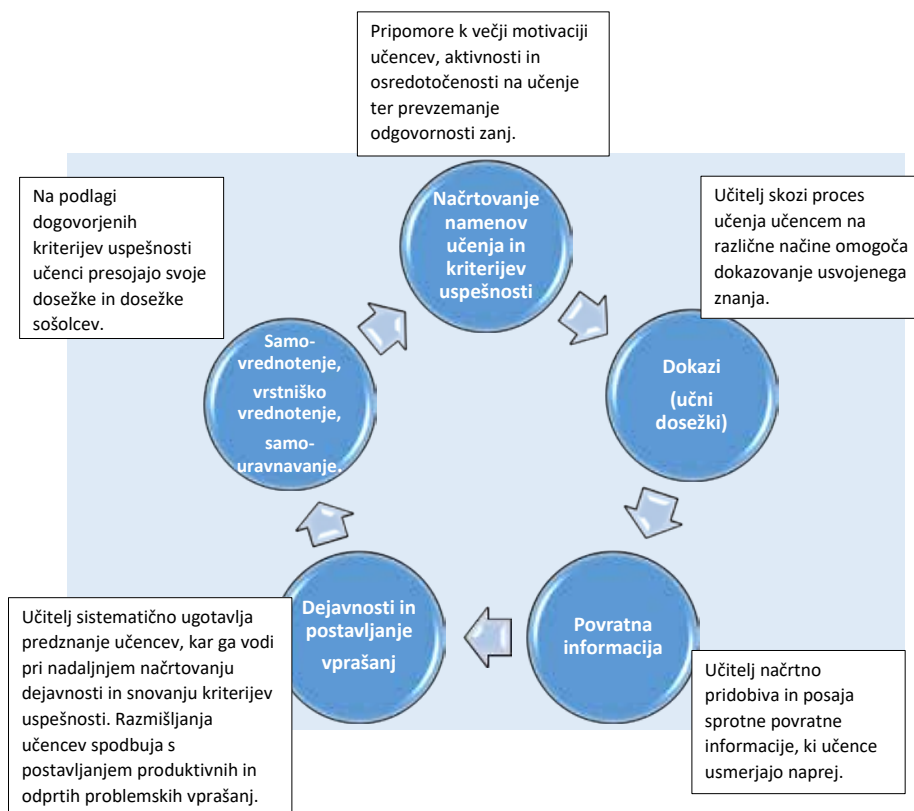
Če želimo, da doseže formativno spremljanje svoj namen, je potrebno pouk temeljito reorganizirati in se oddaljiti od klasičnih pristopov k podajanju učnih vsebin. Avtor Wiliam (2013, str. 123) navaja, da formativno spremljanje predstavlja »most med učenjem in

poučevanjem«, pri čemer je izpostavljenih pet »ključnih strategij«.

Ključne strategije formativnega spremljanja

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij (tudi od učenca k učitelju), ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.

Shema (1) v nadaljevanju prikazuje potreben preplet elementov formativnega spremljanja, da je formativno spremljanje (v nadaljevanju FS) učinkovito, in da daje rezultate v procesu učenja. Znotraj elementov FS pa kot temeljna vezna nit poteka podpora učitelja učencu v obliki nenehne interakcije med njima, ki daje učitelju na podlagi učenčevih in vrstniških povratnih informacij smernice, kako še lahko oblikuje učno okolje v procesu učenja, da bo učenec pridobil in naposled dokazal svoje znanje na različne načine.



Shema 1: Elementi formativnega spremljanja (Novak, 2018, str. 6).



O čustvih

Vsa čustva, ki jih doživljamo, imajo pomembno vlogo pri prilagajanju na spremembe zunanjega sveta (Milivojević, 2008). *Prepoznavanje čustev* je povezano s socialnim razvojem in je pretežno posledica učenj, ki jih otrok pridobiva z izkušnjami (Smrtnik Vitulić, 2007). *Izražanje čustev* postaja z razvojem otroka vedno bolj obvladljivo. Z leti in izkušnjami postaja sposoben samokontrole in odložitve svojih potreb, odzivov in vedenja na kasnejši čas, da pridobi, kar je želel. Višja ko je samokontrola, bolj uspešen je učenec, saj lažje sledi navodilom in dela sam brez nadzora (Puklek in Gril, 1999). *Razumevanje čustev* postaja z odraščanjem vse bolj celovito. Smrtnik Vitulić (2007) navaja, da z leti otroci vedno bolj razumejo razloge čustvovanja, doživljanja in različnega odzivanja na posamezna čustva. Prav tako začenjajo razumevati, da je čustva do neke mere možno nadzirati. Razumevaje lastnih čustev otrokom pomaga, da razumejo, kaj in kako čutijo drugi (prav tam).

Da lahko otrok razume čustva, mora pred tem doživeti širok spekter čustev. Temu ustrezno je treba pripravljati okolje in učne situacije, kjer lahko preko slikovnega ali podobnega gradiva prepozna, opisuje in izraža čustva ter govori o njih (Dowling, 2001).

Temeljna čustva so jeza, žalost, veselje in strah (Smrtnik Vitulić, 2007). Strahovi v zgodnjem otroštvu so vezani predvsem na duhove, strašljive prikazni, temo, hude sanje, grmenje in živali (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2003). V srednjem otroštvu naraščajo strahovi pred dejanskimi nevarnostmi. Pojavi se strah pred zavrnitvijo vrstnikov, prisotna je skrb glede položaja v skupini, prisoten je strah pred tem, da se osmešijo, pred drugačnostjo v smislu zavračanja s strani vrstnikov ter strah, da ne bi bili dovolj dobri oz. da bi bili socialno neustrezni (Puklek in Gril, 1999).

Fekonja in Kavčič (2004) podajata, da naj bi strahovi s starostjo otroka postajali številčnejši in močnejši. Z razvojem in izkušnjami pa postopoma izginjajo, ko otrok spozna pomen predmetov ali pojavov, ki se jih boji (prav tam).

Raziskave o naravi učenja potrjujejo, da sta v možganih emocija in kognicija nerazdružno povezani ter da so čustva in motivacija neločljivo povezani (Bauer, 2008; Hinton in Fischer 2013, str. 109).

Pomen pravljič

Pravljič ima za otroka psihološki, razvojni ter vzgojno-izobraževalni pomen in pozitivno spodbuja njegov čustveni razvoj (Bettelheim, 1999). Smiselno izbrana pravljič, ki jo skupaj z učenci kakovostno interpretiramo, daje posamezniku možnost doživljanja spektra čustev, ko se le-ta živi in identificira s

književnimi osebami. Na svoj način pravljič delujejo preventivno, saj se otrok preko zgodbe vživlja v književne situacije in vloge ter se hkrati sooča z doživljanjem čustev, kar mu pomaga pri prepoznavanju lastnih čustev in čustev drugih.

Učitelj bi moral besedilo brati na način, kot ga bere učenec. Teorija o hipotetični otroški recepciji mladinske literature vključuje opazovanje recepcije otroka iz pedagoškega, sociološkega, literarno estetskega in psihološkega vidika (Kordigel, 1994, v Novak, 2016 str. 67-68).

Razlogi za preplet učne vsebine s pravljičjo na temo čustev

Spremljanje počutja učencev pri pouku je sicer ustaljena praksa, vendar spoznavam, da je morda premalo objektivna, če ne dobimo neposredne povratne informacije od učencev samih, saj obstaja velika verjetnost, da je videna le z učiteljeve strani. Ugotovil sem namreč, da ni dovolj, da le opazujem, temveč moram o počutju in razpoloženju z učenci tudi spregovoriti. Da bi doprinesel k čustveni varnosti učencev in h kakovostnim odnosom otrok, ki se soočajo s strahovi pred zavrnitvijo in nesprejemanjem s strani vrstnikov, sem za književni pouk načrtoval učno enoto »Jaz in moji strahovi«.

Opazil sem, da učenci najtežje spregovorijo o nesprejemanju, zbadanju in prikitem norčevanju. Hkrati pa jim potrditve vrstnikov veliko pomenijo, zaradi česar je povedati (zatožiti) učitelju, ko se kdo posmehuje, ko nekdo ni povabljen k igri z vrstniki, ker npr. »ni dovolj« dober ali dovolj lepo oblečen, nedopustno, saj bi si ta s tem še bolj izničil možnosti, da bo drugič morda povabljen zraven.

Izhajal sem iz prepričanja, da je strahov manj, če učenci zaupajo učitelju. Varna navezanost prinaša čustveno varnost, ki je pogoj za dobro počutje, saj je takrat učenec lahko to »kar je«. Učenec se zaveda, da lahko v primeru stiske računa na učiteljevo zaščito oz. podporo v vsaki situaciji. Posledično je tudi stopnja učenčeve vključenosti višja.

Jedro dejavnosti - konkretizacija učnega sklopa »Jaz in moji strahovi«

V nadaljevanju predstavljam izhodiščne cilje in potek dejavnosti z vključevanjem elementov formativnega spremljanja. Za literarno izhodišče oz. obravnavo književnega besedila smo izbrali pravljičjo z naslovom *Čarobni šal* avtorice Ingrid Mylo.

V podporo razvijanju recepcijskih zmožnosti smo pri

načrtovanju sklopa opredelili naslednje učne cilje:

- poslušati in doživeti prebrano pravljico,
- razvijati zmožnost oblikovanja domišljjsko-čutne predstave dogajalnega prostora, književnih oseb in književnega dogajanja,
- izraziti svoje doživetje in misli pri poslušanju in branju,
- upovedati čustva in razpoloženja književnih oseb (zmožnost vživljanja v čustva književne osebe),
- spodbujati govorno-jezikovni razvoj,
- dogodke iz književnega besedila razvrstiti po vzročno-posledičnem in časovnem kriteriju,
- prepoznati prvine pravljice,
- uprizoriti pravljico.

Aktiviranje predznanja

Preko spleta si ogledamo in komentiramo različne v ta namen izbrane prizore, iz katerih učenci lahko prepoznajo izražanje veselja, jeze, žalosti in strahu.

Prepoznavanje čustev podkrepim s piktogrami, vendar zožim izbor na prikaz obrazne mimike, iz katerih je prepoznano izražanje čustva strahu. Piktograme z učenci pritrdimo na vidno mesto v učilnici. Imenovali smo ga »kotiček«. Dodali smo še ogledalo, da so se učenci lahko opazovali, kako improvizirajo obrazno mimiko.

Sprva je bil kotiček poln smeha in razigranosti. Učenci so kar tekmovali med seboj, kateri bo naredil bolj smešne »grimase«. Pri prikazovanju mimike prestrašene osebe so učenci večinoma na široko odprli oči in ustnice obrnili navzdol. Ker me je presenetilo, da so ustnice obrnili navzdol, sem otroke izzval z vprašanjem, kako bi pa prikazali žalosten obraz. Večina je ugotovila, da so v stanju žalosti ustnice bolj ukrivljene, kot če jih je strah, ter da so pri doživljanju strahu usta odprta ali v ravni črti.

Kmalu je kotiček dosegel svoj namen in učenci so pričeli s podrobnejšim opazovanjem obrazne mimike ob različnih razpoloženjih. Navajam nekaj dobresednih izjav o opažanjih otrok v kotičku:

- »Obrvi mam tudi poševno, ko se naredim, da jočem.«
- »Glej, kako se mi koža nagrbanči, ko se smejem.«
- »Ne vidim ustnic, ko se smejim.«
- »Glej, kake velike oči mam ..., kak sem smešna, ko me je strah.«

Pogovor v krogu sem k razmišljanju spodbudil z naslednjimi vprašanji:

- Ali je tudi tebe kdaj strah? Kdaj?

- Kako se počutiš, ko te je strah?
- Kaj narediš, ko te je strah?
- Kako izgledaš v obraz, ko si prestrašen?
- Poznaš pravljico, ki pripoveduje o tem, kako je bilo koga strah?

Učenci so pripovedovali predvsem o tem, kdaj jih je bilo strah, kako so se takrat počutili in o tem, kaj naredijo, ko jih je strah. V večji meri so navajali vzroke/okolščine, ki v njih zbudijo strah, kot so sence ponoči, ropot, glasovi ptičev (skovikanje sove), ropot v daljavi, ko se pripelje avto, ki ga le slišijo in podobno. Ugotovili so, da je večino med njimi bolj strah zvečer, ko se stemni. Prva ura pogovora je bila izhodišče k razmišljanju za vse naslednje učne ure. Na vprašanje, kaj naredijo, ko jih je strah, je bil najpogostejši odgovor, da se skrijejo pod odejo, ali da stečejo k staršem, ali da se skrijejo za vrata ali pod mizo. Izkazalo se je, da imajo otroci večjo potrebo po pogovorih o svojih strahovih kot sem pričakoval. Ugotovil sem, da so prve dni navajali predvsem, kako se izognejo temu, česar jih je strah. Naslednje dni pa tudi to, kako se s strahom soočajo in ga premagujejo.

V nadaljevanju podajam nekatere izjave, ki se navezujejo na doživljanje strahov.

Učenke:

- *Ponoči sem imela grozne sanje, ko sem se zbudila, me je bilo strah. Stekla sem k mami v posteljo.*
- *Prestrašila sem se kombajna, ki je peljal mimo maminega avta. Srce mi je močno razbijalo. Bala sem se, da nas bo zadel s špicami od spredaj.*
- *Brat me je prestrašil, ko sem prišla iz stranišča. Zakričala sem in skočila v zrak. Srček mi ni nehal močno biti.*
- *Strah me je teme, ko grem spat. Ati mi je kupil lučko roza barve. Samo me je še vedno strah.*
- *Ko sem bila majhna, sem se bala senc na zavesah. Blizu moje sobe je cesta. Skrila sem se pod odejo in močno stiskala Pikapolono. Pomagala mi je.*
- *Strah me je bilo, ko me je v jedilnici fant iz petega razreda spotaknil in mi govoril, da sem mala.*
- *Z mamico sva gledali film, ko je eni deklici umrla mama. Strah me je, da se bo mamici kaj zgodilo. Vsak večer se stiskam k njej.*
- *Na velikem toboganu v parku me je najbolj strah. Ne upam se peljati, ker sem že padla.*

Učenci:

- *Zadnjič sem se ustrašil sence. Ugotovil sem, da je bil naš pes.*



- *Strah me je, ko se peljem skozi gozd po temi. Zadnjič sem videl, da me nekaj gleda. Mogoče je bil volk. Skril sem se za sedež, pod okno.*
- *Pri našem bloku ponoči vedno nekaj tolče. Bojim se, da bo prišlo do mene. Skrijem se pod odejo. Ko ne pomaga, grem spat k mami in ateju.*
- *Babica ima lesene stopnice. Ko stopim na eno, vedno zaškriplje. Zadnjič sem ponoči slišal škripanje stopnice. Vsi smo spali. Strah me je bilo, da gre kdo gor in pride v sobo, kjer spim. Ko sem zjutraj vprašal babico, kaj je bilo, mi je rekla, da se mi je samo zdelo.*
- *Najbolj me je strah, ko se ponoči bliska in grmi. Zatiskam si ušesa in se skrijem pod odejo. Vroče je. Ko hudo grmi pride k meni spat mami.*
- *Včasih me brat postraši. Jazen sem. Srce mi močno razbija.*
- *Dva starejša fanta sta mi v garderobi skrila čevlje. Smejala sta se mi, ko sem jih iskal. Bal sem se, da mi bosta kaj naredila, ker sta mi govorila grde besede.*
- *Moj brat mi je povedal, da je videl duhove. Tudi jaz jih vidim ponoči. Ko me je zelo strah, grem spat k bratu.*
- *Strah me je, ko se peljem k ateju, ker se peljem po cesti, ki ima stari most. Bojim se, da se bo zlomil. Padli bi v vodo.*

Pri pogovorih so sodelovali in se spontano odzivali vsi učenci, kljub temu je bilo nekaj zadržanosti, ki jo povezujem s premalo razširjenim besediščem na temo čustev. Opazil sem, da razmišljajo o tem ali se bodo izrazili ustrezno. Občasno je kdo ponovil za drugim, kar prisojam poleg pomanjkljivega besedišča tudi podobnosti situacij, ki jih je nek učenec doživel. Mislim, da učenci kljub sproščenemu vzdušju z vrstniki niso delili vseh strahov. Bolje bi bilo, da bi ta pogovor potekal v skupinah z manj otroki ali individualno.

Določanje namenov učenja

Učenem sem napovedal namen branja pravljice, ki je poleg ostalega bil tudi ta, da se učenec vživi v občutke glavne književne osebe in se poistoveti z njo ter prepozna temeljno čustvo, ki ga ta izraža.

Prebral sem naslov pravljice in učence vprašal, o čem bi lahko pripovedovala pravljica *Čarobni šal*. Predvidevali so, da o strahu, saj smo se o tem pogovarjali. Po odgovorih je sledilo vprašanje, kako bi lahko šal pomagam nekomu, ki ga je strah. Ker je na naslovnici knjige ilustracija deklice, so učenci predvideli, da gre za deklico, ki se sooča s strahom in so z ilustracijo povezali odgovore. V nadaljevanju povzemam zanimiva razmišljanja o tem, kako bi šal lahko pomagal deklici, ki jo je strah.

Ker je šal mehek in topel, bi deklica zaradi tega mislila na to, kako je mehek in ne več na to, česa jo je strah. Nekaj učencev je predlagalo, da bi deklici šal zavezali okrog oči, ker bi ji to pomagalo, da ne bi videla strahov. Ena izmed učenk nasprotuje temu in pojasni, da to ne bi bilo dobro, ker bi deklico mogoče bilo še bolj strah, če bi imela zavito šal okrog, saj bi bilo temno. Druga učenka je razmišljala, da bi si s šalom lahko pokrila oči, da je ne bi bilo več strah.

Sooblikovanje kriterijev uspešnosti za dosego namena učenja

Nekateri učenci so k predstavljenim namenom učenja dodali tudi individualne cilje. V nadaljevanju navedene kriterije uspešnosti so oblikovali v dvojicah ali v skupini. Ob tem so veliko razpravljali o tem, katera znanja morajo doseči, da bodo uspešni. V pomoč in v razmislek so pri vsakem sklopu prejeli izhodiščno vprašanje. Kriterije uspešnosti smo namreč razdelili v tri sklope, ki so zajemali vsebino pravljice in razumevanje le-te (izhodiščno vprašanje: Na kaj moram biti pozoren pri poslušanju pravljice, da jo bom lahko obnovil? Kaj vsebuje obnova pravljice?), individualna doživljanja in razmišljanja o čustvu strahu (izhodiščno vprašanje: Na kaj moram biti pozoren pri poslušanju pravljice?) in prepoznavanje prvin pravljice (izhodiščno vprašanje: Katere so značilnosti pravljice?).

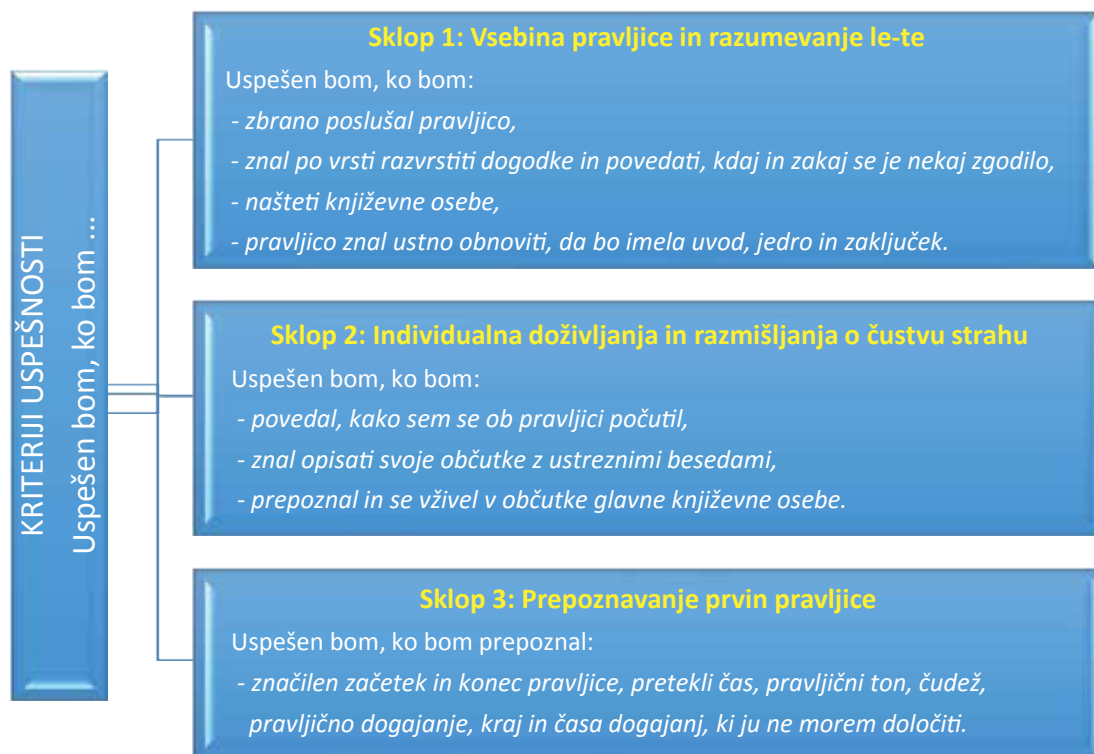
Kriterije so oblikovali postopoma in po sklopih ter si zapisali ugotovitve v zvezke. Za vsak sklop posebej smo izmenjali ugotovitve, ki smo jih zbrali in napisali na tablo. Prejel sem prve povratne informacije o tem, kako kateri izmed učencev razmišlja o namenih učenja, saj so skozi oblikovanje kriterijev uspešnosti pri sebi že definirali, katera znanja morajo osvojiti, da bodo uspešni.

Shema (2) prikazuje kriterije uspešnosti razčlenjene po sklopih.

Dejavnosti za pridobivanje dokazov učenja

Branje pravljice

Pri branju pravljice sem pozornost namenjal opazovanju recepcije učencev. Po prvem branju učencev še nisem spraševal o vsebini, temveč sem zgolj spremljal, ali so poslušali. Pravljico sem na željo učencev prebral/pripovedoval trikrat. Opazil sem, da je bilo zanimanje pristno.



Shema 2: Kriteriji uspešnosti za doseglo namenov učenja.

Povratna informacija/spodbujanje dialoga med učenci in učiteljem

Otroke sem spodbudil k podajanju prvih vtisov o slišnem z vprašanji:

- Ali vam je bila pravljica všeč?
- Kaj je tisto, kar vam je bilo oz. ni bilo všeč?

Po pričakovanjih so učenci vsebino receptirali (sprejemali) različno glede na predhodne izkušnje. Večina se je vživela v vlogo deklice, saj so doživeto interpretirali, kako bi ji pomagali predvsem v smislu, da ni treba, da se česa boji. To je razvidno tudi iz kasnejše podrobnejše interpretacije pravljice po skupinah.

Učenci so imeli nekaj težav pri opisovanju občutkov osrednje književne osebe, predvidoma zaradi pomanjkanja ustreznega izrazoslovja.

Večina učencev je izrazila takojšnje sočustvovanje z deklico. Niso pa najbolj razumeli, zakaj se je bala senc, parka in otrok, saj takšnih strahov večina od učencev ni doživljala. Presenetil jih je učinek šala, čeprav so nekateri izrazili dvome o tem, da ima lahko šal tolikšno moč. Pojasnilo so našli v tem, da se to lahko dogaja le v pravljicah. Vloga dečka Valentina je na mnoge naredila vtis, kar sem opazil že, ko sem bral, saj je pri več učencih bilo opaziti veselje in sočutne obraze ob tem, kako je deček pomagal osrednji književni osebi Maji. Kasneje so to mnogi izrazili preko ilustracij.

Interpretacija pravljice – medvrstniško/sodelovalno učenje

Učenci so se razdelili v skupine po pet ter se pripravili na interpretacijo književnega besedila.

Vsaka od skupin je prejela kuverto s petimi na lističih pripravljenimi vprašanji (v dveh skupinah je bilo teh šest). Učenec je izvlekel po eno vprašanje, ga na glas prebral in povedal odgovor ostalim v skupini. Pri tem so ga vrstniki najprej poslušali in naposled dopolnili z lastnimi razmišljanji. Vprašanja, na katera učenci niso poznali odgovora, so ločili od tistih, na katera so poznali odgovor. V podporo za doseganje kriterijev uspešnosti je vsaka skupina imela ob sebi obravnavano pravljico.

Vprašanja v spodbudo dialogu med učenci in v podporo učenju ter doseganju kriterijev uspešnosti so se torej navezovala na naslednje sklope:

- vsebino pravljice in razumevanje le-te,
- individualna doživljanja in razmišljanja o čustvu strahu,
- prepoznavanje prvin pravljice.

Vsaka izmed skupin je dobila vprašanja iz vseh treh sklopov, ki pa niso bila v vseh skupinah enaka. Pripomoček za delo v razredu (priloga: Pripomoček za delo v razredu) je vseboval tudi vprašanja, navezujoča se na razmišljanje o izražanju lastnih občutkov glede

Priloga 1: Pripomoček za delo v razredu

VPRAŠANJA ZA SPODBUJANJE DIALOGA MED UČENCI PRI INTERPRETACIJI PRAVLJICE (DELO V SKUPINI)		
Mylo Ingrid: Čarobni šal		
Kdo nastopa v pravljici?	Kako bi ti pomagal deklici Maji premagati strah?	Oblikuj svoje vprašanje.
Kako se je počutila Maja?	Kako si razlagaš besedno zvezo: svetli kotiček poln smeha?	Če bi spremenil naslov pravljice, kako bi se ta glasil?
Kaj meniš, je bila Maja pogumna ali plašna deklica?	Ali je tudi tebe bilo kdaj strah? Povej česa.	Ali poznaš kakšno podobno pravljico? Povej katero.
Česa se je bala?	Kako se sam boriš proti strahovom?	Katere značilnosti pravljice prepoznaš?
Po čem lahko iz ilustracij prepoznaš, da se je Maja bala.	Kako bi pomagal sošolcu, ki ga je strah?	Kdo je glavna književna oseba v pravljici?
S kakšnimi besedami pisateljica opiše njeno počutje?	Kako bi opisal »čarobne moči«?	Kakšna je razlika med klasično in sodobno pravljico?
Kateri dogodek je Maji pomagal, da je premagala strah?	Kaj bi se zgodilo, če bi deklica Maja za rojstni dan dobila žogo?	Te je v šoli kdaj strah? Povej česa.
Zakaj meniš, da kasneje čarobnega šala ni več potrebovala?	Kako bi nadaljeval pravljico?	Komu bi pravljico priporočil in zakaj?
Ali bi lahko Maja strah premagala tudi kako drugače?	Kako bi pokazal, da te je strah. Uporabiš lahko obraz, telo, glas, ...	Kako razumeš besedno zvezo: črne (temačne) misli?

doživljanja strahu. Ker gre za osebno doživljanje, so otroci imeli možnost izbire ali to pred vrstniki izrazijo ali ne.

Skupine sem oblikoval heterogeno (v isti skupini so bili otroci različnih učnih sposobnosti), da sem omogočil medvrstniško učenje. Učencem sem dal dovolj časa, da so lahko vrednotili lastna znanja in znanja vrstnikov v skupini, ko so s pomočjo medsebojne izmenjave povratnih informacij dopolnili svoje odgovore na vprašanja. Pomikal sem se od skupine do skupine, da smo si izmenjali mnenja in ugotovitve. Vzporedno sem že pridobival povratne informacije o razmišljanjih posameznih učencev ter skupine kot celote, kar mi je bilo v pomoč pri vrednotenju znanj in načrtovanju naprej. Vsakemu učencu, ki bi lahko izboljšal svoj dosežek, sem spodbudno namignil, kaj mora narediti, ter ga usmeril, če že preko najinega pogovora sam ni ugotovil, kaj mora narediti, da bo izboljšal uspešnost.

Pri poročanju je vsak izmed otrok prebral svoje vprašanje in nanj odgovoril. Po vsakem predstavljenem vprašanju s sovpadajočim odgovorom so ostali učenci dali povratno informacijo o razumevanju tega s palcem, kot je to v navadi. Z navzgor obrnjenim palcem učenci potrdijo, če odgovor razumejo. V primeru, da ga ne razumejo, obrnejo palec navzdol, kot znak, da deloma razumejo, palec napol pokrčijo. Povratne informacije sem dajal sproti vsakemu posebej. Na koncu poročanja skupin smo skupno povzeli bistvo, da utrdijo dosežena znanja. Vsak izmed otrok je poleg vrednotenja dosežkov vrstnikov, samovrednotil svoj dosežek tako, da je izrazil, ali je bil zadovoljen s svojo predstavitvijo

odgovora, in če je pri iskanju odgovora naletel na kakšne težave.

Na vprašanja, navezujoča se na vsebino razumevanja pravljice, ni bilo nejasnosti. Vsebinsko pravljice so kmalu zmogli obnoviti in jo vzročno-posledično razvrstili ter časovno uskladiti.

Učenci so zmogli opisati osrednjo književno osebo in česa vse jo je bilo strah. Tudi odgovore, vezane na doživljanje čustev, so delili med seboj. Nekaj učencev je komentiralo ilustracije v knjigi. Ugotovili so, da so naslikane na drugačen način kot ilustracije sodobnejših pravljic.

Na vprašanje, kako bi pomagali deklici, ki jo je bilo strah otrok, so predlagali, da bi ji povedali, da ji ne bodo nič naredili in da je strah odveč. Ena učenka je predlagala, da bi jo povabila, da se pridruži pri igri in bi ji povedala, da je naj ne bo strah otrok, saj se ne bodo norčevali.

V primeru, ko je deklico bilo strah sence, je nekaj fantov predlagalo, da bi deklici pojasnili, da je to le senca, ki nastane, ko sonce posije na drevo ter da bi jo skušali prepričati, da to ni pošast.

Na vprašanje, kaj bi deklici še predlagali, da bi ji pomagalo pregnati strah, je bil tudi predlog, da si zapoje Kekčevo pesmico, ki »uniči« strah.

Na vprašanje, kaj menijo, zakaj je kasneje ni bilo več strah, je nekaj otrok pojasnilo, da zato, ker je dobila prijatelje, ni več toliko mislila na strahove.

Na vprašanje, kako si razlagajo »svetli kotiček poln smeha« so povedali, da je to prostor, kjer se lahko šalimo,

da ima lučko, da so tam prijatelji ali starši, eden izmed učencev je pojasnil, da je to kraj, kjer se imamo radi.

Zanimivih je bilo nekaj odgovorov na vprašanje, kaj bi se zgodilo, če bi deklica dobila za rojstni dan žogo. Prišlo je do vnete razprave, saj so nekateri menili, da bi se deklica z žogo lahko šla igrati in se ne bi več bala, ker bi ji žoga pomagala, da bi privabila otroke. Veliko učencev je menilo, da žoga ni dovolj, ker bi se deklica še vedno bala otrok. Isti otroci so menili, da bi žoga morala biti čarobna, kot je bil čaroben šal.

Dejavnosti podoživljanja

Na vprašanje, kako bi deklica Maja lahko še premagala strah je bil med odgovori tudi ta, da bi se preoblekla v kostum Pikapolone, ali v Supergirl. Iz odgovora je bilo zaznati, da gre za dokaj velik vpliv medijev in še prisotnega zatekanja v svet domišljije.

Predlogov, kako bi spremenili naslov pravljice, je bilo nekoliko manj, in sicer so naštevali: Majo je strah; Majino darilo; Maja potrebuje pomoč; S prijatelji lahko premagamo strah; Maja se boji.

Pri vprašanju, kako bi nadaljevali pravljico, so se učenci precej vživeli. Nadaljevanja so bila usmerjena skorajda v toliko smeri, kot je bilo učencev. V večini so se dopolnjevali in ustvarjali nadaljevanko, ki je bila občasno zabavna in že naslednji hip strašljiva, ko so opisovali, s kakšnimi strahovi se je morala soočiti Maja in ponovno vzeti svoj čarobni šal, čeprav je menila, da ga ne bo več potrebovala.

V uvodnem delu procesa učenja in pri delu v skupini so prevladovali dokazi učenja v obliki ustnih odgovorov in ustni izmenjavi povratnih informacij. Pri podoživljanju sem učence spodbujal, da si izdelajo tudi kaj svojega, npr. žepno pravljico. Nekateri učence je zamisel spodbudila h kreativnosti, da so svoje zamisli izrazili in upodobili v žepni pravljici (slike 1-3).

Primer dokumentiranja samostojno izdelane žepne pravljice prikazuje nadgradnjo podoživljanja. Slike prikazujejo, da je čarobni šal izgubil čarobno moč, zaradi česar je deklico Majo spet vsega strah, kar lahko razberemo iz ilustracije. Prikazan dokaz o učenju je izviren primer povratne informacije, iz katere sem dobil potrditev, da se je učenka vživela ter izhajala iz svojih

zamisli. Ko je učenka vrednotila svoj izdelek, je težila k dovršenosti. K svoji (samostojno izdelani) žepni pravljici je dodala »svoj« naslov (Čarobni šal izgubi moč), ter sebe kot ilustratorko in avtorico poleg izvirne avtorice. Ker je del zgodbe priredila, je menila, da mora biti tudi ona navedena poleg avtorice pravljice. Njena ugotovitev je doprinesla vsem učencem, saj so se pri medsebojnem vrednotenju seznanili z novim izrazom »soavtor« ter njegovim pomenom.

Da so otroci pravljico lahko podoživljali, dokler jim je bilo zanimivo, smo ilustracije plastificirali in jih pritrdili na steno v zaporedju kot je narekovala vsebina. Ilustracije so ostajale aktualne dlje časa. Mnogi so pravljico podoživljali tudi preko spontanega likovnega izražanja. Iz



Sliki 1 in 2: Žepna pravljica Čarobni šal izgubi moč.



Sliki 3 in 4: Maja spozna prijatelja Valentina.



likovnih izdelkov sem lahko opazil, da je kar nekaj otrok pri izražanju navdihnili prijateljstvo med književnima osebama Majo in Valentinom (sliki 4 in 5).

Ilustraciji med drugim izražata empatijo ter veselje ob tem, da je Maja našla dobrega prijatelja. Tudi sicer je vrednotenje ob ilustracijah učencev pokazalo, da so navdušeni nad učinkom šala. Iz povratnih informacij sem zaznal, da ni bilo vsem takoj jasno, da deklica Maja na pohodu v gore z Valentinom ni več potrebovala šala. S pomočjo mojih odprtih vprašanj in pomoči vrstnikov so ti kmalu spoznali čemu.



Slika 5: Maja s šalom premaga strah pred psički.

Pri vrednotenju svojega izdelka (slika 6) je učenka pojasnila, da ne razume, zakaj se je deklica Maja bala tudi psičkov, ko so pa ti prijazni (deklice je imela doma psička). Ob ilustraciji je učenka komentirala, da je Maji čarobni šal pomagal, da je premagala strah pred kužki in jih je zmogla celo pobožati.



Slika 6: Likovno izražanje na temo pravljice.

Iz ilustracij je bilo razbrati, da so pravljico doživljali različno. Nekateri so se vživeli bolj v čustva Maje, drugi v strahove same idr. Tudi pri žepnih pravljicah so nekateri vztrajali pri vsebini iz pravljice, spet drugi so presenetili z domišljijo. Izdelava žepne pravljice mi je

dala uvid v ročne in miselne (funkcionalne) spretnosti otrok. Sprva so se izdelovanja le-te lotile predvsem deklice. Ker sem želel, da pridobijo vsi, smo se dogovorili, da se v izdelavi motorično in vsebinsko preizkusijo še ostali. Ob koncu so bili zadovoljni tudi tisti, ki je najprej niso imeli namena izdelati, saj so ugotovili, da zmorejo, kar smo dodali k učnim dosežkom.

Z namenom širjenja besedišča in preverjanja razumevanja posameznih besed in besednih zvez je pogovor stekel tudi v tej smeri. V sklopu pogovora so bile izpostavljene naslednje besede: *plahost, razposajenost, zavarovati, grožnja, otožen, šuščeče, vzpenjati se.*

Dramska igra

Učenci so podkrepili doživljanje pravljice z ustvarjanjem dramske igre. Opazil sem, da so se pri izbiri vlog za iste vloge odločali največkrat isti učenci. Nekateri so se našli v vlogi empatičnih vrstnikov, ki so glavni književni osebi, deklici Maji, želeli pomagati. Pri teh učencih sem tudi sicer opazil visoko raven empatije in prosocialnih vedenj. Spet drugi so se boljše vživeli v vlogo deklice Maje.

Morda so se učenci, ki so radi prevzemali vlogo glavne književne osebe, preko te vloge soočali tudi z lastnimi strahovi pred nesprejetostjo, kot je to doživljala književna oseba in so jih preko dramske igre postopoma premagovali. Kmalu je dramska igra dobila nove scenarije, učenci so zgodbo razširili.

Samoevalvacija in samovrednotenje interpretacije pravljice

Vsaka skupina je izrazila vtise in uspehe pri doseganju kriterijev uspešnosti dela znotraj svoje skupine. Pri izmenjavi dosežkov so učenci dobili potrditve o tem, da so dosegli namene učenja z delom v skupini. Učenci so se dokaj realno ocenili in so bili tudi kritični drug do drugega.

Sklep

Prispevek potrjuje, da lahko s pomočjo obravnave pravljic dosegamo namene učenja tudi v kontekstu čustvenih kompetenc učenca, v našem primeru vživljanja v čustvo strahu književne osebe. Čustvene kompetence so spretnosti in naravnosti, ki zajemajo večšine zavedanja, prepoznavanja, izražanja in uravnavanja lastnih čustev za lažje razumevanja čustev drugega. Ker se najbolj odrazijo v medosebnih odnosih, jih povezujemo v čustveno-socialne veščine (Bisquerra Alzina, 2009, v Ganić, 2018, str. 28). Brez

čustvene kompetentnosti otrok ne more doseči socialne kompetentnosti. Povezanost čustvenih in socialnih kompetenc se odraža v tem, kako se posamezen učenec čustveno odziva v socialnih interakcijah, kako sočasno in strateško uporablja svoje znanje o emocijah in svojo emocionalno izraznost v odnosih z drugimi (Pečjak in Košir, 2002, str. 125). Visoka raven socialno-emocionalnih kompetenc je zato za sprejetost učenca med vrstniki nadvse pomembna.

V slovenskem prostoru je na razpolago pestra izbira pravljic na temo čustev¹, preko katerih se učenec lahko istoveti in vživlja v književne osebe, kar mu pripomore k razumevanju lastnih čustev in čustev drugih.

Preko vživljanja v strahove osrednje književne osebe so se učenci spomnili načinov, kako so se sami odzvali v primerih, ko jih je bilo strah. Izkazalo se je, da veliko učencem največje strahove povzroča tema in strah pred verbalnim nasiljem učencev. Zato bi v bodoče lahko namenili več časa premagovanju strahu pred temo in razumevanju vzrokov, zakaj doživljajo strah pred določenimi pojavi/situacijami/osebami. Vključili bi lahko igro vlog, s pomočjo katere bi se lahko učenci vživljali v različne vloge in situacije, da bi se preko igre soočali s strahovi, ki jih doživljajo v resničnem življenju.

Vzporedno bi se učenci približali razumevanju svojih strahov, prav tako bi bogatili besedišče na temo čustev, kar bi pripomoglo k ubesedenju le-teh. Opisovanje situacij, ko je bilo učence strah, je namreč zajemalo opis dogodka oz. okoliščin. Zaradi navedenega opis občutkov ni bil vezan na čustvo, temveč na dogodek/situacijo.

Preko dejavnosti so učenci dobili potrditve o doseganju znanja tako na ravni govorno-jezikovnih spretnosti, kot na področju čustvenih kompetenc glede na individualne zmožnosti.

Opazil sem, da je bila učna tema »Jaz in moji strahovi« primerna, vendar bi za nadgradnjo potrebovali več strnjeno izvedenih učnih ur.

Menim, da dajemo učencem že v prvem triletju (tako kot prej in kasneje med šolanjem) pravo popotnico, če čustev ne spregledamo, temveč se skupaj z njimi poglobimo vanje, da je podpora k razumevanju razlogov in uravnavanja le-teh med odraščanjem lažja in v dobrobit tako učencev kot njihovih bližnjih.

Viri in literatura

- Bauer, A. (2008). *Pravljice zdravijo*. Ljubljana: Tangram.
- Bettleheim, B. (1999). *Rabe čudežnega: O pomenu pravljic*. Ljubljana: Studio humanitatis.
- Dowling, M. (2001). *Young children's personal, social and emotional development*. London: Sage Publications.
- Fekonja, U. in Kavčič, T. (2004). Čustveni razvoj v srednjem otroštvu. V I. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 428–439). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Hinton, C. in Fischer, Kurt W. (2013). Učenje iz razvojne in biološke perspektive. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 109). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 11. 9. 2019 s <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.
- Ganič, M. (2018). *Krepitev čustveno-socialne kompetence otrok v osnovni šoli skozi likovne dejavnosti*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 15. 5. 2020 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5403/1/Monika_Ganic%C4%87_magistrska-naloga_KON%C4%8CNA.pdf.
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen, V., Kerin, M., Komljanec, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc Z., Zajc, S. in Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. ZRSS. Pridobljeno 25. 8. 2019 <https://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica/podrobno?publikacija=689>.
- Milivojevič, Z. (2008). *Emocije*. Novi sad. Psiho-polis institut.
- Mylo, I. (1997). *Čarobni šal*. Ljubljana: Slovenska knjiga d.o.o.
- Novak, L. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletju*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 29. 11. 2019 http://pefprints.pef.uni-lj.si/3575/1/Doktorska_disertacija_Leonida_Novak_Spodbujanje_razvoja_bral.pdf.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet: Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Emocionalna inteligentnost kot socialno integrativni dejavnik in dejavnik učne uspešnosti učenca. V *Poglavja iz Pedagoške psihologije: Izbrane teme* (str. 120–139). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Puklek, M. in Gril, A. (1999). Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V: M. Zupančič (Ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* (str. 46–66). Ljubljana: i2.
- Smrtnik Vitulič, H. (2007). *Čustva in razvoja čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 123–145). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

¹ Navajam nekatere pravljice, ki so lahko v podporo razvijanju čustvenih kompetenc učencev: Zakaj je rožnati slonček žalosten in kako je spet postal srečen (Weitze, 1999); Mirko se razjezi (Theobald, 2012); Bav bav (Wenniger, 2008); Vsak je kdaj prestrašen je pravljica iz zbirke pravljic na temo čustev avtorice Jane Bingham. Na temo čustev je na razpolago zbirka zgodb v slikanici o žabcu, ki jo je izdal avtor Max Velthuis. Modest Petrovič Musorgski: Slike z razstave, Koča Jaga Babe. Ena od možnosti za izhodišče je prav tako deklamacija Uroša Vošnjaka: Strah.