

THE ART OF TEACHING UMETNOST UČENJA



12th International Conference on Educational Drama and Theater

12. mednarodna konferenca gledališke pedagogike

PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE

ZBORNIK PRISPEVKOV

 **THE ART OF
TEACHING**



Co-funded by
the European Union

PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE

12th International Conference on Educational Drama and Theater
THE ART OF TEACHING

ZBORNIK PRISPEVKOV

12. mednarodna konferenca gledališke pedagogike
UMETNOST UČENJA
Ljubljana, 17.-19. 10. 2024

Organizatorja konference:

Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
Javni sklad RS za kulturne dejavnosti

Programski odbor:

Veronika Gaber Korbar
Jan Pirnat
Irena Zgonc

Izdajatelj zbornika:

Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
Osojna pot 3 a, Ljubljana
info@takatuka.net
www.takatuka.net

Zbornik uredila:

Veronika Gaber Korbar

Prva izdaja, 2024

Oblikovanje:

HercogMartini

Podpora Evropske komisije za pripravo te publikacije ne pomeni potrditve vsebine, ki izražajo mnenja avtorjev. Komisija ne more biti odgovorna za kakršnokoli uporabo informacij, ki jih vsebuje pričujoča publikacija. Vsebina člankov je izključno odgovornost avtorja posameznega članka in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije in organizatorjev konference. Avtorji prispevkov so sami odgovorni za jezikovno pravilnost besedil.

Contents

Vsebina

Mistral Majer: IGRIVOST IN UČENJE	9
Martina Škrlec: AKTIVNI IN VKLJUČENI UČENCI	14
Jasna Lajevec: BOLJŠE ZNANJE IN LAŽJE UČENJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI V ČETRTEM RAZREDU	21
Alenka Dominik: POUK S PRISTOPI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE	28
Ema Marinčič: UPORABA LUTKOVNIH PRISTOPOV PRI MUZEJSKEM PEDAGOŠKEM PROGRAMU MI PA LUKN'CE ŠIVAMO OB RAZSTAVI OD KORZETA DO ŽAKETA	34
Tanja Sever: SPOZNAVANJE ŽIVLJENJA V PRETEKLOSTI PRI UČNEM PREDMETU SPOZNAVANJE OKOLJA	42
Nina Vošnjak: GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA V GALERIJ SODOBNE UMETNOSTI	50
mag. Helena Prosen Zupančič: VKLJUČUJOČE UČENJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI PRI ANGLEŠČINI	57
Mateja Stare: GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA KOT MOST DO SHAKESPEARA: UČNA URA NA PRIMERU ROMEA IN JULIJE	65
Magda Krt Kaddoura: UVAJANJE GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE V POUK KNJIŽEVNOSTI	74
Marta Slokan: GLEDALIŠKI PRISTOP PRI MLADOSTNIKI S POSEBNIMI POTREBAMI	82
Mirjam Kosten: Z GLEDALIŠKO PEDAGOGIKO DO POUSTVARJANJA KNJIŽEVNEGA BESEDILA	89
Andreja Jaklič: KARIERNA ORIENTACIJA Z ELEMENTI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE	100

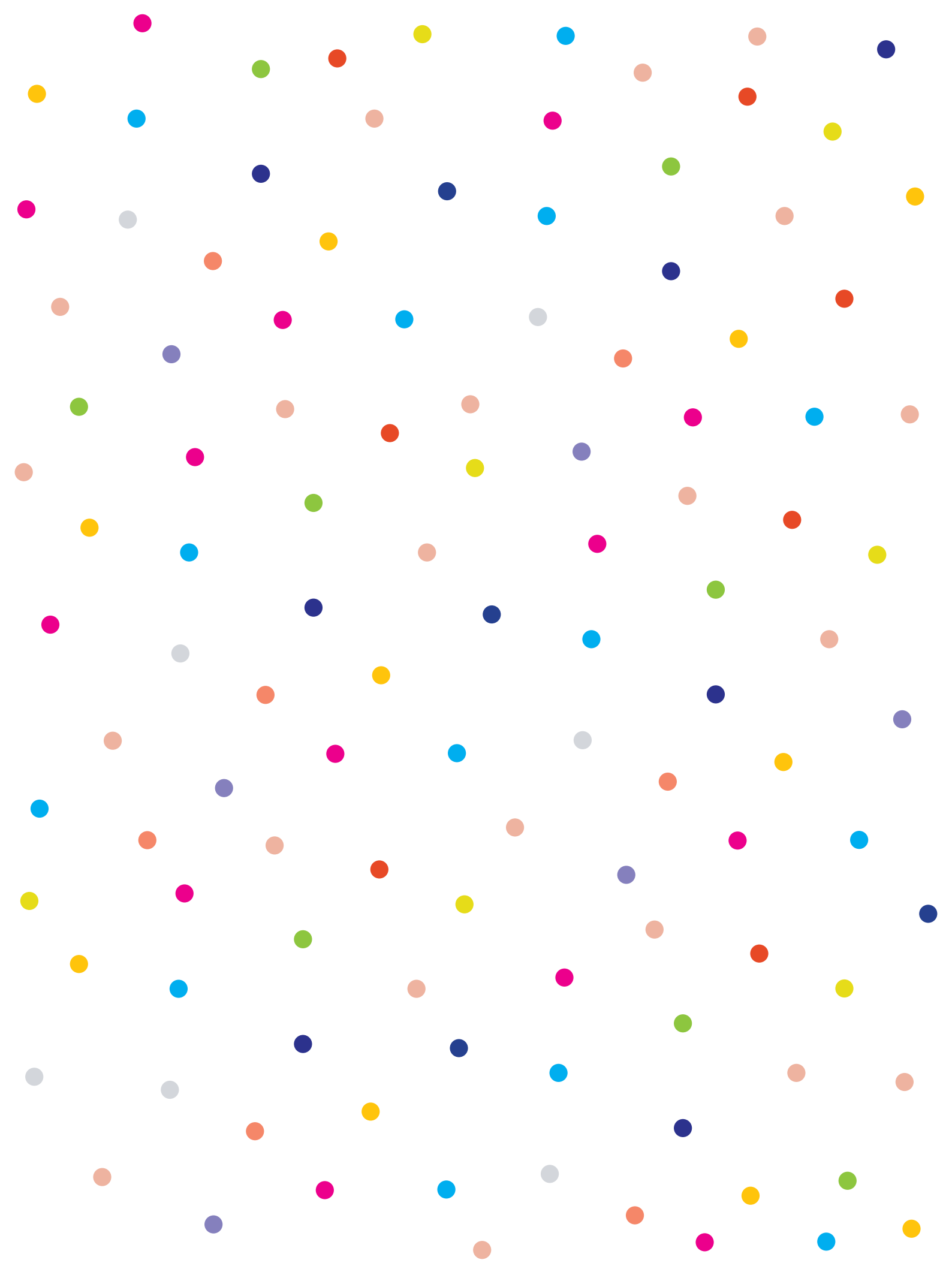
Petra Bajc Curk: CELOSTNO UČENJE Z METODAMI IN TEHNIKAMI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE	111
Sandra Rusec Belaj: ŠOLSKI DAN SKOZI GLASBO IN PLES	119
Hermina Tominec: KO OCENJEVANJE POSTANE IGRA	126
Ana Magašič: DRAMA ACTIVITIES OUTDOORS FOR COMMUNICATION SKILLS	134
Ana Matković: PONAVLJANJE MATEMATIKE SKOZI DRAMSKE DEJAVNOSTI	146
Ines Pavlinac, Vesna Rogulja Mart: CLIL METHOD IN PRACTICE	158
Tinka Ferkolj: HVALEŽNI MEDVED MALO DRUGAČE	165
Neža Krivec: RAZVIJANJE PISNEGA IZRAŽANJA S POMOČJO GLEDALIŠKIH PRISTOPOV	173
Jožica Grmič: UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV PRI POUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	181
Janja Leskovar: ZMOREMO TUDI PO ANGLEŠKO – UČENJE Z ELEMENTI DRAMATIZACIJE PRI ZGODNJEM POUČEVANJU ANGLEŠČINE	189
Aleksandra Kuntner: VPLIV GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE NA DOSEGANJE UČNIH CILJEV	197
Špela Kralj: USTVARJALNI ZVEZEK – ALTERNATIVNA OBLIKA PREVERJANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE V 3. RAZREDU	204
Tjaša Dulc: KREATIVNI NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA V PRVEM RAZREDU	213
Iris Kosmatin Rant: USTVARJANJE GLEDALIŠKE PREDSTAVE Z METODO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA	223
Silva Špindler: KREPITEV USTVARJALNOSTI Z UPORABO GLEDALIŠKIH PRISTOPOV	232
Jan Čibej: UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV IN IKT ORODIJ ZA DOSEGANJE UČNIH CILJEV	238
Nika Tiršek: SKUPAJ ZMOREMO VEČ	246
Julijana Kmetič: GLEDALIŠKO ČUJEČE V NARAVI	252

Carolina Genovese: THE WEEK OF POETRY	259
Giovanni Cogliandro: SIAE PROJECT: METAMORPHOSIS OF MUSIC	261
Maria Vlachopoulou: DRAMA EDUCATION AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING (SEL)	263
Natalija Ekart Misleša: INKLUZIJA – REALNOST ALI ZGOLJ LE FIKCIJA	273
Lucija Lipovšek: KRMARJENJE SKOZI ADOLESCENCO: KDO SEM JAZ, KO SEM SAM S SEBOJ, IN KDO SEM, KO SEM Z DRUGIMI	279
Anja Pančur Kosirnik: IZBOLJŠEVANJE RAZREDNE KLIME Z GLEDALIŠKO PEDAGOGIKO	292
Tadej Kralj: OD IDEJNE ZASNOVE DO UPRIZORITVE GLEDALIŠKE PREDSTAVE TEMNE SILE NAJSTNIŠTVA	301
Alenka Degen: UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV PRI POUKU: LOJZE LENOBA IN PEPE POMAGAJ	309
Jasna Zupan: JE GULIVER REALISTIČNI ALI FANTASTIČNI JUNAK?	316
Maruša Mlekuž: GLEDALIŠKI PRISTOPI PRI POUKU SLOVENŠČINE V 5. RAZREDU	322
Barbara Pogačar: VPLIV PRAVLJICE NA SPOSOBNOST VIZUALIZACIJE IN DOMIŠLIJE	331
Rida Arif Siddiqui: INTRODUCTION TO CREATIVE ASSESSMENT	335
Monika Haraminčič: PROCESNA DRAMA I STVARALAČKO PREPRIČAVANJE S PROMJENOM GLEDIŠTA	336
Alina Tomi-Satmar: USING DRAMA ACTIVITIES TO TEACH ABOUT THE HOLOCAUST	343
Željka Župan Vuksan: DRAMSKO ČITANJE KLASIKA	349
Thomas Prola: FROM LEARNING TO TEACH TO TEACHING HOW TO LEARN: NEWLY QUALIFIED TEACHERS (NQT) CHALLENGES AND SUPPORTS FROM DIGITALTA PROJECT	359
Franz X. Bogner: ACADEMY FOR SUSTAINABILITY CITIZENSHIP	361

Gregory Makrides: STEAME LEARNING SPACE	362
Dr. Oliver Straser and Anna Bölke: COLLABORATION AND MOBILITY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE- AND IN-SERVICE STEM TEACHERS- CHALLENGES AND LESSONS LEARNED.	363
Christina Galani: NBS ACADEMY: A EUROPEAN ACADEMY FOR INTEGRATING NATURE-BASED SOLUTIONS (NBS) IN TEACHER EDUCATION	364
Loukas Katikas: INNOVATIVE DIGITAL GEO-TOOLS FOR ENHANCING TEACHERS' DIGITAL, GREEN AND SPATIAL SKILLS	365
Kostas Diamantis Balaskas: ACADIMIA: TRAINING TEACHERS IN CREATIVITY	366
Jessica Berger: DEVELOPMENT OF A FRAMEWORK FOR OIER DEVELOPMENT AND QUALITY ASSESSMENT IN THE PROJECT EQUI-T: CHALLENGES AND LESSONS LEARNED	367
Eveliina Asikainen: DIGITAL OPEN BADGES IN PROMOTING TEACHERS' SUSTAINABILITY COMPETENCES	368
Maria Steger: META-SCIENTIFIC LITERACIES IN THE (MIS-)INFORMATION AGE	369
Adrijana Višnjić-Jevtić: TBA	371
ACIIS: INNOVATIVE TEACHING FOR INCLUSION: DRAMA AND DIGITAL TOOLS IN DIVERSE CLASSROOMS	372
POGRAM KONFERENCE / PROGRAMME	373

PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE

ZBORNIK PRISPEVKOV



Mistral Majer

IGRIVOST IN UČENJE

Povzetek

Prispevek obravnava uporabo gledališča in gledaliških tehnik za podporo učenju in osebnemu razvoju. Izpostavlja improvizacijsko gledališče kot raznoliko zvrst, ki se uporablja za različne namene, od učenja do osebne rasti. Pri pouku lahko gledališke metode pomagajo pri povezovanju skupin, razvijanju veščin ter pri učenju družboslovnih in naravoslovnih vsebin na interaktiven način. Pomemben del prispevajo tudi obšolske gledališke dejavnosti, ki nudijo mladim varen prostor za razvijanje samozavesti, kritičnega mišljenja in empatije.

Besedilo obravnava tudi pomembnost igrivosti pri učenju z gledališčem, saj ta pomaga sproščati ustvarjalnost in spodbuja bolj sproščen odnos do napak, kar krepi pogum in sodelovanje. Na koncu so podana priporočila za dodatne vire o metodah improvizacijskega gledališča, ki se lahko uporabijo v šolskem okolju.

Ključne besede: *Improvizacijsko gledališče, Gledališke metode, Učenje skozi igro, Osebni razvoj, Skupinska dinamika*

DRAMA FOR LEARNING

Summary

The text discusses the use of theatre and theatrical techniques to support learning and personal development, focusing on improvisational theatre as a versatile form. It highlights how these methods can be applied to achieve various goals, such as team-building, skill development, and enhancing learning in both social and natural sciences. Theatre-based methods in the classroom encourage interactivity and engagement, making the learning process more inclusive and effective.

Extracurricular theatre activities also provide a safe space for young individuals to build self-confidence, critical thinking, and empathy. Playfulness is emphasised as a key aspect of theatre, helping to foster creativity and reduce the fear of making mistakes, thus pro-

moting collaboration and courage. The text concludes with recommendations for additional resources on using improvisational theatre methods in educational settings.

Key words: *Improvisational theater, Theatrical methods, Learning through play, Personal development, Group dynamics*

IGRIVOST IN UČENJE

Improvizacijsko gledališče je zvrst gledališkega ustvarjanja, ki se razlikuje od nekaterih drugih vrst gledališkega ustvarjanja kot so dramsko gledališče, postdramsko gledališče, fizično gledališče, avtorsko gledališče, dokumentarno gledališče, lutkovno gledališče, glasbeno gledališče, ulično gledališče ali drugih vrst. Seveda pa jim je v marsičem tudi podobno, prav tako pa pogosto uporablja podobne tehnike za doseganje drugačnih uprizoritvenih ciljev. Tako kot različne vrste ali oblike gledališkega ustvarjanja delujejo v smeri svojega cilja in si v tej smeri določijo svoje metode dela, velja podobno tudi za aplikativne ali učne metode, ki jih iz gledališča uporabljamo za namen doseganja drugih ciljev. To so lahko doseganje različnih učnih znanj in ciljev, krepitev določenih kompetenc in veščin posameznikov, povezovanje skupine, spoznavanje drugačnosti, razvoj empatije, pridobivanje izkušenj, prevzemanje različnih nalog, spodbujanje ustvarjalnosti, kvalitetno in zabavno preživljanje prostega časa, usmerjenost k razvoju gledališke predstave oz. produkcije ali poudarek na gledališkem procesu. Prav raznovrstnost namenov in ciljev uporabe gledaliških metod in gledališke pedagogike nam odpre celo paleto različnega delovanja.

1. UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV PRI POUKU

Uporaba gledaliških tehnik in metod pri pouku lahko pripomore k različnim ciljem. Namen je lahko povezovanje razreda skozi igrivost in ustvarjalnost, spoznavanje medsebojnih različnosti in podobnosti med učenci ter krepitev specifičnih veščin posameznikov ali razdelitev skupinskih vlog glede na zanimanja učencev in učenek. Po drugi strani so cilji lahko učni, bodisi gre za spoznavanje nove snovi bodisi za utrjevanje že obdelanih tem in ponavljanje. Prav tako pa lahko gledališki pristopi pri pouku omogočajo drugačen vstop in obravnavo snovi iz učnega načrta tako pri družboslovnih kot naravoslovnih predmetih. Obravnavanje tematike skozi gledališke pristope tako nudi cel diapazon metod, ki segajo od igranja različnih iger, igranja

vlog, simulacije kot tudi ogleda gledališkega dogodka in pogovora o njem. Večina teh metod izboljšuje vključenost učencev v delo pri pouku, saj zamenja privajeno metodo predavanja in jih spodbuja k vključevanju in aktivaciji, hkrati pa krepi uporabljajo drugačne tipe učenja in spodbuja nove nevronske povezave. Ob tem velja omeniti, da ima izkušnjsko učenje ali učenje skozi doživetja pogosto bolj dolgotrajne rezultate kot slušno razumevanje in zapisovanje. Za najboljše cilje pri učenju z gledališčem pa velja nameniti pozornost na več okoliščin ob izbiri metode in tehnik. Med njimi so cilji, ki jih želimo doseči, starost udeležencev in morebitne druge specifične, velikost in enovitost skupine, ustreznost prostora, načrtovanje časa in seveda poznavanje tehnik in metod. Vsaka skupina je vedno edinstvena in velikokrat se je v praksi že izkazalo, da lahko izbira določene tehnike ali igre učinkovito deluje s posamezno skupino in morda z drugo, primerljivo skupino sploh ne. Prav zato verjamem, da enostaven obrazec iger, ki jih približno poznamo, ni dovolj, da bi vedno dosegel določene cilje in da vsaka skupina potrebuje svoje prilagoditve.

V teh primerih lahko kvaliteto dvigne sodelovanje usposobljenim gledališkim pedagogom, ki pozna raznolike tehnike in se skupaj s pedagogom, učiteljem ali učitelji dogovori o namenu in specifikah skupine. Učitelj je tisti, ki svoj razred najbolje pozna in ve, katere učne cilje želi doseči ter kako deluje dinamika v razredu. Na ta način lahko dobro predvideva, kaj razred potrebuje, da bo proces učenja čim bolj vključujoč, zanimiv in učinkovit. Gledališki pedagog pa lahko iz svoje prakse in izkušenj izbira najbolj ustrezne metode, ki lahko pripeljejo do zelenega cilja. Prav tako pa je pomembno tudi, da razločimo aplikativne gledališke metode od samega gledališkega ustvarjanja, ki se bistveno razlikujeta glede na svoj namen.

2. OBŠOLSKES GLEDALIŠKE DEJAVNOSTI IN PRILOŽNOSTNO UČENJE

Gledališki krožki in obšolske gledališke dejavnosti so lahko po eni strani zelo podobni delu pri pouku po svojih tehnikah, vendar se hkrati bistveno razlikujejo. Skupina dela v neformalnem okolju pod vodstvom mentorja, ki ima drugačno pozicijo kot učitelj pri pouku. Kljub temu tudi tu prihaja do izkustvenega in priložnostnega učenja, saj se učenci medsebojno povežejo, sodelujejo, si delijo vrednote, komunicirajo in prevzamejo različne naloge. Obšolsko gledališko ustvarjanje v varni skupini je tako za mladega posameznika lahko dragocen učni prostor, kjer ga ne obremenjujejo ocene in kjer bo pridobil številne koristne kompetence: prilagoditev in delo v skupini, odprtost za ideje drugih, podporno okolje, samozavest in veščine javnega nastopanja, razvijal bo ustvarjalno in kritično mišljenje ter empatijo in svojo osebnost. Vse te kompetence lahko z ustrezno podporo in samoozaveščanjem prenese tudi v svoje šolsko, osebno in kasneje poklicno okolje.

Na področju improvizacijskega gledališča in naše gledališke pedagogike razvijamo metode, ki spodbujajo vključevanje, krepitev odgovornosti in poguma, usmerjamo pozornost s sebe na drugega ter gradimo na sprejemanju napak. Prav delanje napak je tisto področje, kjer smo kot posamezniki najbolj ranljivi in kjer se skozi leta strah, da bomo naredili nekaj narobe, vse bolj krepi. Prav ta strah pa lahko na daljši rok pripelje tudi do različnih socialnih in duševnih težav ali stisk. Z ustreznimi tehnikami mentorji spodbujamo bolj lahkoten in pozitiven odnos do delanja napak, ki jih v impro gledališču razumemo kot darilo in pot do nečesa novega. Na ta način omogočamo bolj odprto, pogumno, povezano in varno skupinsko ustvarjanje. Če so napake pri pouku ali preverjanju znanja izkaz šibkosti, so v prostočasnem gledališkem ustvarjanju lahko gonilo ustvarjanja novih zgodb.

Tako pri obšolskem gledališkem udejstvovanju kot tudi pri uporabi aplikativnih gledaliških metod pri pouku pa je potrebno vzpostaviti neko vrednotenje. Če se pri pouku težko izognemo uveljavljenemu načinu ocenjevanja, pa lahko vrednotenje dela skupine pri obšolski dejavnostih in izbirnih predmetih vendarle postavimo drugače. Usmerimo se lahko k spodbujanju ustvarjalnega mišljenja, proaktivnosti in sodelovanju ter medsebojni podpori v skupini. Pozorni smo lahko na to, da nagrajujemo delovanje, ki bo podprlo celo skupino oziroma skupni projekt. Na ta način lahko zmanjšamo fokus na to, ali je posameznik dovolj »dober in nadarjen«. Takšna oblika vrednotenja bo krepila skupino in vse posameznike v njej ter njihovo motivacijo.

Obšolske gledališke dejavnosti pa prinašajo tudi povezovanje, nova prijateljstva, razvoj komunikacijske sposobnosti, zabavo in veliko ustvarjalnosti. In to ne glede na to, ali si gledališka dejavnost za svoj cilj izbere ustvarjanje predstave ali ne.

Tako gledališke aplikativne metode kot tudi obšolske gledališke dejavnosti pa sploh niso nujno namenjene zgolj nadarjenim učencem. Pogosto lahko z vpeljavo gledaliških metod ali s povezovanjem gledališke skupine bistveno podpremo tudi učence, ki imajo morda manj izraženo samozavest, kakšen učni manko, so bolj sramežljivi ali manj angažirani. V varni skupini, kjer se mentor spozna s skupino in ji prilagodi učni proces, se pogosto prav taki učenci bolj odprejo in zasijejo.

Na področju improvizacijskega gledališča sta že več kot četrto stoletje aktualna vseslovenska programa ŠILA – Šolska impro liga za dijake in MIŠ – Mala impro šola za osnovnošolce zadnje triade, ki potekata na različnih šolah po vsej Sloveniji. Kot široka programa omogočata kvaliteten in prilagojen mentorski proces za posamezno skupino učencev ter hkrati povezovanje in spoznavanje različnih skupin med seboj v varnem okolju in na odru. Nadaljevalne skupine uprizarjajo predstave impro gledališča z lastnimi vsebinami, ki potekajo v obliki kratkih formatov, ki jih povezuje moderator in so namenjene njihovim vrstnikom.

3. IGRIVOST

Prednost gledališča in gledaliških metod je v njegovi igrivosti. Radi igramo vloge in se potapljamo v različne svetove in zgodbe, ki jih igre nosijo s seboj. Vsak svet, vsaka igra pa ima vedno svoja pravila, ki so lahko med seboj bistveno različna. Da se lahko (brezskrbno) igramo, se moramo počutiti dovolj varno. To lahko pomeni, da poznamo druge udeležence igre, njena pravila, kaj se od nas pričakuje ali kaj ni zaželeno. Vstop v igro zahteva motivacijo in pripravljenost, saj se spuščamo na področje neznanega in s tem tveganja ter morebitne neželene izpostavitve. Pogosto se igre rajši igramo, ko smo jih že malo spoznali. Prav tu pa se kot gledališki pedagogi lahko odločimo za različne smeri: za izmojstritev v posamezni igri, oblikovanje vedno težjih nalog ali za nov kontekst posamezne igre. Da bi se počutili dovolj igrivo, ni potrebno, da imamo številne pripomočke ali brezkončno množico različnih iger. Gre za proces usvajanja in prilagajanja. Igre nam pomagajo razvijati domišljijo in ustvarjalnost, skupinskega duha ter lahko delujejo kot trening specifičnih veščin.

4. KJE NAJTI VEČ

Za konec naj omenim še Katis izobraževanje za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju Improkluzija - metode improvizacijskega gledališča za šole v izvedbi Društva za kulturo in izobraževanje IMPRO. Izobraževanje Improkluzija je sestavljeno iz treh delov: *Gradnja skupinske dinamike in aktivno vključevanje napak v učni proces*, *Raziskovanje čustev in čutenja po metodi impro gledališča* ter *Improvizacija kot metoda za podporo učnemu načrtu in aktivnosti za razgibavanje učnih ur*.

Prav tako pa lahko napotim še na nekatere publikacije, ki se ukvarjajo z vprašanjem vključevanja in prilagoditev aplikativnih gledaliških metod na področju improvizacijskega gledališča.

- Učenje mladih z umetnostjo gledališke improvizacije: priročnik za mladinske delavke in pedagoginje / [avtorji_ ce besedil: Jošt Cafuta Maček, Olivija Grafenauer, Eva Jus, Mistral Majer, Urša Strehar Benčina]. Ljubljana: Pionirski dom - Center za kulturo mladih in Društvo za kulturo in izobraževanje IMPRO, 2022.
- Moč skozi improvizacijo / [avtorji_ ce besedil: Živa Ahac, Jošt Cafuta Maček, Nina Beganović, Tjaša Breznik, Eva Kralj]. Ljubljana: Društvo za kulturo in izobraževanje IMPRO, 2021.

Obe knjižici sta dostopni tudi na spletni strani Društva IMPRO.

Martina Škrlec

AKTIVNI IN VKLJUČENI UČENCI

Povzetek

V prispevku predstavljam uporabo gledaliških pristopov, ki učencem omogočajo drugačen, bolj aktiven in hkrati bolj zabaven način poučevanja. Zavedam se, da živimo v času, ko so otroci z vseh strani izpostavljeni močnim dražljajem in je zato motivacija za delo pri pouku prisotna le pri posameznikih in ne pri vseh učencih. V tem prispevku s pomočjo tehnik, ki sem se jih naučila na izobraževanju, predstavljam rezultate uporabe gledališke pedagogike, ki sovpada z učnimi cilji različnih učnih predmetov v skladu z učnim načrtom 2. razreda, in dokazujem aktivno vključenost celotnega razreda v učni proces. Zavedam se namreč, da moraš biti kot učitelj inovativen in si primoran iskati drugačne načine poučevanja, da učenci pridejo do pričakovanih znanj. Poučevanje s pomočjo gledališke pedagogike daje trajen učinek in naložbo v znanje, dobro komunikacijo in dobre medsebojne odnose.

Ključne besede: *gledališka pedagogika, gledališke tehnike, sodelovanje, medpredmetni pouk, znanje, življenje nekoč*

ACTIVE AND ENGAGED STUDENTS

Summary

In this article, I present the use of theatrical approaches that offer students a different, more active, and at the same time more enjoyable way of learning. I am aware that we live in a time when children are bombarded with strong stimuli, and therefore, motivation for schoolwork is only present in individuals, not in all students. In this article, using techniques I learned during training, I present the results of applying theater pedagogy, which aligns with the learning objectives of various subjects according to the curriculum for the second grade, and demonstrate the active involvement of the entire class in the learning process. I am aware that, as a teacher, you need to be innovative and are forced to find different teaching methods to help students achieve the expected knowledge. Teaching through theater pedagogy

has a lasting effect and is an investment in knowledge, good communication, and positive interpersonal relationships.

Keywords: *theatre pedagogy, drama elements, cooperation, interdisciplinary teaching, knowledge, learning about life in the past*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Učitelji se vse pogostejše srečujemo z izzivom, kako motivirati učence, saj so le-ti nenehno izpostavljeni močnim dražljajem iz okolja. V današnji spreminjajoči se družbi, kjer prevladujejo digitalne tehnologije nad tradicionalnimi oblikami učenja, nam vse to prinaša nove izzive v pedagoški praksi. Učenci so pogosto bolj motivirani za pasivno sprejemanje informacij, kar pa zmanjšuje njihovo aktivno udeležbo pri pouku (Bejaković, 2017).

Eden izmed načinov, kako premagati izzive in obuditi zanimanje učencev za učenje, je uporaba inovativnih pristopov k poučevanju; eden takih je gledališka pedagogika. Gledališki pristopi namreč omogočajo učencem aktivno sodelovanje in jih vključujejo v učni proces na ustvarjalen in dinamičen način (Leigh, 2019).

Namen prispevka je predstaviti uporabo gledaliških pristopov v povezavi z učnimi cilji 2. razreda osnovne šole. Osredotočila se bom na to, kako lahko gledališka pedagogika spodbudi večjo aktivnost in motivacijo pri učencih in posledično prispeva k boljšim učnim rezultatom in celovitemu razvoju otroka ter nenazadnje, kako ustvarjalno učenje dolgoročno vpliva na ohranjanje pridobljenega znanja.

2. TEORETIČNO OZADJE

2.1. Motivacija

Motivacija pri mlajših otrocih predstavlja poseben izziv, saj so v starosti 7–8 let še posebej dovzetni za zunanje vplive. Sodobna doba prinaša še dodatne težave, kot so prekomerna raba digitalne tehnologije, zmanjšanje naravne radovednosti in hitro spreminjajoče se družbeno okolje. Otroci v tej starosti imajo običajno krajšo pozornost in se hitro dolgočasijo, če niso vključeni v dejavnosti, ki so dinamične in interaktivne. Sodobna tehnologija vpliva na to, da se navadijo na hitro izmenjavo informacij in vizualnih dražljajev. V tej starosti so očitne razlike

v učnih sposobnostih in interesih otrok, kar pomeni, da potrebujejo učitelji več diferenciacije in prilagoditev učnih vsebin (Tomlison, 2017).

2. 2. Medpredmetno povezovanje

Medpredmetno povezovanje predstavlja pomemben korak k izboljšanju kakovosti izobraževanja in pripravi učencev na izzive sodobnega sveta. Namen medpredmetnega povezovanja je izboljšanje kvalitete izobraževanja s povezovanjem vsebin in spretnosti iz različnih učnih predmetov. To omogoča učencem, da vidijo povezave med različnimi področji znanja in razvijajo celostno razumevanje. Ta pristop spodbuja aktivno učenje in kritično mišljenje rešitev problemov z uporabo znanj iz različnih področij, prav tako pa povečuje motivacijo za učenje in pomaga učencem razumeti, kako se znanje in spretnosti, pridobljene v šoli, povezujejo z realnim svetom in različnimi poklicnimi področji (Učni načrt, 2011).

2. 3. Izzivi učitelja pri vključevanju celotnega razreda

Vključevanje celotnega razreda je ključen izziv v sodobnem učnem okolju. Vključenost vseh učencev pomeni, da so vsi učenci, ne glede na svoje sposobnosti, potrebe in druge značilnosti, aktivno vključeni v učni proces. To vključuje prilagajanje poučevanja, uporabo različnih metod in oblik dela, zagotavljanje enakih priložnosti za učenje. Raziskave zadnjih nekaj let poudarjajo pomen prilagodljivosti poučevanja, ki upošteva različna učne stile in potrebe učencev. Diferenciacija pouka, kjer učitelj prilagaja naloge in aktivnosti glede na sposobnosti in interese učencev, je ključnega pomena za povečanje aktivnih in motiviranih učencev (Zhen idr., 2022).

2. 4. Gledališka pedagogika

Osnovna ideja gledališke pedagogike je uporaba igre in ustvarjalnega izražanja kot orodja za učenje, pri čemer učenci postanejo aktivni udeleženci v učnem procesu. Skozi gledališke aktivnosti se učijo sodelovati, raziskovati, kritično razmišljati in razvijati svoje komunikacijske spretnosti (Neelands, 2009). To ustvarja globlje in bolj trajnostno učenje.

Ustvarjalno izražanje omogoča učencem, da skozi različne gledališke tehnike, kot so improvizacija, igra vlog in dramatizacija, izrazijo svoja čustva, misli, ideje. To ne le, da prispeva k boljšemu razumevanju učne snovi, temveč tudi spodbuja njihov osebni razvoj (Leigh, 2019).

Gledališka pedagogika krepi sodelovanje med učenci, saj veliko aktivnosti temelji na skupinskem delu. Učenci se učijo poslušati drug drugega, sodelovati, prispevati k skupnim ciljem in izboljšati timsko delo ter razvijati empatijo (Boal, 2002).

Prednost gledališke pedagogike je tudi aktivno učenje, kjer so učenci neposredno vključeni v ustvarjalni proces. Skozi izkušnje se učijo prepoznati in rešiti probleme, razvijati kritično mišljenje in graditi nove veščine. Aktivna vključenost v učni proces dokazano vodi do boljšega ohranjanja pridobljenega znanja in večje motivacije za nadaljnje učenje (Winston, 2015).

3. IMPLEMENTACIJA

3.1. Gledališki pristopi v praksi

V preteklem šolskem letu (2023/24) sem se vključila v izobraževanje, ki ga je izvedlo Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, z naslovom Umetnost učenja, uporaba gledaliških pristopov za vključujoče učenje. Gledališke pristope, ki sem jih spoznavala, sem vpeljevala v pouk postopoma, da so se jih učenci navadili in jih sprejeli ter se navadili aktivno sodelovati. Spoznali so različne metode in tehnike (npr. obris osebe, žive slike, dan v življenju, improvizacije, načrt mesta, vroči stol) ter igre (npr. sadna solata, atomčki, en korak z imeni, številkami, molekule) (Gaber Korbar idr., 2020).

Posamezne učne ure so bile načrtovane tako, da so vključevale gledališke elemente, kar je prispevalo k povečanju angažiranosti in zanimanju učencev za vsebine. Z vključitvijo le-teh je bilo učencem omogočeno, da so se učili skozi igro in se ustvarjalno izražali.

3.2. Primer dobre prakse

Z vključitvijo gledaliških pristopov sem v mesecu maju izvedla pouk skozi celoten dan (2 uri spoznavanja okolja, slovenščina in šport), kjer sem dokazala doseganje ciljev iz učnega načrta za 2. razreda. V tem procesu sem spodbujala medpredmetno povezovanje učnih vsebin različnih predmetov, pri tem pa upoštevala zamisli učencev, s čimer sem povečala motivacijo za delo in v pouk aktivno vključila celoten razred.

V uvodni motivaciji sem uporabila tehniko »vihar možganov«, pri kateri so učenci opredelili, kaj že vedo o življenju v preteklosti. Na podlagi tega smo s pomočjo tehnike »načrt mesta« z učenci izdelali hišo nekoč (na tla smo z lepilnim trakom označili prostore, kot so: hiša, dekliška soba, črna kuhinja, podstrešje, shramba). Učenci na tej razvojni stopnji potrebujejo

konkreten in nazoren pouk, zato sem v razred prinesla stare predmete (vrč, ura, peresnica), ki so jih učenci vnesli v izdelani načrt hiše.

Nato so učenci naredili obris osebe. Zamislili so si osebo, ki bi lahko živela v tej hiši. V sam obris so zapisali lastnosti te osebe, želje, strahove, na zunanjo stran pa so si zabeležili izgled, starost, poklic in kakšno vlogo ima ta oseba v tej družini ter katera opravila opravlja. S tem so učenci raziskovali osebne in fizične vidike likov, kar je spodbujalo razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in zmožnost izražanja.

S pomočjo tehnike »dan v življenju osebe« so učenci s pantomimo upodobili dan v življenju ustvarjene osebe. Pri tem so sledili časovnemu okviru (npr. jutro ob 5. uri, popoldan ob 15. uri, večer ob 19. uri), kar je omogočilo utrjevanje časovnega zaporedja dogodkov ter uporabo osnovnih izrazov za opredeljevanje časa, kar je eden učnih ciljev za 2. razred. Učenci so se aktivno vživeli v vlogo, kar je krepilo njihove motivacijo za učenje.

Nato so predstavili osebe, ki so si jih zamislili (tehnika: »vroči stol«). Pomoč pri predstavitvi osebe je bil obris osebe. Učenci so natančno predstavili osebo, ob tem so jim učenci lahko postavljali vprašanja. Učenec je na vročem stolu prevzemal vlogo izbranega lika in odgovarjal na vprašanja v prvi osebi. V tem delu so dosegli učne cilje slovenščine s področja sporazumevalnih zmožnosti, nastopanja pred sošolci, opisovanja osebe, zmožnost poslušanja.

Pri samem opisovanju oseb je učenec dokazoval tudi poznavanje ciljev spoznavanja okolja (učni cilj: razlikovanje preteklosti in sedanjosti ter razumevanje različnih vidikov življenja ljudi v preteklosti, kot so bivališča, hrana, obleka, delo). Osebe so postavili v ustrezen časovni okvir in jih predstavili z njihovimi lastnosti (najljubša hrana, oblačila, vloga v družini). Pri opisu osebe sem učencem omogočila, da vključijo svoje zamisli, zaradi česar so postali aktivni soustvarjalci učnega procesa. Pri tem so razvijali ustvarjalnost, domišljijo, razvijali jezikovne spretnosti, kritično mišljenje, sposobnost razmišljanja o različnih vidikih osebnosti. Zaradi vsega navedenega sta se povečala tudi motivacija za delo in občutek vključenosti v sam pedagoški proces.

Po predstavljenih osebah sem pouk popestrila z uro športa, kjer so učenci preigrali stare otroške igre (ristanc, skrivalnice, črni mož). Na ta način sem učne vsebine povezala še s športom.

Sledila je obravnava predmetov, za katere so si učenci predstavljali, da so v hiši. Zamislili so si predmet in ga narisali, nato so ga opisali in predstavili vlogo v hiši (kdo je predmet uporabljal, za kaj se je uporabljal, je star ali nov, kdo ga je izdelal/kupil). S tem so ponovno utrjevali cilje slovenščine (opisovanje, sporazumevanje) in spoznavanja okolja (znanje o vsakdanjem življenju v preteklosti). Vsak učenec je svoj predmet postavil v izbrani prostor v hiši, kar je pripomoglo k boljši prostorski predstavi in razumevanju bivanjskih pogojev v preteklosti.

Ob zaključku predstavitve predmetov so učenci dobili sporočilo (tehnika »usodno sporočilo«) o veliki spremembi (napeljava elektrike v vas, kjer stoji hiša), kar je bil razlog, da se je življenje v tej hiši za vedno spremenilo. Učenci so nazorno pripovedovali, kaj se je dogajalo s predmeti v tej hiši, kako je to vplivalo na življenje oseb, ki so si jih zamislili. S tem so ponovno sledili učnim ciljem spoznavanja okolja in slovenščine.

4. REZULTATI

Rezultati uporabe gledaliških metod v pouk 2. razreda v preteklem šolskem letu so pokazali pozitivne učinke na motivacijo in aktivno vključenost učencev. Kadar sem pri pouku uporabljala gledališke tehnike, so se v pouk aktivno vključevali tudi tisti učenci, ki so običajno pouk spremljali bolj pasivno oziroma so se vključevali le takrat, ko so bili izzvani. Ko sem izvedla celoten dan na inovativen način, sem pri izvedbi takega pouka dosegla zastavljene cilje iz učnega načrta pri različnih predmetih. Metode in tehnike gledališke pedagogike so omogočile vključenost njihovih zamisli in večjo motivacijo za delo. Učenci so razvijali ustvarjalnost, jezikovne in komunikacijske spretnosti, kritično mišljenje ter sposobnost razmišljanja o različnih vidikih iz vsakdanjega življenja. Izboljšale so se tudi komunikacijske veščine otrok, kar se je kazalo pri večini učencev na področju govornega nastopanja (manj treme, bolj suveren nastop pred sošolci, občutek varnosti), v razredu je bilo tudi manj konfliktov (vživljanje drug v drugega, boljše poslušanje, upoštevanje in dopuščanje različnih mnenj). Na takšen način poučevanja so se učenci odzvali zelo pozitivno, povedali so, da je učenje zelo zabavno oziroma da to sploh ni učenje, temveč igra.

5. RAZPRAVA, ZAKLJUČEK

Uporaba gledališke pedagogike se je izkazala kot učinkovit način za spodbujanje motivacije in aktivne vključenosti učencev v učni proces. Ob vključevanju le-te se izboljšujejo komunikacijske spretnosti učencev, povečuje se povezovanje in razumevanje učnih vsebin, omogoča se bolj aktivno in ustvarjalno učenje, vse naštetu pa prispeva k boljšim učnim rezultatom in celostnemu razvoju učencev.

6. VIRI

- Bejaković, S. (2017). Motivacija učencev v digitalni dobi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Boal, A. (2002). Games for Actors and Non-Actors. London: Routledge.
- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., Šmalc, M. in Štampek, M. (2020). Moč (spo)razumevanja: Osnove gledališke pedagogike. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Leigh, C. (2019). The Role of Theatre in Education: A Contemporary Approach. London: Routledge.
- Neelands, J. (2009). Drama as Creative Learning. London: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Winston, J. (2015). Transforming the Teaching of Shakespeare with the Royal Shakespeare Company. London: Bloomsbury
- Zhen, L., He, Q., & Yang, X. (2022). Effective Differentiation in Classroom Instruction: Strategies and Outcomes. Educational Research Review, 37, 123–134.



Jasna Lajevec

BOLJŠE ZNANJE IN LAŽJE UČENJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI V ČETRTEM RAZREDU

Povzetek

V prispevku so predstavljene igre in vaje, s katerimi spodbujamo prijetno razredno klimo in igre, s katerimi razvijamo komunikacijske spretnosti, besedni zaklad in zapomnitev učne snovi. Uporabne so v različnih situacijah: pri vseh predmetih, pri razrednih urah, športu, pri delu v podaljšanem bivanju. Nekatere od njih lahko uporabimo tudi za utrjevanje in ponavljanje učne snovi. Njihovo dodano vrednost vidim predvsem v tem, da ugodno vplivajo na sproščeno vzdušje v skupini in spodbujajo učenje na zabaven način. Učenci ne čutijo pritiska, premagajo strah pred napakami, mnogi se med igro sploh ne zavedajo, da se tudi učijo in naučijo. V preteklih letih sem igre uporabljala pri poučevanju v drugih in tretjih razredih, kjer so se odlično obnesle. Nov izziv pa sem dobila v lanskem razredu četrtošolcev, ki se z gledališkimi pristopi še niso srečali.

Ključne besede: *igre, sodelovanje, gledališki pristopi, besedni zaklad, znanje.*

BETTER KNOWLEDGE AND EASIER LEARNING WITH THEATRE APPROACHES IN FOURTH GRADE

Abstract

This paper presents games and exercises aimed at fostering a positive classroom atmosphere and developing communication skills, vocabulary, and memory retention of the subject matter. These activities can be used in various settings: across all subjects, during class hours, in physical education, and in after-school programs. Some of them can also be used to reinforce and review the learned material. I see their added value primarily in creating a relaxed atmosphere within the group and promoting learning in a fun way. Students do not feel pressured, they overcome their fear of making mistakes, and many do not even realize that they

are learning while playing. In previous years, I have used these games in teaching second and third graders, where they have proven to be very effective. However, I faced a new challenge last year with a class of fourth graders who had not yet encountered theatrical approaches.

Keywords: *games, cooperation, theatrical approaches, vocabulary, knowledge.*

1. UVOD

Gledališka pedagogika se v vzgojo in izobraževanje vključuje na različne načine, ki jih delimo na tri osnovne stebre. Prva dva sta gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje. Njun cilj je seznanjanje z gledališko umetnostjo in ustvarjanje gledališča. Tretji pa predstavlja učenje z gledališkimi pristopi in se uporablja kot metoda za doseganje širših vzgojno – izobraževalnih ciljev. Izhaja iz improvizirane igre vlog kjer učitelj z različnimi gledališkimi dejavnostmi in v kombinaciji z drugimi metodami vodi učence k dosegu učnih ciljev.

Pri svojem delu se seveda srečujem z vsemi tremi stebri gledališke pedagogike, a tokrat pozornost namenjam tretjemu. Učenje z gledališkimi pristopi vnaša v pouk igrivost, komunikacijo in dialog ter spodbuja sodelovanje, spoštovanje, samozavest in kreativnost vseh vpletenih. Učenje skozi igro je za učence enostavnejše, bolj vključujoče, gledališki pristopi pa omogočajo, da lahko hkrati obravnavamo tudi učno snov različnih predmetov, če se za to odločimo. Obenem ponujajo pomembno dodano vrednost, da brez sankcioniranja delamo napake in se iz njih učimo, oziroma skozi napake naše vedenje in vedenje nadgradimo.

Ko učence nekoliko spoznam, se vedno vprašam o tem, kaj se mi zdi zares nujno, da dosežem v določeni skupini. Pri mojih četrtošolcih sem si zadala izboljšanje razredne klime in izboljšanje odnosa do znanja ne glede na predznanje in zmožnosti učencev. Z gledališkimi igrami lahko dosežem oboje. Učenci se iger veselijo in v njih z veseljem sodelujejo. Dobra volja in pozitivno vzdušje pa vplivata tudi na zmožnost učenja. Igre so tako zasnovane, da tudi komunikacijsko manj spretni učenci izgubljajo strah pred govorjenjem, razvijajo besedni zaklad in napredujejo v varnem, spodbudnem okolju.

2. RAZLIČNE IGRE GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Gledališke igre, ki spodbujajo oboje zgoraj omenjeno, je težko strogo ločiti na igre, ki spodbujajo komunikacijske veščine in igre, ki pomagajo pri utrjevanju znanja, saj pogosto različne

varianste istih iger pripomorejo k obema začrtanima ciljema. Običajno so le okvirno razvrščene v skupine. Nekatere so namreč take, da bi jih lahko razvrstili v vse skupine, saj so univerzalno uporabne. V nadaljevanju bodo predstavljene igre, ki so primerne za razvijanje različnih komunikacijskih spretnosti, nekatere pa hkrati tudi za učenje in utrjevanje učne snovi. Predstavljene igre so večinoma povzete iz gradiv, ki so na voljo na spletni strani Društva Impro, v njihovi Impro digitalni knjižnici.

Pri izbiri igre je pomembno upoštevati velikost skupine in zastavljene cilje. Vsaka igra ni primerna za vsakogar in nekatere igre so nekoliko zapletene, zato se jih uspešno izvede šele po nekaj ponovitvah. Takih ne izberemo za začetne vaje.

Z igrami lahko pričnemo kadarkoli v šolskem letu. V začetku šolskega leta so za skupine, katerih udeleženci se med seboj še ne poznajo, primerne spoznavne igre, saj utrjujejo spoznavanje imen.

Uvodne igre so običajno namenjene sproščanju, ogrevanju, navezovanju stikov. Uporabimo jih lahko tudi v katerem od drugih delov ure, najpogosteje za zaključek.

Ko se prvič lotimo neke igre, je verjetno ne bodo razumeli vsi učenci. Izvedba iger ni vsakokrat uspešna. Večkrat, kot jih igramo, bolje gre. Pot do tja je včasih zelo dolga, a zabavna in vredna truda.

Spodaj predstavljam nekaj iger, ki so se med četrtošolci dobro obnesle tako za sprostitev kot za učenje. Sama običajno igre sprva vpeljem v sprostilne dejavnosti, šele kasneje, ko so igre dobro poznane, jih nekoliko spremenjene prenesem v različne faze pouka. Vpeljujem jih postopoma in nikoli vseh. Seveda je dobro, da jih poznam veliko, a uporabljam tiste, ki se v skupini ali oddelku izkažejo za priljubljene. Upoštevam moto manj je več.

2. 1. Igre spoznavanja, povezovanja in sodelovanja

Pozdrav je igra, pri kateri se udeleženci postavijo v krog. Če se še ne poznajo, povejo svoje ime in ga pospremijo z gibom. Vsi ostali ponovijo ime in gib. Če se med seboj že poznajo, potem lahko namesto imena povedo npr. neko žival, sadje. Utrjevanje in preverjanje obravnavanih pojmov pri različnih predmetih. Namesto svojih imen povedo ime pojma, ki ga najdejo na sličici pod svojim stolom ali blazinico in ga poskušajo prikazati z gibom (npr. kocka, točka, premica, pravokotnica).

Mehiški val je igra, podobna telefončkom, kjer igralci stojijo v krogu. Voditelj naredi nek gib, npr. zamah z roko. Igralci ga, drug za drugim, poskusijo čim bolj pravilno ponoviti. Stopnjujejo tudi hitrost izvajanja giba. Gibu lahko dodajo tudi zvok.

Dajmo, ja! je igra, ki se igra v krogu. Podobna je angleški igri Simon says ali pa igri Abraham 'ma sedem sinov, le da se pri tej igri ne prepeva. Voditelj predlaga: »Dajmo, vsi... (npr. zehamo kot nilski konji) in udeleženci odvrnejo: »Dajmo, ja!«. Hkrati storijo, kar vodja predlaga. Nato vodenje prevzame naslednji v vrsti. Igra traja, dokler se ne zvrstijo vsi igralci. Vključuje lahko gibanje, zvok, ples - posamično ali v kombinaciji.

2. 2. Igre za spodbujanje zbranosti in sodelovanja

Štetje z nalogo je igra, ki se jo praviloma igra v krogu. Primerna je predvsem za mlajše igralce, a se je obnesla tudi s četrtošolci. Določimo število, do katerega štejemo. Prvi krog samo štejemo. V drugem krogu določimo dodatno pravilo, na primer: če je v številu številka 2, jo nadomestimo z neko besedo ali gibom (npr. kaka). V tretjem krogu lahko dodamo še eno pravilo: pri številu s številko 4 počepnemo. Lahko izberemo drugo besedo, tudi gibi so lahko drugačni. Igra ima variacije: v primeru, ko se nekdo zmoti, dobi dodatno šaljivo nalogo, ki jo mora opraviti (npr. biti obrnjen navzven v naslednjem krogu ali povedati kratko izštevanko).

Igra *Skupinsko ustavljanje, obrat ali skok* se igra v krogu. Udeleženci stopajo v ustaljenem ritmu po krožnici. Na dogovorjen znak se morajo vsi ustaviti. Če uspejo, nadaljujejo s stopanjem. Ob naslednjem dogovorjenem znaku vsi naredijo obrat okoli svoje osi. Nadaljujejo s stopanjem. Ob tretjem dogovorjenem znaku vsi skočijo na mestu visoko. Nadaljujejo s stopanjem. Nato poljubno izmenjujejo vrstni red dogovorjenih znakov. Udeleženci morajo biti kljub stalnemu gibanju pozorni na dogovorjene znake.

Sadna solata: »Udeleženke se posedejo na stole v krog, ena izmed njih stoji v sredini. V krogu je eno mesto manj, kot je udeleženk, cilj posameznice je zasesti prazen prostor oz. ponoviti čim več besed, ko je na sredini. Igralka, ki stoji na sredini, si izbere kategorijo oziroma nadpomenko, za katero morajo ostale naštet vsaka po eno podpomenko. Če si na primer izbere kategorijo »sadje«, mora vsaka naštet svojo najljubšo vrsto sadja (besede se ne smejo ponavljati, lahko pa uporabimo zeleno in rdeče jabolko). Ko končajo, tista, ki je v sredini, poskuša ponoviti vse vrste sadja, ki jih je slišala. Ko konča, reče: »Zdaj!« – vse tiste, katerih vrsto sadja je ponovila, morajo čim hitreje zamenjati stol, ostale pa lahko ostanejo na svojih mestih.« (Strehar Benčina, 2018, str. 15). Pri utrjevanju znanja DRU ali NIT namesto kategorije sadja, izberemo npr. kategorijo domača pokrajina ali notranji organi ter njihove naloge.

Atomčki: udeleženci se prosto gibajo po prostoru. Na dogovorjen znak vodja pove, koliko naj se jih združi v skupino, npr. 3, 2, 4, 5, 6. Vodja preveri, če so udeleženci uspeli oblikovati skupine. Igra se nadaljuje. Nekajkrat z različnimi števili to stopnjo ponovimo. V nadaljevanju dodamo dele telesa: npr. 4, komolec. To pomeni, da morajo biti udeleženci po dogovorjenem

znaku štirje skupaj in se drug drugega dotikajo s komolci. Tudi to stopnjo nekajkrat ponovimo. Zahtevnost stopnjujemo tako, da si izmislimo oblike ali pojme, ki jih morajo udeleženci oblikovati, npr. 3, kvadrat ali 5, črka B. S to igro zelo hitro in na zabaven način razdelimo učence v skupine, ki nadaljujejo s sodelovalnim učenjem pri katerem koli predmetu. Pri utrjevanju velikih števil in desetiških enot se učenci sprehajajo s števkami na kartončku. Ko se združijo po skupinah, sestavljajo največje in najmanjše možno število, lahko tudi vsa možna števila. Dodam del, ko vsaka skupina glasno predstavi število z desetiški enotami. Števila lahko tudi zapisujejo na list in glasno berejo.

2.3. Igre za razvijanje komunikacije in sodelovanja, uporabne tudi za utrjevanje znanja

V ospredju je verbalna komunikacija, ki pa ima pomembno vlogo tudi pri utrjevanju znanja. Kar večkrat povemo, si bolj zapomnimo.

Pozdrav s predstavitvijo udeleženci se prosto gibajo po prostoru. Na dogovorjen znak se z nekom srečajo. Par se pozdravi in drug drugemu povesta nekaj povedi o sebi. Sprehod se nadaljuje, ob znaku se udeleženci srečajo še z drugim parom, nato tretjim, četrtem ipd. Cilj je, da v trajanju igre srečaš čim več različnih udeležencev. Igro uporabimo pri utrjevanju poštevanke, matematičnih pojmov, opisov. Za ta namen imamo pripravljene predmete, sličice ali račune za vsakega udeleženca, ki si jih po predstavitvi par zamenja (če ima v rokah kocko, predstavi kocko, lahko govori tudi v prvi besedi).

Pozdrav na kvadrat je igra, pri kateri se udeleženci prosto gibajo po prostoru. Ob dogovorjenem znaku poiščejo prvega partnerja, nato ima par skupno nalogo. V kolikor se udeleženci med seboj ne poznajo, se ob vsakokratnem srečanju soigralcu v paru najprej predstavijo. Naloge naj bodo zabavne, na primer poza, ples, pozdrav, plosk. Za vsako nalogo izbereš drugega partnerja, a si moraš zapomniti koga si izbral za določeno nalogo. Ponovimo tolikokrat, da se vsi med igro povezani pari ponovno snidejo. Izberemo poljubni vrstni red ponovnih snidenj parov. Za preverjanje predznanja ali utrjevanje znanja izberemo različico, ko namesto zabavnih nalog uporabimo učne naloge z uporabo pojmov različnih predmetov (npr. MAT; prvemu partnerju povej kaj je pravokotnica, drugemu kaj je vzporednica, tretjemu krožnica, četrtemu točka). Par pove isti pojem drug drugemu, vmes se popravita in dopolnjujeta.

Stroji: udeleženci so razdeljeni v skupine, vsaka ima 3 do 5 članov. Vodja pove, kateri stroj (pripomoček, telesni organ) naj bi skupina predstavljala, člani skupine se morajo brez besed organizirati, da bodo prikazali, kar se od njih pričakuje. Ko igra teče in vsak prikazuje, kar misli, da mora, lahko vodja pristopi h kateremu od udeležencev in ga z dotikom rame pozove, da

pove, kaj predstavlja in kaj dela. Stroji, organi se lahko kasneje med seboj tudi povezujejo. Pri utrjevanju tem človeško telo, prebavna pot, dihalna pot, voda in vodovod, električni krog ipd. lahko uporabite tudi sličice s pomočjo katerih člani skupine sestavijo zahtevano.

Džibriš je izmišljen jezik. Vsak si ga sproti izmišljuje. Lahko je sestavljen iz zlogov, iz besed različnih jezikov, iz različnih zvokov... Nihče ga zares ne razume. Ta jezik lahko uporabimo pri igri vlog. Igro igramo v dvojicah, trojicah ali vsi v krogu. Eden govori džibriš, drugi je prevajalec, ki simultano »prevaja«, tretji je novinar, ki sprašuje. Prvi skuša z džibrišem povedati vse, kar ve, drugi skuša prevesti. Primerna je tudi za obravnavo oziroma utrjevanje učne snovi pri pouku. Izvrstno vključuje komunikacijsko manj spretno učence ter učence, katerih slovenščina ni materni jezik in jim izgovorjava predstavlja težavo. Odlična je tudi za povratno informacijo o znanju ali predznanju učencev.

Ustavljen prizor je igra, ki je izredno uporabna pri vživljanju v književna besedila. Prebrano ali poznano besedilo razdelim na prizore. Vsaka skupina le z gibi prikaže prizor. Z dotikom rame enega od igralcev prizor ustavim. Igralca nato sprašujem, kako se počuti, kam gleda, kje bi najraje bil, ipd. Opazovalci uganejo koga predstavlja in kateri prizor je pred njimi.

Levi in desni možganček je igra pri kateri vsi sodelujoči sprašujejo strokovnjaka o neki temi. Strokovnjak ima poleg sebe dva pomočnika, ki mu ob odgovorih svetujeta. Igro se najprej igramo s hecnimi, izmišljenimi temami, kasneje z vsakodnevnimi temami, nazadnje pa z na novo obravnavanimi vsebinami. Zelo uporabna kot končna predstavitev vsebin, predelanih s sodelovalnim učenjem.

3. ZAKLJUČEK

Četrty razred je vsebinsko zelo zahteven v primerjavi s prvimi tremi razredi. Pri vseh predmetih se pojavljajo povsem nove vsebine, zahtevni pojmi in definicije. Za mnoge učence je vse to zelo zahtevno. S šibkim besednim zakladom se težko spopadajo s težkimi besedami, počasno in slabo branje brez razumevanja jih močno ovira pri tem, da bi se s pogostim branjem sploh zadosti naučili in pripravili na ustna ocenjevanja. Prisoten pa je še sram in strah. Z uporabo omenjenih iger mi je v moji skupini raznolikih četrtošolcev uspelo doseči občutno boljšo komunikacijo med učenci, postaviti ugodno klimo in dobro medsebojno sodelovanje. To je pripomoglo k temu, da so tudi manj komunikacijsko spretni učenci napredovali pri svoji verbalni komunikaciji. Igre smo vse pogosteje vključevali v proces učenja, utrjevanja in preverjanja znanja. Z uporabo iger se je zgodilo, da so učenci snov večkrat povedali in si jo tako, bolje in hitreje naučili. Preden smo igre začeli uporabljati kot utrjevanje določenih vsebin, smo jih na različne zabavne načine preigrali ob koncu pouka, pri razrednih urah in med odmori.

Učenci so tako postali že utečeni igralci in so se med igro počutili domače. Ko se udeleženci igre počutijo varne in sprejete, lahkotneje komunicirajo, četudi niso spretni govorci. Tako varno okolje pozitivno vpliva na učenje in reproduciranje znanja. Učitelj s skrbnim opazovanjem igre hitro dobi povratne informacije o tem kdo že veliko zna, kdo še ni najbolje razumel snovi, komu mora še pomagati. Mislim, da so omenjene igre točno to, kar potrebujem, da postane pouk sproščeno učenje.

4. VIRI

- Ahac, Ž., Cafuta Maček, J., Beganović, N., Breznik, T., Kralj, E. (2021): Moč skozi improvizacijo. Ljubljana : Društvo za kulturo in izobraževanje IMPRO
- POZNANOVIČ, M., idr. (2018): Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina [Elektronski vir] https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-na-crti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- STREHAR BENČINA, Urša (2018): Projekt Mlado gledališče: 3. DEJANJE: Piročnik za pedagoge. Ljubljana, Pionirski dom – Center za kulturo mladih https://www.youngtheatreon-themove.com/files/brochures/8/file/ACT_3_slo.pdf
- STREHAR BENČINA, Urša, (ur.) (2022): Ustvarjalni gib v šoli, umetnosti in življenju. Ljubljana: Pionirski dom – Center za kulturo mladih



Alenka Dominik

POUK S PRISTOPI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Povzetek

Učenje z gledališkimi pristopi je zabavna in interaktivna metoda učenja, ki vključuje uporabo gledaliških tehnik za boljše razumevanje in učenje. S pomočjo igre vlog, improvizacije in drugih gledaliških vaj lahko učenci razvijajo komunikacijske veščine, izboljšajo samozavest ter se učijo reševati probleme na ustvarjalen način. Ta pristop spodbuja tudi sodelovanje in timsko delo med učenci ter omogoča bolj dinamično in privlačno učno okolje.

V prispevku predstavljam uporabo gledaliških pristopov pri pouku v 3. razredu, ki obogatijo učno izkušnjo in spodbudi učence k boljšemu razumevanju učne snovi. Pomembno je, da so gledališke dejavnosti prilagojene starosti in razvojnemu stadiju učencev ter da so izvedene na zabaven in vključujoč način, ki spodbuja učenje in razvoj različnih veščin. S pomočjo gledališke pedagogike lahko aktiviramo in spodbudimo udeležbo in sodelovanje pri učnih dejavnostih tudi manj motivirane učence, saj te metode vključujejo prilagodljive pristope, podporno okolje in spodbude.

Ključne besede: *igra vlog, sodelovanje, timsko delo, gledališke dejavnosti, privlačno učno okolje*

LEARNING THROUGH THEATER APPROACHES

Abstract

Learning through theater approaches is a fun and interactive learning method that involves the use of theatrical techniques for better understanding and learning. Through role-playing, improvisation, and other theater exercises, students can develop communication skills, improve self-confidence, and learn to solve problems in creative ways. This approach also encourages cooperation and teamwork among students, creating a more dynamic and engaging learning environment.

In this article, I present the use of theater approaches in teaching 3rd-grade students, enriching the learning experience and encouraging them to better understand the material.

It is important that theatrical activities are adapted to the age and developmental stage of the students and are carried out in a fun and inclusive way that promotes learning and the development of various skills. Through theater pedagogy, we can activate and encourage participation in learning activities, even among less motivated students, as these methods incorporate flexible approaches, a supportive environment, and encouragement.

Keywords: *role-play, cooperation, teamwork, theatrical activities, engaging learning environment*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

V zadnjih desetletjih je uporaba gledaliških pristopov v izobraževanju postala vse bolj priljubljena kot metoda, ki spodbuja aktivno učenje, kritično mišljenje in globlje razumevanje kompleksnih tem. Ker sem imela možnost, da se izobražujem na tem področju, sem lahko vpeljala tehnike in metode gledališke pedagogike v pouk, kar je bila odlična strategija za interaktivno in angažirano učno izkušnjo, ki presega tradicionalne metode poučevanja. Te metode so zasnovane tako, da so preproste, zabavne in vključujejo čim več gibanja in interakcije. Številni pozitivni učinki vpeljevanja tehnik gledališke pedagogike v pouk vodi tudi do številnih drugih pozitivnih učinkov, kot so povečana motivacija in boljše razvijanje kritičnega mišljenja, izboljšanja socialnih veščin ter spodbujanje ustvarjalnosti in sodelovanja. Tak pristop omogoča celostni razvoj učencev, ki so boljše pripravljeni na soočanje z izzivi v vsakdanjem življenju.

2. GLEDALIŠČE KOT ORODJE ZA IZBOLJŠANJE UČNIH IZKUŠENJ

Gledališki pristopi, kot so igre vlog, simulacije, omogočajo učencem, da se aktivno vključijo v učni proces in razvijejo globlje razumevanje obravnavanih tem. Kot navaja Bolton (1992), »gledališče ustvarja prostor, kjer učenci niso le pasivni prejemniki informacij, temveč aktivni udeleženci, ki razvijajo svoje sposobnosti za reševanje problemov, komunikacijo in empatijo.« To pomeni, da se učenci učijo skozi neposredno izkušnjo, ki jih spodbuja k refleksiji o svojih dejanjih in njihovem vplivu na druge.

3. POVEČANJE MOTIVACIJE IN ANGAŽIRANOSTI

Raziskave kažejo, da gledališki pristopi povečujejo motivacijo in angažiranost učencev. Tisti, ki sodelujejo v gledaliških dejavnostih, so bolj motivirani za učenje, ker je proces učenja bolj interaktiven in dinamičen. Po mnenju Heathcote (1984), »gledališke dejavnosti omogočajo učencem, da pridobijo občutek lastne vrednosti in zaupanja v svoje sposobnosti, kar pozitivno vpliva na njihovo motivacijo za nadaljnje učenje.« Učenci se bolj povežejo s snovjo, saj skozi igro in upodabljanje aktivno sodelujejo v procesu.

4. IZBOLJŠANJE KOGNITIVNIH VEŠČIN

Gledališki pristopi ne vplivajo le na motivacijo, temveč tudi na razvoj kognitivnih veščin, kot so ustvarjalnost, kritično mišljenje, reševanje problemov in spretnost odločanja. Po raziskavah Fleming et al. (2004) »sodelovanje v gledaliških dejavnostih spodbuja razvoj kompleksnih kognitivnih veščin, saj učenci obravnavajo večplastne scenarije in prevzemajo različne perspektive.« S tem učenci razvijajo svoje sposobnosti analiziranja, sinteze in vrednotenja informacij, kar so ključne veščine v današnjem svetu.

5. SPODBUJANJE SOCIALNIH VEŠČIN IN SODELOVANJA

Poleg kognitivnih veščin gledališka pedagogika spodbuja razvoj socialnih veščin, kot so timsko delo, komunikacija, empatija in razumevanje drugih. Gledališke dejavnosti zahtevajo sodelovanje med učenci, saj se morajo naučiti delovati kot del skupine, razpravljati o idejah, poslušati druge in se prilagajati situacijam. Kot pravi Winston (1998), »gledališče je socialna umetnost, ki zahteva sodelovanje in komunikacijo ter s tem krepi socialne veščine učencev.« Učenci se učijo, kako delati skupaj, kako sprejeti različne perspektive in kako uspešno komunicirati v različnih kontekstih.

6. MOTIVIRANI UČITELJI, MOTIVIRANI UČENCI

Za uspešno izobraževanje so ključni motivirani učitelji in učenci. Motivirani učitelji so tisti, ki so zavzeti za svoje delo, inovativni in pripravljeni prilagoditi svoje metode poučevanja, da bi zadovoljili potrebe različnih učencev. Po besedah Woolfolk (2013) motivirani učitelji »spod-

bujajo svoje učence k učenju z navdušenjem in pozitivno naravnostjo«. Takšni učitelji ne le podajajo vsebine, ampak ustvarjajo učne situacije, kjer se učenci počutijo vključene in cenjene.

Tudi motivacija učencev je pomemben dejavnik pri doseganju učnih ciljev in njihovem osebnem razvoju. Po mnenju Dweck (2006) imajo učenci, ki verjamejo v svojo sposobnost rasti in učenja (t.i. »growth mindset« ali miselnost rasti), večjo verjetnost za uspeh v šoli. Motivirani učenci so pripravljeni vlagati več truda, so vztrajni pri premagovanju težav in so bolj odprti za nove izzive.

Zanimivo je, da raziskave kažejo na močno povezavo med motivacijo učiteljev in motivacijo učencev. Po študiji Federica in Visserja (2011) je »učiteljeva motivacija eden izmed ključnih dejavnikov, ki neposredno vpliva na motivacijo učencev«. Motivirani učitelji navadno ustvarjajo spodbudno in varno učilnico, kjer se učenci počutijo motivirane, da sodelujejo in se učijo.

7. IMPLEMENTACIJA

S pomočjo pristopov gledališke pedagogike smo dosegli zastavljene učne cilje pri različnih predmetih, saj sem uporabila različne gledališke tehnike in metode, ki spodbujajo sodelovanje, ustvarjalno izražanje in aktivno učenje.

Na začetku učne ure preverim predznanje učencev o učni snovi z uporabo metode »Tiha diskusija«, ki poteka na plakatih brez besedne komunikacije. Po učilnici razporedim tri velike plakate, na katerih so zapisana naslednja vprašanja:

1. Katera prevozna sredstva poznaš?
2. Napiši eno prometno pravilo.
3. Katere vrste prometa poznaš in kako se med seboj razlikujejo?

Učenci se prosto gibljejo po prostoru ter na plakate zapisujejo svoje odgovore, primere in dodatna vprašanja. S tem postopoma ugotavljajo, o čem bomo govorili med uro. Na koncu ure se vrnemo k plakatom in jih dopolnimo z novim znanjem, pridobljenim med obravnavo. Po tej uvodni dejavnosti nadaljujemo s sprostitevimi igrami, ki služijo kot prehod v podrobnejšo obravnavo učne snovi.

Na primer, pri pouku spoznavanja okolja, ko obravnavamo vrste prometa, začnemo z igro, v kateri učenci simulirajo premikanje prevoznih sredstev po prostoru. To igro lahko nadgradimo z različnimi hitrostmi gibanja, pri čemer s kretnjami določam tempo: en prst pomeni počasno gibanje, pet prstov normalno, deset prstov pa hitro gibanje po prostoru.

Nadaljujemo z igro "Molekule", kjer učenci tvorijo skupine, nato pa sledi igra "Žive slike", kjer s telesom upodobijo različna prevozna sredstva. Učno snov nato uvajamo tako, da na tla razporedimo sličice prevoznih sredstev. Vsak učenec izbere eno in se razvrsti v skupine glede na skupne lastnosti prevoznih sredstev, kar vodi do oblikovanja skupin glede na vrste prometa. Sledimo z diskusijo, zakaj so se učenci razvrstili v te skupine, ob tem pa na tabli ustvarimo miselni vzorec, ki ga nato prepišejo v zvezke.

Pri naslednji uri ponavljanja in utrjevanja znanja ponovno začnemo s sprostitveno igro na temo prometnih sredstev. Igramo igro "Kam potujemo in s čim potujemo?", pri čemer spodbujamo razpravo o izbiri prevoznega sredstva, ki najmanj onesnažuje okolje. Na ta način vključimo tudi ozaveščanje o varstvu okolja. Učenci izberejo kolo in simuliramo vožnjo v koloni, ki jo vodim. Med tem »opazujemo« okolico, simuliramo padec s kolesa in raziskujemo vzroke za padec, pri čemer ugotovimo, da je bil vzrok prehitro kolesarjenje.

Cilje učne ure lahko preverimo z igro "Vroči stol", kjer en učenec sede na stol in opisuje prevozno sredstvo, ki mu ga določi učitelj ali pa si ga izbere sam. Ostali učenci morajo ugotoviti, za katero prevozno sredstvo gre. Za ponavljanje snovi lahko uporabimo igro "Spomin", kjer učenci stojijo v krogu in držijo lističe z besedami. Dva učenca izmenično iščeta pare vozil in vrst prometa. Za utrjevanje znanja lahko uporabimo tudi igro "Kviz". Učence razdelimo v skupine, vsaka skupina prejme 10 koščkov toaletnega papirja. Učiteljica skupinam postavlja vprašanja, na katera odgovarjajo na lističe. Če skupina pravilno odgovori, lahko en učenec iz skupine zmečka papirček in ga vrže proti cilju, označenemu na tleh. Zmaga tista skupina, ki ima največ papirčkov v svojem ciljnim kvadratu.

Podobne metode in druge pristope gledališke pedagogike uporabljam tudi pri poučevanju drugih predmetov.

8. REZULTATI

Učenje z gledališkimi pristopi se je v razredu pokazalo kot zelo učinkovito. Od učitelja sicer zahteva nekaj dodatne priprave, vendar se vse to obrestuje z rezultati motivacije in ustvarjalnosti učencev. Učenje z gledališkimi pristopi mi je predvsem olajšalo obravnavo, poglobljanje in utrjevanje snovi pri vseh predmetih. Opazila sem, da so bili učenci pri pouku bolj sproščeni, bolj so sodelovali, vključevali pa so se tudi manj uspešni učenci, ki so bili v igro nezavedno vključeni. Postali so bolj samozavestni, naučili so se veččin komuniciranja, več so si zapomnili, saj so bile dejavnosti bolj prilagojene njihovim interesom in potrebam, kar je spodbudilo večjo udeležbo in radovednost.

9. ZAKLJUČEK

Na koncu šolskega leta sem z učenci izvedla evalvacijo pouka, pri čemer sem uporabila igrifikacijo kot metodo refleksije. Evalvacija je potekala v obliki igre, kjer sem ob sebi na levi strani imela nahrbtnik, na desni pa koš. Vsak učenec je pristopil k obema predmetoma in izrazil, kaj bi simbolično »pospravil v nahrbtnik« - torej, kaj jim je bilo pri pouku všeč in bi želeli ohraniti ter kaj bi želeli »vreči v koš« - torej, kaj bi radi pozabili ali opustili.

Analiza odzivov je razkrila, da so učenci pozitivno ocenili učenje preko igre, saj jim je ta pristop omogočil gibanje in boljše pomnjenje določenih vsebin. Prav tako so izrazili zadovoljstvo z delom v skupinah, kjer so imeli priložnost za medsebojno sodelovanje in pomoč. Kot manj prijetno pa so ocenili samostojno delo in govorjenje drug čez drugega.

VIRI

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. Simon & Schuster Education.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*.
- Heathcote, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. Hutchinson.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). *the impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools*. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education*. Falmer Press.
- Woolfolk, A. (2013). *Educational Psychology*.

Ema Marinčič

UPORABA LUTKOVNIH PRISTOPOV PRI MUZEJSKEM PEDAGOŠKEM PROGRAMU *MI PA LUKN'CE ŠIVAMO* OB RAZSTAVI *OD KORZETA DO ŽAKETA*

Povzetek

V prispevku je predstavljena uporaba lutkovnih pristopov v muzejskih pedagoških programih na primeru programa *Mi pa lukn'ce šivamo*, pripravljenega ob razstavi *Od korzeta do žaketa* v Mestnem muzeju Ljubljana. Lutkovne metode, denimo uporaba lutk na palici z živo roko, ročnih, senčnih in marionetnih lutk, so se izkazale za učinkovite pri ustvarjanju interaktivnega okolja, kjer se otroci počutijo varne in spodbujene k izražanju. Uporaba lutk otrokom omogoča lažje povezovanje z vsebino razstave ter spodbuja njihovo kreativnost, kritično mišljenje in aktivno sodelovanje. Evalvacija programa je pokazala, da so otroci najbolj uživali v interakciji z lutko krojača Francija, pri šivanju luknjic in gumbov, kar potrjuje, da lutkovni pristopi lahko obogatijo muzejsko izkušnjo. Prispevek se zaključi z ugotovitvijo, da bodo lutkovne metode tudi v prihodnje pomemben del pedagoških programov muzeja.

Ključne besede: *lutke, pedagoški programi, muzejska vzgoja, otroci, interaktivnost*

USING PUPPET APPROACHES IN THE MUSEUM'S EDUCATIONAL PROGRAMME *WE ARE SEWING HOLES* AT THE *FROM CORSET TO JACKET* EXHIBITION

Summary

The paper presents the use of puppet approaches in museum pedagogical programmes, using the example of the programme "We are sewing holes" at the exhibition "From Corset to Jacket" at the Museum and Galleries of the City of Ljubljana. Puppetry methods such as pup-

pets on a stick with a live hand, hand puppets and marionette puppets prove to be effective in creating an interactive environment where children feel safe and encouraged to express themselves. The use of puppets makes it easier for children to connect with the content of the exhibition and encourages their creativity, critical thinking and active participation. The evaluation of the programme showed that the children most enjoyed interacting with the tailor puppet Franci, sewing holes and buttons, confirming that puppet approaches can enrich the museum experience. The paper concludes by noting that puppetry methods will continue to be an important part of the museum's educational programmes in the future.

Keywords: *puppets, pedagogical programmes, museum education, children, interactivity*

UVOD

Gledališki pristopi so v zadnjih letih postali pomemben del pedagoških programov v muzejih, saj omogočajo bolj dinamično, interaktivno in vključujoče učenje. Lutke kot eden izmed ključnih elementov gledališke pedagogike ponujajo številne možnosti za vzpostavljanje dialoga, spodbujanje ustvarjalnosti in razvijanje kritičnega mišljenja pri otrocih in mladih. V strokovni literaturi se pogosto poudarja, da uporaba lutk v pedagoškem procesu spodbuja aktivno sodelovanje in učenje, kar še posebej velja za muzejske kontekste, kjer je pomembno, da lahko otroci sami raziskujejo ter se z zgodovinskimi, kulturnimi ali znanstvenimi vsebinami povezujejo na bolj sproščen način.

V prispevku bom predstavila, kako v muzejskih pedagoških programih uporabljamo lutko na palici z živo roko. Ta oblika omogoča izjemno fleksibilnost v izvedbi, saj izraznost lutke kombinira z uporabo roke animatorja, ki postane roka lutke. Predstavila bom, kako tovrstni pristopi ne le popestrijo izobraževalne programe, temveč tudi poglobijo razumevanje vsebin ter otrokom oziroma učencem omogočajo, da se aktivno vključijo v proces učenja.

V nadaljevanju bom podrobneje predstavila konkretni program, ki ga v našem muzeju izvajamo za vrtce in razredno stopnjo osnovnih šol, ter osvetlila ključne pozitivne vidike uporabe lutk v tem kontekstu. Lutke namreč omogočajo ustvarjanje interaktivnega okolja, v katerem se otroci počutijo varne in spodbujene k izražanju svojih misli in občutkov.

KAJ O UPORABI LUTKE KOT MOTIVACIJSKEGA SREDSTVA PRAVIJO STROKOVNJAKI?

Pri gledališču z igralcem gre za direktno komunikacijo med njim in občinstvom. V lutkovnem gledališču pa igralec z občinstvom komunicira prek posrednika – lutke. Zato se mora začasno odreči svoji osebnosti in vso svojo energijo usmeriti v lutko.¹

Otrok lažje vzpostavi stik z lutko kot pa s pedagoškim delavcem, včasih celo s starši. To lahko pojasnimo z energetske ravnjo in otrokovim strahom pred odraslimi ter negotovostjo pri vzpostavljanju komunikacije. Lutka deluje kot posrednik, ki ta proces olajša. S tem pristopom si prizadevamo, da bi otrok na manj stresen način sprejemal okolje, v katerem živi, in izražal svoj odnos do njega. Učitelj je v pedagoškem procesu avtoriteta, zato je vzpostavljanje odnosa z njim za otroka lahko stresno, saj je v odnosu do odraslega pogosto negotov.²

Žal pogosto slišimo pripombe, kot je: »Oni se samo igrajo. Nič ne delajo.« Vsi, ki delamo z otroki, pa dobro vemo, da je igra njihovo glavno delo. Šestletnika ne moremo prisiliti v frontalno podajanje znanja z enosmerno komunikacijo – pozornost in skupno zanimanje bosta hitro izgubili obe strani. Za animatorja, ki takšnega pristopa ni vajen, pomeni uporaba lutke v pedagoškem procesu velik preskok, ki pa je vreden truda. Rezultati in odzivi otrok jasno kažejo, da je vključevanje lutke v komunikacijo dejansko potrebna in učinkovita metoda.³

Naravno vključevanje otroka v predstavo – v kakršnikoli obliki – pomeni, da postane aktiven udeleženec dejanja, ki predstavitev »dvigne« ali »zniža« na svojo raven razumevanja in zanimanja. Vsak otrok je sposoben slediti zgodbi, razumeti predstavo in se zanjo zanimati, sodelovati in se vključiti v dogajanje vsakokrat, ko začuti željo po sodelovanju.⁴

Mlad človek, ki bo deležen takega kreativnega procesa, bo v življenju znal misliti ustvarjalno, poln bo asociacij, domislic, dojel bo povezave in pomenske sklope v »režiji življenja«, znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih, znal bo svoje ideje predati skupini. Želel si bo take kulturne hrane, ki ga bo navdihovala, polnila z energijo, ne pa praznila. Tak človek težko zraste v »čredarja«, človeka po skupni meri. To bo prej človek, ki se bo veselil družbe vrstnikov zaradi njihovih individualnih razlik, ne pa zaradi skrivanja v brezosebni, po mišljenju in oblačenju uniformirani množici.⁵

1 Korošec, Majaron, 2002, str. 36.

2 Majaron, 2000, str. 33.

3 Korošec, Majaron, 2002, str. 50.

4 Prav tam, str. 21.

5 Prav tam, str. 8.

UPORABA LUTK PRI PEDAGOŠKIH PROGRAMIH V MESTNEM MUZEJU LJUBLJANA

Moje prvo srečanje z lutkovnim pristopom v muzeju se je zgodilo med pripravo razstave o vodi v Ljubljani, ko sem se odločila oživiti dva predmeta – koliščarski vrč in rimski balzamarij. Metoda, znana kot gledališče predmetov, daje neživim predmetom življenje in osebnost ter odpira nove možnosti za interakcijo z obiskovalci. Navdihnila me je dr. Helena Korošec s Pedagoške fakultete UL, ko je oživila svoj mobilni telefon, kar me je spodbudilo, da sem poskusila tudi sama.

Ko sem torej oživila vrč in balzamarij ter ju spremenila v humorna lika, ki otrokom na zabaven način predstavita svojo zgodbo, so se med sodelavci pojavili dvomi o tem, ali bodo otroci sploh verjeli, da predmeti govorijo. Vendar me je skepticizem motiviral, da sem novi pristop res preizkusila. Izkazalo se je, da otroci zgodbe »oživljenih« predmetov poslušajo z navdušenjem: vzbudile so njihovo radovednost in iskreno željo po sodelovanju.

Pozitivna izkušnja me je spodbudila k nadaljnjemu raziskovanju lutkovnih metod, zato sem v programe začela vključevati tudi ročne, marionetne in senčne lutke. Ročne lutke so omogočile bolj neposreden stik in interakcijo z otroki, marionetne so s svojo eleganco likom dodale globino in izraznost, senčne lutke pa zmorejo prikazati mistično zgodbo in ozadje, ki buri domišljijo.

KRATKA VSEBINA RAZSTAVE OD KORZETA DO ŽAKETA, OBLAČILNI VIDEZ LJUBLJANČANOV, 1850–1950

Razstava tekstilne zbirke Mestnega muzeja Ljubljana prikazuje oblačilno kulturo ljubljanskih meščanov od druge polovice 19. stoletja do petdesetih let 20. stoletja. Razstavljene obleke, ki so nastajale v mojstrskih delavnicah, odražajo čas, ko so izkušeni rokodelci ustvarjali trajne in unikatne kose z zgodbami svojega časa.

V nasprotju s tem današnja hitra moda temelji na množični proizvodnji in kratkotrajnih trendih, kar negativno vpliva na okolje. Razstava poudarja pomen vračanja k trajnostni modi, ki temelji na kakovosti, etičnem ustvarjanju in dolgotrajni uporabi oblačil.

SNOVANJE PEDAGOŠKEGA PROGRAMA MI PA LUKN'CE ŠIVAMO

Ko sem se lotila priprave pedagoškega programa ob razstavi o zgodovini mode od leta 1850 do 1950 (*Od korzeta do žaketa*), sem seveda želela vključiti tudi lutko. Po konzultaciji z dr. Heleno Korošec sem se odločila za lutko na palici z živo roko. Lutka predstavlja krojača Francija in njena naloga je prikazati krojaško delo. Velika je približno 80 cm; z eno roko držimo palico z glavo, z drugo roko pa lutko upravljamo skozi njeno roko, kar ji omogoča večjo okretnost. Tako lutka lažje ravna s predmeti in deluje živahneje.

Po strokovnem izobraževanju o vsebini razstave smo se s sodelavkama Jasmino Bejtovič in Evo Grašič posvetile iskanju načinov, kako bi vsebino razstave otrokom predstavile na čim bolj privlačen in zanimiv način ter kako bi jim najučinkoviteje predale ključno sporočilo razstave.

CILJI PEDAGOŠKEGA PROGRAMA

1. Izdelovanje oblek pred sto leti: otroci spoznajo, kako so nekoč izdelovali obleke in dodatke (ročno v krojaških delavnicah), in razumejo razliko v primerjavi s sodobnimi metodami.
2. Poklic modistke: spoznajo naloge modistke in njen zgodovinski vpliv na modo.
3. 3. Oblačila za različne priložnosti: naučijo se več o posebnih oblačilih za različne življenjske dogodke in o njihovem kulturnem pomenu.
4. Zgodovina spodnjega perila: razumejo, kako se je spodnje perilo skozi čas spreminjalo in kakšno je na voljo danes.
5. Plesne obleke in glasba: spoznajo različne plesne obleke, glasbo in plesne korake ter njihov zgodovinski pomen.
6. Izdelki ljubljanskih obrtnikov: spoznajo delo in pomen ljubljanskih obrtnikov in trgovcev v preteklosti.
7. Trajnostna moda: naučijo se, da je trajnostna moda del zgodovine in da je hkrati pomembna za okolje danes.
8. Problem hitre mode: razumejo negativne učinke hitre mode in pomen trajnostnih alternativ.
9. Praktične šiviljske veščine: naučijo se osnov šivanja in spoznajo pomen popravljanja oblačil za trajnostni razvoj in varovanje okolja.

POTEK PROGRAMA MI PA LUKN'CE ŠIVAMO OB ZAČASNI RAZSTAVI OD KORZETA DO ŽAKETA

V prvi sobi obiščemo krojačevo delavnico, kjer izvemo, kako so pred sto leti izdelovali obleke. Opazujemo lutko krojača, ki pri delu komunicira z otroki in drugim animatorjem, ter spoznamo različne vrste blaga in modne dodatke, ki jih izdeluje modistka Mimi. Vanjo se prelevi animatorka, ki je prej animirala lutko krojača – ta lutka je sicer prisotna skozi celotno vodenje. V drugi sobi raziskujemo oblačila za posebne življenjske priložnosti, kot so poroke, krsti in pogrebi. Spoznamo, kako so bile v preteklosti videti poročne in krstne obleke, pa tudi oblačila, povezana z žalovanjem. Otroci izvejo, kako so se oblačila spreminjala glede na priložnost.

Tretja soba nas popelje v zgodovino spodnjega perila. Otroke seznanimo z videzom ženskega in moškega spodnjega perila v preteklosti ter ga primerjamo s sodobnimi različicami.

V četrti sobi raziskujemo plesno modo. Otroci se preizkusijo v plesnih korakih, denimo za fokstrot in charleston, ter se zabavajo ob glasbi iz preteklosti.

Peta soba nas vodi po ljubljanskih ulicah, kjer raziskujemo trgovine in spoznavamo obrtnike, ki izdelujejo različne dele oblačil. Otroci v skupinah iščejo modne predmete, ugotavljajo njihovo zgodovinsko uporabo in jo na koncu predstavijo vrstnikom.

V zadnji sobi obravnavamo trajnostno modo. Spoznamo, kako so v preteklosti podaljševali življenjsko dobo oblačil in se spopadali z dejstvom, da blaga niso imeli na voljo neomejeno veliko.

Na koncu delavnice skupaj zašijemo nekaj lukenj na nogavicah in prišijemo nekaj gumbov. Za to aktivnost jih motivira predstavitev v obliki gledališke predstave, v kateri oživijo predmeti (strgana nogavica, gobica za šivanje, škarje, sukanec, šivanka in škatla). Otroci ob takem načinu predstavitve izjemno uživajo in se potem v isti spretnosti preizkusijo še sami.

ODZIVI OTROK

Program sem evalvirala pri treh skupinah otrok 5. razreda (skupaj 71 otrok). Po koncu programa, v šoli, so morali napisati oziroma narisati, kaj jim je bilo pri programu všeč in kaj ne. Možnih je bilo več odgovorov.

Kaj je bilo učencem všeč:

1. lutka krojača Francija (55 odgovorov)
2. obleke (spodnje perilo, korzet, klobuki, različne obleke za različne priložnosti) (40 odgovorov)
3. šivanje luknjic in gumbov (39 odgovorov)
4. interaktivne skrinje za samostojno uporabo (okraševanje ženske frizure, zavezovanje kravate, sestavljanje plasti oblačil, iskanje parov podob oblačil in njihovih imen, stilsko oblačenje z različnimi tipi blaga – to so preizkušali po koncu vodenega programa) (21 odgovorov)
5. mini predstava s prikazom šivanja luknjice na nogavici s pomočjo gledališča predmetov (20 odgovorov)
6. ples (10 odgovorov)
7. modistka (10 odgovorov)
8. delo v skupini, kjer so iskali določene obleke in oblačilne dodatke (9 odgovorov)
9. prijazne voditeljice (9 odgovorov)
10. glasba (3 odgovori)
11. ekrani s posnetki (2 odgovora)
12. to, da so si lahko izbrali, katera obleka jim je všeč (2 odgovora)

Kaj učencem ni bilo všeč oziroma česa bi si želeli:

1. vse jim je bilo všeč (42 odgovorov)
2. da bi lahko v muzeju zbirali obleke za Humano, Rdeči križ (10 odgovorov)
3. več šivanja (5 odgovorov)
4. več plesa (4 odgovori)
5. da bi izvedeli še več o zavrženih oblekah (3 odgovori)
6. da bi bila razstava še večja (2 odgovora)
7. da bi več sedeli in manj stali (1 odgovor)
8. da bi bilo več informacij zapisanih ob oblekah (1 odgovor)
9. ni jim bilo všeč, da niso mogli obleči oblek (1 odgovor)

Učencem so bile poleg lutke krojača Francija, šivanja luknjic in gumbov ter oblek všeč tudi interaktivne skrinje za samostojno uporabo, mini predstava prikaza šivanja nogavice, ples, gledališka predstava modistke ter delo v skupini pri iskanju oblačil in dodatkov. Dotaknila se jih je tudi prijaznost voditeljic. Pritegnili pa so jih še glasba, ekrani s posnetki in možnost izbire najljubše obleke. Med predlogi za izboljšave so omenili več plesa, več šivanja, več informacij ob oblekah in več prostora za sedenje.

SKLEP

Evalvacija je potrdila prepričanje, da je prav uporaba lutke najbolj okrepila zanimanje za vsebino razstave, saj je bila omenjena največkrat (41-krat). Tudi tokrat lahko torej rečem, da različne lutkovne tehnike mlajšim obiskovalcem muzejskih razstav omogočajo kakovostnejšo muzejsko izkušnjo, saj povečajo pozornost in aktivno sodelovanje otrok v izobraževalnem procesu. Lutke so se izkazale za močno orodje, ki vsebine muzeja otrokom približa na zabaven, interaktiven in izobraževalen način, zato jih bomo v naše pedagoške programe vključevali tudi ob prihodnjih muzejskih razstavah.

LITERATURA

- Varl, B., 1995: *Lutke na palici*. Šentilj: Založba Aristej.
- Korošec, H., Majaron, E., 2002: *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Od korzeta do žaketa, <https://mgml.si/sl/mestni-muzej/razstave/655/od-korzeta-do-zaketa/> (dostop: 13. 9. 2024).



Tanja Sever

SPOZNAVANJE ŽIVLJENJA V PRETEKLOSTI PRI UČNEM PREDMETU SPOZNAVANJE OKOLJA

Povzetek

V prispevku opredelimo motnjo avtističnega spektra in področje govorno-jezikovnih motenj, predstavimo načine dela pri učnem predmetu spoznavanje okolja v prilagojenem programu enakovrednega izobrazbenega standarda za otroke z avtistično motnjo in otroke z govorno-jezikovno motnjo. V drugem delu predstavimo prenos igre »iskanje parov« v učni proces in utemeljimo uporabo igre v vzgojno-izobraževalnem procesu pri učencih z omejenimi motnjami.

V zaključku ovrednotimo uporabo igre kot sredstva za poglobljanje znanja in krepitev tako komunikacijskih veščin otrok z govorno-jezikovno motnjo kot socialnih veščin otrok z motnjo avtističnega spektra.

Ključne besede: govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra, gledališki pristopi, komunikacijske in socialne veščine.

LEARNING ABOUT LIFE IN THE PAST IN THE SUBJECT LEARNING ABOUT THE ENVIRONMENT

Abstract

In this paper, we define autism spectrum disorder and the field of speech and language disorders, we present ways of working in the subject of learning about the environment in an adapted program of an equivalent educational standard for children with autistic disorder and children with speech and language disorders. In the second part, we present the transfer of the game "finding pairs" to the learning process and justify its use in the educational process for students with the mentioned disorders.

In conclusion, we evaluate the contribution of the game as a means of deepening knowledge and strengthening both the communication skills of children with speech and language disorders and the social skills of children with autism spectrum disorders.

Keywords: *speech-language disorders, autism spectrum disorders, theatrical approaches, communication and social skills.*

V šolskem letu 2022/2023 smo v oddelku prilagojenega programa enakovrednega izobrazbenega standarda za otroke z avtistično motnjo in otroke z govorno-jezikovno motnjo v prvem razredu izvajali igre, metode, pristope in tehnike gledališke pedagogike, pridobljene v okviru projektnega programa »Umetnost učenja«, ki se je osredotočal na krepitev znanj in idej s področja gledališke pedagogike. Kot zelo učinkovit se je izkazal prenos znanj in idej pri izvajanju učnih predmetov komunikacije, slovenščine in spoznavanja okolja, saj sta ravno socialno področje in področje komunikacije tisti, ki ju je zaradi specifičnih značilnosti motenj avtističnega spektra in motenj govorno-jezikovnega področja potrebno obravnavati s posebno pozornostjo.

Odločili smo se, da pri učnem predmetu spoznavanja okolja, natančneje utrjevanju znanja učne enote o življenju nekoč, združimo omenjeni skupini učencev, starih od šest do osem let. V vsaki skupini so sodelovali štirje učenci.

Delo z različnimi skupinami zahteva prilagajanje ne le specifičnim značilnostim učencev, ampak tudi sodelovanje in fleksibilnost učiteljev v smislu sprejemanja idej, prilagajanja in premišljene izbire dejavnosti, obsega in zahtevnosti glede na trenutno situacijo, poznavanje dinamike v skupini in predznanja obeh skupin učencev, upoštevanje močnih in šibkih področij tako učencev kot učiteljev v še večji meri.

Z združitvijo pri dejavnostih smo se želeli prepričati, ali se bodo učenci kljub oz. ravno zaradi izrazito specifičnih značilnosti uspeli dopolnjevati, na svojih močnih področjih podpreti šibka področja vrstnikov in obratno ter uspešno funkcionirati, vstopati v interakcijo kljub težavam na področju komunikacije.

V nadaljevanju kratko opredelim motnjo avtističnega spektra in govorno-jezikovno motnjo.

1. UČENCI Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Avtizem je kompleksna razvojna motnja, ki se kaže s spremenjenim vedenjem v socialnih odnosih ter besedni in nebesedni komunikaciji in imaginaciji (Macedoni-Lukšič, 2006). Gre za skupino motenj (APA sistem) s tremi skupnimi lastnostmi: slabša socialna interakcija, slabše govorne in komunikacijske zmožnosti in strogi, ponavljajoči, stereotipni vzorci obnašanja, interesov in aktivnosti (Gabrovec, 2011). Na področju socialnih veščin se med drugim pri učencih kažejo odstopanja kot slabša socialna odzivnost, slab očesni stik, odsotnost socialnega nasmeha, težave pri vzpostavljanju socialne interakcije in razvojno ustreznih medosebnih odnosov ter pri povezovanju čustvovanja s telesnimi znaki. Prav tako se pojavljajo težave pri vzpostavljanju prijateljstev. Ker učenci pogosto razvijejo vedenje, ki otežuje socialne stike in učenje, ga je potrebno sistematično spreminjati. Posledično je potrebno učence naučiti ustreznih strategij za čustveno razbremenitev v neprijetnih situacijah ter za izražanje tako pozitivnih kot tudi negativnih čustev (Burja idr., 2014).

Zaradi primanjkljaja na področju komunikacije ne morejo vedno učinkovito sporočati, kaj potrebujejo ali želijo, hkrati pa so dokaj togi in ne želijo sprememb. Vse to predstavlja zanje velik stres, še zlasti v interakciji z drugimi, ko bi se morali prilagoditi in sodelovati.

2. UČENCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Razlogi za primanjkljaje na govorno-jezikovnem področju so različni. Lahko gre za posledice zdravstvenih težav (okvara sluha, senzomotorne okvare govornega aparata ali šibkosti in prizadetosti kognitivnih funkcij) ali zakasnelega govornega razvoja, vzrok pa je lahko tudi dednost ali, po M. Grobler (2002: 122), sociokulturna prikrajšanost.

Odstopanja pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Motnje se pojavljajo od lažje do težke motnje na enem ali več področjih: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora (Skamlič idr., 2015).

Zlasti ob vstopu v šolo se pokažejo izrazitejšje težave na področju komunikacije (slabše procesiranje slušnih signalov verbalnega jezikovnega tipa, slabši verbalni, slušni in delovni spomin, kratka in odkrenljiva pozornost, slabši priklic besed ali zaporedij dejavnosti, slabša motorika artikulacijskih organov, težave na področju fonacije, okrnjeno besedišče, agramatične povedi), kar vpliva tudi na ostala področja, kot so motorično, socialno in čustveno področje.

Na splošno učenci obeh omenjenih skupin otrok s posebnimi potrebami redkeje vstopajo v komunikacijo samoiniciativno. Veliko bolje funkcionirajo v manjših skupinah z možnostjo individualnega pristopa, ki jim omogoča bolj sproščeno in varno okolje.

3. GLEDALIŠKI PRISTOPI

Učenje s pomočjo gledaliških pristopov je eden izmed treh vidikov gledališke pedagogike (sem spadata še gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje). Pri uporabi gledaliških pristopov gledališče samo po sebi ni cilj, ampak sredstvo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Gaber Korbar idr. 2020). Lešnik (b. d.) pravi: »Ustvarjalni načini dela v gledališču se v prilagojeni različici pretvorijo v interaktivne učne pristope, ki predstavljajo specifično kombinacijo metod in tehnik gledališke pedagogike. Interaktivni učni pristopi, med katere prištevamo tudi dramo v izobraževanju, lahko olajšajo obravnavo, poglobljanje in utrjevanje snovi pri vseh predmetih, od umetniških, družboslovnih pa vse do naravoslovnih. Predstavljajo tudi odlično možnost za medpredmetno povezovanje« (str. 248).

V zadnjih letih se krepi zanimanje za uporabo gledaliških dejavnosti za izboljšanje socialnih in komunikacijskih veščin, ki se pojavljajo pri posameznikih z motnjo avtističnega spektra in govorno-jezikovnimi motnjami. Različne tuje raziskave podpirajo predpostavko, da gledališke dejavnosti pozitivno vplivajo na razvoj in izboljšanje socialnih veščin (Mpella in Evaggelinou, 2018; Reading idr., 2016; Bella in Evaggelinou, 2018) in tudi komunikacijskih in jezikovnih spretnosti (Reading idr., 2015; Bella in Evaggelinou, 2018). Poročajo tudi o boljšem sodelovanju, izboljšani pozornosti, sposobnosti poslušanja in razvoju empatije ter zmanjšanju tesnobe, kar posledično vpliva na socialno funkcioniranje otrok z motnjo avtističnega spektra (Mpella idr., 2019). Gledališka pedagogika torej lahko predstavlja močan učni medij za otroke s posebnimi potrebami ter nudi podporo na področjih, kjer se ti učenci soočajo z največ izzivi.

4. PRIPRAVA PRAKTIČNEGA DELA

Učno temo učnega predmeta spoznavanje okolja - življenje nekoč - smo najprej obravnavali z veliko slikovnega gradiva, izkustvenega učenja in sodelovanja staršev in starih staršev učencev. Dejavnosti so vključevale sprehod po starem mestnem jedru Ljubljane, ogled starih meščanskih hiš in njihovih značilnosti, izkušnja šolske učne ure v preteklosti, pripoved starih staršev učencev s prikazom hišnih opravil in spretnosti, npr. predenja, pranja oblačil in tkanja.

Z izbiro igre »iskanje parov« smo želeli krepiti spretnosti učencev na več področjih – učenem (utrjevanje pojmov, poimenovanje predmetov iz preteklosti, poznavanje namena, uporabe), čustvenem, socialnem, govorno-jezikovnem področju ter področjih, kot so domišljajska igra in ohranjanje pozornosti.

Zato smo tako za začetni, motivacijski del učne ure kot za osrednji del za par učencev namenoma izbrali učenca z avtistično motnjo in učenca z govorno-jezikovno motnjo. Zaradi specifičnih značilnosti v funkcioniranju smo začetni izbiri otrok v paru ter izboru predmetov iz preteklosti namenili posebno pozornost, pri tem upoštevali njihova močna področja, pri-manjkljaje in senzorične posebnosti.

Uporabili smo konkretne predmete iz preteklosti (kolovrat, strgalo za pranje perila, petrolej-ka, mlinček, star telefon, likalnik na oglje in statve).

V uvodnem delu smo jih ponovno razstavili, z vodenjem in usmerjanjem spodbudili učence, da so jih poimenovali in gibalno/govorno predstavili njihovo uporabo. Med starimi predmeti ter predmeti sodobnega časa so poiskali »vsiljivca«.

V osrednjem delu učne ure smo z izštevanko izbrali učenca, ki je zapustil razred. Njegova naloga je bila ugotoviti, katera dva učenca v razredu poljubno predstavljata par (učenca z gibanjem prikazujeta isti predmet iz preteklosti, npr. kolovrat).

Kogar se je učenec dotaknil, mu je le-ta z gibanjem predstavil podobo in/ali delovanje predmeta. Na ta način je izbrani učenec odkrival pare.

Cilja opisane dejavnosti sta bila:

- Z govorom in/ali gibom poimenujejo in predstavijo uporabnost predmeta iz preteklosti.
- V gibu oz. gibanju prepoznajo predmet iz preteklosti, njegovo uporabo ter ga poimenujejo.

Nato smo igro »iskanja parov« nadgradili s povezovanjem preteklosti in sedanosti. Pari učencev so se zamenjali, a v njih smo obdržali učenca z avtistično in učenca z govorno-jezikovno motnjo. Učenca v paru sta po dogovoru z gibanjem prikazala predmet iz preteklosti oz. sedanosti, ki je služil oz. služi istemu namenu, npr. strgalo za pranje perila in pralni stroj. Izbrani učenec je odkrival pare, poimenoval predmete in jih postavil v ustrezni čas.

Z omenjeno dejavnostjo sva želeli doseči cilja za učence, ki iščejo pare in poimenujejo predmete ter učence, ki prikazujejo njihovo uporabnost v obeh obdobjih.

- Poimenujejo in/ali gibalno prikažejo uporabnost istovrstnih predmetov, ki so se uporabljali nekoč in danes.
- Glede na gibalno predstavitev predmeta iz preteklosti oz. sedanosti prepoznajo razlike v uporabi in hkrati enaki namembnosti predmeta nekoč in danes (petrolejka – luč) ter ju poimenujejo.

REZULTATI

Učenci z motnjo avtističnega spektra in učenci z govorno-jezikovno motnjo so se med seboj učinkovito dopolnjevali predvsem na vedenjskem področju. Otroci z avtističnimi motnjami so, sprva ob togem in negotovem funkcioniranju, v interakciji z umirjenim vedenjem otrok z govorno-jezikovno motnjo in njihovo izraženo empatijo bolje nadzorovali svoje vedenje in izražanje, saj so jih vrstniki k podajanju odgovora in izražanju mnenja spodbujali z vprašanji, možnostjo izbire in lastnim zgledom. Nasprotno pa so otroci z govorno-jezikovnimi težavami svoje funkcioniranje pospešili, saj so bili ob večji in hitrejši odzivnosti učencev z motnjo avtističnega spektra bolj motivirani, njihova običajno krajša pozornost se je občutno podaljšala. Z gotovostjo lahko rečemo, da sta obe skupini s svojimi močnimi področji podprli druga drugo na šibkih področjih.

Učinek izbrane tehnike je vplival tudi na medsebojne odnose v skupini, saj je delovala povezovalno, otroci so drug drugega spodbujali in se veselili skupnega uspeha kljub razlikam v specifičnih značilnostih.

RAZPRAVA, ZAKLJUČKI

Otroci z motnjo avtističnega spektra se zaradi specifičnosti v funkcioniranju srečujejo z izzivi na socialnem področju, zato tu potrebujejo več podpore. Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami pa imajo največ izzivov na področju komunikacije, posledično tudi na socialnem področju. Tako premišljena uporaba igre kot sredstva za doseganje ciljev na različnih področjih kot tudi sama naravnost pouka v nižjih razredih teži k medpredmetnemu povezovanju. To nam omogoča doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev več predmetov hkrati in s tem predstavlja odlično izhodišče za uporabo in vpeljevanje različnih metod in tehnik pri pouku. Pri tem izhajamo iz skupine oz. posameznikov ter njihovih potreb in jih temu primerno tudi prilagajamo (npr. struktura). Na tak način še posebno učenci s posebnimi potrebami krepijo zmožnost sodelovanja, vstopanja v komunikacijo, razvijanja empatije, vživljanja v osebo in poglobljanje razumevanja kompleksnejših čustev ter vedenj, povezanih z njimi, in s tem pridobivajo veščine za izboljšanje funkcioniranja v socialnih situacijah tudi izven šolskega okolja. Poleg tega nam takšne aktivnosti pokažejo močna področja in ustvarijo prostor za izražanje idej učencev (npr. na kakšen način bodo gibalno prikazali uporabnost predmeta, kako si bodo pomagali pri zapomnitvi gibanja, iskanju parov, kako se bodo dogovorili z učencem, ki ga zaradi izredno slabe artikulacije govora težko razumejo) ter podajo uvid v področja, kjer bi potrebovali več podpore v prihodnosti (npr. izražanje pohvale, primerno izražanje občutkov, nestrinjanja in

podobno). Ključnega pomena je ugotoviti predznanje učencev, poznati specifične značilnosti v funkcioniranju, da lahko prepoznamo potrebe in interese vsakega učenca. Skozi skupno načrtovanje ciljev in strategij učenja, ustvarjamo personalizirane učne izkušnje, ki spodbujajo učence k razvoju svojih močnih področij in zmanjševanju primanjkljajev.

VIRI IN LITERATURA

- Bella, M., Evaggelinou, C. (2018). Theatrical play and social skills development: teachers' perspectives on educating autistic students, *Cypriot Journal of Educational Science*. 13 (3), 408–421. https://www.researchgate.net/publication/328452263_The_Theatrical_play_and_social_skills_development_teachers'_perspectives_on_educating_autistic_students.
- Burja, T., Papež, J., Tetičkovič, B., Vasić, S., Skalmič, N., Filipčić Mrak, T., Strmčnik, A., Labor Omerzo, B., Valentin, T., Janhar Černivec, V., Pivec, N., Rogič Ožek, S., Trtnik Herlec, A., Medved, B., Hočevan, E., Zgonc, I. (2014). *Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_AM_enakovredni.pdf.
- Gaber Korbar, V., S. Jenko, V. Korbar, I. Lešnik, K. Picelj, G. Suhadolnik, M. Šmalc in M. Štampek. (2020). *Moč (spo)razumevanja: osnove gledališke pedagogike*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Gabrovec, M. (2011). *Značilnosti otrok z motnjo avtističnega spektra v različnih programih izobraževanja* [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. DKUM. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=23938>.
- Grobler, M. (2002). Otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo. V Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladino in starše, str. 122.
- Lešnik, I. (b. d.) *Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop*.
- Macedoni-Lukšič, M. (2006). Spekter avtistične motenj. V C. Kržišnik in T. Battelino (Ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije* 18, 115–126. Ljubljana: Medicinska fakulteta univerze v Ljubljani.
- Mpella, M., Evaggelinou, C. (2018). Does theatrical play promote social skills development in students with autism? A systematic review of the methods and measures employed in the literature. *Preschool and Primary Education*, 6 (2), 96–118. https://www.researchgate.net/publication/329381724_Does_theatrical_play_promote_social_skills_development

in_students_with_autism_A_systematic_review_of_the_methods_and_measures_employed_in_the_literature.

- Mpella, M., Evaggelinou, C., Koidou, E. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *International journal of special education*, 33 (4), 828–845. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-a-Theatrical-Play-Programme-on-for-Mpella-Evaggelinou/3808b0defc314b11e255a4857b3021ba8b7464b0>
- Reading, Suzanne, Reading, James, Padgett, Robert J., Reading, Samantha, Pryor, Pete (2015). The Use of Theatre to Develop Social and Communication Behaviors for Students with Autism. *Scholarship and Professional Work – Communication*. 141.
- <https://core.ac.uk/download/pdf/62440591.pdf>.
- Skamlič, N., Dular Kolar, U., Korošec, B., Ocepek, N., Kovač, B. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Poglavlje otroci z govorno-jezikovnimi motnjami. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kriteriji.pdf>



Nina Vošnjak

GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA V GALERIJ SODOBNE UMETNOSTI

Povzetek

Sodobna umetnost je lahko že sama po sebi zelo interaktivna in omogoča, da gledalci postanejo del umetnikove pripovedi, s čimer se preseže tradicionalna ločnica med ustvarjalcem in občinstvom, zato se zdi uporaba gledališke pedagogike pri interpretaciji sodobne umetnosti smiselna izbira. Še toliko bolj zato, ker poučevanje, ki združuje umetnost in gledališko pedagogiko, dokazano pozitivno vpliva na razvoj različnih veščin, ki so povezane z doseganjem širših vzgojno-izobraževalnih ciljev. V Cukrarni gledališko pedagogiko uporabljamo pri različnih ciljnih skupinah, v predstavitvi pa opisujem po dva primera aktivnosti za vrtčevske otroke in učence prve in druge triade. Predstavim primer uporabe kostumiranega vodstva in igro vlog s poustvarjanjem umetniškega dela. Z vključevanjem gledališke pedagogike v ogled razstav smo pri naših najmlajših obiskovalcih razvijali spodobnost natančnega opazovanja, jim približali razumevanje sodobne umetnosti in skušali oblikovati naklonjen odnos do slednje.

Ključne besede: *sodobna umetnost, gledališka pedagogika, kostumirano vodstvo, igra vlog.*

THEATRE PEDAGOGY IN A CONTEMPORARY ART GALLERY

Abstract

Contemporary art is inherently interactive and often allows viewers to become part of the artist's narrative, thus breaking the traditional boundary between creator and audience. This makes the use of theatre pedagogy in the interpretation of contemporary art a particularly fitting choice. Even more so because teaching that combines art with theatre pedagogy has been proven to positively influence the development of various skills connected to broader educational objectives. At Cukrarna, we use theatre pedagogy for different target groups,

and in this presentation, I describe two examples of activities for preschool children and students in the first and second grades. I present examples of costumed tours and role-playing through the re-creation of artworks. By integrating theatre pedagogy into exhibition tours, we have encouraged our youngest visitors to develop keen observational skills, brought them closer to understanding contemporary art, and aimed to foster a positive attitude towards it.

Keywords: *contemporary art, theatre pedagogy, costumed guided tours, role-playing.*

1. UVOD

»Ljudje razmišljamo v zgodbah in s pripovedovanjem zgodb si skušamo osmisлити svet,« pravi zgodovinar in pisatelj Yuval Noah Harari (Harari, 2019, str. 15). Sodobni umetniki uporabljajo različne oblike umetniškega izraza za komunikacijo kompleksnih pripovedi, ki so praviloma del našega vsakdana in so v svoji sporočilnosti aktualne, saj se odvijajo tukaj in zdaj in zadevajo celotno družbo. S pomočjo gledališke pedagogike lahko ta sporočila interpretiramo na otrokom primeren način in pri tem omogočimo usmerjeno in poglobljeno doživljanje umetnosti. Raziskave so pokazale, da poučevanje, ki združuje umetnost in gledališko pedagogiko, pozitivno vpliva na razvoj veščin, kot so kritično in ustvarjalno mišljenje, sodelovanje, komunikacijske ter socialne spretnosti (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2021, str. 131). Učenje z gledališkimi pristopi tako ni cilj sam po sebi, pač pa sredstvo za doseganje širših vzgojno-izobraževalnih ciljev na različnih predmetnih področjih (Lešnik Jeras, 2023, str. 58).

V Cukrarni pri interpretaciji sodobnih umetniških del uporabljamo različne pristope s področja gledališke pedagogike, kot so igra vlog, vživljanje v izbrana čustvena stanja, pripovedovanje in jih ciljni skupini primerno izvajamo tako z otroki kot tudi z mladostniki. V prispevku bom vključevanje gledaliških pristopov predstavila na dveh primerih in sicer s kostumiranim vodstvom za predšolske otroke in igro vlog s poustvarjanjem umetniških del za 1. in 2. triado OŠ.

2. KOSTUMIRANO VODSTVO

Kot pravi Brigita Strnad, je pri sodobni umetnosti v ozadju pogosto zahtevnejši koncept, ki je zalogaj že za odraslo publiko, zato je ključno, da v galerijah in muzejih za najmlajše ustvarjamo aktivnosti, ki jim nudijo predvsem prijetno izkušnjo in tako galerijo v spominu ohranili

kot prostor, kamor se bodo radi vračali v obdobju, ko bodo pripravljeni na zahtevnejše vsebine (Strnad, 2022, str. 54). Da bi bil ogled umetniških del za otroke čimbolj zanimiv, jih v Cukrarni po galeriji popeljemo skozi zgodbo in v družbi posebnega lika, pajka Štefana. Gre za kostum, ki ga obleče eden od dveh animatorjev, ki spremljata vrtčevsko skupino. Na začetku ogleda pajek otrokom razloži, da so mu preveč pridne snažilke uničile pajčevino in otroke prosi, naj mu na razstavi pomagajo poiskati nov dom. Štefan otroke popelje med izbranimi umetniškimi deli, skupaj pa iščejo prostor, kje bi si pajek lahko spletel novo mrežo. S pozornim opazovanjem, igrami, gibanjem in raziskovanjem, ki jih spodbuja lik pajka, otroci spoznavajo umetniška dela. Pajek je za otroke močna motivacija pri ogledu razstave, saj jih zanima, kako se bo razrešila njegova težava, poleg tega pa mu pri tem tudi aktivno pomagajo. Pajek je za otroke ves čas zanimiv tudi zato, ker se med vodenim ogledom šali, igra nevedneža in tako otroke spodbuja, da poslušajo drugega animatorja in odgovarjajo na njegova vprašanja, komunikacija med pajkom in animatorjem pa je za otroke veliko bolj zanimiva, kot če bi animator nagovarjal samo otroke.

Predstavila bom dva primera ogleda umetniških del s pajkom Štefanom ob razstavi Razširjeni vid, ki se je z umetniškimi deli, ki izkoriščajo vrzeli v percepciji za intenziviranje izkušnje gledanja navezovala na fenomen zaznave. Razstava je bila že sama po sebi interaktivna izkušnja in je ponujala različne senzorične in mentalne dražljaje. Glede na raziskave se majhni otroci uspešno razvijajo v situacijah, kjer učenje poteka skozi igro, ponuja nove in neznane situacije, vendar jih postavlja v okvir že poznane (Hope, 2016, str. 36), zato smo na razstavi kot izhodišče za opazovanje umetniških del uporabili informacije, ki so bile skladne s predznanjem in izkušnjami otrok.

Primer: Nejc Slapar, *Galaksija*

Likovno delo *Galaksija* je narisano s tušem in izvedeno v maniri geometrijske abstrakcije. Delo je dimenzije 2,6 x 10,2 m in je ob vstopu v razstavni prostor takoj pritegnilo pozornost otrok. Delo ustvarja optično iluzijo; zaradi različne debeline črt oko na risbi zazna 2 kroga in elipso ter daje občutek premikanja črt, zato imamo občutek, da risba ni statična, pač pa da valovi. Z otroki smo se pogovarjali o tem, da delo ne prikazuje sveta, kot ga poznamo in opažamo okoli sebe. Kljub vsemu pa smo ugotovili, da risbo sestavljajo črte, kar pa je element, ki ga otroci poznajo in ga vsak dan uporabljajo pri svojem ustvarjanju. Pajek Štefan si je zaželel, da bi si spletel mrežo, ki bi bila prav takšna kot delo, ki smo si ga ogledovali, otroke pa je prosil za pomoč. Najprej smo si natančno ogledali delo. Kako so narisane črte? Kje so debelejšje in kje tanjše? Kako ta razlika v debelini vpliva na to, da imamo občutek, da je umetnik narisal dva kroga? Nato je pajek Štefan otroke povabil, da črte, ki smo si jih ogledali, poustvarijo s telesi

in da vsak izmed otrok postane ena od črt. Otroci so se postavili v vrsto in s telesi poustvarjali črte, ki so se na risbi ožale in širile, kar so pokazali z navpičnimi in nato razširjenimi rokami nad glavo. Nato jih je pajek povabil, da stopijo nekoliko dlje od risbe in opazujejo, kako se ta navidezno premika. Otroci so pajku sledili v hoji ob risbi in s telesnimi gibi poustvarjali navidezno gibanje in sicer tako, da so najprej počepnili in tako nakazali na ožji navidezni pas na risbi, se nato počasi dvigali v stoječ položaj in s tem sledili začetku elipsastega dela risbe, ter se, ko so prišli do sredine, kjer je risba dajala optično iluzijo kroga, zavrteli okoli svoje osi in se proti koncu risbe spet nižali, skladno z risbo.

Primer: Edvard Zajec, *Spektralni modulator*

Delo je bilo za otroke zelo zanimivo, saj je sestavljeno iz treh ekranov, združenih v konstrukcijo, na ekranih pa so se prikazovale različne barve. V ozadju so se prepletale tri klavirske melodije. Modulator je namreč inštrument, ki skozi programski jezik, zaslon in refleksijo med steklenimi površinami sliši ter glasbo razume kot svetlobo, za kar mu zadostujejo osnovne spektralne barve. Vsakič, ko je klavir zaigral določene tone, so se na vsakem od ekranov pojavile točno določene barve, ki so bile sprogramirane vsaka na svoj ton. Zajec je v svojem delu uporabil spektralne barve, za otroke pa sem v naprej pripravila kartončke različnih barv. Pajek Štefan je želel ugotoviti, katere barve se prikazujejo na zaslonu in otroke prosil za pomoč. Ti so z opazovanjem dela ugotovili, katere barve je umetnik uporabil, ostale barvne kartončke pa smo izločili. Skupaj smo nato poimenovali vsako barvo, pri čemer je pajek Štefan barve namenoma poimenoval narobe, drugi animator pa je pajka na napako opozoril, otroci pa so bili nato tisti, ki so barve pravilno poimenovali. Kartončke smo nato razvrstili tako, da so bili v zaporedju barv v mavrici. Pogovarjali smo se, kdaj nastane mavrica in s starejšimi otroki tudi omenili, da te barve sestavljajo sončno svetlobo. Pajek Štefan si je zaželel zaplesati kot barve na ekranu in k plesu spodbudil tudi otroke. Dogovorili smo se, da bodo otroci zaplesali ples mešanja barv, pri čemer sta najprej zaplesala dva otroka, ki sta v rokah držala vsak po en kartonček z izbrano osnovno barvo, nato pa sta morala odplesati tako, da sta se obe barvi zmešali. Ko sta otroka zaključila ples, sta sedla. Nato smo se pogovarjali, kakšno barvo sta med plesom 'namešala'. Nato je zaplesal otrok s to sekundarno barvo v rokah.

3. IGRA VLOG S POUSTVARJANJEM UMETNIŠKIH DEL

Učenci v nižjih razredih kažejo veliko potrebo po razgibanem pouku (Geršak, 2006, str 61), zato je v Cukrarni del aktivnosti ob ogledu razstav s prvo in drugo triado vedno usmerjen k gibalnim nalogam, na primer poustvarjanju umetniškega dela s telesi. Na razstavi Adriana

Pacija smo se z učenci prve in druge triade spoznavali z umetnikom in njegovim ustvarjanjem ter s telesi skupinsko poustvarili dve njegovi deli: sliko s prizorom praznovanja s plesom in video instalacijo z zgodbo o zvonu sredi morja, kjer so otroci igrali vlogo naravnih elementov in zvona, saj v posnetku ni bilo ljudi. Celostno učenje pomeni razumeti nekaj z umom in telesom, otrok pa si določeno stvar bolje zapomni, ko je njegovo telo prav tako in v enaki meri aktivno kot njegovi možgani (Geršak, 2006, str 61). Otroci si namreč zapomnijo kar 90 odstotkov snovi, ki so jo lahko spoznali skozi različne kanale: preko slišane, videne, rečene in narejene, pod kar štejejo tudi igra vlog, dramatizacija in ples (prav tam).

Primer: Adrian Paci, *Plesalci*

Slike Adriana Pacija izhajajo iz posrednega pogleda. Umetnik namreč izbira podobe iz videov, ki jih ni posnel sam, nato pa jih reproducira v sliki. Na podobah smo z otroki opazovali prizore, ki prikazujejo različna praznovanja. Za bolj detajlni pogled smo si izbrali slike, ki prikazujejo goste pri plesu kola. Vsaka izmed slik kaže drug kader zamrznjenega videa, ki ga je umetnik prenesel na platno v podobi slike. Učenci so najprej zaplesali kolo, ki so ga opazovali na slikah, nato pa smo se pogovarjali o tem, da nam umetnik vedno pokaže samo del dogajanja. Učenci so si zamislili, kaj bi se na praznovanju poleg plesa še lahko dogajalo. Postavili so se v kompozicijo, ki se je gibala, en učenec pa je predstavljal umetnika, ki bo določal, kdaj bo prizor zamrznil in izbral kader, ki ga bo želel 'posneti'. Animatorji so dogajanje prepustili otrokom, za učence pa je bila gradnja prizora odlična vaja za razvijanje socialnih veščin. Učenci se namreč z ustvarjanjem prizorov učijo poslušati in razumeti drug drugega, razvijajo kritično mišljenje in sprejemanje odločitev, kar je v primeru, da je na koncu izbrana ideja nekoga drugega, lahko zelo frustrirajoče (Debouny v Korošec, ,str. 116) Tako so učenci skozi aktivnost razumeli način nastanka slik, ki smo si jih ogledali ter dobili sporočilo, da so vizualne podobe vedno skrbno premišljena podoba in da se je pomembno vprašati tudi, kaj je tisto, česar ne vidimo in kako to dopolnjuje vizualno sporočilo.

Primer: Adrian Paci, *Na valovih zvon zvon*

Učenci so si ogledali video instalacijo, ki jo je navdihnila resnična zgodba o zvonu, ki je prebivalce italijanskega mesteca Termoli opozarjal na nevarnosti, potem pa je ob neuspešni kraji ob obleganju Osmanov izginil v morju. Legenda pravi, da se od tega nesrečnega dogodka dalje zvon občasno pojavi na morski gladini in pomorščake opozarja na nevarnosti. Učenci so si najprej natančno ogledali video instalacijo, na kateri se je sredi morskih valov pozibaval zvon, katerega zvonjenje je bilo odvisno od razburkanosti valovi, ki so ga nosili. Nato je vodička učence pozvala, da zgodbo s svojimi telesi poustvarijo tudi sami. En učenec je predstavljal zvon, ostali pa so se razdelili na veter in morje. Tisti učenci, ki so igrali veter, so s svojim gi-

banjem narekovali gibanje učencem, ki so bili morje, na gibanje morja pa se je moral odzvati učenec – zvon. Otroci v nižjih razredih osnovne šole imajo visoko motivacijo za ustvarjanje prizorov in za življenje v igro ne potrebujejo ne vrhunsko izdelane scene ne posebnih pripomočkov (Korošec, 2006, str. 107).

4. IZZIVI SO IZHODIŠČE ZA IZBOLJŠAVE

Ob uporabi gledališke pedagogike v Cukrarni se srečujemo tudi z nekaterimi izzivi. Eden ključnih je pomanjkanje kadra, ki bi ustrezno izvajal takšne vodene ogleda. Posebno težko je dobili izvajalce za kostumirano vodstvo, omogočiti pa jim je potrebno tudi usmeritve za delo. Pomощ pri slednjem nam nudi amaterska igralka z dolgoletnimi izkušnjami, Jasmina Bejtović, ki že vrsto let sodeluje z MGML. Ker se ekipa zunanjih izvajalcev programov pogosto menja, je izziv tudi redno zagotavljanje izvajanja usposabljanj, ki bi bila dovolj poglobljena. Napotki za delo so še toliko bolj nujni v primeru kostumiranega vodstva, saj lahko neprimerni kontakt majhne otroke prestraši.

Pomembno je tudi, da je vodič suveren, da zna skupino motivirati za sodelovanje, saj se včasih starejši učenci druge triade ne želijo več izpostavljati, sodelovanje pa je smiselno samo, če se bo otrok počutil prijetno in se bo sam želel vključiti v aktivnost. Vodič mora zato vedeti, kako skupino že na začetku navdušiti in spodbuditi za sodelovanje, sicer se lahko zgodi, da se bo aktivnosti udeleževala le peščica učencev.

Določeni izzivi z uporabo gledaliških elementov so se pojavili tudi z učenci s posebnimi potrebami. Čeprav jih je na splošno ogled, kjer je vodička igrala svojo vlogo, zelo motiviral k sodelovanju, v eni od skupin določenih aktivnosti niso želeli izvajati, s čimer ni nič narobe, le vodič mora imeti ustrezne izkušnje, da ve, kdaj lahko učence k sodelovanju spodbudi, kdaj pa jim mora tudi dati možnost, da se aktivnost enostavno ne izvede. Zahtevno izkušnjo smo imeli tudi v primeru obiska razreda, kjer je bil eden izmed učencev avtist, nas pa ob prihodu učiteljica na to ni opozorila. Šlo je za izvedbo vodenega ogleda po razstavi za mladostnike, starejše od 13 let, kjer je eden od animatorjev igral vlogo duha. Mladostnik z avtizmom je dogajanje vzel za resnično in se je med vodstvom zato močno prestrašil.

5. ZAKLJUČEK

Izbira gledališke pedagogike za obogatitev vodenih ogledov v galeriji sodobne umetnosti ima lahko velik doprinos pri spoznavanju in razumevanju sodobne umetnosti ter razvijanja nakhlonjenosti do nje. Pomembno je, da gledališki pristopi niso uporabljeni zgolj za popestritev obiska galerije, pač pa da je njihova uporaba premišljena in da izberemo metode, ki primerno podprejo cilje, ki jih z vodenim ogledom želimo doseči in se pri obisku šolskih skupin vežejo tudi na vsebine in cilje učnega načrta. Z gledališko pedagogiko omogočimo učencem raziskovanje fiktivnih svetov, pri čemer jim tako omogočimo, da skozi fikcijo ugledajo realnost (Lešnik Jeras, str 62) in preko izkušnje lažje razumejo vsebino, ki jim jo želimo posredovati.

6. VIRI IN LITERATURA

- GERŠAK, Vesna (2006). Plesno gibalna ustvarjalnost. v: *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 53-92). Koper: Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta Koper.
- HARARI, Yuval Noah (2019). 21. nasvetov za 21. stoletje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- HOPE, Alice (2016). *Young Children as Curators*. International Journal of Art & Design Education, 37(1) (str. 29–40).
- KWIATKOWSKA-TYBULEWICZ, Barbara (2021). Arts education and theatre pedagogy as a tool for education in the 21st century. Polish case study. V: *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* (str 130-140).
- LEŠNIK JERAS, Irina, (2023). Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop. *Amfiteater*, letnik 11, številka 2 (str. 58-74). Ljubljana: Slovenski gledališki inštitut.
- MAJARON, Edi, KOROŠEC, Helena (2006). *Otrokovo ustvarjanje z lutkami*. v: *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (str. 95-140). Koper: Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta Koper.
- STRNAD, Brigita (2022). Zares gledati živo umetnino. Prispevek umetnostnega muzeja k boljši vizualni pismenosti, primer: Umetnostna galerija Maribor, Vzgoja in izobraževanje št. 5/2022, letnik 53 (str. 50-54).



mag. Helena Prosen Zupančič

VKLJUČUJOČE UČENJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI PRI ANGLEŠČINI

Povzetek

Na področju dela otrok s posebnimi potrebami se spodbuja inkluzivno, vključujoče učenje, kar pa še vedno v praksi predstavlja svojstven izziv. Prispevek se ukvarja z vprašanjem, kako lahko z gledališkimi pristopi izboljšamo vključenost učencev, zlasti učencev s posebnimi potrebami, v razredno skupnost in v redni potek pouka. Predstavljen je tudi primer dobre prakse uporabe gledaliških pristopov za doseganje vključujočega učenja ter za doseganje ciljev iz učnega načrta. V predstavljeni učni uri se pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učne ure timsko povežeta predmetni učitelj tujega jezika – angleščine in specialni pedagog, ki skupaj z vpeljavajo gledaliških pristopov ustvarita vključujoče, spodbudno in varno učno okolje in skozi izkušnjsko in sodelovalno učenje spodbujata celostni razvoj otrok.

Ključne besede: *gledališki pristopi, izkustveno učenje, sodelovalno učenje, vključujoče okolje, posebne potrebe*

INCLUSIVE LEARNING WITH THEATRE APPROACHES IN ENGLISH

Abstract

In the field of work with children with special needs, inclusive learning is encouraged, but this still represents a unique challenge in practice. The paper deals with the question of how theatre approaches can to improve the inclusion of students, especially students with special needs, in the classroom community and in the regular course of lessons. An example of good practice of using theatre approaches to achieve inclusive learning and to achieve the goals of the curriculum is also presented. In the presented lesson, the subject teacher of a foreign language - English and a special pedagogue join together as a team during the planning, im-

plementation and evaluation of the lesson, who, together with the introduction of theatre approaches, create an inclusive, stimulating and safe learning environment and promote the holistic development of children through experiential and collaborative learning.

Key words: *theatre approaches, experiential learning, collaborative learning, inclusive environment, special needs*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Na področju dela z otroki s posebnimi potrebami predstavlja inkluzivno izobraževanje poseben izziv. Dodatna strokovna pomoč in učna pomoč otrokom, ki so v osnovni šoli usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se pretežno še vedno izvaja izven oddelkov tako, da učenec učne in specialno pedagoške cilje dosega v individualni situaciji. Glede na posameznikove potrebe je ta pristop lahko optimalen, vendar pa naj bi bil končni cilj specialno-pedagoškega dela predvsem ta, da bo otrok po določenem času v individualni obravnavi, ki je ciljno usmerjena na premagovanje njegovih primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ob upoštevanju prilagoditev, ki jih potrebuje, uspešno napredoval v primarni učni skupini, torej vključen v razredu s svojimi vrstniki. S tem namenom je pomembno, da se, predvsem na prehodu iz povsem individualne obravnave v postopno vključevanje učenca nazaj v učno skupino, z njim ciljno v učni proces v razredu vključuje specialni pedagog. Tovrstno ciljno vključevanje pa je lahko res učinkovito le, kadar učitelj v razredu in specialni pedagog ali drug izvajalec dodatne strokovne pomoči skupaj timsko sodelujeta pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem je vpeljava inovativnih pristopov poučevanja v pouk, izmenjava izkušenj, dobre prakse, ugotovitev in rezultatov dela med strokovnimi delavci izjemnega pomena. Na ta način se namreč vsakemu otroku res lahko najde njemu ustrezne pristope, preko katerih se mu omogoči njegov optimalni razvoj in učni napredek. V nadaljevanju bo kot eden takšnih načinov dela izpostavljeno poučevanje z gledališkimi pristopi kot primer dobre prakse za doseganje ciljev iz učnega načrta in za izboljšanje vključenosti učencev.

2. TEORETIČNO OZADJE

Kurent Golobova (2017, str. 5 in 6) po različnih avtorjih navaja, da lahko najvišje izobraževalne cilje dosežemo le, če si prizadevamo za celovit razvoj otroka, zaradi česar moramo otroka obravnavati kot celoto ter pri njem skladno in načrtno spodbujati vsa področja razvoja, torej socialno, emocionalno, kognitivno in fizično. Eden od načinov za doseganje celostnega razvoja otroka je izkustveno učenje, ki je po Lepičnik-Vodopivec (2008, str. 34) zlasti razširjeno pri učenju socialnih in komunikacijskih strategij. Pri tem se (prav tam) opira na mnenje Marentič Požarnikove, da je izkustveno učenje celostno prilagajanje svetu, saj se v njem povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo enoto in lahko poteka na ravni stvarnosti ali na ravni simulirane stvarnosti, na primer pri igri vlog. Pri poučevanju z gledališkimi pristopi, kot je na primer tudi igra vlog, veliko aktivnosti poteka preko sodelovanja v skupinah, zaradi česar »pride tudi do vzajemnega učenja«. (Korbar, 2020, str. 33) Strategije sodelovalnega učenja so različne, njihova skupna prednost pa je večja dejavnost učencev. Da je takšna oblika učenja uspešna, je pomembno, da to poteka v skupini, kjer so člani pozitivno naravnani, kjer je vsak odgovoren za svoj del naloge, kjer je naloga ustrezno strukturirana ter tedaj ko vsi obvladajo sodelovalne veščine. (Ažman idr., 2014, str. 7). Sodelovalen način dela v razredu je ključen element vseh gledaliških pristopov. Preko njega se vključujoče učenje izboljša in učenci se »naučijo razumevati drugačnost in sprejemati različnost« (Korbar, str. 31, 2020), kar pa je »ključno za kakovostno in strpno sobivanje v razredu in družbi nasploh« (prav tam).

3. IMPLEMENTACIJA

V nadaljevanju bo predstavljen primer učne priprave za uro pouka tujega jezika – angleščine, izvedene v 6. razredu decembra 2023. Za uro so bili načrtovani cilji iz učnega načrta in cilji za celostni razvoj otrok ter individualizirani cilji za vključene otroke s posebnimi potrebami. Načrtovanje, izvedba in evalvacija učne ure je potekala timsko v sodelovanju učiteljice predmetnega pouka ter specialne pedagoginje, ključna pa je bila izpeljava pouka z gledališkimi pristopi.

PRIPRAVA IN EVALVACIJA PRAKTIČNEGA DELA

RAZRED:	6. razred
PREDMET:	Tuji jezik – angleščina (TJA) Dodatna strokovna pomoč specialnega pedagoga (DSP)
UČNA TEMA:	Bivalni prostori – besedišče
UČNA ENOTA:	Božičkova soba
UČNI CILJI:	Uporabiti angleško besedišče na temo bivalnih prostorov in opreme Tvoriti povedi/dialog v angleščini
CELOSTNI CILJI:	Začutiti decembrsko predpraznično vzdušje Razvijati prostorsko orientacijo Krepiti organizacijske veščine Izražati svoje ideje Sprejemati ideje drugih in kompromisne rešitve Zaznavati svoje občutke in doživetja ob vživljanju v dane situacije Pozorno slediti slušnim navodilom Razvijati socialne in komunikacijske veščine v skupini
INDIVIDUALNI CILJI:	Učenec aktivno sodeluje pri dejavnosti Učenec se neverbalno in verbalno odziva na podana navodila Učenec se artikulirano in samozavestno izraža v angleškem jeziku ob zavedanju, da se uči tudi iz lastnih napak
UČNE METODE:	Metoda poslušanja, praktičnega dela, pripovedovanja, igra vlog, sodelovalno učenje
UČNE OBLIKE:	Individualno delo, delo v paru in skupini, frontalna oblika dela
PRIPOMOČKI IN SREDSTVA:	Papir, pisala, lepilni trak Kapa (rdeča Božičkova kapa) Skrivnostna vreča s predmeti (štirikrat): ročno ogledalo, pisalo, knjiga, brisača, šal, skodelica, ročna svetilka, copati, očala, božični okrasek, sveča itd.

PRILAGODITVE: (posebne potrebe, diferenciacija, individualizacija ...) 	• Timsko izvedena ura učitelja tujega jezika – angleščine in specialnega pedagoga (izvajalec dodatne strokovne pomoči) • Prilagajanje učnega procesa otrokom s posebnimi potrebami s ciljem zagotavljanja diferenciacije, individualizacije ter podpore glede na individualno zastavljene cilji v povezavi s posebnimi potrebami (motnja branja in pisanja, motnja pozornosti in koncentracije): spremljanje razumevanja navodil, podajanje dodatne razlage, demonstracija, spremljanje razumevanja navodil, razlage ter spodbujanje aktivnega sodelovanja in samozavestnega učenja ob poskusih in napakah, skrb za aktivno, enakovredno vključitev v dejavnosti, po potrebi zagotavljanje možnosti umika v mirnejši kotiček ipd.
--	--

UVODNI DEL:	Navodila (5 min) Uvodni del bo potekal frontalno. Učiteljica bo seznanila učence s cilji, napovedala bo vključitev specialne pedagoginje, opredelila prostor in potrebščine ter navodila za pripravo učencev na dejavnosti pouka.
OSREDNJI DEL:	Poišči svojo hišico - razdelitev v skupine (5 min) Specialna pedagoginja bo podala navodila za razdelitev v skupine. Ko bo rekla: »Hodi okrog. Premikaj se!« oziroma v angleščini »Walk! Move around!«, bodo učenci prosto hodili po prostoru. Vmes bo izrekla: »Nevihta!« oziroma »Storm!« in po dva in dva bosta naredila hišico z rokami tako, da se bosta obrnila drug proti drugemu in se z dlanmi prijala nad glavo na tak način, da bosta tvorila streho hišice. Tretji se jima bo pridružil tako, da bo stopil spodaj pod njuno streho. To dejavnost bodo nekajkrat ponovili, vsakokrat se bodo učenci razporedili v drugačne in naključne trojke. Po zadnji ponovitvi se bosta po dve trojki, ki jih bo določila učiteljica, zbrali skupaj v skupino šestih učencev. Nastale bodo štiri naključne skupine učencev. Božičkova soba – tloris, delo z lepilnim trakom (25 min) Učenci bodo naslednjo dejavnost opravljali v štirih skupinah. Ena učiteljica (predmetna) bo spremljala dve skupini, druga (specialna pedagoginja) pa drugi dve skupini.

OSREDNJI DEL:	Dejavnost bo imela dva dela. V prvem delu bodo učenci poslušali navodila za izdelavo tlorisa Božičkove sobe in to izvedli. Vsaka skupina si bo izbrala dovolj prostora, da bo tloris izdelala na tla. Učenci si bodo sobo izbrali po lastni želji (dnevna soba, spalnica, kuhinja itd.). Potrebovali bodo material: lepilni trak, papir, pisala, predmete iz skrivnostne vreče. Ko bodo označili omejitve prostora, bodo z lepilnim trakom označili vhod v prostor (vrata), okno, večje kose pohištva. Nato bodo predmete iz skrivnostne vreče po lastni izbiri in presoji izbrali in vnesli v prostor. Pri tem bodo aktivno skupinsko sodelovali, izmenjavali ideje, predloge in sprejemali skupne odločitve. Specialna pedagoginja bo pri dejavnosti še zlasti pozorna na učence s posebnimi potrebami in jim bo po potrebi prilagajala proces. V drugem delu bodo učenci predstavili vsak svojo Božičkovo sobo, in sicer v vlogi palčka. V skupini bodo izbrali enega ali dva učenca, ki bosta predstavila, katero sobo so izbrali, katera oprema in predmeti so v njej. Pojasnili bodo tudi, kaj Božiček dela z določenim izbranim predmetom v izdelani sobi, torej za kaj predmet uporablja. Pri tem se bodo izražali v preprostih angleških povedih in uporabljali angleški besednjak na to temo. Božiček sem – vroči stol (5 min) V vsaki skupini bodo izbrali enega učenca, ki bo predstavljal Božička in se vživel v njegovo vlogo. Prejel bo Božičkovo kapo in sedel na t. i. vroči stol. Ostali učenci bodo v vlogi palčkov Božičku zastavljali vprašanja v zvezi z njegovo sobo in predmeti v njej, npr.: »Ali imaš v sobi glavnik? Za kaj ga uporabljaš? Kje imaš kapo?« Vprašanja bodo postavljali v angleškem jeziku na način, kot so ga že usvojili pri prejšnjih urah pouka. Vprašanja bodo postavljali naključni učenci iz katere koli skupine, ki se bodo želeli izpostaviti. Specialna pedagoginja bo posebej pozorna in bo pomagala pri izražanju učenca s posebnimi potrebami in ostalim, ki bodo potrebovali usmerjanje. Vsaka skupina bo za vroči stol izbrala enega učenca, ki bo na vprašanja odgovarjal glede na sobo, ki jo bo uredila njegova skupina.
----------------------	---

SKLEPNI DEL:	Ping pong - refleksija (5 min) Učenci se bodo razporedili v dve vrsti, ki si bosta stali nasproti. Naredili bodo refleksijo pouka in svoja doživetja izrazili kot dopolnitev na trditev: »Danes mi je bilo pri pouku všeč ...« oziroma »Danes mi pri pouku ni bilo všeč ...« Po eden bodo stopali naprej v nasprotno vrsto in pri tem izrazili svoje vtise. Pri tem bo vsak pozoren na ostale, saj lahko vsakokrat naprej stopi le eden. Učenci z desne strani bodo povedali, kaj jim je bilo všeč, učenci z leve strani pa kaj jim ni bilo všeč. Pri tem bodo zamenjali pozicijo iz ene vrste v drugo. Ko se bodo vsi zamenjali bosta igra in ura končani.
---------------------	--

4. REZULTATI

Predstavljeni primer učne ure predstavlja način, kako se lahko izvajalec dodatne strokovne pomoči intenzivno poveže v tim z učiteljem, ki izvaja reden pouk po učnem načrtu, na primer pouk angleškega jezika, in ob tem skrbi za doseg individualiziranih učnih ciljev učencev s posebnimi potrebami. Gledališki pristopi, uporabljeni v učni uri, so pouk popestrili, vse učence pa spodbudili k aktivnemu in doživetemu sodelovanju in inkluziji v učnem procesu. Ker je bila Božičkova soba na nek način njihova lastna in skupna stvaritev, so učenci ob njenem opisanju zavzeto pripovedovali. Pokazali so močan interes tudi za ustvarjene sobe, ki so jih oblikovali njihovi sošolci v drugih skupinah. Ob tem je komunikacija tekla sproščeno, četudi v tujem jeziku. V varnem in spodbudnem učnem okolju so si namreč upali narediti tudi napake in hkrati spontano razvijati svoje komunikacijske veščine. Pri predstavljenem primeru pouka so bili v uri realizirani vsi zastavljeni cilji. Učenci so ponovili in uporabili besedišče in pridobljene jezikovne strukture, domiselno in doživeto so gibalno, verbalno in simbolno upodobili sobo in vlogo Božička. Doseženi pa so bili tudi zastavljeni cilji, vezani na celosten razvoj vseh otrok v razredu, vključno z otroki s posebnimi potrebami, pri čemer so si učenci v razredu spontano ustvarili še pristno predpraznično vzdušje.

5. ZAKLJUČEK

Gledališka pedagogika otrokom zagotavlja vključujoče, spodbudno in varno učno okolje. Skozi igro vlog (npr. Božiček na vročem stolu, palčki) otroci razvijajo socialne veščine, komunikacijo in empatijo. Pristopi gledališke pedagogike vključujejo tudi gibanje, zvok in dotik (npr. praktično oblikovanje in opremljanje sobe s konkretnimi predmeti), ob čemer otroci napredujejo na področju senzorične integracije, telesne koordinacije, motorične spretnosti, zavedanja telesa in prostorske orientacije. Delo v skupinah spodbuja sodelovanje, komunikacijo, timsko delo in občutek pripadnosti. Pozitivno vpliva na izražanje in predelavo čustev, krepi samozavest, organizacijske veščine in daje občutek uspešnosti. Poučevanje z vključevanjem gledaliških pristopov je torej eden takšnih načinov, ki celostno koristi vsem otrokom na različnih razvojnih področjih, hkrati pa učiteljem omogoča veliko mero ustvarjalnosti, novih možnosti in idej pri izbiri poti za doseg določenega učnega cilja iz učnega načrta.

6. LITERATURA

- AŽMAN, Tatjana in drugi. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelja in šole*. Maribor: Filozofska fakulteta.
- KURENT GOLOB, Meta. (2017). *Spodbujanje celostnega razvoja otroka po vzgojno-izobraževalnem programu »Vzgoja za življenje«*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- LEPIČNIK-VODOPIVEC, Jurka. (2008). Izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1(1/2), (str. 33–43). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- KORBAR, Valentina in drugi. (2020). Pri uporabi gledaliških pristopov pri pouku gre za naložbo v prihodnost. V Veronika Gaber Korbar (ur.), *Moč sporazumevanja. Osnove gledališke pedagogike* (str. 30–35). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

Mateja Stare

GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA KOT MOST DO SHAKESPEARA: UČNA URA NA PRIMERU ROMEA IN JULIJE

Povzetek

Članek poudarja pomen gledališke pedagogike pri poučevanju in njen vpliv na aktivno vključevanje učencev v izobraževalni proces. Gledališka pedagogika, ki spodbuja domišljijo, sodelovanje in reševanje problemov, omogoča učencem, da skozi igro vlog globlje razumejo učne vsebine. Na primeru obravnave **Romea in Julije** pri pouku angleščine so predstavljene različne dramske tehnike, ki pomagajo učencem pri razumevanju zgodbe, razvijanju jezikovnih spretnosti in komunikacijskih veščin in kreativnosti. Učenci s pomočjo gledališke pedagogike razvijajo samozavest, ustvarjalnost, empatijo in se urijo v sprejemanju kompromisov. Gledališka pedagogika tako ne le olajša učenje, temveč krepi motivacijo, z večjo interakcijo med učenci in aktivnostjo pri pouku pa se ustvarjajo pozitivna čustva, kar spodbuja prijetno učno izkušnjo in posledično povečuje učni učinek.

Ključne besede: *gledališka pedagogika, Romeo in Julija, ustvarjalnost, interakcija med učenci, aktivno vključevanje učencev*

DRAMA PEDAGOGY AS A BRIDGE TO SHAKESPEARE: A LESSON ON ROMEO AND JULIET

Abstract

The article highlights the importance of drama pedagogy in teaching and its impact on the active engagement of students in the educational process. Drama pedagogy, which encourages imagination, collaboration, and problem-solving, enables students to gain a deeper understanding of educational content through role-playing. Using the example of **Romeo and Juliet** in an English class, various dramatic techniques are presented that help students

comprehend the story while developing language skills, communication abilities, and creativity. Through drama pedagogy, students build confidence, creativity, empathy, and learn to compromise. Drama pedagogy not only facilitates learning but also enhances motivation. Increased student interaction and activity during lessons foster positive emotions, leading to an enjoyable learning experience and, consequently, improved learning outcomes.

Keywords: *drama pedagogy, *Romeo and Juliet*, creativity, student interaction, active student engagements:*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Šolstvo že dolgo stremi po odmiku od klasičnega, frontalnega pouka k vse večjem vključevanju učencev v pedagoški proces. Različne oblike in metode dela, ki aktivno vključujejo učence, dosegajo boljše in trajnejše rezultate v znanju. Učenje z gledališkimi pristopi je učenčevi naravi blizu, saj se najbolje učijo skozi domišljijско zastavljene probleme. Dorothy Heathcote, angleška pionirka gledališke drame, ki je v 70-ih letih prejšnjega stoletja uvajala dramo v izobraževanje, je uvedla tako imenovan 'čas zdaj', ko se učenci v vsakem trenutku lahko miselno premaknejo v drug prostor ali obdobje (Taylor, 2016). Zlahka se prelevijo v dvorne svetovalce, novinarje ali tihe predmete v sobi, v sam proces pa je vključena cela paleta čustev. Ko v učni proces vnesemo tudi čustva, pa naj bo to igrano čustvo (jeza, strah, ponos ...) ali doživljanje učencev ob aktivnosti, je motiviranost učencev večja.

Učenje angleščine uporablja pester nabor vsebin, besedišča in raznih vsakodnevnih situacij, ki jih uporabljamo kot medij za razvijanje govornih, pisnih, bralnih in slušnih spretnosti. Na podlagi učnega sklopa širimo besedni zaklad, usvajamo različne slovnične strukture in razvijamo spretnosti uporabe tujega jezika. Z uvedbo gledališke pedagogike učenci ne pridobivajo samo jezikovnih veščin, ampak razvijajo tudi komunikacijske sposobnosti, samozavest in ustvarjalnost. Aktivno sodelovanje učencev omogoča, da se poglobijo v jezikovno okolje in ga bolje razumejo. Večja interakcija med učenci ustvarja pozitivna čustva, kar spodbuja prijetno učno izkušnjo in s tem ohranja koncentracijo ter povečuje motivacijo in učni uspeh.

2. TEORETIČNO OZADJE

Gledališke dejavnosti spodbujajo aktivno učenje in kritično mišljenje, kar vodi h globljemu razumevanju snovi in izboljšanju sposobnosti reševanja problemov, ki so ključne za akademski uspeh. Gledališče kot učni pristop omogoča učencem, da raziskujejo človečnost v vseh njenih oblikah, s tem ko se soočajo z različnimi liki, situacijami in moralnimi dilemami (O'Toole, 1977).

Učenje z gledališkimi pristopi je s kreativnostjo in aktivnim vključevanjem učencev usmerjeno k doseganju naslednjih učnih ciljev:

- razvijanje domišljije in ustvarjalnosti,
- spodbujanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov,
- raziskovanje in vrednotenje idej,
- odkrivanje pozitivnih načinov za reševanje konfliktov,
- izražanje čustev in interpretacija čustev drugih,
- izboljšanje komunikacijskih veščin,
- izboljšanje bralnih veščin (Caldwell, 2011).

Učenje z gledališkimi pristopi ponuja pester nabor tehnik, ki jih ne glede na učni predmet, starost učencev, stopnjo izobraževalnega sistema in predznanje lahko uporabimo v vsakem trenutku. Cilj uporabe metod in tehnik z gledališkimi pristopi ni umetniški, temveč aktivno vključevanje učencev v spoznavanje učnih vsebin (Gaber Korbar, 2020). Smiselno je skrbno načrtovanje vnaprej, pogosto pa tekom pouka koncentracija učencev pade, motivacija izginja, v razredu zavladata apatija in naveličanost, zato določene gledališke pristope izvajamo brez vnaprejšnjega načrtovanja.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj tehnik, uporabljenih v sklopu obravnave prilagojenega književnega besedila pri pouku angleščine v 7. razredu osnovne šole.

2.1. Krog stereotipov

Učenci stojijo v krogu tako, da so s hrbti obrnjeni proti sredini. Ob plosku učitelj pove besedo. Učenci se ob tem obrnejo proti sredini in naredijo kip, ki ponazarja besedo. Aktivnost lahko uporabimo za uvajanje ali utrjevanje besedišča ali zgolj kot uvodno motivacijo.

2.2. **Sadna solata**

Stole postavimo v krog. Z izjemo enega, ki stoji na sredini, se učenci usedejo. Vsak, tudi tisti na sredini, dobi svojo vlogo, npr. Romeo, Juliet, Paris. Uporabimo lahko katerekoli izraze. Ko učenec na sredini zakliče ime, vsi s tem imenom zamenjajo stol. V trenutku menjave učenec na sredini skuša zasesti enega od praznih stolov. Če učenec na sredini zakliče nadpomenko, npr. love story, morajo vsi učenci zamenjati svoj prostor. Namen te aktivnosti je uvajanje besedišča ali utrjevanje pojmov ter aktiviranje učencev za nadaljnje delo.

2.3. **Živa slika**

Učenci v manjših skupinah ustvarijo živo sliko dejanja, zapisanega na listu. S to kratko dejavnostjo učence aktiviramo, v njih vzbudimo prijetna čustva, saj se ob tem zabavajo, nezavedno pa lahko aktivnost uporabimo tudi kot ponovitev zgodbe, ki jo morajo za dejavnostjo še ustrezno razvrstiti po časovnem sosledju dogodkov.

2.4. **Pisalni stroj**

Učenec sebi ob namišljenem pisalnem stroju in pripoveduje zgodbo. Ostali učenci v skupini to odigrajo s pomočjo pantomime. Tehnika je za učenca, ki pripoveduje svoj 'zapis na pisalno stroj', težja. To omogoča diferenciacijo in doseganje višjih ciljev.

2.5. **Oris osebe**

Na podano predlogo (obris osebe) učenci zapisujejo ključne pojme za oznako oseb. Sledijo navodilom učitelja, kam zapisati določene izraze, npr. besedišče za opis značaja osebe, znanja, veščine, misli ipd. znotraj obrisa, dejanja ali izražanje čustvovanja osebe zunaj obrisa. Oris osebe lahko sproti spreminjamo ali dopolnjujemo, učencem pa omogoča hiter in pregleden zapis ter nabor besedišča kot podlaga za druge aktivnosti.

2.6. **Zidovi, ki govorijo**

Učenci se postavijo v prostor in tako tvorijo živi zid. Ob analizi dogajanja v prostoru določeni učenci spregovorijo, kaj je oseba v prostoru doživljala, kako je čustvovala in kako odreagirala v situaciji znotraj zidov. Ta tehnika vzpodbuja razvijanje empatije pri učencih.

2.7. Časopisni članek

Aktivnost lahko poteka individualno, v parih ali manjših skupinah. Pri tem se razvija produktivnost učencev, saj gre po Bloomovi taksonomiji za sintezo. Uporabimo lahko različne pogoje, npr. nujna uporaba določenih pojmov, zapis, prilagojen določenemu žanru, poudarek časovnemu sosledju dogodkov ipd.

3. IMPLEMENTACIJA

Pri pouku angleščine ustvarjamo fiktivne dialoške situacije, ki učence navajajo na vsakodnevne dialoge. Kot navaja učni načrt za angleščino (Andrin et al, 2016, str. 12), naj učenci »postanejo samozavestni, suvereni, spretni in učinkoviti uporabniki angleščine in drugih jezikov ter 'vseživljenjski učenci', zato razvijajo te zmožnosti sprejemanja, tvorjenja in posredovanja besedil«. Zato je učenje z gledališkimi pristopi toliko bolj smiselno.

Umetno ustvarjene situacije so lahko nekajminutne, občasno pa pri pouku z gledališkimi pristopi usvajamo daljši učni sklop.

Navajam primer takega sklopa. V oddelku je 17 učencev.

RAZRED:	7. razred					
PREDMET:	angleščina					
ČASOVNI OBSEG:	8 ur					
UČNA TEMA:	Romeo in Julija					
UČNA ENOTA:	Preteklik (Past Simple)					
UČNI CILJI:	Učenci opišejo zgodbo o Romeu in Juliji v pretekliku. Učenci analizirajo in opišejo glavna junaka zgodbe. Učenci uporabljajo preteklik (Past Simple) v novem kontekstu.					
UČNE METODE:						
UČNE OBLIKE:						

PRIPOMOČKI IN SREDSTVA:	učbenik Touchstone 2 prazni listi papirja predloga za o(b)ris osebe slovar
PRILAGODITVE: (posebne potrebe, diferenciacija, individualizacija ...)	Šibkejši učenci vzporedno s poslušanjem zgodbe o Romeu in Juliji berejo besedilo. Izdelava slovarčka z učenci s šibkejšim znanjem besedišča.

UVODNI DEL:	Krog stereotipov - uvajanje besedišča: Učenci stojijo v krogu, obrnjeni navzven. Ob poimenovanju besede se obrnejo in prikažejo besedo z živo sliko. Uporabljene so ključne besede iz zgodbe o Romeu in Juliji: family, party, a mask, a wife, a husband, love, balcony, sleeping potion, dagger, dead.
OSREDNJI DEL:	Slušno in bralno razumevanje: Učenci dvakrat poslušajo zgodbo o Romeu in Juliji. Šibkejši učenci sproti berejo besedilo, učno uspešnejši zgolj poslušajo besedilo. Nato obnovimo zgodbo, komentiramo dogodke, poimenujemo in si zapišemo glavne osebe v zgodbi ter prevedemo neznane besede. Sadna solata – ponovitev oseb v zgodbi: Za lažje pomnjenje oseb, ki nastopajo v zgodbi, se igramo igro sadna solata. Osebe, ki jih predstavljajo učenci, so: Juliet, Romeo, Friar Lawrence, Paris, Tybalt ter izraz love story.

OSREDNJI DEL:	Živa slika – ponovitev vsebine: Učenci na listkih izžrebajo dogodke iz zgodbe in jih v parih ali manjših skupinah pokažejo z živo sliko: A costume party Balcony scene Wedding at Friar Lawrence Romeo kills Tybalt Juliet hears she needs to marry Paris Sleeping potion scene Romeo sees/kisses Juliet Juliet sees dead Romeo and kills herself with dagger Žive slike so prikazane mešano, zato jih naknadno postavimo v ustrezen vrstni red, ob tem pa učenci ustno obnovijo celotno zgodbo v povedih. Pisalni stroj – obnova zgodbe: Učence razdelim v dve skupini. Vsaka skupina zapiše obnovo zgodbe, ki jo nato tudi odigrajo. O(b)ris osebe – oznaka glavnih oseb v zgodbi: Vsaka od dveh skupin predstavlja eno osebo – Romea ali Julijo. Znotraj obrisa napišejo pojme za opis značaja te osebe. Po potrebi si pomagajo s slovarčki. Orisa si izmenjajo, da druga skupina še kaj dopiše. Nato si skupini predstavita osebi. Ljubezensko pismo 1 – pisno sporočanje: Vsaka skupina, ki predstavlja Romea oziroma Julijo, napiše ljubezensko pismo, v katerem svojemu izbrancu/izbranki predlaga, kako bi skupaj zbežala. Učenci z domišljijo posegajo v originalno zgodbo in si izmislijo svoje nadaljevanje dogajanja.
----------------------	--

OSREDNJI DEL:	Usodno sporočilo Učitelj predstavi zaplet zgodbe. Ljubezenski pismi se prestreže: Julijino pismo prestreže Paris. Parisa predstavlja 'skupina Romeo'. Romeovo pismo prestreže Julijin oče, ki ga predstavlja 'skupina Julija'. Ljubezensko pismo 2 – pisno sporočanje: Nasprotna skupina za trenutek postane oseba, ki je prestregla pismo. Pismo preberejo znotraj skupine in nato zapišejo odgovor tako, kot bi bilo v interesu Parisa oziroma Julijinega očeta. Nato pismo pošlje nazaj. Zidovi, ki govorijo – izraz občutkov: Predstavniki, ki sprejme odgovor, glasno prebere pismo. Ostali člani tvorijo zid okoli učenca/ke. Zidovi nato spregovorijo o občutkih in reakciji Julije oziroma Romea ob branju odgovora. O(b)ris osebe – dopolnitev: Ko junaka dobita 'odgovor' na pismo, na zunanjo stran obrisa osebe napišeta, kakšna se jima zdaj zdi nasprotna oseba. Npr. Julija je pisala pismo Romeu, a ga prestreže Paris. Njegov odgovor sedaj prebere in tako (misleč, da je to napisal Romeo) spremeni mnenje o Romeu. Ponovni zaplet zgodbe: K vsaki skupini pride pater Lawrence in jima pove za prestreženo pismo. Skupina se domisli, kako se zdaj zgodba konča. Skupini se pripravita in odigrata prizor.
SKLEPNI DEL:	Časopisni članek: Vsak posameznik zapiše časopisni članek o dogodku.

4. REZULTATI

Učenje z gledališko pedagogiko je učencem blizu, saj se večina zna dokaj hitro vživeti v vlogo. Za preklon vlog potrebujejo vedno manj časa, postajajo suverenejši. Nekateri učenci postane-

jo samozavestnejši, manj se ukvarjajo z ustreznostjo jezika in več s sporočilnostjo. Pri aktivnostih se učenci zabavajo in bolj sodelujejo, skozi dogovarjanje se učijo sprejemati kompromise in biti bolj prilagodljivi spreminjajočim situacijam. Brez večjega zavedanja se učijo in utrjujejo dodatno besedišče, nezavedno popravljajo izgovorjavo, kohezijo ter gradijo na koherenci pisnega ali govornega besedila.

5. RAZPRAVA, ZAKLJUČKI

Učenci so tekom dejavnosti in z aktivnim sodelovanjem dobro spoznali zgodbo o Romeu in Juliji, razumeli niso le osnovno zgodbo, ampak tudi njeno kompleksnost. Z uporabo domišljije so spremenili konec zgodbe, ki so se mu morali sproti prilagajati. Osnovne dejavnosti so bile vnaprej načrtane, a zgodba je nastajala sproti in se spreminjala.

Veliko aktivnosti je potekalo v skupinah. Sprva so bili učenci, ki so manj spretni v angleščini, bolj pasivni, nato so se vključevali v igrane vloge oziroma so predstavljali zaključke na besedni ravni, postopoma pa so svojo aktivnost po zmožnostih povečevali. Pri zapisu zgodbe so imeli pomoč in smernice v obliki vprašanj, s pomočjo katerih so napisali obnovo v pretekliku.

VIRI IN LITERATURA:

- HEATHCOTE, D. & BOLTON, G. Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Heinemann, 1995.
- CALDWELL, Keith (2011): Drama as a teaching tool. Pridobljeno 9. 7. 2024, s <http://teachingthroughthearts.blogspot.com/2011/07/drama-as-teaching-tool.html>
- GABER KORBAR, Veronika in KORBAR, Valentina (2020). Pri uporabi gledaliških pristopov pri pouku gre za naložbo v prihodnost. V Veronika Gaber Korbar (ur.), Moč (spo)razumevanja (str. 30-35). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- ANDRIN, A., ERŽEN, V., KOGOJ, B., LESNIČAR, B., mag. (2016). Program osnovna šola, Angleščina. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- TAYLOR, T. (2016): Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to learning. Pridobljeno 10. 7. 2024 s <https://www.bera.ac.uk/blog/dorothy-heathcotes-mantle-of-the-expert-approach-to-learning>
- O'TOOLE, J. (1977). Theatre in education: New objectives for theatre, new techniques in education. Hodder and Stoughton.

Magda Krt Kaddoura

UVAJANJE GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE V POUK KNJIŽEVNOSTI

Povzetek

Vključitev gledališke pedagogike v pouk slovenščine v 3. razredu spodbuja aktivno učenje in razumevanje književnosti. Z igro vlog in dramatizacijo prizorov iz knjiženih besedil lahko učitelji spodbudijo učence k boljšemu razumevanju vsebine in razvoju jezikovnih veščin. Pomembno je zagotoviti, da so vsi otroci v razredu vključeni kar prispeva k pozitivni razredni klimi in občutku pripadnosti skupnosti. S tem pristopom lahko učitelji ustvarijo dinamično učno okolje, ki spodbuja kreativnost, samozavest in empatijo pri učencih. Ti pristopi povežejo razred. Velika prednost takega pristopa je, da se izkažejo lahko tudi učno manj uspešni učenci. Učenci so nove pristope sprejeli zelo pozitivno in z velikim odobravanjem.

Ključne besede: *gledališka pedagogika, pouk, književnost, vključenost, kreativnost.*

INTRODUCING THEATRE PEDAGOGY INTO LITERATURE CLASSES

Abstract

Incorporating theater pedagogy into the teaching of Slovene language in the 3rd grade promotes active learning and understanding of literature. Through role-playing and dramatization of scenes from literary texts, teachers can encourage students to better comprehend the content and develop their language skills. It is important to ensure that all children in the class are included, as this contributes to a positive classroom atmosphere and a sense of belonging to the community. With this approach, teachers can create a dynamic learning environment that fosters creativity, confidence, and empathy among students. These methods bring the class together. A significant advantage of this approach is that even students who

are less successful academically can shine. Students have embraced the new methods very positively and with great approval.

Keywords: *Theater pedagogy, literature lessons, inclusion, creativity.*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Vpeljevanje novega pristopa v pouk lahko predstavlja večji izziv predvsem za učitelja, ki se spopada z dilemami, kot so: sodelovanje učencev, doseganje ciljev z novimi metodami, ustreznost novih metod za učence, ki imajo različno predznanje, sprejetost med kolegi, ipd. Bolj, kot je učiteljev pristop inovativen, več vprašanj se poraja. Zaradi navedenega je pomembno, da učitelj verjame v metodo, ki jo želi v razredu izpeljati, prav tako pa je pomembno, da si zastavi jasne cilje in se dobro pripravi na heterogenost učencev ter poskrbi za vključenost prav vseh.

Prav pri obravnavi knjižnih besedil je običajno zakoreninjena klasična obravnava književnih del. Največkrat so to glasno in tiho branje, ustna ali pisna obnova zgodbe, ilustracija, odgovori na vprašanja o vsebini zgodbe, morda spremenjen konec zgodbe, še redkeje dramatizacija. Posledično so učenci manj motivirani in zainteresirani pri pouku književnosti.

Dolžnost učitelja je, da spodbuja in ohranja motivacijo učencev na visokem nivoju. To je pomembno tako pri branju kot tudi pri nadaljnji obravnavi besedil. Uporaba gledališke pedagogike pri pouku književnosti učitelju ponuja mnoga orodja, s katerimi lahko poskrbi za pestrost pouka, medpredmetno povezovanje in omogoči učencem razvoj na vseh področjih vzgoje in izobraževanja.

2. TEORETIČNO OZADJE

Med cilji pouka književnosti je pomembno razvijanje bralne sposobnosti. Sem sodi doživljanje, razumevanje in vrednotenje oz. lastna interpretacija leposlovja. Dodana vrednost je tudi širjenje besednega zaklada, spodbujanje domišljije. Pouk književnosti se mora graditi po načelu soudeležbe učencev v interpretaciji, pri kateri vsi učenci sodelujejo z interesi, znanjem, izkušnjami, čustvi, mislimi in domišljijo. Če želimo slediti temu cilju, je gledališka pedagogika idealno orodje na poti do tja. Z njeno pomočjo namreč lahko zelo dobro sledimo učencem ter

povezujemo in primerjamo njihova doživetja, spodbujamo izražanje njihovega lastnega mnenja in njegovo zagovarjanje ter učenčevo sprejemanje in zaznavanje besedila.

V učnem načrtu pri pouku slovenskega jezika (Slovenščina, 2018) je za vsako vzgojno izobraževalno obdobje predvidena vsebina gledališče, radijska igra in film, v prvi triadi tudi risanka. Te vsebine med drugim zajemajo tudi učne cilje s področja gledališke dejavnosti. Pouk slovenskega jezika je pri nas še vedno najtesneje povezan z gledališčem, čeprav gledališke pristope lahko vnesemo v pouk tudi pri vseh ostalih predmetih ali jih s pomočjo gledališke pedagogike tudi povezujemo med seboj.

Učenec s pomočjo gledališke pedagogike krepi svojo bralno sposobnost že v nižjih razredih osnovne šole. Zmožen je razumeti zaporedje dogodkov in karakterizacijo oseb ter na ta način svojo sposobnost razumevanja kasneje le še nadgradil z uporabo literarnoteoretičnih pojmov. Leposlovje mu zato »res pomeni trajno človeško vrednoto« (Saksida, 1992).

Gledališke dejavnosti popestrijo pouk in vodijo učence k sodelovanju, povezanosti in vplivajo na njihovo ustvarjalnost, domišljijo ter spontano izražanje. So hkrati zabava in dober način učenja (Kolarič Wolf, 2017).

Kot meni Lešnikova (2020) je gledališke pristope, tehnike in metode v izobraževanju možno uporabiti pri poučevanju različnih predmetov ter pri učencih v različnih starostnih obdobjih. Učenje z gledališkimi pristopi poteka tako, da se »ustvarjalni načini dela v gledališču v prilagojeni različici pretvorijo v interaktivne učne pristope, ki predstavljajo specifično kombinacijo metod in tehnik gledališke pedagogike« in »lahko olajšajo obravnavo, poglobljanje in utrjevanje snovi pri vseh predmetih, od umetniških, družboslovnih pa vse do naravoslovnih. Predstavljajo tudi odlično možnost za medpredmetno povezovanje.« (Lešnik, 2020, str. 248). Učenje z gledališkimi pristopi poteka globoko izkustveno in ima dolgoročni učinek. Lešnikova v svojem prispevku *Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop* (2020) poudari pomen vzpostavitve čustvenega odnosa učencev do glavne teme, ki se obravnava z gledališkimi pristopi. Čustveni odnos namreč v otroku spodbudi interes za dodatno raziskovanje ter notranjo motivacijo za nadaljnje učenje. Zato je vsekakor zelo pomembno, kot pravi Irina Lešnik (prav tam, str. 246), da so »učitelji seznanjeni z osnovnimi spoznanji gledališke pedagogike ter imajo jasno načrtane cilje, ki jih želijo s tovrstnim pristopom doseči«. Vsak učitelj bi moral kar se da odgovorno in poglobljeno sprejeti načrtovanje učenja z gledališkimi pristopi. (Lešnik, 2020)

Cilj gledališke pedagogike je, da učenci preko izkušenj lažje razumejo človeške odnose, se vživijo v življenje drugih ljudi in uvidijo različne možnosti za odzive in dogodke. Skozi dramske dejavnosti se učenci srečujejo s problemi. Bistvo ni delo z besedilom, ampak učenci raziskujejo dogajanje v zgodbi, ustvarjajo domišljijski svet in zgodbo spreminjajo v nekaj novega. (Wagner 1998) Kot navaja Smilanskyjeva (1968) naj bi učenci preko dejavnosti gledališke pe-

dagogike izboljšali samozavest, koncentracijo, samonadzor, samodisciplino, razvijali empatijo do drugih, razvijali kreativnost, kooperativnost in zmožnost abstraktnega razmišljanja. Seveda je to dolgotrajen proces in vseh teh ciljev ni mogoče doseči v parih šolskih urah niti ne v enem šolskem letu. Zato je pomembno, da bi se gledališka pedagogika vključevala skozi vsa leta osnovnošolskega izobraževanja.

Če želimo, da otroci poglobljeno izkusijo dramske aktivnosti, je temu treba nameniti veliko časa. Postopoma se sprostijo, ko vidijo, da ni napačnih odgovorov, da so s svojimi idejami sprejeti. Učenci skozi gledališko pedagogiko dosegajo tudi boljše učne rezultate. Okrepi se njihov občutek za medčloveške odnose in stiske, poveča se njihova pripravljenost, da medse vključijo druge. Otroci, ki sodelujejo v dramskih aktivnostih, se tudi bolje naučijo soočati s stresom, okrepi se njihova samozavest. Pri gledališču se vedno ukvarjamo s problematičnimi situacijami. Na situacijo pogledamo z različnih strani. (Heggstad, 2018)

3. IMPLEMENTACIJA

Ure književnosti v prvi triadi zajemajo skoraj polovico vseh ur slovenščine v učnem načrtu. Zato je potrebno izkoristiti književna besedila kot priložnost, da pri otrocih skozi obravnavo le teh razvijamo različne veščine, ki so pomembne za vsa področja njihovega razvoja.

V prispevku bom predstavila nekaj oblik in metod gledališke pedagogike, ki so se v nekaj letnem obdobju, od kar postopno uvajam te metode, izkazale kot zelo uspešne. Učencem omogočajo aktivno in ustvarjalno učenje. Vse spodaj opisane metode so pri učencih naletele na dober odziv.

Te metode in oblike gledališke pedagogike ne samo obogatijo učni proces, ampak tudi krepijo različne veščine učencev, kot so komunikacija, sodelovanje, kritično mišljenje in ustvarjalnost. Vsem je skupno tudi razvijanje jezikovne zmožnosti, razvijanje neverbalnega sporazumevanja, izražanje lastnega mnenja, vzdrževanje pozornosti, razvijanje občutka pripadnosti skupini, sprostitvev itd.

3.1. Krog pripovedovanja

Je odlična metoda za obnovo neke zgodbe. Pozorni moramo biti, da pridejo vsi učenci na vrsto, in da učenci, ki si težje zapomnijo zgodbo, začnejo na začetku.

3.2. Vroči stol

Eden izmed učencev prevzame vlogo lika iz zgodbe in sedi na »vročem stolu«, medtem ko mu drugi učenci postavljajo vprašanja o njegovih dejanjih, mislih in motivacijah. Najlažje je otroke pritegniti z idejo, da so oni novinarji, ki postavljajo vprašanja slavni osebi. V našem primeru je to lik iz zgodbe, ki smo jo obravnavali.

3.3. Angel in hudič

Gledališka tehnika "angel in hudič" je dramatična tehnika v gledališču, kjer se na oder hkrati postavita dve nasprotujoči si sili, pogosto predstavljeni kot simboli dobrega (angel) in slabega (hudič). Ti dve figuri simbolizirata notranje moralne konflikte likov ali situacij in pomagata prikazati psihološko stanje glavnega junaka.

Pri tej tehniki je v ospredju vedno neka dilema, neko moralno vprašanj, ki je v ospredju zgodbe. Angel običajno predstavlja vest, dobroto ali pozitiven moralni glas. Je glas razuma, sočutja ali pravičnosti. Hudič simbolizira skušnjavo, zlo ali uničevalno silo. Je glas notranjega nemira, jeze ali sebičnosti.

Ta dva lika stojita na nasprotnih straneh glavnega junaka. S svojimi izjavami želita prepričati lik iz zgodbe, da se odloči za dobro ali zlo. Na koncu se lik iz zgodbe sam odloči, kaj bo izbral. Po želji lahko svojo izbiro tudi utemelji.

3.4. Zamrznjena slika

Učitelj izbere prizor iz literarnega dela, ki ga bodo učenci upodobili. Prizor je lahko ključni trenutek iz zgodbe, konflikt, pomembna situacija ali simboličen prizor, ki nosi globlji pomen. Učenci se postavijo v drže, ki ponazarjajo dogajanje, čustva ali odnose med liki v prizoru. Vsak učenec upodobi določen lik ali element prizora. Pomembno je, da se učenci osredotočijo na izražanje čustev in odnosa do drugih likov preko telesne drže, obrazne mimike in postavitve v prostoru.

Ko je prizor »zamrznjen«, se ostali učenci ali učitelj lahko premikajo okoli prizora in ga analizirajo. Postavljajo lahko vprašanja o tem, kaj posamezni lik doživlja, kakšni so odnosi med njimi, kaj predstavlja prizor ipd.

Pozorni moramo biti, da ne dajemo pripomb, kaj je dobro in kaj slabo. Učenci morajo dobiti občutek, da je vse dovoljeno in pravilno. Le tako bodo brez zadržkov sproščeno aktivni.

3.5. Igra vlog

Učenci prevzamejo vloge različnih likov in jih upodabljajo v različnih situacijah. S tem se učijo empatije, razumevanja perspektiv drugih in izražanja čustev.

3.6. O(b)ris osebe

Je poglobitev razumevanja likov v zgodbi. Gre za vizualno in participativno metodo, pri kateri učenci skupaj ustvarijo portret lika na velikem kosu papirja ali na tabli, pri čemer vnašajo ključne lastnosti, občutke, misli in izkušnje lika.

Učitelj pripravi velik kos papirja ali tablo, na katero nariše obris lika. Lahko je silhueta ali preprosto narisana figura.

Učenci sodelujejo tako, da v notranjost obrisa lika pišejo, ali rišejo, kar misli, čuti, ali doživlja ta lik (notranje lastnosti, misli, čustva).

Na zunanjo stran obrisa pa zapisujejo, kaj o liku mislijo drugi, kako ga vidijo, kako se do njega obnašajo, kakšne so okoliščine okoli lika ipd. (zunanje lastnosti, vplivi okolja, reakcije drugih likov).

Po končanem procesu učitelj vodi diskusijo, kjer učenci reflektirajo o liku. Pogovarjajo se o tem, kako se notranji in zunanji dejavniki prepletajo in vplivajo na likovo vedenje in odločitve. Učenci se poglobijo v psihološko in čustveno plat lika, kar vodi do boljšega razumevanja motivacije likov in dinamike zgodbe.

Metoda spodbuja skupinsko delo in omogoča učencem, da izmenjujejo ideje in perspektive.

Učenci se skozi razmišljanje o notranjih mislih in občutkih lika naučijo postaviti v njegovo kožo, kar spodbuja empatijo.

O(b)ris osebe je torej močno orodje, ki ga lahko učitelji uporabijo za poglobitev razumevanja literarnih likov in spodbujanje kritičnega mišljenja pri učencih.

4. REZULTATI

4.1. Odzivi učencev

Gledališka pedagogika je bila pri učencih res dobro sprejeta, posebej pri učencih, ki so imeli običajno učne težave. Na začetku so potrebovali nekaj časa, da so spoznali tehnike in metode. Pri vseh dejavnostih so bili učenci motivirani. Kot so večkrat sami omenili, se gledališke pristope jemali kot igo, neobremenjeni s tem ali bodo uspešni.

4.2. Opažanje učiteljice

Več let sem že učiteljica in sem opazila, da je suhoparna obravnava književnih besedil za učence večkrat dolgočasna. Seveda je še vedno potrebno tiho in glasno branje, prav tako obnova zgodbe ter odgovarjanje na vprašanja o zgodbi. Je pa vpeljevanje gledališke pedagogike v moj pouk prineslo veliko svežine. Motivacija pri učencih je neprimerljivo večja. Sama sem najprej imela pomisleke, da ne bomo dosegli vseh zastavljenih ciljev, vendar je bila skrb odveč. Cilji so bili vedno realizirani in doseženi. Učenci pa neprimerljivo bolj zadovoljni, sproščeni in povezani med seboj.

5. RAZPRAVA, ZAKLJUČKI

5.1. Jasno zastavljeni cilji

Učitelj mora dobro poznati cilje in si jih jasno zastaviti. Dobro mora poznati nabor metod in tehnik gledališke pedagogike in izbrati najbolj primerne glede na starost, motiviranost in zanimanje učencev.

5.2. Natančno podajanje navodil

Podajanje natančnih navodil in vodenje je v začetku, ko se učenci prvič srečujejo z novo obliko dela, zelo pomembno. Opazila sem, da je pomembno, kako sem planirala potek dejavnosti. Pomembno je bilo, da so bile dejavnosti različne, da so vključevale gibanje. Če so bila moja navodila in razlaga igre, dejavnosti jasna in nedvoumna, so učenci vedno dobro sodelovali.

5.3. Postopnost vpeljevanja

Pomembna je postopnost in vpeljevanje novih pristopov na nevsiljiv, otrokom prijazen način. Prav v primeru gledališke pedagogike je to zelo enostavno, saj metode in oblike gledališke pedagogike omogočajo implementacijo igre in dejavnosti, ki so otrokom na razredni stopnji zelo zanimive.

6. LITERATURA

- Katrine Heggstad in Kari Mjaaland Heggstad: Življenje je drama. (2018).
- Kolarič Wolf, S. (2017). Gledališka pedagogika za boljše razumevanje učne snovi. Mednarodna konferenca gledališke pedagogike. Ljubljana. Pridobljeno 16. 8. 2024 s: <https://www.takatuka.net>
- Lešnik, Irina (2020): Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop. Pridobljeno 16. 8. 2024 s Lešnik_Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop.pdf.
- Lešnik, Irina (2020): Gledališka pedagogika na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. Pridobljeno 16. 8. 2024 s <https://www.takatuka.net/irina-lesnik>
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. (1992): Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole. Založba Mladinska knjiga
- Warner, B. J: (1998).Educational drama and language drama arts. Chicago, Illinois: Heinemann



Marta Slokan

GLEDALIŠKI PRISTOP PRI MLADOSTNIKIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek

Prispevek podaja opis uporabe tehnike gledališke pedagogike oz. gledališkega pristopa med učnimi urami književnosti v srednji šoli za mladostnike s posebnimi potrebami ter razčlenbo primera ob naslednjih vprašanjih: kako redno učno snov približati dijakom, da jo bodo čim bolj ponotranjili in usvojili; kako aktivno vključiti v pouk dijake s posebnimi potrebami oz. primanjkljaji na različnih področjih učenja; kako okrepiti socialni razvoj mladostnikov s težavami v komunikaciji in doseči njihovo boljše medsebojno povezanost in socialno vključenost. Ob konkretnem primeru je podan še opis nadgradnje tako izvedenega pouka in ugotovljene koristi uporabe gledališkega pristopa. Primer je bil izveden lani v prvem letniku srednje šole Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana.

Ključne besede: *ovire in sposobnosti, uprizoritev besedila, vloge dijakov, vključenost.*

THEATRICAL APPROACH FOR ADOLESCENTS WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

This article provides a description of the use of theatre pedagogy techniques, or a theatrical approach, during literature lessons in a high school for adolescents with special needs. It also includes an analysis of the case through the following questions: how to make the regular curriculum more accessible to students so that they internalize and master it as effectively as possible; how to actively involve students with special needs or learning deficiencies in various areas in the lessons; how to enhance the social development of adolescents with communication difficulties and achieve better mutual connection and social inclusion among them. In addition to a specific case example, the article describes the enhancement of such

lessons and the benefits of using the theatrical approach that were observed. The example was implemented last year in the first year of high school at the Institute for the Deaf and Hard of Hearing Ljubljana.

Keywords: *barriers and abilities, text performance, student roles, inclusion.*

1. PEDAGOŠKA IZHODIŠČA IN IZZIV

Šolski predmet slovenščina poučujem od leta 2007 na zavodu za mladostnike s posebnimi potrebami, prej pa sem poučevala na različnih nivojih izobraževanja. V tem predmetu sem sama kot osnovno-in srednješolka videla izmed vseh šolskih predmetov največ življenja, tako v samem jeziku kot v književnosti – besedni umetnosti. Pouk književnosti pri predmetu slovenščina (književnost se obravnava tudi pri pouku tujih jezikov) je eden tistih, pri katerem učenci in dijaki najgloblje spoznavajo osebne odnose, življenjska občutja, kulturo in način življenja pripadnikov različnih jezikovnih skupin in obdobj. Ob tem tujo življenjsko izkušnjo primerjajo z lastno, preverjajo svoja stališča in življenjske nazore, jih oblikujejo, se učijo sprejemati različnost, izbirati lastne in se zavedati obče človeških vrednot. S tem lahko osebnostno zorijo v zrele in odgovorne osebnosti, sposobne ustvarjalno graditi skupnost.

Pogosto pa velja slovenščina in z njo književnost za težak predmet, pri mladih je med manj priljubljenimi, če že ne prav nepriljubljen, posebno pri precejšnjem deležu mladostnikov z motnjami avtističnega spektra, disleksijo in drugimi govorno-jezikovnimi motnjami, ne glede na šolski program. V programu nižjega poklicnega izobraževanja (v nadaljevanju NPI) Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL) so dijaki z različnimi, močnejše izraženimi posebnimi potrebami, praviloma tisti, ki v osnovni šoli niso dosegali dobrega uspeha ali niti niso končali osnovne šole. Zanje je pouk književnosti še posebno težak, saj jim pogosto manjka besedišča, splošne razgledanosti in dela življenjskih izkušenj, ki ga do te starostne dobe mladostniki brez t. i. posebnih potreb že imajo.

Kot je zapisano v katalogu znanj za slovenščino v nižjem poklicnem izobraževanju, se dijaki pri pouku slovenščine »usposabljaajo za učinkovito, predvsem govorno, a tudi pisno sporazumevanje v najrazličnejših okoliščinah, in to ne le pri poklicnem delu, temveč se trudijo za dvig svoje splošne, izobrazbene in kulturne ravni, saj jim to povečuje možnost njihovega osebnega razvoja in ravnanja v širšem družbenem okolju. Hkrati s tem dojemajo jezik kot temeljno

prvino človekove narodne identitete in oblikujejo odnos do slovenskega jezika kot državnega jezika v Republiki Sloveniji.« (Katalog znanja, 2007, str. 1.)

»Dijaki razvijajo zavest o slovenščini kot maternem in državnem jeziku; oblikujejo narodno in državno zavest, ob tem pa tudi spoštovanje do drugih jezikov in narodov in strpnost do njih. /.../

Dijaki razvijajo sporazumevalno zmožnost tako, da so raznovrstna besedila v slovenščini sposobni sprejemati, razčlenjevati (razumevati) in tvoriti. /.../ Cilji pouka književnosti v nižjih poklicnih šolah so prilagojeni možnostim in interesom dijakov. Iz njih je /po katalogu znanj/ vidno, da dijaki pri pouku književnosti razvijajo tiste zmožnosti, ki jih mora imeti vsak posameznik ne glede na strokovno in poklicno usmeritev, saj so sestavni del njegove osebnosti. Te zmožnosti so doživljanje, razumevanje in vrednotenje. Dijaki z branjem umetnostnih besedil razvijajo tudi kulturne in družbene vrednote in tako pridobijo zavest, da so enakovreden del skupnosti, v kateri živijo.« (Katalog znanja, 2007, str. 16.)

Ob takšnem poglobljenem razumevanju ciljev pouka slovenščine, posebno književnosti, ki pomenijo visok ideal, se zastavljajo vprašanja, kako jih doseči oz. se jim čim bolj približati.

2. ANALIZA PRIMERA OBRAVNAVE KNJIŽEVNEGA BESEDILA Z VKLJUČITVIJO GLEDALIŠKEGA PRISTOPA

V NPI na ZGNL imajo številni dijaki primanjkljaje na različnih področjih. Zato sem seznam za obravnavo književnih besedil, ki ga zajema republiški katalog znanja za NPI, dijakom v letnem delovnem načrtu v celoti prilagodila. To je velika olajšava, ki nam jo katalog omogoča: »Vsebinska je sredstvo za doseganje ciljev. Je priporočena, ne predpisana.« (Katalog znanja, 2007, str.16.)

V razredu, v katerem smo uporabili gledališki pristop za obravnavo književnega besedila, predstavljen v tem prispevku, so bila skupaj 4 dekleta in 5 fantov. Njihovi vzroki, zakaj so se vpisali v NPI na ZGNL, so opredelitve: motnje avtističnega spektra 4 x, lažji/zmerni primanjkljaj v socialni komunikaciji in socialni interakciji 5 x, lažji/zmerni primanjkljaj na področju vedenja, interesov in aktivnosti 5 x, dolgotrajna bolezen 3 x, lažja/zmerna govorno jezikovna motnja 3 x, primanjkljaj na posameznem področju učenja 2 x, lažja motnja v duševnem razvoju 2 x, zmerna motnja v duševnem razvoju (downov sindrom) 1 x, težja/zmerna izguba sluha 2 x. Večina dijakov je imela torej kombinirane motnje oz. več težav.

Da bi dijaki besedilo razumeli, se vanj vživeli in imeli od tega korist, mora biti besedilo v NPI dovolj preprosto. Pri obravnavi je treba izhajati iz njim že znanega in to dopolniti. To velja tako za dijake s posebnimi potrebami kot tiste brez t. i. posebnih potreb.

Ker so v osnovni šoli že sistematično spoznavali lastnosti ljudskega slovstva in t.i. kanonska besedila v zvezi z njim, sem jim za obravnavo pripravila manj znano porabsko pripovedko z naslovom Danes malo, jutri malo. Je kratka, vsebuje poučno misel, ki jo lahko povežemo z različnimi področji, tudi s pospravljanjem in z učenjem – torej z vsakdanjim življenjem mladostnikov. Besedišče je vsakdanje, razen ene narečne besede. Vseeno sem preverila razumevanje besed in dogajanja v zgodbi. Ustavilo se je že pri predstavi žita, srpa in žetve, zato sem jim najprej razložila, kaj je žito, žitni snop, kako se je ročno želo. Klas, snop in srp sem narisala na tablo. Ogledali smo si tudi ilustracijo iz knjige, ki spremlja pripovedko. Na ilustraciji star moški čepi za nečim, kar predstavlja žito na njivi. Pripovedko sem jim najprej povedala, nato smo jo prebrali.

Obnova zgodbe: Dedek in babica sta imela veliko njivo žita. Žito je bilo že prezrelo; babica naj bi ga požela, a se ni mogla lotiti dela. Vsak dan je hodila na njivo, a je le stokala, kako velika je njiva in kdaj le bo požeta. Vsakokrat, ko se je izmučena od tarnanja in skrbi vrnila domov, jo je dedek vprašal, koliko je požela. Vedno mu je odgovorila, kako bo vendar kaj požela, če je pa njiva tako zelo velika. Dedek je razumel njeno težavo in je naslednjega dne pred babico pritekel na njivo. Skril se je v žito in počakal. Ko je babica prišla in spet začela stokati, kdaj bo že njiva požeta, se je dedek v njivi oglasil in rekel: »Danes malo, jutri malo, pa bom gotova.« Babica se je presenečena in pretresena vrnila domov, kjer jo je dedek že čakal. Povedala mu je, kaj se ji je zgodilo in kaj ji je rekla njiva. Potem sta šla skupaj na njivo in začela žeti. Vsak dan sta požela malo in njiva je bila kmalu požeta.

Po obravnavi, kakršna je v navadi (z izražanjem vtisov, literarnoteoretičnimi pojmi v povezavi z besedilom, značilnostmi jezika in sloga ...), sem dijake vprašala, kako bi sporočilo besedila lahko povezali z življenjem. Vodenno smo prišli do ugotovitve, da se sporočilo lahko poveže z različnimi zahtevnejšimi in dlje trajajočimi dejavnostmi kogar koli: če se učijo vsak dan malo, se lahko naučijo veliko; če vsak dan malo pospravljajo sobo, je lahko lepo urejena, če je bila še tako razmetana; če si pri delu pomagajo, lahko naredijo več, delo lažje steče ... Nato sem predlagala, da besedilo uprizorimo. Dijakinja, ki je povedala, da je v osnovni šoli že nastopala v gledališki igrici, je s svojim takojšnjim navdušenjem olajšala presenečenje in zadrego drugih. Takoj je želela biti »babica« iz zgodbe in odgovorila »dedka«, ki sem ga morala določiti. Druga dijakinja se je takoj javila, da bi med replikami oz. premim govorom brala vezni tekst. Njen

govor je slabo razumljiv, zaradi močne naglušnosti ima na jezikovnem področju precejšen primanjkljaj. A v tem, da želi imeti vezni tekst, je bila prepričljiva. Potrebovali smo še dom in njivo. Za dom smo določili prostorček ob tabli, prostor za njivo pa na nasprotni strani učilnice. Dijak, ki sicer zelo težko dojema snov, ne izkazuje logičnega mišljenja in povezovanja, ima šibko pomnjenje in brez prilagojenega ocenjevanja in individualne pomoči skorajda ne uspe doseči minimalnih standardov in se v razredu drži precej zase, je »na njivi« samoiniciativno počepnil in s sklenjenimi dlanmi nad glavo posnemal valovanje žita. S tem me je navdušil. »Babica« je hitro opustila svojo siceršnjo pokroviteljskost, izraz njene stiske ob »veliki njivi« pa je bil mnogo boljši nebesedno kot besedno. »Dedkova« treznost, preudarnost in dobrohotnost, a tudi pasivnost, če ni konkretnije nagovorjen (dedek v zgodbi ni šel babici pomagat takoj) se je ujemala z značajem izbranega dijaka.

Naslednjo uro slovenščine smo vajo ponovili. Vloge babice, dedka in pripovedovalke so imeli isti dijaki, vsi drugi prisotni dijaki pa so postali njiva. En fant je pri pouku daljše obdobje manjkal. Igrica je bila vsem udeleženiim všeč, ob njej so se zabavali, eni bolj drugi manj spretno so se zibali kot klasi. Zgodbo so razumeli. Takoj so sprejeli moje povabilo, da bi čez pol leta nastopili na odru na šolski proslavi ob dnevu državnosti in zaključku šolskega leta, čeprav večina v osnovni šoli ni nastopala. Mislim, da se jim je zdelo lažje nastopiti skupaj kot posamezno. Ena od njih pa se je odločila, da nastopi še z branjem pesmi, čeprav je pred par leti priseljena v Slovenijo iz neevropske dežele in ima po strokovnem mnenju govorno jezikovno motnjo.

Za nastop na proslavi smo besedilo posneli, saj šola nima primerih mikrofонов, da bi jih lahko vsi 3 govorno nastopajoči dijaki med igrico uporabili. Obiskali smo našo medijsko učilnico, kjer so dijaki prvič videli, kako poteka snemanje v studiu. Njihovim glasovom je dijakinja programa medijski tehnik s pomočjo svojega mentorja dodala še zvočno ozadje z glasovi čričkov, kot kuliso v ozadju odra pa smo uporabili fotografijo zrelega rastočega žita. Za nastop je imel »dedek« moški temno moder predpasnik in klobuk, »babica« ženski predpasnik in naglavno ruto, dijaki, ki so igrali zrelo žito na njivi, so imeli oblečene rumene majice. Razporejeni so bili vzdolž odra v dveh vrstah izmenično, tako da se je vsakogar lahko videlo iz avle, kjer je oder. Prvi je bil dijak, ki je med obravnavo besedila pri pouku prvi imitiral valovanje žita. Drugi, manj spretni ali suvereni v tem, so ga posnemali. En dijak, ki ima več težav v komunikaciji, je zaradi nelagodja na dan proslave odpovedal sodelovanje v nastopu. Že prej je ob dogovarjanju, da bomo nastopili, kazal negotovost. Vseeno pa je na dan proslave tudi on prišel v šolo v rumeni majici. Tako je izrazil pripadnost razredu in podporo točki. Na zaključno proslavo je prišel tudi dijak, ki je bil zaradi bolezni odsoten, ko smo se pripravljali na proslavo in tudi ko smo v razredu pripovedko prvič igrali. Kljub temu, da ni imel skupnih priprav in čeprav ima downov

sindrom, se je v nastop razreda primerno vključil. V času, ko ni obiskoval pouka, smo namreč z njegovo družino sodelovali, tako je vedel, kakšen nastop ga čaka.

3. UGOTOVITVE

Ta uprizoritev pripovedke Danes malo, jutri malo je bila ena osrednjih točk celourne proslave. Gledali so jo tudi starši dveh dijakov tega razreda. »Dedkova« mati je bila presrečna. Dijak, ki je igral dedka, je nastopil še v dveh točkah – enem skeču, kjer je na hitro nadomestil manjkajočega dijaka, in eni koreografiji, v kateri so nastopili še 3 dijaki, sošolka in par iz drugih razredov, ki sta sicer veljala za vedenjsko precej zahtevna.

Vključitev gledališkega pristopa v pouk slovenščine – uprizoritve književnega besedila – je prinesla veliko koristi: pouk je bil bolj razgiban, dijaki so se zabavali, sami pri sebi in drug pri drugem so odkrivali skrite komunikacijske sposobnosti, uveljavili so se tudi taki, ki se sicer zaradi svojih težav ne bi oz. niso izpostavili, sama sem jih bolje spoznala, nekatere od njih videla v precej drugačni luči kot med običajnim poukom, enakovredno kot dijaki z manj težavami so se vključili v proslavo, premagovali so strah pred nastopanjem, bolje smo se povezali med seboj, doživeli so uspeh in lastno zadovoljstvo, starši, ki so proslavo spremljali, so bili na svoje otroke ponosni, saj so ti sicer zaradi posebnih potreb pogosto nekoliko na obrobju; naslednje leto je več kot tretjina dijakov iz tega razreda na šolskih proslavah spet nastopala, tudi po večkrat.

Gledališka pedagogika oz. vključitev gledaliških pristopov v pouk je večjega pomena, kot se navadno učitelji zavedamo. Posebno pri pouku književnosti bi bilo gledališke pristope dobro pogosteje uporabljati za obravnavo vsebin. Katalog znanja za NPI sicer ob obravnavi književnih besedil predvideva poustvarjanje, a ne ravno gledaliških pristopov. Z vživljanjem v vloge in njihovo interpretacijo se mladostniki bolj srečajo sami s sabo, drug z drugim in z različnimi pojavi, ki so del življenja. Zdi se mi, da tako učenje postane za dijake bolj celostno, bolj življenjsko, omogoča torej doseganje višjih izobraževalnih ciljev kot v šolah splošno utirjeno podajanje in reproduciranje literarnozgodovinskih in literarnoteoretičnih pojmov. Včasih bolj, drugič manj gre lahko eno z drugim – klasičnega poučevanja ne gre zamenjati zgolj z gledališkimi pristopi, niti pri pouku književnosti. Uvajanje gledaliških pristopov pomeni nekolikšno tveganje, npr., kako se bodo dijaki odzvali, ali bodo od takšnih metod dela odnesli dovolj znanja ..., a vredno je tvegati in sebi in dijakom dati priložnost za izkustva, ki sicer niso tako merljiva, kot podatkovno znanje, a lahko obogatijo posameznike na dolgi rok.

4. VIRI

- Katalogi znanj in izpitni katalogi splošnoizobraževalnih predmetov, Katalog znanja za nižje poklicno izobraževanje – slovenščina; Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, 15. 2. 2007. Pridobljeno 9. 9. 2024 s <https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/NPI/KZ-IK/katalog.htm>.



Mirjam Kosten

Z GLEDALIŠKO PEDAGOGIKO DO POUSTVARJANJA KNJIŽEVNEGA BESEDILA

Povzetek

V prvem razredu otrokom veliko beremo. Tako umetnostna, kot neumetnostna besedila. Super je, če imamo lahko vpeljeno bralno rutino. Branje bogati besedni zaklad, nas povezuje, podpira nove ideje, nas veseli, žalosti ali navdaja z drugimi čustvi, vzbuja radovednost, buri domišljijo, krepi spomin in še in še.

Navdih za prispevek se je porodil ob branju slikanice *Lep je*, avtorice Mojiceje Podgoršek, zato bom predstavila primere dejavnosti, ki s podporo gledaliških pristopov uresničujejo ciljem učnega načrta in nekaj primerov gledaliških tehnik, ki učenca skozi leto stimulirajo in usposobijo za samozavestno in čutno delovanje v skupini.

Ključne besede: *gledališka pedagogika, literarno poustvarjanje, likovno poustvarjanje, igra, rutina*

FROM THEATRE PEDAGOGY TO THE RECREATION OF A FICTIONAL TEXT

Abstract

In the first grade, we read a lot to the children. Both fiction and non-fiction texts. It's great if we can have a reading routine in place. Reading enriches our vocabulary, connects us, supports new ideas, makes us happy, sad or fills us with other emotions, arouses curiosity, stimulates imagination, strengthens memory and many more.

However, we often demand too little of these pleasant activities in the concept of literary recreation.

The inspiration for the paper came from reading the picture book *Lep je*, written by Mojiceja Podgoršek. Therefore, I will present examples of activities that, with the

use of theatrical approaches, meet the goals of the curriculum and some examples of theater techniques that stimulate students throughout the year and train them to act confidently and sensibly in a group.

Key words: *theatre pedagogy, literary recreation, recreation of art, play, routine*

1. UVOD

V prvi razred otroci vstopajo, kronološko gledano, enako stari. Vendar vsak posameznik s seboj prinaša drugačne rutine, navade, družinsko kulturo, različno usvojena znanja in veščine. Kako vse te razlike povezati v funkcionalno, prijazno, ustvarjalno in delovno skupino? Kako ustvariti razredno klimo, ki bo idealna ali pa vsaj zelo dobra za usvajanje novih znanj?

Večina otrok je ob prvem stiku z novimi sošolci, učitelji in tudi prostorom v stresu, ki se kaže kot strah, tesnoba, pomanjkanje motivacije ali samozavesti. Zato je zelo verjetno, da je tudi manj odprt za učenje določene teme. Učitelji moramo poskrbeti, da učilnica postane zaupljiv prostor, ki učenje spodbuja.

In tu vskoči na pomoč, kot sredstvo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev, tretji steber gledališke pedagogike, učenje z gledališkimi pristopi.

2. TEORETIČNI DEL

Učenje z gledališkimi pristopi

Z uporabo gledaliških pristopov so, prej ali slej v pouku aktivno vključeni vsi učenci.

Literatura navaja tri vidike vključevanja gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces in sicer:

- gledališko opismenjevanje
- gledališko ustvarjanje
- učenje z gledališkimi pristopi (Lešnik Jeras; 2023)

Pri pouku se največkrat osredotočamo na ta, zadnji vidik. Vključevanje gledaliških pristopov v pouk nima namena produkcije, temveč služi kot opolnomočenje učencev socialnimi veščina-

mi, ki jim bodo v pomoč pri sprejemanju sebe, kot individuuma in vključevanju v skupino ter sprejemanje ostalih udeležencev in interakcijo z njimi.

Učitelju pa tovrstni pristop med drugim omogoča možnost opazovanja sposobnosti otrok, vrednotenja, medpredmetnega povezovanja in širše zaobjemanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih nalaga učni načrt.

3. IMPLEMENTACIJA

V nadaljevanju prispevka bom predstavila priložnosti za vsakodnevno uporabo gledaliških tehnik, ki jih uporabljam v razredu in navajam dva konkretna primera prakse, ki smo jih izvedli pri pouku.

3.1. Vsakodnevna uporaba gledaliških pristopov

3.1.1. Rutine

Rutine koristijo vsem učencem, ne glede na njihove sposobnosti. Z oblikovanjem dnevnih rutin v razredu se učenci počutijo bolj samozavestni v novem okolju, sproščeni, varni, skoncentrirani na temo, ki jo poda učitelj in s tem odprti za sprejemanje novih znanj in veščin. Vedo, kaj se od njih pričakuje in kaj sledi.

Kje se skriva uporaba gledališke pedagogike?

Lahko rečem, da se v našem razredu vsak dan zgodi vsaj en element gledališke aktivnosti. Sploh v začetku šolskega leta, ko se moramo med seboj spoznati in se povezati. V tem času stremimo k temu, da zagotovimo učencem čim več možnosti, da se predstavijo in s tem kreiramo pogoje za pozitivne povratne informacije vrstnikov v skupini in tudi dejavnosti, s katerimi skrbimo za doseganje sprejetosti oz. pripadnosti v skupini.

Opisala bom le nekaj primerov:

JUTRANJA RUTINA

Naše jutranje rutine imajo neke osnovne elemente, ki so odlična priložnost za vključevanje gledaliških pristopov.

Ko smo zbrani v jutranjem krogu, se najprej pozdravimo, preštejemo prisotne in manjkajoče, uredimo urnik in koledar za tekoči dan.

Sledijo »Radovednice«, ki so poimenovanje za čas, ko nekaj preberemo. Lahko je to umetnostno ali neumetnostno besedilo, pomembno pa je, da se besedilo smiselno poveže z neko de-

javnostjo, ki jo bomo ali pa smo jo obdelali, lahko je to tudi motivacija za pogovor o reševanju težav, ki so se pojavile in podobno.

POZDRAV

Največkrat se v začetku leta spoznavamo preko iger z imeni oz. spoznavnimi igrami.

Jutro začnemo s prijaznim pozdravom:

»Jaz sem Ana«.

Skupina odgovori: »Živijo Ana!«

Kasneje v letu igro nadgradimo s tem, da učenec pove svoje ime in nekaj, kar rad počne oz. ima rad. Npr.: »Jaz sem Maja in rada imam konje«. Nato stopijo v krog vsi, ki imajo tudi radi konje in proti Maji pokažejo srček, oblikovan s prsti.

Kasneje dodamo gibanje. Vsak učenec ob svojem imenu pokaže še svoj gib, vsi za njim ponovimo ime in gib.

Ko začutimo, da so učenci že suvereni v tovrstnem predstavljanju, lahko svoje ime zapojejo in dodajo gib.

POŠLJI IN PREJMI IME

Stojimo v krogu. Vodja vzpostavi očesni kontakt, pove svoje ime in ga s ploskom pošlje izbranemu učencu. Ta ga le-ta ujame, ponovi ime in svoje ime s ploskom pošlje izbranemu in tako naprej.

POLŽKI (DUHCI)

Ko se učenci že bolje spoznajo, jim je v veselje igra Duhci. Učenci ob glasbi plešejo po prostoru. Ko glasba utihne, se skrijejo v »polžje hiške«. Medtem enega učenca skrijemo pod odejo. Na naš znak učenci vstanejo, le »en polžek« ostane na tleh. Nato ostali ugotavljajo, kdo manjka. Ko jim že dobro gre, skrijemo dva ali tri učence naenkrat.

EN PO EN

Ta igra je za nekatere prvošolce velik izziv, zato učence razdelimo v dve skupini (največkrat jo uporabimo, kadar so aktivnosti zastavljene tako, da delujemo v dveh skupinah. Npr: Ena skupina ima ocenjevanje, z drugo skupino pa izvajamo igro).

Stojimo v krogu. Vsak stopi v sredino in pove svoje ime. Pri tem pa velja pravilo, da ni vrstnega reda, vsak stopi v sredino, ko začuti,, da je pripravljen. Če v krog naenkrat stopita dva ali več učencev hkrati, se vsi postavimo v prvotni krog in začnemo znova.

Enako se igramo s števili. Tisti, ki dobi impulz, stopi v krog in pove število. Začnemo z 1 in skušamo prešteti do 10. Če se oglasita dva hkrati, se vrnemo na začetek.

ČAKALNICA

Pravimo, da smo v čakalnici takrat, ko zaključujemo neke aktivnosti (naloge) za mizo in je večina učencev že v krogu. Ker moramo počakati na vse učence, če želimo nadaljevati z aktivnostmi, ki sledijo, se poslužujemo iger z aktivacijo celega telesa in glasu. Tako so motivirani vsi, prvi, ker so aktivni in drugi, ki bi se radi čim prej pridružili, zato hitreje pospravijo svoje prostore oz. zaključijo z delom, da so lahko udeleženi v zabavni aktivnosti.

ZAPLOSKAJ SVOJE IME

Stojimo v krogu. Vodja zaploska svoje ime, npr:

JAZ – SEM – MIR – JAM

Skupina odgovori:

TI – SI – MIR – JAM

In tako dokler ne pridejo vsi na vrsto.

ZAPOJ SVOJE IME

Že opisana nadgradnja igre Pozdrav.

OGREVANJE TELESA, OBRAZA IN GLASU

Vaje, ki so namenjene dvigu razpoloženja, koncentracije, vzpostavljanju zaupanja med člani skupine, ogrevanju celega telesa in vokalnega aparata.

Uporabljamo lastne instrumente za izvajanje ritma, gibanja, vokalne vaje ...

Primer:

<https://sites.uci.edu/class/kindergarten/theater-kindergarten/kindergarten-theater-lesson-4/>

3.1.2. Primeri iz prakse – poustvarjanje

Predstavila bom primera vključevanja gledaliških pristopov v aktivnosti s slikanicama Elmer (v začetku šolskega leta) in Lep je (ob koncu šolskega leta):

1. PRIMER:

David McKee: ELMER

Pri obravnavi slikanice o Elmerju, smo uresničevali cilje likovne umetnosti in slovenščine.

Cilji pri predmetu SLJ:

Učenci:

- poslušajo in doživljajo interpretativno prebrano besedilo,
- razvijajo sposobnost ustvarjanja domišljijско čutne predstave književne osebe, prostora in dogajanja,
- zaznavajo bistveno značajsko lastnost književne osebe,
- v domišljiji nadaljujejo literarno besedilo.

Cilji pri predmetu LUM:

Učenci:

- opazujejo barve in jih poimenujejo,
- ločijo med črto in piko
- ob uporabi risal razvijajo motorično spretnost.

POTEK:

Za uvod se igramo igro Kdo sem. Učencem podam nekaj podatkov:

»Sem žival, v Sloveniji me lahko vidiš le v živalskem vrtu, imam štiri noge, rep, trobec ...«.

Tu se je že porodila rešitev: slon.

Učencem pokažem slikanico. Zanimivo, da je nihče ni poznal.

Povem, da zgodba govori o prav posebnem slonu. Zakaj je tako poseben, bomo izvedeli ob koncu branja.

Preberem slikanico in dovolim, da učenci ob tem aktivno sodelujejo, komentirajo, ugotavljajo. Ob analizi sem ugotovila, da je bila zgodba učencem precej jasna. Ugotovili so, da govori o sprejemanju drugačnosti, prijateljstvu, o tem, da si dober takšen, kot si.

Potem smo se dogovorili, da izrežejo vsak svojega slona iz papirja, ga okrasijo z raznobarnimi pikami in črtami ter ga tako pripravijo za Elmerjev dan.

Po končanem delu so učenci postavili na ogled svoje pisane slone. Sledila je nova naloga:

Svojega slona poimenuj in razmisli, kaj ga dela drugačnega od ostalih slonov oz. kaj je tisto, zaradi česar ga imamo radi in se želimo družiti z njim.

Po razmisleku je sledilo govorno sporočanje. Učenec, ki je želel svojega slona predstaviti, je to lahko storil.

Deklica1: »Moji slonici je ime Lori in rada pomaga drugim.«

Deklica 2: »Živijo, moje ime je Valentina in če kdo nima prijateljev, se bom jaz z njim igrala.«

Nastopila je peščica učencev, saj ob začetku šolskega leta še niso tako suvereni v izražanju pred skupino. Vsem pa je uspelo svojega slona poimenovati.

Potem so učenci na velike formate papirja narisali življenjski prostor slonov in prilepili svoje slone na ogled.

Naslednji dan smo se lotili nove naloge. Zgodbo smo najprej po spominu obnovili in se pogovarjali o tem, kakšen menijo, da je bil Elmerjev dan. Ko smo nanizali nekaj idej, so dobili navodilo, da bomo zdaj to zgodbo o Elmerjevem dnevu povedali še enkrat, vendar z novim pravilom: zgodbo bomo pripovedovali po vrsti v krogu, vendar sme vsak povedati le eno besedo. To je bil kar zalogaj, saj nekaterim učencem še ne uspe samozavestno izraziti svojega mnenja ali ideje pred skupino. Pa tudi sporočanja z eno samo besedo niso vajeni.

Uspelo pa nam je sestaviti nekaj povedi o tem, kako vesel je bil Elmerjev dan in izvedeti katere sladkarije so bile na voljo na zabavi.

2. PRIMER:

Mojiceja Podgoršek: Lep je

Skozi aktivnosti smo uresničevali cilje slovenščine in spoznavanja okolja.

Cilji pri predmetu SLJ:

Učenci:

- poslušajo in doživljajo interpretativno besedilo,
- zaznavajo ponavljanje besed,
- razumejo sporočilnost besedila.

Cilji pri predmetu SPO:

Učenci:

- razumejo, da so del razreda, razred pa je skupnost,
- prepoznajo različne čustvene izraze pri sebi in drugih
- spoznavajo, da je treba upoštevati lastne interese in potrebe in interese in potrebe drugih.

Dejavnosti pred branjem so potekale že nekaj dni prej, saj sem otroke prikrito pripravljala na spoznavanje slikanice.

Naša šola je stara lepota in pred njo je star park, z gosto travo, visokimi drevesi in mogočnimi grmi. Otrokom nudi veliko gibalnih izzivov in prostorčkov, ki budijo domišljijo.

Park velikokrat izkoristimo za pouk na prostem in tudi v tem primeru smo ga. Dejavnosti pred branjem so potekale skoraj cel mesec prej. Bolj spontano, kot načrtovano. Odvisno, kako razporejeni so bili učenci za delo. Nekajkrat smo vaje izvedli tudi v učilnici ali telovadnici.

HOJA PO PROSTORU

Ker je zelenica v parku po površini kar velika, smo se omejili na prostor med vrbama.

KAJ SLIŠIM

Začeli smo z vajami čuječnosti - zaznavanjem okolice. Otroci so se posedli na travo, vsaj toliko eden od drugega, da se med seboj niso mogli dotakniti in si nataknili spalne maske. Bili so pripravljeni na poslušanje zvokov in vonjanjem. Po določenem času so maske sneli in pripovedovali o tem, kar so zaznali.

Nato smo prešli na naslednjo vajo Zvočne slike. Spet so si nataknili maske in s svojimi glasovi poskušali zvoke iz okolice oponašati (ptičje petje, veter, zvok motorja ...).

HOJA PO PROSTORU

Postavili smo pravila hoje: hodiš v tišini umirjeno, s pogledom usmerjenim naprej. Paziš na vzravnano držo. Poskušaš zaobjeti ves prostor, brez oviranja drugih.

Nadgradimo hojo po prostoru z intenziteto; od 1 (komaj vidno premikanje) do 10 (hitra hoja).

Dodamo različne ukaze: 1 plosk = počep, 2 ploska = poskok, obrat = obrat na mestu itd.

NEKAJ O MENI

Učenci hodijo po prostoru. Na moj znak stopijo do sošolca, ki jim je najbližji. Rokujeta se in se predstavita, npr.: »Živijo, jaz sem Sara in rada imam konje« Na znak se igra nadaljuje.

Nadgradimo: ko se učenca srečata, se predstavita in zastavita vprašanje: »Kaj pa ti veš o meni?«

BRANJE LITERATURE:

Učence vprašam, kako bi razložili izraz lepo.

Kaj je lepo in zakaj se jim tako zdi? Vse predloge beležimo na plakat.

Kako se počutijo, kadar jim je nekaj lepo? Katero čustvo bi izpostavili?

Predlagam, da zaigramo kratek prizor iz trgovine in jim povem, da morajo ob uprizarjanju uporabljati dialog, ki jim ga bom predstavila.

EN ČIGUMI, PROSIM.

Potrebujemo dva učenca. En je prodajalec, drugi je kupec.

Kupec vstopi v prodajalno:

Kupec:« Dober dan.«

Prodajalec:« Dober dan.«

Kupec:« En čigumi, prosim.«

Prodajalec: «Izvolite, to bo en evro.»

Kupec: «Izvolite.» (mu da denar)

Prodajalec: «Hvala.»

Kupec: «Nasvidenje.»

Prodajalec: «Nasvidenje.»

Dialog uprizarjamo na podlagi dogovorjenih čustev. Vsak par prizor prikaže z drugačnimi čustvi. Npr.: vesel prodajalec in vesel kupec, žalosten – žalosten, prestrašen – prestrašen in tako dalje.

Lahko se igramo s kombinacijo čustev, npr.: vesel – žalosten, prestrašen – jezen in podobno. Čustva lahko predlagajo učenci ali pa so oni tisti, ki morajo ugotoviti, za katero čustvo gre.

Učencem predstavim slikanico Mojiceje Podgoršek Lep je. Ogledamo si ilustracije. Učenci opazijo, da so v knjigi zapisani različni znaki in tuje besede.

Povem, da je knjiga prevedena tudi v angleščino in kitajščino. Zato sta ob slovenskem tudi kitajski in angleški zapis.

Po branju so učenci takoj povedi, da se vsaka kitica začne z enako besedo - lep je. Pa tudi, da jim je všeč.

V učilnici smo začeli iskati, kar je za nas lepo. Učenci so se osredotočali na materialne stvari, ki jih obdajajo.

Nadaljevali smo v parku pred šolo in iskali vse lepo.

Spet smo se vrnili k vaji Hoja po prostoru, vendar z novim pravilom. Na znak se ustaviš, poiščeš najbližjega sošolca, vzpostavita očesni stik in en drugemu povesta, zakaj je lepo tisto, kar vidita okoli sebe.

Npr.: »Lep je tisti avto, ker je rdeč.«

Drugi v paru pove svoje videnje lepega.

Učence usmerim tudi na opazovanje žive narave (drevesa, ženska na pločniku, mravlja ...).

Na tej točki so ideje učencev kar deževale, zapisali smo jih in jih objavili v šolskem časopisu:

- Lep je bazen, ker se v njem lahko kopam.
- Lepo je igrišče, ker na njem lahko brcam žogo.
- Lep je rojstni dan, ker jem sladkarije.
- Lep je lijak, ker si v njem umijem roke.
- Lep je svet, v katerem ni vojn.
- Lep je moj kuži, ker ga rada božam.
- Lep je razred, če smo v njem sami prijatelji.
- Lep je svet, ker imam mamico.
- Lepe so čebelice, ker nam dajejo med.

- Lepa je mucka, ker se pri meni crklja.
- Lepe so rožice, ker jih lahko nabiram.
- Lep je ježek, ker ga lahko hranim.
- Lep je moj kuža, ker me nasmeji.
- Lepa je moja babi, ker mi skuha odlično kosilo.
- Lepa je moja mamica, ker je tako prijazna.

In nazadnje se pogovorimo o tem ali menijo, da so tudi sami lepi in zakaj.

Kdor je želel, je sošolcem sporočil, da je lep in povedal zakaj.

Ob dejavnostih sem sprti beležila razmišljanja učencev in jih uporabila kot del portfolia učenca.

Ker smo v tem času kreirali tudi zaključni nastop za starše, so učenci predlagali, da bi bila vsebina slikanice Lep je lahko ena izmed točk.

Stavki so kratki, učenci so izbrali tistega, ki jim je bil blizu in so si ga hitro zapomnili. Po svoje smo priredili le zaključek. Zadnji stavek v slikanici pravi:« Lep je moj dom, ker ga imam.»

Po razgovoru pa so učenci predlagali:« Lep je naš razred, v katerem smo preživeli toliko lepih dni.

4. **ZAKLJUČEK**

Pred polno učilnico staršev so nastopili prav vsi učenci. Nekateri bolj suvereno, drugi manj, vendar vsi. Izkazali so veliko mero empatije in sodelovanja. Prvošolci so samostojno izpeljali 17 točk programa, kar pomeni, da so se morali verbalno in neverbalno sporazumeti, si biti v pomoč in podporo, izkazati veščine javnega nastopanja, začutiti lastna čustva in čustva drugih ter nanje odreagirati.

Dokazali smo, da z vpletanjem gledaliških pristopov v pouk lahko ustvarimo učno okolje, v katerem se bodo učenci počutili varno, sprejeto, samozavestno, motivirano, sproščeno in vključeno. Okolje, ki je spodbudno za razvoj potencialov posameznika.

In nenazadnje, z vključevanjem gledaliških pristopov sledimo vzgojno-izobraževalnim ciljem in jih s tem tudi obogatimo.

VIRI IN LITERATURA

- Lešnik, I. (2020). Gledališka pedagogika na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. VV. Gaber Korbar (ur.), *MOČ (spo)razumevanja : osnove gledališke pedagogike* (str. 8 – 13). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
- *Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja). (2018). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.*
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- *Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja). (2018). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo*
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- *Program osnovna šola likovna vzgoja. Učni načrt (posodobljena izdaja). (2018). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo*
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- McKee, D. (1995). *Elmer*. Ljubljana: Epta.
- Podgoršek, M. (2009). *Lep je*. Domžale: Založba Epistola
- <https://sites.uci.edu/class/kindergarten/theater-kindergarten/kindergarten-theater-lesson-4/>



Andreja Jaklič

KARIERNA ORIENTACIJA Z ELEMENTI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Povzetek

Pri karierni orientaciji devetošolcev je izbor srednje šole sicer pomemben zaključek, a pot do tja naj bi bil proces, ki zajema več kot le seznam srednjih šol v bližnji in manj bližnji okolici. Ključno je, da učenci skozi proces raziskujejo sebe, svoje interese in močna področja ter hkrati spoznavajo raznolikost poklicev in kariernih poti skozi vse čute in izkustva. To kot eden od načinov poučevanja omogoča gledališka pedagogika. V svojem delu bom predstavila konkretne primere in izvedbe, kako lahko učencem na zabaven način približamo poklicna področja, jih spodbujamo k razmišljanju o sebi in s tem pripravimo, da učinkovitejše izberejo svojo karierno pot. Če jim tega ne omogočimo, se lahko zgodi, da izberejo tisto, kar poznajo, njihovo poznavanje pa je pogosto ozko in vezano na ožje okolje. Če ne veš in ne poznaš, ne moreš izbrati. Če veš, poznaš in izkusiš, lažje izbereš.

Ključne besede: *gledališka pedagogika, karierna orientacija, karierna pot, interesi, vpis v srednjo šolo*

CAREER ORIENTATION WITH THE USE OF DRAMATIZATION METHOD OF TEACHING

Abstract

While the choice of a secondary school is an important end point in the career orientation of ninth-graders, the path to getting there should be a process that goes beyond a list of secondary schools in the near and not-so-near vicinity. The key is that through the process, students explore themselves and their interests, while at the same time learning about the diversity of professions and career paths through all their senses and experiences. Dramatization method of teaching is one of the ways in which this can be taught. In my work, I will

present concrete examples and implementations of how we can introduce students to career fields in a fun way, encourage them to think about themselves and prepare them to choose their career paths more effectively. If we don't give them this opportunity, they may choose what they know, and their knowledge is often confined to a known environment. If you don't know, you can't choose. If you know and experience, you can choose.

Key words: *dramatization method of teaching, career orientation, career path, interests, enrolment in secondary school*

1. UVOD

V devetem razredu se učenci znajdejo na prelomnici svojega šolanja, ko morajo sprejeti eno izmed pomembnejših življenjskih odločitev - izbiro srednje šole. Ta odločitev bo vplivala na njihovo življenjsko pot. Ključnega pomena je, da pri tej odločitvi upoštevajo svoja močna področja ter interese ter da se jim ponudi možnost raziskovanja različnih poklicnih področij.

Karierna orientacija je v Programskih smernicah svetovalne službe v osnovni šoli splošno opredeljena. Junija 2024 so bile objavljene nove, pred tem pa so bile v veljavi smernice, ki so bile pripravljene leta 2008. V slednjih je karierna orientacija še vedno poimenovana kot poklicna orientacija (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008), ta pa je ob izidu smernic leta 2008 nadomestila še starejši izraz, in sicer poklicno usmerjanje. Poklicno usmerjanje se je osredotočalo na pomoč pri izbiri specifičnega poklica, poklicna orientacija pa naj bi zajemala »poklicno informiranje, diagnosticiranje, poklicno svetovanje, poklicno vzgojo, namestitve, zastopanje, povratno informiranje in spremljanje svetovancev« (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 24). Opredeljeno je, da mora svetovalna služba zagotoviti vsem učencem dostop do informacij, ki jih potrebujejo za odločitev o nadaljnjem izobraževanju in izbiri poklica preko informacijskih medijev v okviru šolske knjižnice in panojev ter z osebnim stikom s svetovalnim delavcem in učitelji (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Nadalje so kot predlogi dela z učenci navedeni obisk v podjetjih, organizacija predavanj z zunanjimi strokovnjaki, sodelovanje s knjižničarjem pri vzpostavljanju baz poklicno-informativnih gradiv, organizacija predavanja za starše ter individualno poklicno svetovanje za starše, slednje lahko skupaj z učencem. Kot standard je navedeno, da svetovalna služba izvede vsaj dve predavanji na oddelek v zaključnih dveh razredih z vsebinami poklicne vzgoje, izvede anketo o izobraževalnih in poklicnih namerah učencev zaključnega razreda ter vsakemu učencu omogoči vsaj en svetovalni razgovor pred zaključkom osnovne šole (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja, objavljene junija 2024 pa predvidevajo sodelovanje svetovalne službe pri izvajanju karierne orientacije pri pouku, načrtovanje in izvajanje skupinskih oblik osnovnega kariernega svetovanja za učence, sodelovanje in svetovanje pri učinkovitem prehajanju učencev v novo šolsko okolje ter sodelovanje in izvajanje roditeljskih sestankov (Rupar, 2024).

V obeh dokumentih gre za pasivno vlogo učenca pri izbiri lastne karierne poti. To je potrebno preseči in učenca aktivno vključiti v načrtovanje svojega življenja. Ker mi je na tem področju manjkalo znanja in sem želela učencem ponuditi več kot zgolj predajo informacij, sem se vključila v tečaj usposabljanja iz projektnega programa Umetnost učenja.

2. TEORETIČNI DEL

2.1. Karierna orientacija

Zadnje desetletje namesto o poklicni orientaciji govorimo o karierni orientaciji. Ta naj mladim omogočala, »da se bolje spoznajo, sprejemajo ustreznejše odločitve, se hitreje prilagodijo zahtevam trga dela, razvijejo prenosljive veščine in tako postanejo bolj konkurenčni« (Rupar, 2012, str. 6). V nadaljevanju se bomo tako osredotočali na karierno orientacijo, ki »ni omejena le na obdobje šolanja, pač pa je razumljena kot vseživljenjski proces« (Muršak, 2012, str. 35).

Karierna orientacija naj bi bila celovit proces, ki zajema različne vidike priprave posameznika na njegovo karierno pot. Brigita Rupar meni, da »vseživljenjska karierna orientacija pokriva dejavnosti, ki so namenjene za pomoč posameznikom /.../ pri izbiri ustreznega izobraževanja, dopolnilnega usposabljanja in poklica oz. pri vodenju poklicne kariere. Zajema informacije, nasvete, svetovanje, akcijsko načrtovanje in razvijanje veščin vodenja poklicne kariere« (Rupar, 2012, str. 19). Vključevala naj bi torej širši spekter dejavnosti in strategij, ki posamezniku pomagajo pri celostnem razvoju, predvsem pa se pričakuje, da je učenec pri sprejemanju odločitev aktiven člen.

2.2. Moč gledališke pedagogike

Gledališka pedagogika vsebuje »tri vidike vključevanja gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces: gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje ter učenje z gledališkimi pristopi« (Lešnik, 2020, str. 13).

Pri učenju z gledališkimi pristopi je gledališče »pripomoček za pedagoško delo in učenje« (Ga-ber Korbar in Korbar, 2020, str. 31). Ta združuje gledališče in izobraževanje. Temelji na interaktivnih metodah učenja, ki spodbujajo kreativnost, samostojno razmišljanje in timsko delo. Te lastnosti učencem omogočajo boljše razumevanje svojih interesov in sposobnosti. Učenje z gledališkimi pristopi učence tudi spodbuja k raziskovanju različnih poklicnih področij, kar jim omogoča boljše razumevanje različnih poklicnih možnosti pred izbiro srednje šole, ki bo podpirala njihove karijerne cilje. Skozi vaje, ki spodbujajo izražanje, improvizacijo in sodelovanje v skupini, učenci razvijajo te veščine na prijeten način.

3. PRAKTIČNI DEL

V tem prispevku bom v nadaljevanju navedla nekaj primerov dejavnosti, kako lahko elementi gledališke pedagogike pomagajo učencem pri odkrivanju njihovih močnih področij, interesov ter raznolikih poklicev v povezavi z izbiro srednje šole. Dejavnosti so bile izvedene v okviru ur karijerne orientacije v devetem razredu. Tehnike gledališke pedagogike so izbrane in prilagojene iz tečaja usposabljanja iz projektnega programa Umetnost učenja, ki je potekal v Ljubljani jeseni 2023 in v začetku zime 2024.

3.1. Prva vaja: Raziskovanje poklicev 1

Čas izvedbe:	45 minut
Število učencev:	15
Razred:	9. razred
Pripomočki:	UL o(b)ris osebe Taka Tuka, napisi gospodarskih dejavnosti
Medpredmetna povezava:	geografija

Cilji:	Učenci: spoznavajo različne gospodarske dejavnosti in poklice znotraj njih, se vživljajo v različne življenjske vloge, se vživljajo v različne poklice, opazujejo različne poklice, prek igre izkusijo prednosti in slabosti poklicev, razvijajo sposobnosti reševanja problemov skozi simulacijo realnih situacij, razvijajo sposobnost razumevanja ljudi, ki opravljajo določen poklic, urijo svoje verbalne in neverbalne komunikacijske veščine skozi igro.
---------------	--

Motivacija:

Krog stereotipov:

Učenci stojijo v krogu, obrnjeni navzven, vodja pa v sredini kroga. Na plosk vodje se učenci obrnejo in postavijo v kip poklica, ki ga ob plosku določi vodja (učitelj, trgovec, mehatronik ...).

Osrednji del:

O(b)ris osebe:

Učenci dobijo list z obrisom osebe. Da učence spodbudimo k spoznavanju manj znanih poklicev, le-te lahko določimo tako, da na vogal lista z obrisom napišemo poklic ali nanj pritrdimo poklicno kartico. Učenec dobi poklic naključno ne glede na spol, ki je sicer morda stereotipno povezan s tem poklicem (npr. kozmetičar). Na zunanjo stran obrisa učenec za svoj poklic napiše: ime osebe, izzive, s katerimi se srečuje pri delu, ter pripomočke, ki jih pri delu uporablja. Na notranjo stran napiše, kaj mu je všeč pri tem poklicu, zakaj ga je izbral in ambicije. Kdor želi, svoj oris predstavi.

Prilagojena tehnika Mesto in Dan v življenju:

Če je na voljo več časa (2 šolski uri), lahko učenci na tla učilnice z lepilnim trakom označijo mesto ter v njem določijo stavbe, ceste in parke. Če je na voljo le ena šolska ura, lahko mesto prilagodimo tako, da na stene ali kote učilnice pritrdijo na listu napisane štiri glavne skupine gospodarskih dejavnosti:

1. Kmetijstvo, gozdarstvo, pridelava hrane

2. Industrija, energetika, gradbeništvo
3. Storitvene dejavnosti (trgovina, turizem, promet, banka, obrt ...)
4. Šolstvo, zdravstvo, javna uprava, kulturne ustanove in druge podporne službe

Določijo lahko tudi parke, stanovanjski predel in ceste. Učenci se po želji razporedijo po prostoru in vživijo v svoj oris osebe. Svetovalni delavec vodi igro tako, da govori ure v dnevu od polnoči do polnoči. Učenci s pantomimo igrajo, kaj ob tej uri dela njihova oseba ter se temu ustrezno premikajo po prostoru.

Intervju:

Učenci še vedno igrajo vlogo svoje orisane osebe. Svetovalni delavec ali kdo od učencev prevzame vlogo bogatega hotelirja, ki bo v mestu zgradil hotel. Pri tem potrebuje delavce. Naloga vsakega učenca je, da hotelirja prepriča, zakaj pri gradnji potrebuje prav njega oz. njegova znanja.

Zaključek:

Z učenci se pogovorimo o počutju pri vživljanju v posamezen poklic, o pomembnosti vsakega poklica ter kaj bi bilo, če bi imeli vsi enak poklic.

3.2. Druga vaja: Raziskovanje poklicev 1

Čas izvedbe:	45 minut
Število učencev:	15
Razred:	9. razred
Pripomočki:	listi A4, zavesa, igralni komplet poklicnih kartic, računalnik (spletna stran moja.izbira.si)
Prostor:	računalnica

Cilji:	Učenci: spoznavajo razlike med poklicem in izobrazbo, prek igre izkusijo značilnosti poklicev, pridobivajo temeljno znanje o določenem poklicu, vključno z nalogami, odgovornostmi in potrebnimi veščinami, zbirajo in analizirajo informacije o poklicu, urijo svoje verbalne in neverbalne komunikacijske veščine skozi igro in predstavitev, sodelujejo, komunicirajo in delijo odgovornosti za doseg skupnega cilja.
---------------	---

Motivacija:

Zavesa:

Učenci se razdelijo v dve skupini. Med skupinama je zavesa, ki jo držita dve osebi, ki v igri ne sodelujeta. Učenci za zaveso počepnejo tako, da jih nasprotna skupina ne vidi. Vsakič en predstavnik skupine počepne spredaj pred zaveso, pri tem ima kartico s sliko poklica pred sabo. Zavesa pade. Nasprotnik mora čim prej poimenovati poklic na kartici učenca z nasprotne ekipe. Tisti, ki je hitrejši, zmagaja in s tem pridobi na svojo stran člana nasprotne ekipe, ki je bil v tem krogu počasnejši. S tem se njihova ekipa poveča za enega člana. Igro ponavljamo dokler ni vsak na vrsti vsaj enkrat.

Osrednji del:

Abeceda:

Učenci se razdelijo v skupine po 3-4. Na list v stolpec napišejo črke od A do Ž. Na vsako črko napišejo vsaj en poklic. Vsaka skupina s seznama izbere 4 poklice, ki jih ne pozna dobro, ter poišče informacije o njih na spletni strani moja.izbira.si.

Gibberish:

Skupina izbere en poklic, ki ga je raziskala. Dva prostovoljca iz skupine prideta na oder. Njuna naloga je, da zaigrata izbran poklic tako, da za govor uporabljata samo svoji imeni.

Zaključek:

Diskusija o razliki med poklicem in izobrazbo.

3.3. Tretja vaja: Poklic, hobi, prostovoljstvo

Čas izvedbe:	45 minut
Število učencev:	15
Razred:	9. razred
Pripomočki:	plakati
Cilji:	Učenci: spoznavajo razlike med poklicem, hobijem in prostovoljstvom, razvijajo spoštovanje do različnih dejavnosti in poklicev in razumevanje njihovega pomena v družbi, urijo svoje verbalne in neverbalne komunikacijske veščine skozi igro.

Motivacija:

Kdo sem?

Prostovoljec pride na oder in si zamisli, kaj je po poklicu. Ostali mu postavljajo vprašanja in skušajo ugotoviti, kdo je. Naloga prostovoljca je, da odgovarja po resnici, vendar tako, da ostali čim dlje ne ugotovijo poklica.

Osrednji del:

Tiha diskusija:

Tri plakate razporedimo po prostoru. Na vsakem plakatu je eno vprašanje: Kaj je poklic? Kaj je hobi? Kaj je prostovoljstvo? Učenci v tišini hodijo od plakata do plakata in pišejo svoja razmišljanja o vprašanju.

Žive slike:

Učenci se razdelijo v 3 skupine, vsaka dobi en plakat. Pregledajo zapisano in pripravijo eno živo sliko, ki vključuje vse udeležence skupine. Gledalci za vsako živo sliko določijo tri naslove.

Članek:

Izmed ponujenih naslovov skupina izbere enega in napiše kratek članek (nekaj povedi), ki je povezan z obravnavano temo. Določi tudi medij, kje bo članek objavljen. Svoje prispevke preberejo.

Zaključek:

Vsak učenec izbere vreme, s katerim bi opisal današnjo uro.

3.4. Četrta vaja: Moja močna področja in interesi

Čas izvedbe:	45 minut
Število učencev:	15
Razred:	9. razred
Cilji:	Učenci: opazujejo različne poklice, razmišljajo o svojih osebnostnih lastnostih, prek igre izkusijo prednosti in slabosti poklicev, urijo svoje verbalne in neverbalne komunikacijske veščine skozi igro in predstavitev, razvijajo pozitiven odnos do učenja in raziskovanja novih stvari skozi igro.

Motivacija:

Tunel misli:

Prostovoljec pride na oder in pove, o katerem poklicu razmišlja. Ostali učenci se razporedijo v dve vrsti, pri tem si z obrazi stojijo nasproti. Prostovoljec stopa po sredini med obema vrstama in od vsakega učenca z leve strani posluša argument ZA ta poklic, z desne strani pa PROTI. Na koncu se prostovoljec odloči glede na slišane argumente.

Osrednji del:

Powerpoint:

Učenci se razdelijo v skupine po 5. Izberejo en poklic in zanj pripravijo reklamo oz. predstavitev tako, da je eden predavatelj, drugi pa njegove drsnice. Pri predstavitvi se osredotočajo na osebnostne lastnosti osebe, ki opravlja ta poklic. Po predstavitvi vsak učenec glasuje za reklamo, ki ga je najbolj prepričala.

Zaključek:

Na srečo, na nesrečo:

Sedimo v krogu. O izbranem poklicu po vrsti pripovedujejo zgodbo tako, da vsak pove eno poved. Pri tem se prva poved začne z »na srečo«, druga »na nesrečo«, tretja »na srečo«, četrta »na nesrečo« itd.

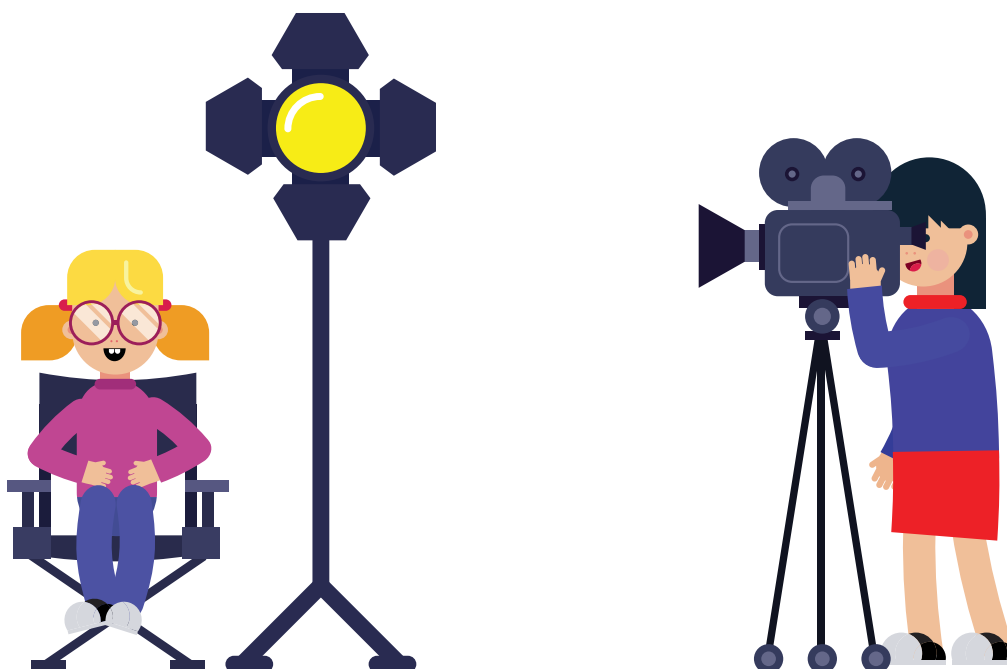
4. ZAKLJUČEK

Vključevanje elementov gledališke orientacije pri karierni orientaciji spodbuja celostni razvoj posameznika in jim omogoča raziskovanje različnih poklicev skozi kreativne in interaktivne metode. Učenci skozi igre vlog in dramatizacijo spoznavajo različne poklice, njihove naloge in odgovornosti. To jim omogoča boljše razumevanje poklicnega sveta. Poleg tega krepijo samozavest, komunikacijske spretnosti in timsko delo, kar so ključne veščine na trgu dela. Učenci se učijo tudi empatije in razumevanja različnih perspektiv. S sodelovanjem v gledaliških aktivnostih učenci razvijajo ustvarjalno mišljenje in reševanje problemov, kar jim pomaga pri sprejemanju odločitev glede svoje prihodnosti. Učenci na igriv in angažiran način raziskujejo svoje interese in talente.

LITERATURA

- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, Gabi (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- GABER KORBAR, Veronika in KORBAR, Valentina (2020). Pri uporabi gledaliških pristopov pri pouku gre za naložbo v prihodnost. V Veronika GABER KORBAR (ur.), Moč (spo) razumevanja: osnove gledališke pedagogike (str. 30–35). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- LEŠNIK, Irina (2020). Gledališka pedagogika na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. V Veronika GABER KORBAR (ur.), Moč (spo) razumevanja: osnove gledališke pedagogike (str. 8–13). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- MURŠAK, Janko (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- RUPAR, Brigita (2012): Čigava odgovornost je karierna orientacija? V Zora RUTAR ILC (ur.), *Vzgoja in izobraževanje* (str. 6–11). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- RUPAR, Brigita (2012): Vseživljenjska karierna orientacija – povezava med šolo, poklicem in življenjem. V Zora RUTAR ILC (ur.), *Vzgoja in izobraževanje* (str. 19–23). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- RUPAR, Brigita (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 31. 7. 2024 s:
- <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf>



Petra Bajc Curk

CELOSTNO UČENJE Z METODAMI IN TEHNIKAMI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Povzetek

Glasbena pravljica je sestavljena iz glasbenih in besedilnih vsebin, ki se skozi dramsko igro prepletajo in omogočajo doživljanje z vsemi čutili. Sestavljena je iz umetnosti, ki krepijo otrokovo socialno, čustveno, intelektualno in fizično področje ter otroka pripravljajo na vstop v domišljiji, čustven in varen svet, ki spodbuja otroško primarno dejavnost – igro.

S skupino otrok s posebnimi potrebami smo oblikovali multimedijsko glasbeno pravljico Repa velikanka. Multimedijsko izkušnjo za gledalce smo dosegli s tem, da smo igranje učencev na glasbene instrumente in pripovedovanje mentorice dopolnili z animacijo. Naše delo vključuje elemente dramskih pristopov, saj spodbuja ustvarjalnost, sodelovanje in izvedbo pred občinstvom. Učenci so bili aktivno vključeni v celoten proces – od priprav in vaj do izvedbe javnega nastopa. Učili so se skozi dejavnosti igranja, pripovedovanja in poslušanja, izražanja z gibom ter instrumentalnim in likovnim ustvarjanjem, ob tem pa nezavedno dosegali številne cilje.

Ključne besede: *otroci s posebnimi potrebami, multimedijska glasbena pravljica, celostni razvoj, gledališka pedagogika, nastop*

HOLISTIC LEARNING WITH THEATER PEDAGOGY

Abstract

A musical fairy tale consists of musical and textual contents that intertwine through dramatic play, enabling it to be experienced with all the senses. It consists of arts that strengthen the child's social, emotional, intellectual, and physical areas and prepare the child to enter an imaginative, emotional, and safe world that encourages the child's primary activity – play. We created the multimedia musical fairy tale The Giant Turnip with a group of children with special needs. We achieved a multimedia experience for the audience by adding animation to

the students' playing of musical instruments and the mentor's narration. Our work includes elements of dramatic approaches: it encourages creativity, collaboration, and performance in front of an audience. The students were actively involved in the entire process - preparations, rehearsals, and a public performance. They learned through playing, narrating, and listening, expressing themselves through movement, instrumental, and artistic creation while unconsciously achieving many goals.

Keywords: *children with special needs, multimedia musical fairy tale, holistic development, theater pedagogy, performance*

1. UVOD

V človeka je položena želja po komunikaciji in samo človek zna uporabljati jezik za govor. Takoj, ko je človek razvil zmožnost govora, je začel tudi pripovedovati, da bi obeležil pomemben dogodek, postavil zgled, posvaril pred nevarnostjo, skratka da bi v družabnem okolju izmenjal znanje in izkušnje. Čeprav so pravljice zakoreninjene v ustnem izročilu, jih danes tiskamo, slikamo, snemamo in celo uprizarjamo v filmih in na odrih (Zipes, 2022).

Pravljice nam odpirajo vrata v magični svet domišljije in so hkrati pomembna spodbuda moralnega, čustvenega, socialnega in intelektualnega razvoja (Miličinski in Pogačnik-Tolčič, 1992). Njihov glavni namen je prenos sporočila, ki nam pomaga pri premagovanju življenjskih ovir, spoznavanju sebe, razvijanju kritičnega mišljenja ... Ko pravljici dodamo elemente glasbenega jezika, se še lažje spustimo v domišljijski svet, saj z njimi popestrimo, poglobimo ali dopolnimo dogajanje (Borota, 2013). Glasba ni tako konkretna kot jezik, je pa mnogo bolj univerzalna in čustveno izpovedna.

2. TEORETIČNI DEL

2.1. Celostna obravnava otrok s posebnimi potrebami

V 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list Republike Slovenije, 2000) so otroci s posebnimi potrebami opredeljeni kot:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju;
- slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije;

- gluhi in naglušni otroci;
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami;
- gibalno ovirani otroci;
- dolgotrajno bolni otroci;
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja;
- otroci z avtističnimi motnjami;
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (CIRIUS Vipava) je strokovno usposobljena in sodobno opremljena ustanova, ki izobražuje in usposablja otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v proces vzgoje in izobraževanja je pomemben celostni pristop, ki je mogoč le s kvalitetnim timskim sodelovanjem. Timsko delo v CIRIUS-u Vipava zajema povezovanje strokovnih delavcev z različnih področij, ki celostno spremljamo otrokov razvoj. Za vsakega otroka izdelamo individualiziran program na vseh tistih področjih, kjer otrok potrebuje več pomoči, hkrati pa s pozitivno naravnostjo in usmerjenostjo na skupne cilje poudarjamo posameznikova močna področja in ga spodbujamo, da se izraža na njemu ustrezen, primeren in možen način.

Da bi otroku omogočili ustrezen in uspešen celostni razvoj sposobnosti ter ob tem doživljanje lastnega uspeha in zadovoljstva, mu moramo ponuditi različne informacije preko vseh čutil. Pri tem se strokovni delavci poslužujemo različnih metod in oblik dela, pripomočkov ter se stalno strokovno izpopolnjujemo. Skladno z zmožnostmi, željami in potrebami učencev vsebine in način dela individualno prilagajamo.

2.2. Gledališka pedagogika

Gledališka pedagogika je uspešna metoda poučevanja na vseh področjih kurikulumu, saj ponuja ogromno raznolikih dejavnosti in vsebin. Z individualnim prilagajanjem metod in pestrim izborom tehnik odpira vrata, skozi katera lahko vstopi prav vsak, in to na svoj lasten, sebi primeren način. Njen namen in cilj ni samo končni produkt, pač pa proces ustvarjanja, ki nudi pomoč k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otroka in njegovih potencialov ter vzgoja za razumevanje in spremljanje gledališke umetnosti. Učenci v dolgotrajnem procesu skozi dejavnosti gledališke pedagogike izboljšujejo samozavest, kon-

centracijo, samonadzor, samodisciplino, razvijajo empatijo, kreativnost, kooperativnost in zmožnost abstraktnega razmišljanja (Smilanskyjeva, 1968).

Gledališče ima poseben čar, saj je stičišče vseh lepih umetnosti. Ena izmed umetnosti je glasba, ki je v najširšem pomenu besede prisotna vsepovsod okoli nas. Pogosto jo vključujemo v predstave, a se premalo zavedamo njenega vpliva. Glasba je umetnost, ki nas preko zvokov in ritmov estetsko zadovoljuje, ker v nas razvija občutek bogastva, polnosti in lepote. Zaradi svoje estetske dimenzije, ki se nanaša na proces dojemanja, občutenja, organiziranja in razmišljanja v glasbenih izkušnjah, glasba v nas budi emocije, ki so skrite v globinah človekove duše. Ima tudi neprecenljivo vlogo pri vzgoji in izobraževanju, saj pomembno vpliva k otrokovemu emocionalnemu, socialnemu, intelektualnemu in fizičnemu razvoju (Pesek, 1997).

S pravim izborom glasbe lahko vsebino in doživljanje predstave podkrepimo in obogatimo. Skladno z namenom predstave moramo biti pozorni na vrsto glasbe, njeno glasnost in besedilo, če ga ima. Glasba v predstavi lahko nastopi v funkciji (Gal Štromar idr., 2013):

- ustvarjanja atmosfere;
- poudarjanja vsebinsko pomembnih trenutkov v predstavi;
- pripovedovanja dramske zgodbe (gledališki song).

Glasbo lahko poslušamo, lahko se jo učimo, jo ustvarjamo ali poustvarjamo. Lahko jo interdisciplinarno prepletamo z različnimi vsebinami, kar pogosto pritegne pozornost, ustvarja ugodno klimo, spodbuja motiviranost za gibanje, delo in učenje, povezuje in ustvarja nove umetnosti.

2.3. Glasbena pravljica

Glasbena pravljica je zgodba, ki se pripoveduje preko govorne besede in glasbe, poslušalci pa uporabljajo svojo domišljijo, da na podlagi slišane vizualizirajo dogajanje. Pravljica se začne s konfliktom, tako kot se le-ti pojavljajo v našem življenju. Ob tem moramo najti način, kako s komuniciranjem zadovoljiti in reševati nasprotujoče si želje in nagone (Zipes, 2022). Čeprav glavne literarne osebe v pravljici doživljajo razburljive dogodivščine, na koncu vedno zmaga dobro. Pravljичni svet je urejen tako, da utrjuje občutek varnosti in s tem zadovoljuje eno temeljnih otrokovih psiholoških potreb (Kordigel Aberšek, 1997).

Glasbena pravljica je umetniško delo, sestavljeno iz literarne, glasbene, gledališke in likovne veje, s katerim širimo in poglobljamo doživetje ter bogatimo misli, čustva in estetsko doživljanje učencev. Izvedba glasbene pravljice je kompleksen proces, v katerem učenci s pomočjo

glasbene vsebine poslušajo, ustvarjajo in izvajajo glasbo, s pomočjo dramske vsebine pa igrajo, pripovedujejo, plešejo in snujejo sceno in kostume (Borota, 2013).

3. IMPLEMENTACIJA – MULTIMEDIJSKA GLASBENA PRAVLJICA REPA VELIKANKA

S skupino sedmih učencev s posebnimi potrebami smo se skozi celo šolsko leto tedensko srečevali pri interesni dejavnosti »Mali glasbenik«. Opravljali smo različne aktivnosti za sproščanje, medsebojno povezovanje, razvijanje slušne pozornosti, spodbujanje ustvarjalnosti in motoričnih spretnosti, spoznavanje glasbenih instrumentov in tehnik igranja nanje ... Ko smo se med seboj povezali in spoznali individualne sposobnosti, smo se odločili, da bomo oblikovali glasbeno pravljico. Izbrali smo pravljico Repa velikanka.

Po pozornem branju pravljice je sledila analiza besedila ter igra vlog, pri kateri je bil največji poudarek na gibanju. Nato smo gibanje nadomestili z igranjem na instrumente

Učenci so prevzemali različne vloge, igrali na različne instrumente in razvijali tehniko igranja. Skladno z zmožnostmi in željami vključenih učencev, smo vsakemu določili igrano vlogo. Za vsako vlogo smo izbrali glasbeni instrument (*kontrabas resonator* – dedek, *ksilofon* – babica, *metalofon* – vnučka, *tamburin z bobnom* – pes, *flavta na poteg* – mačka, drgajoči boben – miš) ter ritmični in/ali melodični motiv, za katerega smo oblikovali simbolni in notni zapis.

Ena učenka je skupaj z mentorico poskrbela za obogatitev prizorov z dodajanjem zvočnih efektov oz. zvočnih slik: sončen dan in prihod noči (*chimes zvončki*), raztros semena (*ropotulja*), rast repe (*okrogel ksilofon*), puljenje repe (*guiro*), klicanje (*kolesarski zvonec*), razočaranje ob neuspehu in veselje ob uspehu (*zvončki za intonacijo*).

Na začetku in koncu glasbene pravljice je učenec odigral avtorsko melodijo na *bariton*. V uvodu ga je spremljala na *kitaro* somentorica, v zaključku pa so se jima priključili vsi učenci, vsak s svojo vlogo.

Kot se v pravljici priključujejo vloge, tako se v naši glasbeni pravljici en na drugega nalagajo glasbeni motivi, kar na koncu pripelje do skupnega igranja celotne skupine. Z učenci smo glasbene motive vadili individualno, da je vsak usvojil svojo vlogo in jo znal na pamet. Še več časa in truda pa smo namenili skupinskemu muziciranju, pri katerem so se morali učenci zelo dobro poslušati med seboj, skupaj igrati vsak svojo vlogo ter pozorno slediti pripovedovani zgodbi. Mentorica je preoblikovala in pripovedovala besedilo, učenci pa so se morali v ustreznem času z igranjem na instrumente v zgodbo vključevati.

Tekom glasbenega ustvarjanja se je porodila ideja, da bi za popestritev odrskega dogajanja glasbeni pravljici dodali še vizualni element. Ni nam uspelo, da bi se ustvarjanju priključili do-

datni učenci, ki bi poskrbeli za lutkovno ali dramsko uprizoritev, so pa zato učenci v obstoječi skupini likovno upodobili literarne like, ki jih je mentorica digitalizirala in z njimi oblikovala preprosto animacijo. Animaciji je dodala še avdio posnetek pripovedovanja.

Pred nastopom je bilo potrebno pripraviti tehnične elemente (računalnik z animacijo, projektor, platno, zvočnike, stole, mize) in glasbene instrumente.

Na nastopu smo se z učenci posedli v pol krog ter naše glasbeno izvajanje v živo uskladili z animacijo, ki se je predvajala na platnu za nami in za gledalce ustvarjala multimedijsko izkušnjo. Izvedbo glasbene pravljice smo večkrat ponovili. Učenci so vsak nastop težko pričakovali in prav zaradi tega mnogo raje trenirali ter se veselili uspešno opravljenih vaj.

Da bi ohranili spomin na naše delo, smo eno izmed vaj avdio posneli. Kmalu je prišel čas kovid, ki nam je onemogočil medsebojno druženje, hkrati pa nas je spodbudil, da smo avdio posnetke instrumentalnega dodali k obstoječi animaciji za glasbeno pravljico. S tem smo multimedijsko glasbeno pravljico Repa velikanka digitalizirali in jo približali risanki. Naše delo smo shranili in ga delili s širšo javnostjo, saj si ga je mogoče ogledati na spletu.

3.1. Rezultati

V multimedijski glasbeni pravljici Repa velikanka so učenci ob spremstvu mentoric z igranjem na glasbene instrumente orisovali gibanje in govor literarnih likov, poudarjali pomembne vsebinske trenutke in ustvarjali atmosfero. Z glasbeno pravljico smo nastopili na prireditvi »Vsi enaki, vsi različni«, na XII. literarnem maratonu »Rdeča jabolka« ter na šolskih dogodkih, med katerimi nam je najbolj ostal v spominu »CIRIUS ima talent«.

Vsak nastop je bil svojevrsten, motivacijski in stresen dogodek, pa tudi priložnost, da smo lahko nekaj našega lepega delili z drugimi, ki so naš trud dolgotrajnih priprav nagradili z aplavzi. Pred nastopom je bilo v učencih vedno čutiti tremo, a hkrati mnogo večjo zbranost kot na katerikoli vaji. Z vsakim nastopom so učenci postajali samozavestnejši, bolj zagnani, poglobljala se je pripadnost skupini ter veselje in ponos po dobro opravljenem skupnem muziciranju. Vendar bolj kot sam nastop je bila ključna ustvarjalna pot, ko so nastajale glasbene, likovne in digitalne vsebine ter postopoma gradile celoto. V tem projektu so učenci (nezavedno) dosegali številne cilje:

- poglobljali so glasbene sposobnosti, ustvarjalnost, domišljijo, smisel za estetiko in veselje do umetnosti;
- prevzemali so različne vloge, medsebojno sodelovali in vedno bolj natančno skupinsko muzicirali;
- spoznavali so glasbeni zapis, glasbene instrumente ter razvijali tehniko igranja;

- razvijali motoriko, pozornost ter ritmični in melodični posluh;
- premagovali tremo, občutili veselje in ponos ter se vzgajali za širše kulturno in umetniško udejstvovanje;
- ...

Čeprav je bil končni cilj našega projekta javni nastop, smo kasneje dosegli še enega. Multimedijsko glasbeno pravljico Repa velikanka smo digitalizirali in jo spletno objavili. Ker so avdio posnetki nastali na vaji v živo in brez posebne opreme, so slabše kakovosti, vendar kljub temu zaokrožajo naše projektno delo, nas povezujejo in gledalcu omogočajo zanimivo umetniško doživljanje.

4. ZAKLJUČEK

Oblikovanje projekta nas je združilo kljub naši različnosti in nas napolnilo z veseljem ob vživljanju v doživljajski svet. V glasbeni pravljici smo prepletli elemente, ki so motivirali izvajalce in pritegnili gledalce. Z uporabo gledališke pedagogike v skupini smo uresničili tri vidike vključevanja gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalni proces: gledališko opismenjevanje, učenje z gledališkimi pristopi in gledališko ustvarjanje. V našem projektu smo združili različne medije in oblike umetnosti, največji poudarek pa smo namenili glasbenim dejavnostim. Glasba sprošča, daje občutek zadovoljstva in veselja ter možnost za izražanje misli in občutij. Prav zaradi tega jo lahko na otrokom primeren način izkoristimo kot tisti medij, ki otroku izboljšuje psihofizično počutje ter vpliva na psihomotorični, kognitivni, socialni in emocionalni razvoj. Proces ustvarjanja in izvedbe multimedijske glasbene pravljice Repa velikanka opredeljujemo kot delo z dramskimi pristopi, saj je:

- interdisciplinarna oz. *vključuje različne umetniške discipline* (glasbo, pripovedovanje in animacijo), ki so sestavni del gledališča;
- nastala s *procesnim in ustvarjalnim sodelovanjem* (učenci so bili aktivno vključeni v vse faze, kar je ključno za dramske metode, kot je devising);
- bil naš končni cilj *javni nastop* pred občinstvom, ki je osrednji del gledališča.

5. LITERATURA

- BOROTA, Bogdana (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- GAL ŠTROMAR, Maja in GEČ, Gregor (2013). *Črkolandija: Pravljica, dramsko besedilo in gledališki priročnik*. Ljubljana: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti in Amanart - Zavod za kulturne dejavnosti.
- KORDIGEL ABERŠEK, Metka (1997). Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu. *Jezik in slovstvo*, letnik 42, številka 4/5, str. 147-158.
- MILIČINSKI, Jelo in POGAČNIK-TOLČIČ, Silvija (1992). *Pravljica za danes in jutri*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- PESEK, Albinca (1997). *Otroci v svetu glasbe: Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- SMILANSKY, Sara (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.
- Uradni list Republike Slovenije (2000): Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 1. 6. 2024, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>.
- ZIPES, Jack (2022). *Nezadržna moč pravljič: kulturna in družboslovna zgodovina žanra*. Ljubljana: Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.



Sandra Rusec Belaj

ŠOLSKI DAN SKOZI GLASBO IN PLES

Povzetek

Za zadnji šolski dan smo z učenci v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom pripravili prav posebno točko. Ideja se je porodila, ko smo pri uri glasbene umetnosti poslušali skladbe po izboru učencev. Odločili smo se in pripravili kratek muzikal. Pripravili smo sceno, nekaj rekvizitov, poskrbeli za izbor in priredbo pesmi ter se tudi naučili nekaj osnovnih plesnih gibov. Zadali smo si precejšnji zalogaj, ki pa smo ga izpeljali in učencem je ostal v lepem spominu. Predvsem se še vedno spominjajo izbora posebnih pesmi, ki so se jim zdele zelo zabavne. Za bolj kakovostno pripravo in izvedbo bi zagotovo potrebovali več časa. Ena izmed težav je bila tudi pogosta odsotnost učencev.

Ključne besede: *petje, ples, muzikal, učenje, aktivno sodelovanje*

A SCHOOL DAY THROUGH MUSIC AND DANCE

Summary

For the last school day, we prepared a very special performance with students in the adapted program with a lower educational standard. The idea came about during a music class when we listened to songs chosen by the students. We decided to put together a short musical. We created a set, some props, took care of the song selection and adaptation, and even learned some basic dance moves. We took on a rather big task, but we pulled it off, and it left a beautiful memory for the students. They especially remember the selection of unique songs, which they found very amusing. We would certainly have needed more time for better preparation and execution. One of the challenges was the frequent absence of students.

Keywords: *singing, dancing, musical, learning, active participation*

1. TEORETIČNI DEL

1.1. Učenci s posebnimi potrebami

Učenci z diagnosticirano lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) imajo znižane sposobnosti za učenje in usvajanje splošnih znanj. Značilno je tudi znižano senzomotorično in miselno skladno delovanje, okrnjene sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbe dejavnosti. Večina miselnih procesov poteka na konkretnější ravni. Uporabljajo preprostejši jezik, šibki so pri zrelem presojanju in odzivanju v socialnih okoliščinah (Kesič, 2010). Veliko težav imajo na področju pomnjenja, saj si ne uspejo zapomniti veliko učne snovi, naučeno hitreje pozabijo in težje razumejo. Pogosto imajo težave tudi s kratkotrajno pozornostjo. Govorne motnje oseb z LMDR so lahko tako vsebinske kot oblikovne. Lahko imajo motnje artikulacije, tempa, ritma, itd. Značilen je tudi zožen besedni zaklad.

Učenci z LMDR so najpogosteje vključeni v prilagojen program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. V ta program se vključijo učenci, ki med šolanjem ne zmorejo doseči enakovrednega standarda kot sovrstniki in za svojo uspešnost potrebujejo različne prilagoditve, ter raznolike metode in oblike dela.

1.2. Aktivno sodelovanje

V kolikor se učenci lahko aktivno odzivajo in sodelujejo pri pouku, se učenje izboljša. Različne metode, ki spodbujajo aktivnost učencev, povečajo akademsko uspešnost in zmanjšajo problematično vedenje (Hattie, 2012). Številne raziskave so potrdile, da je trajnost in uporabnost znanj, ki so pridobljena na aktiven način, večja, kot če so znanja le privzeta. Ko imajo učenci možnost izbire pri učenju, tudi njihovo okolje postane bolj sodelovalno. Učitelj naj učence spodbuja, da tisto kar pridobijo v učnem procesu, povežejo s svojimi življenjskimi izkušnjami, saj bodo tako lažje reševali naloge in izzive v različnih življenjskih situacijah (Kaput, 2018).

1.3. Muzikal in gledališka predstava

Korenine muzikala kot sodobne oblike gledališča segajo v 19. stoletje, ko so burleske, pantomime, komične opere in druge raznolike predstave zabavale občinstvo. Vključevale so tudi tradicijo francoskega baleta, dramskih vložkov in akrobatike. Muzikal predstavlja čustveno in

zabavno naravnano zasnovo, ki vključuje glasbo, ples in dialog (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2024).

Gledališka predstava je literarno delo, v katerem so najpogostejši dialogi med igralci, dopolnjeni z didaskalijami. Predstave so razdeljene na več dejanj, ki se delijo na prizore (Play: Definition, Types & Examples, Functions, b. d.). Mnogo otrok dandanes več ur sedi pred televizijo in brezciljno gleda, kar televizija pač ponuja. Z vsako razburljivo sceno prejememo majhen adrenalinski šok, adrenalin pa povzroča zasvojenost. Gledališka igra je živ dogodek in prikazan je nek proces dogajanja. Gledalec lahko dodaja lastno domišljijo (Scheel, 2012).

2. PRAKTIČNI DEL

V razredu, kjer sem poučevala, je bilo vključenih več deklic, ki so izkazovale zanimanje za petje, igranje in nastopanje. Tudi eden izmed dečkov je občasno pokazal interes do nastopanja in je nekaj časa tudi obiskoval pevski zbor. Nihče od učencev sicer ni bil vključen v kakšno dejavnost povezano z gledališčem, vseeno pa sem želela, da bi pri pripravi točke vključili tudi gledališke pristope.

Iskali smo torej ideje, kaj bi lahko pripravili za nastop, s katerim bi nastopili pred učenci in učitelji cele šole. Na začetku ni bilo nekih ustvarjalnih idej. Učenci so le izrazili, da si želijo nastopati s petjem in plesom. Učenci so predlagali različne pesmi, s katerimi bi nastopali, a se niso mogli odločiti le za eno.

Opazila sem, da so podali le nekaj predlogov pesmi slovenskih izvajalcev, in sicer takšnih, ki imajo tudi malo hudomušna besedila. Opaziti je bilo, da učenci ne poznajo prav veliko slovenskih pesmi. Nekateri so za določene pesmi slišali prvič in so jih za nastop prvič prepevali. Ena izmed deklic je malo bolj poznala slovensko glasbeno sceno. Ona je bila tudi tista, ki je spodbujala druge in jih učila petja.

Odločili smo se torej, da preko pesmi povzamemo kako izgleda šolski dan učenca od jutra pa do zaključka pouka. Povedala sem jim, da bomo poskusili pripraviti muzikal. Preverili smo kaj to sploh pomeni in učenci so bili navdušeni. Želela sem, da res vključimo tako petje, gib kot tudi govor. S pomočjo njihovih predlogov sem naredila izbor pesmi in sestavila program. Izbranih je bilo devet pesmi in sicer: Jaz ne grem v šolo (Adi Smolar), Ta vlak (Čuki), Panika (Zvita feltna), Plonk ceglč polka (Ansambel Azalea), Ta ljubezen (David Amaro), Ne, ni res (Nuša Derenda), Greva gor v hribe (Čuki), Teta matematika (Claudia H. Š.), Jaz hočem pomfri (slovenska priredba pesmi I want to break free, Queen), ter Počitnice so tu (slovenska priredba pesmi Havana, pevski zbor OŠ Nazarje).

Dečki so bili glavni igralci, dekleta pa so bila vodilni vokali. Ob prepevanju pesmi so se jim pridružili tudi dečki. Da so se učenci lahko lažje vživeli v igro so uporabljali pogovorni jezik v vsakodnevni situaciji, ki jim je poznana.

Scenarij muzikla je izgledal takole:

Učenec že stoji na postaji in čaka avtobus. Pride še drugi in začne se pogovor:

A: JUTRO, KAJ ZDAJ?

B: JUTRO, MA EVO NIČ, GREM V ŠOLO.

A: TOK SE MI NE DA IT V ŠOLO...

B: UFF, NE GOVOR!

Pesem Jaz ne grem v šolo (Adi Smolar).

A: STOKRAT BOLŠ BI BLO, ČE BI HODU Z VLAKOM! MA TOOOOK UDOBNE SEDEŽE!

B: JA SE STRINJAM! PA HITREJŠ GRE NO!

A: ZDJ SM SE PA NE ENO PESEM SPOMNU NO....JOJ... (si nekaj momlja)

B: MISLIŠ OD ČUKOV, VLAK?

A: TA JA!

Pesem Ta vlak (Čuki).

Se peljeta z busom...

A: EJ A MAMO MI TA TEDN KEJ POSEBNEGA V ŠOLI?

B: MA NE, NČ NIMAMO NE SKRBI...

A: ČAK, MOGOČE SEM SI PA KAJ ZAPISAL. BOM POGLEDAL V MOJ BLOK....

OJOJ! DNS MAMO SLOVO!

B: PA NEEEE NO!

Priredba pesmi Panika (Zvita feltna).

PANIKA, PANIKA,

SPET BO TA SLOVENŠČINA.

PANIKA, PANIKA,

NISVA NČ POGLEDALA.

PANIKA, PANIKA,

ZIHR TO BO ENKICA.

PANIKA, PANIKA.

MATI JEZNA BO DOMA!

Še vedno na busu...

B: KDAJ PA JO MAMO NA URNIKU?

A: POL, TRETJO URO!

B: MA JOJ NO, ČIST SM POZABU NA TO NO, KAJ BOVA ZDEJ?

A: EJ, KAJ PA MOGOČE...

A IN B : (SKUPAJ ZAVPIJETA) : PLONKC!

Pesem Plonk ceglc polka (Ansambel Azalea).

A: OK, TO SVA REŠILA!

B: MA DEJ, MALA MALCA BO TALE SLOVA, SPLOH ME NE SKRBI!

A: ITAK, NI PANIKE! EJ SM TE HOTU VPRAŠAT, ZAKAJ TI ZADNJE ČASE FUL ZAMUJAŠ?

B: MA JA, MAM ŽE KR NEKI NEOPRAVIČENIH UR...

A: PA KAJ EJ PROBLEM? A BUDILKA NE ZVONI (se smeje), A PELJEŠ PSA NA SPREHOD (se še bolj glasno smeje)

AL SE TOK ČASA RIHTAŠ ZA PUNCE A?

MORAŠ BIT LEP ZA MAJO AAAAA?

B je kar tiho in se malo smehlja.

Pesem Ta ljubezen (David Amaro).

Predvaja se video, kako pišejo v razredu in kako ura hitro teče. Sledi scena, ko sedita na klopci in imata pred seboj vsak svoj sendvič. Priteče eden pa gleda plonkc, pride še drug sošolec ves zadovoljen in začne se pogovor.

A: MA EJ, NČ NISM PLONKOU, NISM MOGU!

B: UUU ŠKODA! JST SM PA SKOZ! (se zelo smeje) MISLM DA BO 2 !

A: MA JOJ!! SICER NEKI SM VEDU, NI DALA TOK TEŽAK TEST, HVALABOGU!

B: MA NEKI BO ŽE, DEJVA ZDJ KEJ POJEST, MAM SABO, KER NE GREM NA KOSILO.

A: JST TUT NE! SKOOOOZ JE RIŽ JST BI PA POMFRI!

B: O JA, POMFRI!!!

Pesem Jaz hočem pomfri (Duo moralna mačka).

Sedita in nadaljujeta pogovor...

A: EJ V PETK PA ŠPORTN DAN!

B: JA KUL, SE ŽE VESELIM! NA FRIDRIHŠTAJN GREMO! MALA MALCA!

A: NE NI RES!

Priredba pesmi Ne, ni res (Nuša Derenda).

NE NI RES!

JAZ VEM, DA TO NI RES!

ŠPORTN DAN BO DRUUUUG TEDN,

KER DAN NE VEM.

SPET V TISTI HRIB BOMO LEZLI VSI,

JOJ BO VROČE!

OD MENE TEKLO BO,

JOJ KAKŠNO BOOOOO!

B: A DEJ NO, NE JAMREJ, BOMO ŽE PREŽIVELI!

VZEM FUL CUKRA SABO PA BOŠ PREŽIVU!

A: JAH SEJ BOM NO ... NEKAK!

B: VEŠ KOK BO LEPO GOR V HRIBIH...JST SI BOM GOR KR ENO ZAŽVIGOU.

A: HAHA PA ZNAŠ A? (s komolcem ga malo dregne)

HECAM TE...AJDE GREVA...GREVA GOR V HRIBE...

Pesem Greva gor v hribe (Čuki).

B: PA DAJ NO...NE V HRIBE, ZDAJ MORVA NAZAJ K POUKU, SEJ KAJ PA MAMO ZDJ? (išče urnik)

A: MATEMATIKO MAMO, AJDE GREVA!

B: JOJ TA MATEMATIKA...

Pesem Teta matematika (Melodija in besedilo Claudia Hercog Š. /Aranžma Mike Orešar).

A: EJ SEJ BODO HMAL TADOUGE POČITNCE!

B: AIA A PETIM MESCOM SE REČE HITR?

TEBI PA TETA MATEMATIKA NE GRE RAVNO A? (se smeje)

A: EN, DVA, TRI BODO TUKEJ...

UUUU POČITNICE SO TU....LALALALALALA

Pesem Počitnice so tu, Havana, zbor OŠ Nazarje).

Se vsi skupaj postavijo v vrsto in priklonijo.

Mentorica in razredničarka sem pripravila tudi power point predstavitev s slikami, ki so spremljale posamezno pesem:

Jaz ne grem v šolo – ni bilo slike; Ta vlak – slika kočevske železniške postaje; Panika – razredna slika učencev, ki s pogledom prikazujejo paniko; Plonk ceglč polka – slike učencev, ki uporabljajo nedovoljene pripomočke pri ocenjevanju znanja; Ta ljubezen – slika učenca, ki se gleda v ogledalo in si ureja frizuro, v rokah ima pa parfum; Ne ni res – brez slike; Greva gor v hribe – slika učencev na športnem dnevu; Teta matematika – slika matematičnih zvezkov učencev; Jaz hočem pomfri – slika učenke, ki je pomfri; Počitnice so tu – slika vseh učencev, ki mahajo v adijo.

Pri pesmih, pri katerih ni bilo spremljevalne slike, so učenci pokazali različne gibe. Pri pesmi Jaz ne grem v šolo so z gibi rok in glave nakazovali, da nečesa ne želijo. Podobne gibe in geste so uporabili tudi ob pesmi Ne, ni res. Najbolj pa so se zabavali ob pesmi Jaz hočem pomfri, saj so učenke, poklekile na tla in s sklenjenimi rokami prosile za pomfri.

Pripravljen je bil tudi video, ki je prikazoval, kako mineva čas v šoli. Učence sem za ta video posnetek snemala dalj časa med poukom in nato pripravila video, v katerem je bilo prikazano, kako hitro je čas mineval v razredu. V video sem vključila tudi uro, kateri sem premikala kazalce.

3. REZULTATI IN RAZPRAVA

Učenci so bili nad pripravljenim zelo zadovoljni, srečni in ponosni. Zelo veliko jim je pomenilo, da so jih pohvalili tako učitelji, kot tudi učenci. Na dan, ko so nastopali so bili sicer malo zadržani, a še vedno so točko – muzikal odlično izvedli. Pri pripravi točke me je predvsem skrbelo, če bomo imeli dovolj časa, kdaj bomo vse pripravili ipd. Veliko časa smo pripravi namenili med poukom glasbene umetnosti, oddelčne skupnosti, dodatnega pouka. Lahko bi si pripravili še več rekvizitov in več časa namenili sceni. Lahko bi s kartona ustvarili železniško postajo, vlak, klopco in okolico itd. Tokrat smo kot rekvizite uporabili le stole, napise, različne predmete in pripomočke.

Zelo sem bila zadovoljna, ker so učenci imeli voljo za delo. Občasno jih je bilo seveda potrebno spodbujati in dodatno motivirati k vaji, a smo uspeli. Nekateri učenci so pogosto zelo hitro zadovoljni z le malo truda, ki ga vložijo v delo. Potrebno jih je spodbujati, da se potrudijo in pokažejo še malo več.

4. ZAKLJUČEK

Učenci so bili z nastopom zelo zadovoljni. Ob pripravi na nastop so uživali, prisotna je bila sproščenost, kar je zelo pomembno. Zelo so bili veseli pohvale, ki so jo prejeli. Nastop je bil odlično izhodišče za pripravo naslednje točke, tokrat še z uporabo več rekvizitov in bolj bogate scene.

5. LITERATURA

- Hattie, J. (2012). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kaput, K. (2018). *Evidence for Student-Centered Learning*. Education Evolvin.
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2024). *Musical. Definition, History, Examples, & Facts*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/musical>
- *Play: Definition, Types & Examples, Functions*. (b. d.)StudySmarter UK. <http://www.studysmarter.co.uk/explanations/english-literature/literary-devices/play/>
- Kroflin, L., Majaron, E., in Scheel, B., (2012). Art as a Pathway to the Child. Puppets and the Emotional Development of Children – an International Overview. V *The Power of the Puppet*. Zagreb: The Unima Puppets in Education. 11-13, 103-105.

Hermina Tominec

KO OCENJEVANJE POSTANE IGRA

Povzetek

Spremljanje učenčevega napredka ter preverjanje in ocenjevanje znanja sodijo med zahtevnejše naloge učiteljevega dela. Potrebni so dobro načrtovanje, kvaliteten pouk, postavitve jasnih kriterijev in meril uspešnosti. Kljub vsemu je učenec dostikrat težko usvojiti in pokazati znanje ali pa za učenje niso motivirani. Prav je, da iščemo različne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, tudi take, ki bi bile učenec bližje in bi potekale v bolj sproščenem vzdušju. Prispevek navaja, katere dejavnosti z uporabo gledaliških pristopov sem izvedla v razredu. Učenci so bili motivirani in aktivni, pri sodelovanju, ustvarjanju in predstavitvi so bili bolj sproščeni. Povedali so, da jim je bil tak način preverjanja in ocenjevanja znanja všeč in da so se pri dejavnostih dobro počutili. Tudi napredek in rezultati so bili nad mojimi pričakovanji.

Ključne besede: *preverjanje znanja, ocenjevanje znanja, motivacija za učenje, miselna aktivnost, zmanjšanje stresa*

WHEN GRADING BECOMES A GAME

Summary

Monitoring pupil progress and assessing and grading knowledge are among the demanding tasks of a teacher's work. They require good planning, quality lessons, defining clear criteria and benchmarks. However, it is often difficult for pupils to acquire and show knowledge, or they are not motivated to learn. It is right to look for different forms of assessing and grading knowledge, including those that would be closer to the pupils and would take place in a more relaxed atmosphere. The article indicates which activities I have performed in the class by using theatrical approaches. The pupils were motivated and active, and they were more relaxed in their cooperation, creation and presentation. They stated that they liked this way of assessing and grading knowledge and that they felt good about the activities. The progress and results were also above my expectations.

Keywords: *Assessment of knowledge, grading of knowledge, motivation to learn, mental activity, stress reduction*

1. UVOD

Verjetno bi se večina učiteljev strinjala, da je najzahtevnejša naloga učiteljskega poklica ocenjevanje učenčevega znanja. Ker se spreminjajo časi, zahteve in pričakovanja okolja, imamo posledično učitelji opravka tudi z drugačnimi otroki. Ti so težje vodljivi, njihova motivacija za delo upada, hkrati pa so bolj negotovi vase in v svoje sposobnosti. Pogosto slišimo, da nivo znanja pade. Učitelji smo pred izzivi kako iskati nove pristope, s katerimi bi stanje izboljšali. Želimo dvigniti nivo znanja ter vzgojiti odgovorne in samozavestne mlade.

2. TEORETIČNI DEL

Marta Novak je ob kurikularni prenovi pouka pred dvajsetimi leti poudarjala pomen kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja, razvoj učenčevega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter posledično razvoj vseživljenjskih znanj. Integralni del prenove je tudi nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Zapisala je: »Vseživljenjska znanja učenec razvija le, če se temu prilagodi tudi preverjanje in ocenjevanje.« In še: »Eden glavnih namenov preverjanja znanja je nuditi učencem povratno informacijo o dosežkih.« (Marta Novak in skupina avtoric, 2004, str. 5) Učiteljeva povratna informacija pa ne sme biti edino merilo uspeha. Dobrodošla so tudi vrednotenja vrstnikov, posebej pa je nujno učence navajati na samovrednotenje svojega dela, procesa, napredka, dosežkov. Katherine Luongo-Orlando to tako utemelji: »S tem, ko učenci pridobivajo izkušnje, sprašujejo, pregledujejo in ocenjujejo svoje delo, razvijejo višjo raven miselnih spretnosti, utrdijo znanje in okrepijo svoj nastop.« (Katherine Luongo-Orlando, 2008, str. 72)

Trajnost in uporabnost znanja torej temeljita na učenčevi aktivnosti, kar potrjujejo številne raziskave. Zora Rutar Ilc navaja: »K osvetljevanju tega vidika aktivnosti so največ prispevali predvsem kognitivni psihologi in konstruktivisti. Poudarili so pomen takšne aktivnosti, pri kateri učenec sam – seveda ob premišljeni učiteljevi podpori – v procesu raziskovanja in odkrivanja, analiziranja in povezovanja... prihaja do lastnih spoznanja oz. jih izgrajuje. Ugotavljajo, da aktivni pristop, ki je utemeljen predvsem v lastnem odkrivanju in izgrajevanju spoznanj s pomočjo različnih dejavnosti, procesov in postopkov, olajšuje ponotranjanje pojmov, princi-

pov in zakonitosti, s tem pa tudi trajnost in zmožnost uporabe znanj v novih situacijah. (Zora Rutar Ilc, 2004, str. 29)

Zora Rutar Ilc poudarja, da ima aktivno pridobivanje znanja poudarek na razumevanju in uporabi, učne situacije so podobne realističnim, polne novih izkušenj, poglobijo razumevanje pojmov, pojavov in odnosov ter učenca pritegnejo in mu dajo občutek, da ima znanje smisel in pomen. Navaja: »Učne situacije so podobne realističnim problemskim izzivom: znanstvenim, raziskovalnim, poklicnim, življenjskim...« (Zora Rutar Ilc, 2004, str. 31)

Naloge, s katerimi se srečujejo učenci, morajo tako postati bolj avtentične, bolj problemsko zastavljene. Take, da bodo učenci imeli občutek, da ni škoda vloženega truda, da so smiselne in povezane z življenjem. Ko se učenci večkrat preizkusijo v takih veščinah, postopkih, nalogah, lahko podobne situacije uporabimo tudi pri preverjanju ali ocenjevanju. Zora Rutar Ilc za preverjanje in ocenjevanje s takimi nalogami pravi: »Smiselno morajo uporabiti svoje dotedanje znanje, po potrebi poiskati nove informacije in vključiti različne veščine v kompleksni situaciji. Na tak način lahko prepričljivo izkažejo svoje razumevanje in zmožnost uporabe v konkretnih situacijah.« (Zora Rutar Ilc, 2004, str. 128)

Zakaj so avtentične naloge in preizkusi tako pomembni? Zora Rutar Ilc navaja: »Ob avtentičnih preizkusih so učenci soočeni z odprto problemsko situacijo, ki zahteva kompleksno mišljenje in inovativnost.« (Zora Rutar Ilc, 2004, str. 123)

Ena od možnosti nalog, ki jih avtorica navaja so različne vrste simulacij – igre vlog, dramatizacije dogodkov, govorov ipd., nastopi pred različno publiko, okrogle mize, debate... Navedeno potrjuje, da je uvajanje gledaliških pristopov pri pouku idealno tudi v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja.

Navodila takih nalog vsebujejo značilne glagole: pouči, vodi, prepričaj, zamisli si, ustvari, ugotovi napake, popravi, izboljšaj... Pozabiti ne smemo tudi na to, da morajo imeti učenci od vsega začetka jasne kriterije. Samo ti jih lahko usmerjajo h kakovostnemu delu, učitelj pa jih v procesu nanje lahko opozarja in jim ob njih nudi sprotno povratno informacijo (sprotno preverjanje znanja).

Kathy Paterson je uporabo igralskih prvin pri pouku tako utemeljevala: »Otroci radi igrajo, se pretvarjajo, so radi aktivni. Učitelji lahko to izkoristijo z vključevanjem kratkih dramskih dejavnosti v pouk. Te osredotočene, namenske in učinkovite razbremenitve energije so lahko dodane drugim dejavnostim skozi dan, da povečajo zavzetost in veselje učencev.« (Kathy Paterson, 2008, str. 72)

Kathy Paterson je zapisala, da odrasli delamo za nagrado, za plačilo. Nagrada učencev je učni uspeh, vendar nimajo vsi potrebne notranje motivacije in nimajo vsi za to potrebne odgovornosti. Odgovornost je močno orodje. Učitelj, ki jo pri učencih veča, doseže to, da učenci

naredijo več kakovostno opravljenih nalog. Obenem uživa ob bolj motiviranih učencih. (Kathy Paterson, 2008)

Nenazadnje ne smemo pozabiti na pomen pozitivnih čustev, ki jih izpostavlja veliko teoretikov in ki jih v vsakdanji praksi doživljamo učitelji. Ti omogočajo varno in spodbudno učno okolje. Tako okolje učencu zagotavlja dobro počutje, zdravje, optimalno delovanje uma, občutek izpolnitve, jasne cilje in občutek, da nekaj zmore.

3. PRAKTIČNI DEL

Vsi v teoretičnem delu navedeni vidiki so me spodbudili, da sem pripravila dejavnosti, v katerih sem pri preverjanju ali ocenjevanju znanja uporabila gledališke pristope. Zanimalo me je, kako uspešno je usvajanje učne snovi na ta način, ali se aktivnost in motivacija učencev povečata, ali je pomnjenje boljše, lažje, kako se učenci ob tem počutijo ipd.

Zastavila sem si tri vprašanja, izzive, dileme, ki sem jih na koncu dejavnosti ovrednotila.

- V kolikšni meri lahko učitelj s spodbujanjem ustvarjalnih aktivnosti preveri učenčev napredek in učenčevo znanje?
- Ali z gledališkimi pristopi povečamo prenos znanj in idej med učenci v heterogenih skupinah?
- Ali ustvarjalni načini preverjanja in ocenjevanja znanja učencu povečajo motivacijo in aktivnost, zmanjšujejo pa tremo, stres in negotovost?

Kratka predstavitev izvedenih dejavnosti

Razred	4.
Učni predmet, ko-relacija	NIT SLJ (govorni nastop)
Učna tema	ČLOVEŠKO TELO
Izbrani cilji in standardi znanja, na katerih je temeljila dejavnost	Učenec: • opiše osnovno zgradbo in razume osnove delovanja človeškega telesa; • zna pojasniti pomen in delovanje človeškega telesa; • spoštuje različnost med ljudmi in to pokaže s svojim ravnanjem.
Dejavnost	
UČENEC POSTANE UČITELJ; preverjanje znanja Razumevanje zgradbe in delovanja človeškega telesa je za četrtošolce kar zahtevno, zapomniti si morajo veliko pojmov. Učna snov postane hitro suhoparna, veliko je učenja na pamet, brez razumevanja, motivacija za učenje je pri večini učencev nizka. Spraševala sem se, kako povečati zanimanje za učenje in dvigniti nivo znanja. Iskala sem ustrezne dejavnosti. Učencem sem povedala, da bodo pri naslednji šolski uri postali učitelji in da bodo ob projekciji določenega organskega sistema (okostje, mišice, čutila...) sošolcem razlagali, kaj slika prikazuje, kaj je zanj značilno. Poudarila sem tudi pomen dobrega govornega nastopa in rabo knjižnega jezika. Izkazalo se je, da so se učenci na ta nastop pripravili, da so stopnjo znanja dvignili, da so se vživeli v vlogo učitelja in da so z zanimanjem sledili drug drugemu. Klasično sprotno preverjanje znanja pri naslednji uri je pokazalo boljše rezultate. Po končanih predstavitvah so učenci vrednotili svojo predstavitev in predstavitve sošolcev ter predlagali izboljšave.	

Razred	5.
Učni predmet, korelacija	GOS SLJ (govorni nastop)
Učna tema	DRUŽINSKA EKONOMIKA
Izbrani cilji in standardi znanja, na katerih je temeljila dejavnost	Učenec: • vrednoti uporabo virov: čas, energija, denar, okolje, surovine; • razume potrošnjo kot zadovoljevanje nujnih potreb; • izdelava načrt za izvajanje delovne naloge in ovrednoti pomen organizacije dela; • se seznani z različnimi načini plačevanja in oblikami denarja; • izdelava finančni načrt ter razlikuje med prihodki in odhodki; • ovrednoti pomen varčevanja ter razvije pogled in odnos do denarja; • pozna različne načine plačevanja.
Dejavnost	
MOJE PODJETJE; ocenjevanje znanja Učne teme v povezavi z družinsko ekonomiko so za petošolce zelo zahtevne in tudi neznane. V minulem šolskem letu sem iskala način dela, ki bi jih pritegnil, jim bil v izziv. Na začetku poglavja sem povedala, da se bodo ob zaključku obravnave spremenili v podjetnike in pri tem uporabili pridobljena znanja. Njihovo delo bo spremljano, dobili bodo potrebne sprotne povratne informacije, na koncu pa bo tudi ocenjeno. Učenci so dobili jasna navodila in kriterije ocenjevanja. Posamezne materiale so lahko pripravili doma, vsa izvedba pa je potekala v šoli. Prelevili so se v podjetnike. Naredili so finančni načrt za ustano-vitev podjetja, njegovo predstavitev, reklamo... Podjetje je moralo proizvajati in prodajati poljuben izdelek, ki je potreben v vsakem domu (je nujen za zadovoljevanje naših potreb). Izdelek je moral biti dober tudi s trajnostnega vidika, prijazen za okolje. Podjetje in izdelke so učenci predstavljali na t. i. podjetniškem sejmu. Obiskovalci so bili mlajši učenci naše podružnične šole, katere smo na obisk učitelji pripravili – kultura obnašanja na sejmu, pogovor s podjetniki, zastavljanje ustreznih vprašanj itd. Po sejmu je sledila analiza dela, vrednotenje in ocenjevanje. Zelo pomembna je bila samoocena. Vesela sem bila tudi njihove izjave, da so radi delali in da delo sploh niso občutili kot ocenjevanje (jim ni povzročilo strahu, napetosti). Zanimivo je bilo, da so nekateri učenci oblikovali pravo podjetniško verigo (proizvajalec volne – izdelki iz volne).	

Razred	Kombinirani oddelek 4. in 5. razreda
Učni predmet, korelacija	NIT SLJ (govorni nastop)
Učna tema	ČLOVEŠKO TELO
Izbrani cilji in standardi znanja, na katerih je temeljila dejavnost	Učenec: • opiše osnovno zgradbo in razume osnove delovanja človeškega telesa; • zna pojasniti pomen in delovanje človeškega telesa; • razloži, kako človek skrbi za svoje zdravje.
Dejavnost	
UTEMELJI PRAVILNOST TRDITVE; utrjevanje, preverjanje znanja Delo v kombiniranih oddelkih je nekoliko drugačno kot v čistih in ima znotraj heterogenih učnih skupin veliko prednosti prav pri prenosu znanj in veščin med učenci. To prednost sem z uporabo gledaliških pristopov uporabila pri utrjevanju in preverjanju znanja o človeškem telesu. Petošolci so četrtošolcem postavljali trditve (zapisane na lističih, vnaprej pripravljene) in jim dajali povratne informacije. Četrtošolci so morali pravilnost ali nepravilnost trditev utemeljevati. Vloga učitelja je bila spremljanje in usmerjanje. Velik poudarek je bil na kulturi pogovora – poslušaj, počakaj, utemelji, razloži, dopolni... Učenci so se povsem vživeli v dodeljene vloge in večinoma upoštevali postavljena pravila. Ob koncu smo skupaj poiskali tisto, kar je bilo uspešno in tisto, kar ni bilo. Sami so ugotovili, da so v pridobivanju znanja vložili premalo časa in da jim jasno in jedrnato izražanje povzroča težave, zato morajo to področje izboljšati. Hkrati so ugotovili, da so se med učno uro dobro počutili in da si takega načina preverjanja znanja še želijo, tudi v zamenjanih vlogah.	

Po izvedbi učnih ur z uporabo gledaliških pristopov je bila pomembna moja lastna analiza dela. So bili cilji doseženi? Kaj bi lahko spremenila? Pri katerem preverjanju ali ocenjevanju bi lahko še uporabila te pristope? Prepričala sem se, da so pristopi dobri in idej za v bodoče ne manjka.

Zanimiva so bila tudi razmišljanja učencev. Dejali so, da jim je bilo preverjanje in ocenjevanje z gledališkimi pristopi všeč. Da je bilo bolj sproščeno, zanimivo, pa tudi zabavno. Nekatere pojme so si veliko lažje zapomnili. Dejali so, da si želijo še več podobnih učnih ur in da so se pri dejavnostih dobro počutili.

4. ZAKLJUČKI

Izvedene dejavnosti z uporabo gledaliških pristopov so potrdile navedbe teoretičnega dela. Spodbujale so večjo aktivnost učencev. Urile so jih v medsebojnem poslušanju, vrednotenju in argumentiranju, izboljševale so govorni nastop. Proces pomnjenja je bil uspešnejši, motivacija za učenje večja. Prenos znanj in idej znotraj heterogene učne skupine je bil večji. Gledališki pristopi so učence razbremenili in jim zmanjšali stres, ki ga sicer ocenjevanje prinaša.

Na začetku zastavljena vprašanja, izzivi oziroma dileme so dobili ustrezne, pritrdilne odgovore in odzive. Poleg tega so se mi ob analizi učnih ur porajale nove ideje za delo v bodoče. Zanimive ideje so prispevali tudi učenci.

Vse navedene ugotovitve potrjujejo, da je uporaba gledaliških pristopov v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja ustrezna metoda. Seveda učitelj ocenjevanje lahko izvede le, če je učence na tak način dela postopno navajal. Z gotovostjo lahko trdim, da se v učnem procesu zgodijo pozitivne spremembe, ko ocenjevanje postane igra.

5. LITERATURA, VIRI

- LUONGO-ORLANDO, Katherine (2008): Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično sledenje napredka učencev (str. 71-78). Ljubljana: Rokus Klett
- NOVAK, Marta (ur.), (2004): Primeri vprašanj, nalog in dejavnosti za poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja: razredni pouk (str. 5-9). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- PATERSON, Kathy (2008): 55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv (str. 69-74). Ljubljana: Rokus Klett
- RUTAR ILC, Zora (2004): Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju (str. 28-32, 120-135). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo



Ana Magašić

DRAMA ACTIVITIES OUTDOORS FOR COMMUNICATION SKILLS

Abstract

Students often have a fear of public speaking because that speech implies the use of standard language and knowledge of the legality of communication, both verbal and non-verbal. In order to get rid of fear, students are exposed to different dramatic activities in the outdoor space, the goal of which was to stimulate communication activities. Using dramatic work methods, the students imitated everyday life situations, but also applied the acquired knowledge about communication. The students had fun and learned something, and they think that “leaving the classroom” and using dramatic methods is very stimulating for the development of communication skills.

Povzetek

Učenci imajo pogosto strah pred javnim nastopanjem, saj ta govor pomeni uporabo knjižnega jezika in poznavanje zakonitosti komuniciranja, tako verbalnega kot neverbalnega. Da bi se znebili strahu, so učenci izpostavljeni različnim dramskim dejavnostim v zunanjem prostoru, katerih cilj je bil spodbuditi komunikacijske aktivnosti. Z dramskimi metodami dela so učenci posnemali vsakdanje življenjske situacije, a tudi uporabili pridobljeno znanje o komunikaciji. Učenci so se zabavali in se nekaj naučili, »odhod iz razreda« in uporaba dramskih metod pa se jim zdi zelo spodbuden za razvoj komunikacijskih veščin.

1. INTRODUCTION

Nowadays, it is more and more common to talk about the communication difficulties experienced by the generations who grow up with screens. Research shows that children of primary

school age spend two to three hours a day in front of screens, and even more on weekends, while children of secondary school age spend significantly more time in front of screens, almost five to six hours a day, and longer on weekends (Roje Đapić et al., 2020). . High exposure to screens leads to weakened communication skills, poor concentration on spoken and written messages, and especially on reading, for example readings and other texts that are important for following the teaching content. The aim and task of teaching the Croatian language, both in elementary and secondary schools, is the development of linguistic and communicative competence, i.e. the use of the language in different life situations and knowledge of the language at its theoretical level, especially in the period from the age of 12 when students enter in the phase of abstract thought operations (Piaget, 1977, according to Pavličević-Franić, 2005, 2011). How important it is for students to become aware of the importance of communication in their mother tongue classes and to practice it in class is shown by research conducted significantly before "screens entered our homes and schools" (Miljević-Riđički et al., 2000) which showed that students do not like the Croatian language as a teaching subject and very often put it together with Mathematics on the list of least favorite subjects, and precisely because of the overload of content and the impossibility of mastering it, students develop the so-called "fear of language", even in the mother tongue (Jelaska, 2005). Some later research (Pavličević-Franić and Aladrović Slovaček, 2011) show that the attitude towards the teaching of the mother tongue (Croatian) is changing, which can be connected with the change in the primary school curriculum (2006), which was significantly relieved by the educational reform of 2005 and 2006. A more significant change is expected after the educational change in 2019 and the adoption of new curricula for all elementary and high school subjects, which means that the Croatian language as a subject has experienced a significant restructuring. Namely, instead of the existing four, the course is divided into three areas: language and communication, literature and creativity, and culture and media. In high school classes, teachers are left with the space to determine the percentage of content processing in a particular area, so it is possible to spend 45 to 50% of the teaching hours in language and communication classes, 40 to 45% in literature and creativity classes, and 10 to 15% in culture and media classes. . A significant change in the Curriculum of the Croatian language subject (2019) foresees that the area of language and communication in high school programs is achieved through six or seven learning outcomes. One of the three subject areas on which the foundations of the Curriculum of the subject Croatian language are based is the area *Croatian language and communication* . The subject area *Croatian language and communication* is based on learning and teaching language skills and mastering the language as a system from a practical point of view. Language is considered in context. In communication situations, the student applies different strategies of listening, speaking,

reading and writing in order to express and convey information, ideas, attitudes and values, and learns communication etiquette. Acquiring language skills, knowledge about language and mastering language activities is a process that includes the development of thinking, intellectual and emotional engagement, social development and motivation and the need for purposeful communication. Language awareness and language knowledge are a function of developing and mastering communicative language competence (Curriculum for the subject Croatian language for primary schools and high schools in the Republic of Croatia, 2019). So, in the area of language and communication, the first four learning outcomes refer to the realization of language activities of listening, speaking, reading and writing. The fifth outcome refers to the achievement of grammatical content, the sixth outcome to the achievement of content related to the lexicon, while the seventh outcome refers to content related to the history of the language and the respective dialect and standard language.

In the field of language and communication, as well as literature and creativity, it is extremely important to use work methods that will encourage a creative way of expression, i.e. creativity (Pavličević-Franić and Aladrović Slovaček, 2016). Namely, a creative way of expression implies teaching in which the principles of creativity will be maintained, such as: flexibility, innovation, motivation, unconventionality and others (Aladrović Slovaček, 2019). Adherence to these principles enables students to express themselves to their full potential and thus achieve the intended learning outcomes. In order to achieve this, it is necessary to use modern teaching methods, which in the content of language and communication, especially in the processing of grammatical and spelling content, was often very traditional and dry. Probably because of this, the Croatian language as a teaching subject is not an interesting subject for students, nor do they "like" it excessively. However, research (Aladrović Slovaček and Rimac Jurinović, 2021; Aladrović Slovaček, Rimac Jurinović and Knežević, 2023) showed that the use of language games and drama techniques in the teaching of mother (Croatian) and foreign (German) languages increases student motivation, encourages communication and students achieve better results in language knowledge. Other studies (Rimac Jurinović, 2018, Breber et al., 2020) show that the use of dramatic techniques in teaching improves motivation and opens new and different perspectives in teaching the mother tongue (Croatian). This is precisely why the aim of this paper is to show the possibilities of using drama techniques in high school (gymnasium) teaching of the Croatian language and their influence on communication skills and the achievement of the fundamental goal of teaching the Croatian language - the development of communication competence and the training of language use at the written and spoken level in all functional styles and communication situations.

2. RESEARCH METHODOLOGY

As already mentioned, a low level of self-confidence during public speaking is the result of an insufficient number of words and the poverty of the student's language fund, which results in reduced motivation for any language activity. Since all of the above causes a kind of frustration among students that reduces their chances for personal growth and development, as well as for achieving better success in school, it is necessary to change the way and strategies of teaching. Of course, giving up attempts at public speaking also includes peer relationships within the class. For example, students sometimes have a fear of not being accepted or ridiculed in class, which is also one of the reasons why students are reluctant to participate in public speaking.

In order to avoid or reduce situations that inhibit students' communication, teachers resort to various methods and strategies to improve the teaching process and make the lessons as interesting as possible for students, both for monitoring and for acquiring the teaching content. The introduction of dramatic techniques and activities greatly helps in bridging the mentioned problems.

By carefully choosing dramatic methods and combining them with teaching content for a particular class and direction, the teacher not only contributes to the creativity of the teaching process, but such teaching arouses interest and motivation in students. Students understand the inclusion of dramatic methods in classes as a kind of game and are happy to participate in them. The frequent implementation of such a method of teaching (Breber et al., 2020) showed that students adopt certain teaching contents more easily, and this is explained by the fact that they are not burdened and that they are more motivated to participate in teaching activities. Dramatic methods and techniques can be used equally, both in the teaching of languages and in the teaching of literature.

2.1. Description of the sample

Two groups of students from the first grade of high school and vocational program participated in the research (N = 60). 50% of the students participated in the experimental group and 50% of the students in the control group. All students were from the area of the city of Zagreb. Students in the experimental group were offered dramatic activities and games during class as a way to master the content, while the students in the control group were taught the content in the "usual" way with interactive task solving, conversation and occasional games. During the implementation of the workshops, the students' reactions were

recorded, and at the end, a knowledge test was made to check how well the participants had mastered the given content, and the results of the control and experimental groups were compared.

2.2. Description of the method of conducting research and research instruments

Already at the very beginning of inclusion in high school Croatian language classes, in the first grade of high school and four-year vocational schools, students learn about the concepts of communication and communication. For this purpose, two workshops were held using the methods of creative, i.e. dramatic creation. The purpose of the workshops was to master the learning outcomes associated with the teaching unit "Understanding and Communication", and the workshops were attended by students of the first grade of secondary vocational school and gymnasium (N = 30), both boys and girls.

2.2.1. Description of the first example - workshop

The educational outcome of the teaching unit *Negotiation and Communication* is that SS. HJ. A.1.1. *the student describes and narrates in accordance with the purpose and the desired effect on the recipient*. The outcome is divided into two components: 1. the student selects information in accordance with the purpose and desired effect on the recipient and checks its importance and accuracy, and 2. the student judges how the information, ideas, attitudes and opinions presented in the selected text affect the daily life of the recipient. A drama-pedagogical workshop was designed to cover the teaching unit lasting two school hours, in which students will actively participate using drama techniques. The dramatic techniques used by the students are: *broken phone*, *prepared improvisation*, *say it with an adjective*, *one day in the life*, *frozen picture*, *a minute*, *please!*

At the beginning of the lesson, the teacher introduces the students to the teaching unit using the method of *brainstorming* to define communication. Students choose one word that first comes to mind when communication is mentioned. The teacher writes all the words on the board. After that, he instructs the students to use the broken phone technique to try to compile a definition of communication based on the words written on the board. Students add words in turn and thus create a definition of communication (eg Communication is a process in which information or messages are exchanged, and people who transmit that information participate in it, one person sends it, and the other receives it).

After the students have defined communication, the teacher divides the students into pairs and gives them the title task: *Remember how you felt on the first day of high school*. One student in a pair must do his task non-verbally, and the other verbally. The student who has to present his first day non-verbally uses the prepared improvisation technique, while the student for verbal presentation uses the say it with an adjective technique (each technique was explained to the students before the activity). With these techniques, students became aware of the difference between verbal and non-verbal communication.

In the next activity, instead of the students describing their day verbally or in writing and how their communication takes place during the day, the teacher introduces the students to the drama technique of *a day in the life* and gives them instructions. Students will use facial expressions and gestures to show how they communicate during the day and at different times. The students are arranged in the classroom space, the teacher says the time (hour of the day, e.g. 7.00, 8.00...), and the students show how their communication flows in that time. At the end of the activity, the teacher encourages the students to talk, and the technique itself arouses great interest in the discussion among the students.

The continuation of the lesson comes down to an activity in which students learn how important is the context within which some communication takes place and how to react. The teacher has prepared situations that the student should present using the dramatic *frozen image technique*. Situations: 1. *Mom wants you to go visit relatives, but you don't feel like it. You already told her that, to which she said that it was her uncle's birthday and that he would be very happy to see you.* 2. *You heard that a friend said something stupid about you to another friend.* 3. *There's a test the day after tomorrow, you're not ready at all, and today you should go to a birthday party (a friend of a friend). A friend called you and urges you to go.* 4. *Your boyfriend/girlfriend comments something not very positive about your dressing style.* 5. *You want to convince your mom or dad to sign up for an activity that you really care about, even though you already go to several activities. They tell you that you can't.* 6. *It seems to you that your friend is "in trouble", but he won't talk about it and closes in on himself.* Students randomly choose situations and have a few minutes to perform. Each student presents his situation individually, while the other students try to figure out which emotion is shown, whether the situation in which the person is in is positive or negative, what is the purpose of communication, If it is for us to understand others and for others to understand us, why is it sometimes hard to communicate? Students discuss and draw conclusions.

The last activity that students perform is a verbal activity. Students are given the task to think and make small banners or leaflets about good and bad communication. Students can present alone or in groups. It is important that they choose someone who will present the

characteristics of good or bad communication within a minute. The goal of this activity is for students to speak clearly and respect the norms of the Croatian standard language.

2.2.2. Description of the second example - workshop

Since there is usually not enough free space in classrooms or the organization of benches in the classroom is not suitable for conducting workshops with dramatic techniques that require free movement of participants in the space, the workshops are organized outdoors. Spaces suitable for conducting workshops are parks, courtyards, playgrounds or any public space that allows workshop participants to move freely and safely. The goal of conducting workshops with dramatic techniques in an open space is primarily to release students' fear of public performance.

The workshop "Little drama in communication" took place in the park. Given that about twenty students participated in the workshop, they needed to be provided with a wide enough space to move around. Second grade high school students participated in the workshop. Outcomes of the workshop SŠ HJ A.4.1. *The student discusses in accordance with the purpose and the desired effect on the recipient*. High School HJ. B.2.4. *The student expresses himself creatively according to his own interest stimulated by the text*. In addition to the educational outcomes at the level of the subject curriculum, the outcomes of cross-curricular topics in the field of personal development are also included : core A. 2. 3. *Develops personal potential*, core B. 2. 1. *Describes and respects the needs and feelings of others*, core B. 2. 2. *Develops communication skills*, OSR B. 2. 4. *Collaborative learning and team work*. The ultimate outcome of the workshop is that the student designs works in which creativity, originality and creative thinking come to the fore based on language skills, active vocabulary and acquired knowledge.

The first phase of the workshop began with the *Name, emotion technique* - students are divided into pairs, stand opposite each other and alternately pronounce the names of their interlocutors with the emotion pronounced by the teacher (melancholic, hyperactive, euphoric, sleepy...). After that, they stand in a circle and use the dramatic *hobby game technique* - students come up with an imaginary hobby whose name starts with the same initials as their first and last name. With this dramatic technique, it was easy to see the class hierarchy, the more dominant students were assigned popular or cool hobbies (e.g. messing around with a Barbie, pumping muscles, playing soccer...). The final part of the first phase of the workshop was left for *the octopus* - the students are lined up one behind the other from the lowest to the highest. This visually impressive game is based on agreement. Before the start of the game, five hand positions are agreed upon - next to the body, slightly raised, in line with the shoulders, slightly above shoulder level and hands raised high up. With each applause of the

leader, the students raise their hands for an agreed position. When they are running, the game gets a little more complicated in that every next student in line is one position behind the student in front of them. The students had to coordinate with each other, synchronized with the student in front and behind them, and change hand positions. Regardless of how demanding the game is, the dynamics of such a game turned out to be very entertaining.

The second phase of the workshop was about the interpretation of the fairy tale as a simple epic literary genre. The students were offered three texts for interpretation (*Little Red Riding Hood*, *Stribor's Forest* and *Emperor's New Clothes*). Divided into groups, the students decide which fairy tale they will interpret. As a technique for interpretation, the teacher chooses *frozen images* - the students are divided into groups, within the group they agree which, in their opinion, is the key part of the fairy tale and show it in a frozen image. With this technique, the students showed their creativity and interpreted the experience of the read text in an original way. Also, during the agreement, each group developed a critical opinion because after showing, for them, a key part, they had to explain why they chose a specific part to show. After a short discussion, the final phase of the workshop followed, the goal of which was to show mutual trust, and the ideal technique for achieving the outcome is *voice guidance* . Since this type of technique takes place in an open space, and in this case inside the park, it is important to warn the students before the activity to take care of their safety and the safety of their partner. Students are randomly divided into pairs, and they just agree on who will lead and who will be led. Guided students should cover their eyes, and their pair partner tells them which way to go. The guiding student must be careful to give accurate and detailed instructions to the guided student. When all the couples have crossed the agreed path, they comment together on how those who were led felt (*dependent, scared, uncertain ...*) and those who were led (*responsibly, committed, uncomfortable...*). At the end of this activity in the workshop, the students realized how important it is to help each other, to gain trust in classmates and if necessary ask for help from them, and also point out the meaning of good interpersonal relations and mutual tolerance.

Upon completion, the students were tested with a test of 10 questions of different types: completion, connection, definition, understanding, which tested the realization of the given outcome. The test carried a total of 10 points, each task one point.

2.3. Research problems and hypotheses

The first research problem is to examine whether the use of dramatic activities affects the achievement of the given outcome in the teaching of the Croatian language.

H1 – It is expected that the use of drama activities in classes will influence the better success of students in mastering the material of a certain teaching unit.

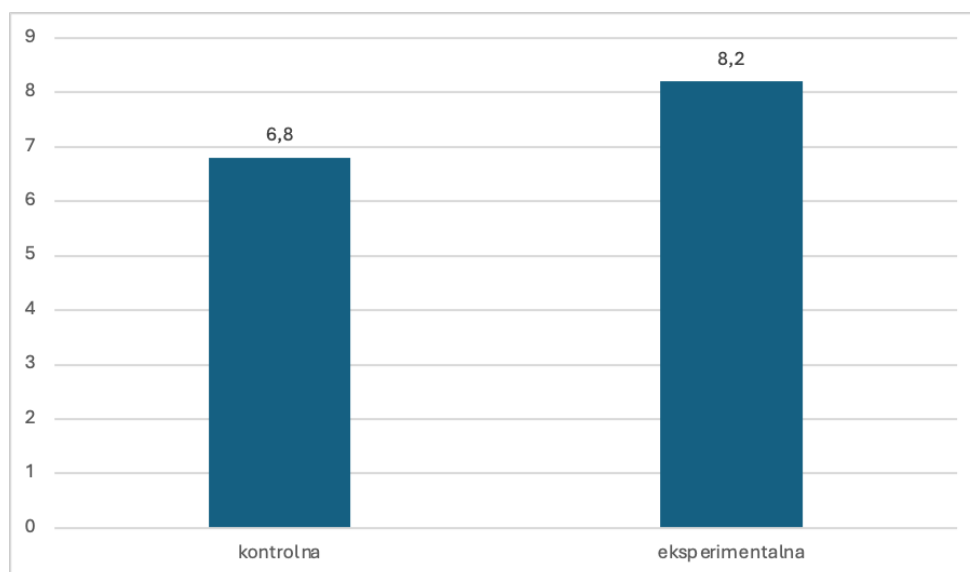
The second research problem was to describe students' reactions to the implementation of Croatian language classes using dramatic methods and activities.

H2 – It is expected that students will show positive reactions to the use of dramatic activities in the teaching of the Croatian language because they feel comfortable, accepted, equal and concentrated in the implementation of classes in which such activities are included.

2.4. Research results

The first research problem was to examine whether the use of drama activities affects the achievement of the set outcome in the teaching of the Croatian language in the first grade of secondary school. The results showed that the experimental group showed statistically significantly better results in the final test than the control group. The obtained results were tested by Kolmogorov z test, which showed that the distribution of the data was irregular ($p < 0.01$), and therefore non-parametric statistical methods were used. Therefore, the Mann Whitney test showed that there is a statistically significant difference between the control and experimental groups ($p < 0.01$) (graph 1). The results showed that the use of dramatic techniques significantly affects the mastery of the content in the first grade of high school, in the teaching unit "Communication and communication".

Chart 1. Results of differences between the control and experimental groups



The second research problem was to describe the observations during the implementation of the workshops. At the end of the first workshop, the students saw how each of them communicates differently during the day, how there are those who are constantly in some kind of interaction, expressive and dynamic in their communication, while there are also those who are more closed and communicate very little. Through the conversation, they concluded that the majority communicate via social networks, most often Snapchat. They were also happy to discuss the pros and cons of such communication. In this lesson, students consolidated their knowledge of communication methods and applied what they learned using various creative techniques. Students critically questioned and applied different listening and speaking strategies, and became aware of the difference and importance of both verbal and non-verbal communication. The students developed a positive opinion about the mastery of communicative language competence. With the use of dramatic techniques, the students were shown an interesting and creative way of working, which proved to be highly motivating in developing students' interest in this teaching unit.

The second workshop consisted of techniques that require more movement from the students. By conducting the workshop in the park, the students were additionally motivated for active participation. The students reacted very positively to the techniques from the workshop and warned their colleagues about proper execution, while additionally emphasizing the importance of giving clear and brief instructions to the partner and that this way of communication gives the best result. At the end, the students evaluated the success of the workshop and came to the conclusion that it is important to achieve good communication with others, which will be a prerequisite for successful cooperation in different situations. They also emphasized that the change in the working environment, i.e. the "outdoor classroom", further stimulated their interest in adopting the teaching content. They really liked the use of dramatic techniques and wanted to have Croatian language classes like this as often as possible.

3. CONCLUSION AND DISCUSSION

A change in the teaching paradigm is necessary in the Croatian educational process. All the changes to the basic educational documents are not enough if the reform does not fully take root in schools, i.e. in classes. In order for this to happen, it is important to make teachers aware of their role as mediators of educational and educational content, but also to offer them different tools and methods to achieve this. Drama techniques are only one of the tools that can be used, not only in the teaching of the Croatian language, but also in all other

subjects. They help students feel comfortable, that everyone participates equally, that everyone works hard and doesn't feel "lost" if they haven't mastered something. Getting out of the classroom and transferring classes to the open space additionally helps in achieving the goals, because even then the students feel more relaxed, it is easier for them to speak, they are calmer, namely, nature does its thing. That is why it is important to emphasize that the expectations of this work were fulfilled, that is, the testing of research hypotheses showed that students who master the material with the help of dramatic techniques remember the content better, as shown by the results of the knowledge test. Also, they feel comfortable and see the advantages of such a way of working. This confirms that the way of working really affects the results, but also the motivation. School is not a happy place for Croatian students because many have a negative attitude towards it, but by changing the paradigm of the teaching method, one could very well contribute to the fact that school can become a place where students will enjoy, not only socializing, but also acquiring and exchanging knowledge, and that all modern primary and secondary schools strive.

LITERATURE

- Aladrović Slovaček , K. (2019) *From acquisition to learning the Croatian language* . Zagreb, Alfa.
- Aladrović Slovaček , K., Rimac Jurinović ,, M. and Knežević, Ž. (2023). Creative forms of motivation in mother and foreign language teaching. *Language*, 70 (4-5), 155-170. <https://doi.org/10.22210/jezik.2023.70.14>
- Aladrović Slovaček , Katarina and Rimac Jurinović , Maša Multilingualism as an advantage Or an obstacle to the early acquisition of Croatian (2021) *Journal of child language acquisition and development - JCLAD* , 9 , 1; 209-222 .
- Breber , K., Nemec , I., Rimac Jurinović M., Škuflić -Horvat, I. (2020) *Play to (spo) understanding. A selection of exemplary examples of drama pedagogic workshops in the teaching of the Croatian language* . Zagreb. Theater of Tirena .
- Jelaska, Z. (2005) *Croatian as a second and foreign language* . Zagreb, Croatian University Press.
- Miljević-Ridički et al. (2000) *Teachers for teachers* . Zagreb, IEP and UNICEF Croatia.
- Ministry of Science, Education and Sports (2019) *Decision on adoption of the curriculum for the subject Croatian language for primary schools and high schools in the Republic of Croatia* . https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (June 22, 2023)

- Ministry of Science and Education. (2019) *Curriculum for the cross-curricular topic Personal development for primary and secondary schools in the Republic of Croatia* . Zagreb: Narodne novine (June 22, 2023)
- Pavličević-Franić, D. (2005) *Communication to grammar* . Zagreb, Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011) *Jezikopisnice* . Zagreb, Alfa.
- Pavličević-Franić, D. and Aladrović Slovacsek , K. (2016) Creative thinking as a strategy in the development of language skills . In: *Didactic-methodical approaches and strategies - support for children's learning and development* , Rustić , Miroslava; Vujović , Ana (ed .). Belgrade , Faculty of Teachers, University of Belgrade, p. 299-307
- Pavličević-Franić, D. and Aladrović Slovacsek , K. (2011). The influence of the teaching method on the students' motivation and attitude towards the Croatian language as a subject. *Napredak*, 152 (2), 171-188. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/82732>
- Rimac Jurinović , M. (2018) *Process drama in the contemporary school curriculum*. Doctoral work. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb
- Roje Đapić, M., Buljan Flander , G. and Selak Bagarić, E. (2020) Small children in front of small screens: Croatia in relation to Europe and the world. *Progress*, 161 (1-2), 45-61. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/239891>



Ana Matković

PONAVLJANJE MATEMATIKE SKOZI DRAMSKE DEJAVNOSTI

Povzetek

V svetu nenehnega napredka informacijsko-komunikacijskih tehnologij je očitno, da današnje poučevanje zahteva spremembe. Zato iščejo načine, kako narediti pouk za današnje učence bolj dinamičen in zabaven. Ena od poti, zlasti v nižjih razredih, se skriva v umetnosti. Prispevek se ukvarja s proučevanjem uporabe dramske dejavnosti kot sredstva za učenje matematike. Prispevek bo pokazal, kako ponoviti števila od 1 do 20 z drugošolci skozi dramske dejavnosti. Izvedena je bila anketa o njihovem odnosu do šole, najljubšega predmeta in matematike. Nato je en teden potekal pouk matematike z vključevanjem dramskih dejavnosti in se z določenimi spremembami nadaljeval še en teden. Na koncu je sledila ocena poskusa. Dobljeni rezultati so lahko ideja in spodbuda za pogostejšo uporabo dramskih dejavnosti pri pouku matematike.

Ključne besede: *dramske dejavnosti, matematika, razredni pouk, ponavljanje, motivacija*

REPETITION OF MATHEMATICS THROUGH DRAMATIC ACTIVITIES

Abstract

In the world of constant advancement of information and communication technologies, it is evident that today's teaching requires changes. Therefore, they are looking for ways to make lessons more dynamic and fun for today's students. One way, especially in the lower grades, is hidden in the arts. The paper deals with the study of the use of dramatic activity as a means of learning mathematics. The paper will show how to repeat the numbers from 1 to 20 with second graders through dramatic activities. A survey was conducted on their attitude towards school, their favorite subject and mathematics. After that, mathematics lessons were

held for a week with the inclusion of drama activities and continued for another week with certain modifications. At the end, an evaluation of the experiment was made. The obtained results can serve as ideas and encouragement for more frequent use of dramatic activities in mathematics classes.

Key words: *drama activities, mathematics, classroom teaching, repetition, motivation*

UVOD

Vse večji tehnološki razvoj v sodobni družbi daje večji poudarek izboljšanju poučevanja matematike. Otroci si osnovna matematična znanja pridobijo že v predšolskem obdobju in se vsak dan srečujejo z različnimi matematičnimi vsebinami. Ob vstopu v šolo matematika za marsikaterega učenca ni le strašljiva beseda, ampak tudi zahteven in nepriljubljen šolski predmet. Učenci, ki imajo strah pred matematiko, so prepričani, da niso sposobni reševati matematičnih problemov, se matematiki kot predmetu izogibajo in se z njo neradi ukvarjajo (Scarpello 2005). Po drugi strani pa je uspeh pri matematiki dosežen, če učenci vidijo matematiko kot koristno, zanimivo in vredno truda (Vidić, 2020). Po Fioreju (1999) je strah pred matematiko zakoreninjen v načinu poučevanja, ne pa v matematiki kot predmetu. Zato imajo učitelji pomembno vlogo pri oblikovanju odnosa učencev do matematike. Začetno poučevanje matematike ima v življenju vsakega učenca zelo pomembno vlogo, saj so matematične abstrakcije in zakonitosti pri pouku v razredu predpogoj za predmetni pouk, pa tudi druga znanja s tega področja. Zato je pomembno, da učitelji razrednega pouka omogočijo poučevanje matematike z različnimi metodami dela. Pomembno je, da so te vsebine predstavljene na zanimiv način in da pri otrocih spodbujajo zanimanje za učenje.

Vzbujanje zanimanja za poučevanje vsebin, ki za učence običajno niso zanimive ali se jim zdijo težke ali nerazumljive, kot so matematične vsebine, je glavni izziv za učitelja (Vizek Vido-
vić, 2009). Pri takšnih vsebinah morajo učitelji poleg začetne motivacije, ki spodbuja voljo učencev, razmišljati tudi o strateški dolgoročni motivaciji, ustvarjalne dejavnosti pa imajo velik potencial (Aladrović Slovaček in Rimac Jurinović, 2023). Učencem z ustvarjalnim izražanjem je pomembno, da jim omogočimo raznolike možnosti za sodelovanje pri umetniških dejavnostih. Z umetnostjo učenci razvijajo domišljijo, se učijo izražati svoja čustva in ideje ter razvijajo kritično mišljenje. Poleg tega je umetnost primerna za vzpostavljanje povezav med različnimi področji znanja in izboljšanje kognitivnih sposobnosti učencev (Hrastov, 2022). V izobraževalnem sistemu imajo umetniške dejavnosti pomembno vlogo kot metoda učenja in

poučevanja, saj spodbujajo ustvarjalnost, pa tudi osebno rast in razvoj. Čeprav ima umetnost pomembno vlogo v izobraževalnem procesu, niso vse umetnosti enako zastopane. Po mnenju Dragovića in Balića (2013) si dramska vzgoja še vedno utira pot v hrvaški izobraževalni sistem, pogostost dramske vzgoje pri pouku drugih predmetov v osnovnih šolah pa je odvisna izključno od volje in znanja izobraženih učiteljev. Sodobne šole so spoznale, da je izkustveno učenje zelo pomembno in prav dramske metode omogočajo takšno obliko učenja (Stanišić, 2015).

DRAMSKE DEJAVNOSTI PRI POUKU MATEMATIKE

Dramske dejavnosti, ki se uporabljajo za učne namene, imajo za glavni cilj spodbujanje komunikativnosti, timskega dela, odgovornosti in iznajdljivosti (Markić, 2023). Skozi dramske dejavnosti izgine večvrednost učitelja, vsi postanejo enaki, pravila ne veljajo več, igra, ki je prirojena vsakemu človeku in je še posebej blizu učencem nižjih razredov, postane temelj. Poleg tega dramska dejavnost združuje vrstnike s podobnimi izkušnjami, skupaj zorijo in se učijo, se podpirajo v dobrem in slabem (Lekić i dr., 2007). Zato dramske dejavnosti delujejo celostno s povezovanjem intelektualnih spoznanj, estetskih izkušenj in doživetih čustev v celovito izkušnjo, ki krepi osebni razvoj posameznika, usmerjen v učenje, osebno rast, javno izražanje ali obravnavo (Fileš i dr., 2008; po Delimarju, 2020). Pozitiven učinek je viden tudi pri obvladovanju snovi pri učencih, ki bi sicer imeli s tem težave (Stanišić, 2015). Da bi učencem olajšali usvajanje kompleksnih matematičnih pojmov na zabaven in privlačen način, je priporočljivo kombinirati elemente drame z matematičnimi nalogami. V hrvaškem izobraževalnem sistemu ni znanstvenih študij, ki bi preučevale dramsko vzgojo pri pouku matematike, ampak je le bežno omenjena, zato je pomembno, da učitelji in izobraževalne ustanove prepoznajo in uporabljajo dramske dejavnosti kot sredstvo za učenje in razumevanje predmetov, kot so npr. kot matematika, in učencem nudi priložnosti, da se ustvarjalno izrazijo in uresničijo svoj polni potencial pri pouku. Z uporabo iger, odrskih elementov in pripovedovanja pri pouku matematike lahko ta postane učencem dostopnejša in razumljivejša. Prav zato je pomembno, da jih skušamo približati otrokom, da jih imajo radi, se imajo z njimi lepo in se dobro počutijo pri uri matematike.

METODOLOGIJA

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 18 učencev drugega razreda katoliške osnovne šole ($N = 18$), 10 fantov in 8 deklet. Anketiranci so stari 7 in 8 let. Anketiranci živijo v majhnem mestu na hrvaškem. 10 (56%) učencev ima odličen uspeh, 8 (44%) pa prav dobro. Vzorec je bil sicer priročen, vendar lahko služi kot smernica za nadaljnje delo pri pogostejši uporabi dramskih dejavnosti pri pouku matematike.

Raziskovalne težave

V raziskavi izhajamo iz ideje, da se bodo učenci drugega razreda osnovne šole pozitivno odzvali na uporabo dramskih tehnik pri pouku matematike. Glede na slabe rezultate v hrvaškem izobraževalnem sistemu na to temo, odnos do matematike kot predmeta, pa tudi uspeh pri predmetu matematika, smo izvedli kratko anketo in eksperiment, da bi pridobili vpogled v stališča učencev in s tem spodbudili večjo uporabo dramske vzgoje pri pouku matematike.

In potrebam te raziskave so bila postavljena tri raziskovalna vprašanja:

P1) Preveriti odnos učencev do uporabe dramskih tehnik pri pouku matematike.

P2) Opišite sodelovanje učencev pri pouku matematike z uporabo dramskih tehnik.

P3) Preučite odnos učencev do pouka matematike pred in po izvedbi dramskih tehnik.

V skladu z osnovnim ciljem raziskave in opredeljeno problematiko so bile postavljene naslednje hipoteze:

H1 - Od učencev nižjih razredov se pričakuje pozitiven odnos do šole in imajo radi šolo

H2 - Pričakovati je, da bodo imeli učenci različne predmete, ki jih bodo imeli radi, in da bo matematika eden manj izbranih najljubših predmetov v šoli.

H3 - Pričakovati je, da bodo imeli učenci pozitivno mnenje o matematiki, bolj pozitivno pa bo po izvedbi dramskih dejavnosti.

H4 - Pričakovati je, da se bodo učenci najbolj radi učili in ponavljali ob dramskih dejavnostih

Instrument in zbiranje podatkov

Za potrebe testa je bila izdelana anketa s 5 vprašanji, ki je bila razdeljena študentom v treh različnih fazah. Anketa je bila sestavljena iz kratkega navodila na začetku in 5 odprtih in za-

prti vprašanj, na katera so študentje lahko ponudili enega ali več odgovorov ali ugotovili stopnjo strinjanja z navedenimi trditvami na Likertovi lestvici. Vprašanja so bila razdeljena v več kategorij, ki so vključevale stališča do šole, najljubšega predmeta in matematike (ocena pri matematiki, odnos do matematike in najljubše vsebine pri matematiki). Prvo preverjanje je bilo na začetku pouka matematike pred vključitvijo dramskih dejavnosti, drugo preverjanje je bilo opravljeno ob koncu pouka matematike po enem tednu pouka z vključitvijo dramskih dejavnosti, tretje preverjanje pa je bilo opravljeno pri uč. konec pouka matematike ob koncu poskusa. Sodelovanje v anketi je bilo prostovoljno in anonimno.

Izvedba raziskave

Preizkus je bil izveden pri pouku matematike v treh različnih obdobjih, pred vključitvijo dramskih tehnik v pouk matematike, med vključitvijo dramskih tehnik v pouk matematike in na koncu eksperimenta. Za analizo so bile uporabljene deskriptivne statistične mere. Učiteljica je pri pouku prvič uporabila dramske metode in to je bilo prvo srečanje učencev z dramskimi tehnikami. V obdobju dveh tednov so pri pouku matematike potekale dramske igre. Služili so kot del ponavljanja učnih vsebin števil do 20 z namenom spodbujanja čustvenega, intelektualnega in socialnega razvoja otroka. Učenci so svoja čustva izražali s svojim telesom in ga uporabljali za igro, komunikacijo ter učenje in ponavljanje učnih vsebin. Skozi gibanje so učenci uporabili lastne izkušnje kot osnovo lastnega znanja. Po začetnem testiranju so bile dramske tehnike uporabljene skozi vse tedne pouka matematike, kar je vključevalo 4 ure pouka matematike. Sprva so bile uporabljene enostavnejše dejavnosti, kot so Napiši mi številko (števila do 20), Štetje v gibanju, Krog zaupanja (skupinsko štetje), STOP krog in Daj mi gibanje - matematična pantomima. Poleg dirigiranih so bile uporabljene tudi dodatne dramske dejavnosti Kdo ima.. naj..., Štetje kotov brez zmagovalca, Vroča žoga, Številke, ki jih zaštejemo, ključemo ____, Rezultat, Povem ti zgodbo (z nalogo ali brez). Ob koncu pouka matematike je bil izveden še zaključni test. Pri pouku in igrah so sodelovali vsi učenci, ki so se med seboj pogovarjali, primerjali, seštevali in odštevali ter drug drugega spraševali po rezultatih. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj iger, ki smo jih izvajali pri pouku.

Napiši mi številko (številke do 20)

Učenci so razdeljeni v pare. En učenec s prstom piše številke na prijateljev hrbet, drugi pa mora ugotoviti, katero številko je napisal. Nato zamenjata vlogi in ponovita isto.

Računanje na poti

Učenci stojijo v krogu. Za vsako število se z učenci dogovori določeno gibanje, od 1 do 10. Učitelj zada naloge, katerih rešitve so številke od 1 do 10, naloga učenca pa je, da z gibom pokaže rešitev.

Krog zaupanja (skupinsko štetje)

Učenci stojijo v krogu in gledajo v tla. Izgovarjajo števila po vrsti, od 1 do 20, pri čemer pazijo, da enega števila ne izgovarjata dva učenca hkrati. Vsak učenec začne z "ena" in tako naprej, dokler ne doseže številke 20. Če dva ali več učencev pove številko hkrati, mora skupina znova začeti šteti od "ena".

Stop krog

Učenci povedo določen niz števil, npr. števila povedo po vrstnem redu in namesto sodega (lihega, večkratnika števila) števila rečejo STOP. V primeru napake se začne od začetka.

Matematična pantomima - daj mi s potezom

Pantomima je igra, ki pomaga pri razvoju neverbalnih sposobnosti in koncentracije in je kot taka lahko uporabna pri matematiki. Eden od primerov, kako smo ga preživeli pri uri matematike, je, da vnaprej pripravimo kartice z danimi matematičnimi nalogami, ki jih učenec skuša razložiti z gibi.

Kdo ima ... naj ...

Vodja igre je sprva učitelj, ko učenci spoznajo pravila igre, pa lahko igro tudi vodijo. Zaželeno bi bilo pripraviti naloge. Primeri nalog - Kdor ima rdečo majico, naj: sešteje številki 9 in 7, kdor ima modre hlače, naj: odšteje številki 15 in 8, kdor ima dolge lase, naj: pove številko 5 manjšo od številke 13, kdor ima zeleno srajco, naj: pove številko za 7, ki je večja od 5, kdor ima kratke lase, naj: sešteje številke 2, 4 in 6. Po izvedbi drugega preizkusa smo dramske tehnike nekoliko spremenili in jih uporabljali pri pouku matematike še en teden, torej še 4 šolske ure.

Štetje kotov brez zmagovalca

Za vsak kotic razreda se določi številčni razpon glede na število, do katerega naj se določi učna vsebina. Vodja dodeli nalogo in tiho ter počasi odšteva od 5 do 1. V tem času morajo otroci oditi v kot z rešitvijo. Po tem jih vprašajo o rezultatu. Če ne poznajo pravilnega odgovora, ga vrnejo na svoje mesto.

Vroča žoga

Voditelj prebere povedi, učenci pa jih dopolnijo z odgovori. Če učenec ne pozna odgovora, nadaljuje, dokler ne odgovori pravilno. Igra se v omejenem času, npr. 1 min. Učenec, ki po izteku časa najde žogo, dobi nalogo (...Številke, ki jih zaštejemo, kličemo ____, Rezultat).

Povem ti zgodbo (z nalogo ali brez)

En učenec pripoveduje zgodbo, ki je nasičena s številkami. - Naloga drugega učenca je, da pozorno posluša in ponovi zgodbo s čim več informacijami. - Drugi učenec ponovi zgodbo v prvi osebi in poskuša ponoviti čim več informacij. - Rešuje naloge iz zgodbe.

Moje ime je Šimun. Hodim v 2. razred. Stara sem osem let. Imam dve sestri. Nika je 3 leta mlajša od mene, Eva pa petkrat starejša od Nike. Moja mama je stara 33 let, moj oče je starejši od nje in Eva je starejša od mene. Imam tudi psičko Rio, ki je stara toliko kot črke v imenih mojih sester.

Rezultati

Prvi cilj raziskave je bil preveriti odnos dijakov do šole. Učence smo vprašali, ali jim je šola všeč, in so svoj odnos ocenili na lestvici od 1 (sploh mi ni všeč) do 5 (mi je popolnoma všeč). Tabela 1 prikazuje stališča študentov skozi aritmetične sredine (M) in standardni odklon (SD) v treh fazah izpita.

Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da učenci drugega razreda osnovne šole šolo popolnoma obožujejo in so nanjo navezani preko občutka pripadnosti šolski skupnosti ter mreže odnosov z vrstniki in učitelji. V izobraževalnem sistemu katoliških šol je poudarek na različnih dejavnostih in metodah učenja in poučevanja, ki spodbujajo ustvarjalnost, pa tudi osebno rast in razvoj. Takšen način dela otrokom omogoča razvoj individualnih sposobnosti, dobro sodelovanje z drugimi učenci in učitelji, kar prispeva k zadovoljstvu s šolo (Tabela 1.)

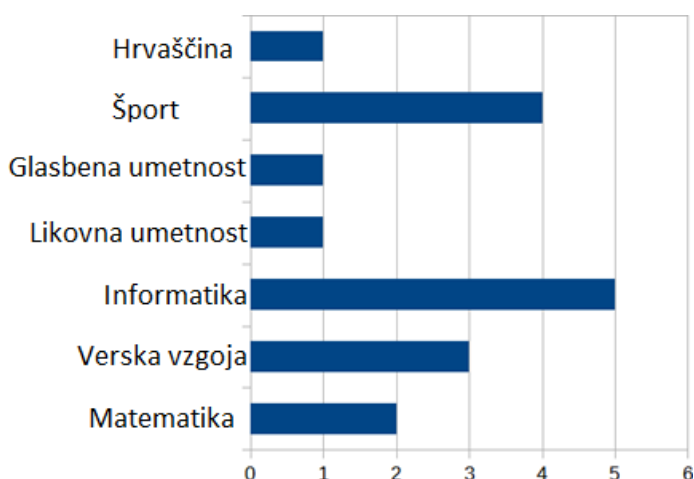
Tabela 1. Predstavitev stališča učencev do šole

Koliko ti je všeč šola?	1. raziskava (pred izvedbo)	2. raziskava (med izvajanjem)	3. raziskava (po izvedbi)
	AS = 4,5 SD = 0,60	AS = 4,4 SD = 0,57	AS = 4,6 SD = 0,67

Drugi cilj ankete je bil preveriti mnenja učencev o njihovem najljubšem predmetu v šoli. Da bi to preverili, so učenci odgovorili na odprto vprašanje o svojem najljubšem predmetu. Grafični prikaz 1 prikazuje odgovore učencev.

Dobljeni odgovori kažejo na sprejetje druge hipoteze, ki predvideva, da bodo imeli učenci radi različne predmete in da bo matematika eden najmanj priljubljenih predmetov v šoli. Številne raziskave so dokazale, da sta matematika in podobni izobraževalni predmeti za učence najbolj osovražena predmeta. To so predmeti, pri katerih učenci večinoma nimajo možnosti biti telesno aktivni, otrokom pa je igra osnovna dejavnost.

Grafični prikaz 1. Prikaz stopnje odziva najljubših predmetov



Tretji cilj je bil preveriti odnos učencev do matematike. Učence so vprašali, koliko jim je všeč matematika, in so svoj odgovor ocenili z ocenami od 1 (sploh mi ni všeč) do 5 (mi je popolnoma všeč). Tabela 2 prikazuje stališča študentov skozi aritmetično sredino (AS) in standardno deviacijo (SD) med tremi fazami izpita.

Glede na pridobljene rezultate je razvidno, da imajo učenci drugega razreda osnovne šole pozitiven odnos do matematike, glede na postavljeno hipotezo pa se je potrdilo, da je odnos do matematike bolj pozitiven po uporabi dramskih tehnik pri matematiki. lekcije. Drugošolci imajo pri matematiki povprečno oceno ($M = 4,63$), kar prispeva k njihovu začetnemu pozitivnemu odnosu do matematike. Raziskava je pokazala, da imajo drugošolci pozitiven odnos do dramskih tehnik pri pouku matematike, saj se je pozitiven odnos do matematike po uporabi dramskih dejavnosti še povečal.

Tabela 2. Predstavitev odnosa učencev do matematike

Koliko ti je všeč matematika?	1. raziskava (pred izvedbo)	2. raziskava (med izvajanjem)	3. raziskava (po izvedbi)
	M = 3,38 SD = 0,74	M = 4,20 SD = 0,89	M = 4,25 SD = 0,99

Četrty cilj ankete je bil vprašati učence, kaj jim je pri pouku matematike najbolj všeč. Dobljeni odgovori kažejo na sprejetje hipoteze četrtega sklopa, ki predpostavlja, da se bodo učenci ob dramskih dejavnostih najraje učili in ponavljali matematiko. Učenci drugih razredov osnovne šole bolj aktivno sodelujejo pri pouku in ponavljanju učne snovi pri pouku, kjer so bile uporabljene dramske tehnike, za razliko od klasičnega pouka matematike. Glede na odgovore in reakcije učencev pri tem preverjanju je razvidno, da učiteljica prej pri svojem delu ni uporabljala iger in/ali dramskih tehnik, temveč tradicionalne metode.

Tabela 3. Predstavitev odgovorov učencev o pouku matematike

Kaj vam je pri poučevanju matematike najbolj všeč? Odgovori:	1. raziskava (pred izvedbo)	2. raziskava (med izvajanjem)	3. raziskava (po izvedbi)
Računanje	22%	5 %	11 %
Seštevanje in odštevanje	78%	17 %	11 %
Igre - dramske tehnike	0%	78 %	78 %

Razprava

Rezultati raziskave so pokazali, da imajo učenci pozitiven odnos do dramskih metod in tehnik pri poučevanju matematike ter menijo, da skozi igro na zabaven način pridobivajo, ponavljajo in utrjujejo znanje. Učenci bolj aktivno sodelujejo pri pouku in ponavljajo učno snov, ko se pri pouku uporablja dramska tehnika, za razliko od tradicionalnega pouka matematike. Glede na majhno število anketirancev (18) in izvajanje dramskih tehnik v samo dveh tednih pouka je vprašanje, ali bi večje število anketirancev in daljše izvajanje dalo drugačne rezultate. Čeprav število anketirancev ni veliko, lahko rezultate razumemo kot spodbudo in usmeritev za nove

raziskave, pa tudi za pogostejšo uporabo dramskega dela z učenci pri pouku drugih predmetov, kot je matematika.

Dobljeni rezultati v zvezi s prvim ciljem raziskave so pokazali, da imajo učenci pozitiven odnos do šole, kar kaže na to, da so učenci navezani na šolo, imajo pozitiven odnos z učiteljem in da se v šoli gradi pozitivno vzdušje. razred.

Rezultati nadalje kažejo na sprejemljivost druge hipoteze, ki predpostavlja, da bodo imeli učenci različne najljubše predmete in da bo matematika eden izmed najmanj izbranih predmetov v šoli. Za mnoge učence je namreč matematika zahteven in nepriljubljen šolski predmet. Številne raziskave so dokazale, da sta matematika in hrvaški jezik za učence najbolj osovražena predmeta. To so predmeti, pri katerih dijaki večinoma nimajo možnosti biti telesno aktivni. V ospredje pridejo tisti učenci, ki znajo več in bolje, tisti, ki imajo težave pri usvajanju snovi tega predmeta, pa ustvarjajo odpor do predmeta in razvijajo občutek nelagodja. Če bi z matematiko povezovali občutke sreče, zabave, učenja skozi igro, telesne in miselne aktivnosti, bi bilo zanimanje za predmet veliko večje, ne glede na znanje, ki ga imajo učenci. Kljub temu lahko učitelji z dobrim poznavanjem učencev in uporabo različnih metod dela, ki vključujejo tudi dramske tehnike, vplivajo na razvoj pozitivnega odnosa učencev do matematike, kar so potrdili tudi rezultati te kratke raziskave.

Osnovno raziskovalno vprašanje je bilo: Ali bodo imeli učenci drugega razreda osnovne šole pozitiven odnos do dramskih tehnik pri pouku matematike? Kot je razvidno iz tabele 2, so dijaki izrazili pozitivne vtise o uporabi dramskih tehnik pri pouku matematike, saj menijo, da je odnos do matematike po vključitvi dramskih metod bolj pozitiven. Pozitiven odnos in prijetna čustva do učnih predmetov bodo olajšali proces učenja in usvajanja snovi. V igri se bodo otroci najbolj sprostili in usvajali nova znanja na najbolj sprejemljiv način, saj je igra otroku imanentna dejavnost (Markić, 2024). Skozi igro lahko otrok pridobiva in ponavlja matematično znanje na bolj zabaven način.

Na raziskovalno vprašanje: Kaj menijo učenci o pouku matematike med in po uvedbi dramskih tehnik pri pouku? rezultati v tabeli 3 kažejo, da učenci z veseljem sprejemajo dramske tehnike pri pouku matematike, kar prispeva k manjšemu odporu do predmeta. Dramske tehnike pri pouku matematike so opisali skozi termine iger, opazno pa je, da jim je igra, dramske tehnike, najljubši del pouka matematike. Igra otrokom predstavlja pridobivanje in ugotavljanje znanja na zabaven in spontan način. Otroci si skozi igro lažje zapomnijo naučeno vsebino, pozitiven pa je tudi njihov čustveni odnos do igre. Med igro so otroci sproščeni, se zabavajo, pozorno poslušajo, opazujejo, si več zapomnijo in imajo boljše ideje. Znanje, pridobljeno v igri, si najdlje zapomnimo in odpiramo vrata otrokovi ustvarjalnosti (Stanišić, 2015). V pogovoru z učenci je večina učencev izrazila veliko zanimanje za učenje skozi igro. Glede na odgovore

in reakcije učencev pri tem preverjanju je razvidno, da učiteljica prej pri svojem delu ni uporabljala iger in/ali dramskih tehnik, temveč tradicionalne metode.

Učenci bolj aktivno sodelujejo pri pouku in ponavljajo učno snov, ko se pri pouku uporablja dramska tehnika, za razliko od tradicionalnega pouka matematike. Glede na odgovore študentov je odgovor na to raziskovalno vprašanje pritrdilen.

Čeprav je sodelovalo majhno število oseb, ta študija ponuja zanimive rezultate. Vsi dijaki, ki so sodelovali v anketi, imajo izjemno pozitiven odnos do dramskega dela pri matematiki. Kažejo željo, voljo in potrebo po pogostejši uporabi dramskih tehnik in iger pri učenju in ponavljanju snovi. Glede na vse opaženo bi bilo zaželeno nadaljevati z raziskovanjem in opisovanjem tovrstnih dejavnosti, spodbujati pogostejšo uporabo dramskih tehnik in metod pri vsakodnevem učenju in poučevanju ter po potrebi izobraževati učitelje za ta način dela z učenci.

Zaključek

V tej raziskavi smo skušali preveriti mnenja učencev o uporabi dramskih dejavnosti pri pouku matematike, torej primerjati mnenja o drugačnem pristopu k pouku matematike od običajnega, ki se izvaja vsak dan. Glede na rezultate prispevka je razvidno, da imajo učenci drugega razreda osnovne šole pozitiven odnos do dramskih tehnik pri pouku matematike. Z uporabo iger, odrskih elementov in pripovedovanja pri pouku matematike lahko ta postane učencem dostopnejša in razumljivejša. Dramske dejavnosti omogočajo vsakemu učencu izkušnjo učenja in enak občutek pri doseganju ciljev. Skozi dramske dejavnosti izgine premoč učitelja, učenec ima pravico do govora in mišljenja, igra postane temelj, obe strani pa sta pripravljene na sodelovanje, komunikacijo, eksperimentiranje in odkrivanje. Tak pristop k poučevanju povzroča učencem prijetno počutje in pozitivno vzdušje, kar je bistven pogoj za učenje in ponavljanje ter za razvoj pozitivnega odnosa do predmeta. Dijaki aktivneje sodelujejo v pedagoškem procesu in prispevajo k doseganju izobraževalnih ciljev. To je dokaz, da je lahko poučevanje matematike ustvarjalno in da se lahko vsak tip otroka dobro počuti pri pouku matematike.

LITERATURA

- ALADROVIĆ SLOVAČEK, Katarina; KNEŽEVIĆ, Željka i RIMAC JARANOVIĆ, Maša (2023). Ustvarjalne oblike motivacije pri pouku maternega in tujega jezika// Jezik: revija za kulturo hrvaškega knjižnega jezika. LXX. 4-5; 155-169. doi: <https://doi.org/10.22210/jezik>
- DELIMAR, K. (2020). Dramske igre in vaje kot sredstvo za spodbujanje govornega in jezikovnega razvoja otrok. Zaključno delo. Zagreb: Učiteljska fakulteta Univerze v Zagrebu.
- DRAGOVIĆ, Spomenka i BALIĆ, Dinka (2013). "Dramska vzgoja - metoda izkustvenega, aktivnega učenja, primer dobre prakse: gledališki studio". Croatian Journal of Education, vol.15, br. 1, str. 191-209 [Online]. Na voljo na: <https://hrcak.srce.hr/index.php/100091>. [Citirano: 03.10.2024.]
- FIORE, Greg (1999). Math-Abused Students: Are We Prepared to Teach Them?// Mathematics Teacher: Learning and Teaching, vol.92doi:<https://api.semanticscholar.org/> Corpus ID: 172849508
- HRASTOV, Kristina (2022). Koncept učenja skozi umetnost v kontekstu pouka likovne umetnosti. Diplomsko delo. Zagreb: Univerza v Zagrebu, Filozofska fakulteta
- LEKIĆ, Ksenija, MIGLIACCIO-ČUČAK, Norma, RADETIĆ-IVETIĆ, Jadranka., STANIĆ, Dragica, TURKULIN-HORVAT, Marta, VILIĆ-KOLOBARIĆ, Ksenija (2007). Igram in se učim! Zagreb: Hrvatski center za dramski odgoj. Pili-zaposlitve.
- MARKIĆ, Karla (2023). Dramske tehnike pri poučevanju matematike. Diplomsko delo. Petrinja: Univerza v Zagrebu, Učiteljska fakulteta.
- VIDIĆ, Tomislava, SMETKO, Snježana i MARIČIĆ, Anja (2020). Strah osnovnošolcev pred matematiko. Zagreb. Napredak,.161 (3 - 4), 203-219. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/249636>
- VIZEK VIDOVIĆ, Vlasta (2009). V kompetence usmerjeno načrtovanje kurikuluma v izobraževanju učiteljev: priročnik za visokošolske učitelje. Filozofska fakulteta.
- SCARPELLO, Gary V. (2005). The effect of mathematics anxiety on the course and career choice of high school vocational-technical education students. Drexel University
- STANIŠIĆ, Esmeralda (2015). Dramske metode pri pouku hrvaškega jezika. Hrvatski, 13 (2), 67-77. Preneseno iz <https://hrcak.srce.hr/160872> [Citirano: 03.10.2024.]



Ines Pavlinac
Vesna Rogulja Mart

CLIL METHOD IN PRACTICE

Abstract

CLIL method enables the improvement of students' engagement in the teaching process as well as the creation of teaching materials which integrate learning the contents of a specific subject and foreign language skills.

By the comparison of the outcomes in the realization of teaching Croatian and English language in the third grade in general high school programme some cross-curricular correlations have been noticed. The base outcomes in both subjects which enable the cross-curricular correlation were supplemented with the outcomes of drama education according to the suggestion by the Croatian centre for drama education. CLIL method strengthened the information-communication competences of both teachers and students, targeted use of digital tools as well as the competence and language differences with the aim of group performance including all phases of its development and following content. Project included formative and summative evaluation of students' work.

Key words: *CLIL method, cross-curricular correlations, drama education, performance, evaluation*

1. INTRODUCTION

Drama education in Gimnazija Sisak is conducted as a part of extra classes of Croatian language for the students who want to intensify their comprehension of the development of drama and the possibilities of drama expression. In the Croatian and English language classes certain parts of the curriculum deal with the basic content on periods, poetics, author's creative biography, analysis and interpretation of the assigned literary work. The teachers decided to use CLIL method linking the outcomes of their subjects and work conducted in extra classes.

2. THE THEORETICAL FRAME AND PAST COGNITIONS

CLIL method enables the improvement of students' engagement in the teaching process as well as the creation of teaching materials which integrate learning the contents of a specific subject and foreign language skills. It was created by David Marsh, an internationally acclaimed expert in educational innovations who contributed the improvement of education in Finland.

Due to the accelerated development of digital technologies, reduced quality of students' focus during classes as well as the necessity for a change in the teaching approach CLIL method was used in class even though it is not expected in the education frame. CLIL method in teaching enables development of different competences creating a link with drama teaching which is another integrated form of learning since, among other things, it helps students 'express and develop speaking and expressive abilities and skills; /.../ develop movement abilities and body language; gain and develop social conscience and its components /.../, develop humane moral beliefs, gain reassurance and self-confidence; understand interpersonal relations and behaviour; learn to cooperate, respect oneself and others and gain other people's acclaim.' (Lekić et al. 2007:14).

2.1. COMPARATIVE APPROACH TO THE OUTCOMES IN TEACHING CROATIAN AND ENGLISH LANGUAGE

According to the National Curriculum for high schools in the Republic of Croatia for the third grade one of the topics in Croatian language classes is *To Be a Human*, and in English language classes (level B2) is *Media Literacy*. Both subjects contain the same class topics: Shakespeare's theatre, creative portrait and reading a paragraph/novel.

Educational outcomes in both subjects have the same basis leading the student to express the literal experience and compare his/her attitudes with the attitudes of other readers, interpret literary texts regarding their literary-historical, social and cultural context, and express creatively according to personal interest encouraged by the text.

The content of class topics shows the connection in content and outcomes, which was the starting point for the realization of CLIL method. The structure is Shakespeare's creative biography and the tragedy *Romeo and Juliet*, as well as the mentioned outcomes.

2.2 . CROSS-CURRICULAR TOPICS

The important factor in the realization of this project are the cross-curricular topics. Such topics in the curriculum, especially the ones developing generic competences of students, connect this method of work on different levels.

The pronounced connection is achieved with cross-curricular topics *Personal and social development*, *Civics and education*, *Sustainable development* and *Learning how to learn*. For the realization of all the listed topics drama teaching methods are recommended (gaining communication skills, role playing, cooperating learning, developing responsibilities for shared execution of tasks and conscious critical assessment of personal work and the work of others).

In project realization the teachers put special emphasis on the topic *Learning how to learn*. It helps students to become independent in digital environment, encourages creativity, development of critical thinking as well as team work.

3. DESCRIPTION OF THE CONTEXT OF PRACTICE

Drama teaching contains three domains: drama expression, drama creation and drama culture. The overlapping of the domains appears in the area of creative thinking, shaping the artistic expression, public communication, performance and acting, self-managing, creative expression and connections with others. As a result, students build their identity on personal, social and cultural level.

3.1. DRAMA CREATION

During the realization of this project the emphasis was on drama creation according to the outcomes which require students to: distinguish forms and conventions of drama creation, use forms and conventions of drama work in the process of drama creation, perform drama pieces and create and shape visual, audio and multimedia contents in drama performance.

It was challenging to organize the educational process and choose a teaching content in accordance to the annual teaching plan and programme based on the estimate of individual and group interests and potentials of the teaching group, even more so since the students did not have any prior experiences or achievements in drama work.

The teachers created the encouragement for drama creation through videos about Shakespeare's creative work and historical facts connected to the Renaissance period with the emphasis on the work and role of The Globe theatre and later on the rebuilt theatre The Shakespeare's Globe due to dramatization of Shakespeare's work and their role in the everyday life of the population. Methods of active listening and reading were used. Students started with videos then got the materials with 12 noted words and they had to fill in the missing words during a listening task without the available video.

Based on videos, and after reading the tragedy *Romeo and Juliet* (in Croatian and English), and discussions which encouraged the creation of personal cultural and artistic expression, students were prepared for the project realization according to the offered tasks:

- 1) rewriting the text - staging the first scene of the second act
- 2) costume design
- 3) set design
- 4) music and video
- 5) acting
- 6) connecting dramatization and gastronomy.

Students in the first group rewrote the original text using modern English language and colloquialisms with the elements of Croatian language. The elements of original text were partially changed by adding characters which do not appear in the original scene but exist in the original text.

Students in the second group prepared the costumes which were adapted to the rewritten version of the original text in its modernized version. The task included detailed description of the costumes written in English, which enabled the broadening of the English language vocabulary aimed at theatre, clothes and accessories.

For the set design and the actual performance stage students from the third group used the space of the school interior: the staircase and the corridor on the last floor of the building as the balcony. The staircase is both the stage and the area for the audience, which at the end of the play becomes its active part. As well as for the previous group, the task realization included written paper in English.

Students in the fourth group were divided in sub-groups according to media. The musicians chose songs and melodies of different genres which were appropriate for the certain parts of the text playing with the lyrics in English and Croatian language. The music was performed live by the students playing traditional Croatian instruments (tamburitza, tambura - brač, double bass) and singing. All the lyrics were adapted according to the rewritten text and writ-

ten by the students. The other part of the group documented the project realization starting with the rehearsals up to the public performance, recorded and created videos, created the poster for the performance, and posted the content on social networking sites.

Taking into consideration the chosen scene and its adaptation there are four characters in the performance: Juliet (a girl), Romeo (a girl), Nurse (a young man) and Mercutio (a young man). 'Drama technique can be divided in two categories. As a criteria it might be the best to use the way a certain moment in the drama development is played or treated in each drama technique. This leads to the basic division of drama technique in which the plot is played and drama technique in which students stay on the edge of drama world' (Gruić, 2002: 42). Different drama techniques were used: reproducing events on frozen image, live image, hot chair. The technique on text work proved to be an excellent choice (even though it is not a drama method), the so called running dictation (students make notes of improvisations on the given scene writing the changed text). In this group the participation of teachers was the most present as the corrective participation during drama performance and the quality of the vocal range of students.

Students in the sixth group had the task to connect the gastronomy of England, Italy and Croatia from the time of Renaissance. They chose one dish from each county and wrote down the recipes. According to their preference they could prepare one of the dishes. The students presented the recipes for the chosen dishes during the English language class and prepared baked apples (as one of the common desserts in Renaissance England) which were a treat for all the students in the class.

Students joined particular groups according to their preferences and interests. The preparation and the execution of tasks were completed during a three-month period. Each two weeks meetings were held when students exchanged and connected ideas complementing each of the six aspects of the project based learning.

4. RESULTS

The teaching process demanded from the teacher (drama pedagogue) good balancing between the set outcomes of the obligatory subjects and the link with the outcomes of drama teaching. There are no textbooks or manuals for the use of CLIL method which requires additional preparations.

It was necessary to spend a significant amount of time and effort on the motivational phase of work, as well as on the students opening to different ways of working. The use of breathing

techniques and different forms of relaxation, as well as the challenge that they were chosen as a sort of an experiment in class, helped the realization of the project in mind.

All students participated in different areas, from acting, dramaturgy and directing solutions, costumes design to music making exposing themselves as individuals or in other words, opening through their actions and/or presenting their philosophy of life. A lot of them crossed their personal boundaries and for each of them it was an incredible experience they would like to repeat.

4.1. EVALUATION

According to the Frame for evaluation in the Republic of Croatia three approaches to evaluation are defined: evaluating for learning, evaluating as learning and evaluating of the acquired.

The first two evaluating approaches are the examples of formative evaluation with the use of TBL method. Through the implementation of this evaluation according to set criteria all the participants in education process received an encouraging feedback on students' current work and understanding of the set task.

The evaluation of the acquired was conducted through summative evaluation, which is through written examination including different types of exercises about the knowledge of Shakespeare's creative biography, poetics of the Renaissance with the emphasis on the differences between studied comedy and comedy of skills, and work on the basic text from the tragedy *Romeo and Juliet*. Written examination was conducted in both English and Croatian language.

5. CONCLUSION

After the conducted project learning which took place simultaneously with the regular teaching process which significantly influenced the execution itself, it can be concluded that all aimed outcomes in all three subjects were completed with great success. CLIL method enabled the linking of the teaching content and provided students with the opportunity of different approach to the topic. The autonomy in choosing the topic and independence in the creation of the approach to the chosen task as well as its realization offered students a new experience of learning and presenting their knowledge and skills emphasising group work, practical use of their individual knowledge and skills and strengthening their self-confidence.

Regular teaching process was enriched with a new approach to set teaching content but at the same time met the set criteria of evaluation through formative and summative form in regular subjects of Croatian and English language. Once more it was proven that drama teaching refined with work in a foreign language contributes to acquiring of all outcomes on a higher quality level and that students enjoy the process unburdened by the result itself.

LITERATURE

- Lekić, Ksenija – Migliaccio-Čučak, Norma – Radetić-Ivetić, Jadranka – Stanić, Dragica – Turkulin-Horvat, Marta – Vilić-Kolobarić, Ksenija: Igram se, a učim. Dramski postupci u razrednoj nastavi, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb, 2007.
- Gruić, Iva: Prolaz u zamišljeni svijet, Golden marketing, Zagreb, 2002.
- National Curriculum for the Croatian language classes. Downloaded on July 22, 2024 from <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- National Curriculum for the English language classes. Downloaded on July 22, 2024 from <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Script of the National Curriculum for Drama teaching classes. Downloaded on July 22, 2024 from <http://www.hcdo.hr/prijedlog-kurikuluma-dramskoga-odgoja-upucen-u-ministarstvo/>
- Guidelines for evaluation. Downloaded on July 22, 2024 from <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Smjernice/Smjernice%20za%20vrednovanje%20proces%20ucenja%20i%20ostvarenosti%20ishoda%20u%20osnovnoskolskome%20i%20srednjoskolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>



Tinka Ferkolj

HVALEŽNI MEDVED MALO DRUGAČE

Povzetek

V prispevku predstavimo prilagojen izobraževalni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom ter opredelimo lažjo motnjo v duševnem razvoju ter govorno jezikovno motnjo. Predstavimo ljudsko pravljico in njene značilnosti ter gledališke pristope. V drugem delu predstavimo obravnavo ljudske pravljice Hvaležni medved z uporabo gledaliških tehnik in digitalnimi orodji ter ovrednotimo njihovo uporabo predvsem z vidika zapomnitve besedišča in sodelovanja ter pripravljenosti učencev za delo.

Ključne besede: *lažja motnja v duševnem razvoju, ljudska pravljica, gledališke tehnike, Hvaležni medved, učenci*

THE GRATEFUL BEAR A LITTLE DIFFERENTLY

Abstract

The article presents an adapted education programme with lower educational standards and gives us a definition of a mild intellectual disability and speech language disorder. In the centre of our presentation are the characteristics of a folk tale and theatrical approaches. In the second part we present the analysis of the folk tale 'The Grateful Bear' using theatre techniques and digital tools and evaluate their use, mainly from the point of vocabulary, memorization, students' participation in lessons and students' willingness to work.

Key words: *mild intellectual disability, folk tale, theatre techniques, Grateful Bear, students and theatrical approaches*

V šolskem letu 2024/2025 poučujemo v 3. razredu oddelka prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Po začetnem opazovanju funkcioniranja učencev pri pouku in analizi dokumentacije smo ugotovili, da imajo učenci poleg lažje motnje v duševnem razvoju pridružene predvsem govorno jezikovne motnje in tudi motnje avtističnega spektra. Prav tako smo ugotovili, da jih motivira pridobivanje ali utrjevanje znanja, ki poteka preko igre in na praktičen način. S tem namenom smo se odločili, da obravnavo ljudske pravljice Hvaležni medved izvedemo z uporabo tehnik gledališke pedagogike in tudi vključitvijo digitalnih iger »skrivnostni predmet« in »kolo«, ki jih predstavimo v praktičnem delu.

1. PRILAGOJENI IZOBRAŽEVALNI PROGRAM Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom je vsebinsko in količinsko manj zahteven od programov z enakovrednim izobrazbenim standardom. Obveznemu delu sta (do vključno 6. razreda) dodani še specialno pedagoški dejavnosti (računalniško opismenjevanje in socialno učenje). Izobraževanje traja 9 let in je razdeljeno na tri vzgojno-izobraževalna obdobja (Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, b. d.). V prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom se usmerjajo otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami (Kriteriji za opredelitev ..., 2015).

2. LAŽJA MOTNJA V DUŠEVNEM RAZVOJU

Motnja v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) je nevrološko pogojena razvojna motnja (Kriteriji za opredelitev ..., 2015) in nastopi pred posameznikovim 22. letom starosti. Ameriško združenje za intelektualne in razvojne motnje (American Association on Intellectual and Developmental Disorders - AAIDD) MDR opredeljuje kot pomembno znižane intelektualne sposobnosti in prilagoditvene spretnosti (Schalock idr., 2021).

Glede na stopnjo motnje ločimo osebe z lažjo, zmerno, težjo in težko MDR.

Učenci z lažjo MDR imajo najmanj izrazite primanjkljaje od štirih stopenj. Zanje so med drugimi značilne: znižane sposobnosti učenja in usvajanja šolskih znanj, omejene spominske funkcije, težave pri koncentraciji, težave pri komunikaciji (verbalni in neverbalni), težave na senzomotoričnem področju, težave pri načrtovanju, organizaciji, odločanju, težave pri abstraktnem mišljenju, težave pri zahtevnejšem jeziku, težave pri socialnih odnosih (nezrelo

presojanje, neustrezno odzivanje), težave pri čustvovanju (Kriteriji za opredelitev ..., 2015; Lipovšek Polc, 2020).

MDR se lahko pojavijo skupaj z drugimi motnjami.

3. GOVORNO JEZIKOVNE MOTNJE

MDR se lahko pojavijo tudi z govorno-jezikovnimi motnjami. Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami so skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na omenjenih področjih pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Motnje se pojavljajo na kontinuumu od lažje do težke motnje na enem ali več področjih: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora. Pri teh otrocih praviloma obstajajo neskladja med besednimi in nebesednimi sposobnostmi, kjer so nebesedne sposobnosti običajno boljše od besednih (Kriteriji za opredelitev ..., 2015). Razlogi za primanjkljaje na govorno-jezikovnem področju so različni. Pri nekaterih so se pojavili kot posledica zdravstvene težave (okvara sluha, senzomotorne okvare govornega aparata ali šibkosti in prizadetosti kognitivnih funkcij) ali zakasnelega govornega razvoja, pri drugih pa je vzrok lahko tudi dednost. M. Grobler (2002: 122) navaja, da so vzroki lahko tudi dejavniki okolja, kot je sociokulturna prikrajšanost.

4. LJUDSKA PRAVLJICA

Ljudska pravljica je izmed pravljič prva po nastanku, do prvih zapisov pa se je ohranila z ustnim izročilom. Besedilo se po spominu prenaša od človeka do človeka. Zaradi tega svojo zunanjo obliko spreminja in se s časom razlikuje (avtor, ki ga besedilo doseže, zgodbi naključno doda ali odvzame kakšno podrobnost). Zato spreminja svojo zunanjo obliko in se sčasoma razlikuje, če avtor, ki ga besedilo doseže, zgodbi naključno doda ali odvzame kakšno podrobnost. Pravljica na ta način svoje končne oblike ne doseže (Lah, 2011).

Glavne značilnosti ljudske pravljice so (Kobe, 1987: 17):

- gre za krajšo obliko prozne pripovedi, ki se dogaja v svetu domišljije (nerealen svet),
- v njej nastopajo čudežni junaki, predmeti, dogodki, govoreče živali ipd.
- liki niso individualizirani, so brez imen: kralj, čarovnica, princesa ipd.

- čas in kraj dogajanja nista točno določena, pravljice se ponavadi začnejo z značilnim stavkom: »Nekoč, pred davnimi časi ...«,
- samoumevno čudežno dogajanje,
- enodimenzionalno dogajanje, kar pomeni, da irealno in realno obstajata vzporedno,
- dogodki si sledijo drug z drugim, linearno in brez podrobnih opisov,
- konec je srečen.

Pravljice (ljudske) predstavljajo enega lažjih izhodišč za uporabo različnih gledaliških pristopov.

5. GLEDALIŠKI PRISTOPI

Učenje s pomočjo gledaliških pristopov je eden izmed treh vidikov gledališke pedagogike (sem spadata še gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje). Gledališče pri uporabi gledaliških pristopov samo po sebi ni cilj, ampak sredstvo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev (Gaber Korbar idr. 2020). Lešnik (b. d.) pravi: »Ustvarjalni načini dela v gledališču se v prilagojeni različici pretvorijo v interaktivne učne pristope, ki predstavljajo specifično kombinacijo metod in tehnik gledališke pedagogike. Interaktivni učni pristopi, med katere prištevamo tudi dramo v izobraževanju, lahko olajšajo obravnavo, poglobljanje in utrjevanje snovi pri vseh predmetih, od umetniških, družboslovnih pa vse do naravoslovnih« (str. 248).

Med najbolj uveljavljene metode gledališke pedagogike spadajo: igra vlog, učitelj v vlogi, simulacija, vizualizacija, improvizacija... Pogosto uporabljene gledališke tehnike pa so: plašč strokovnjaka, počasni posnetek, žive slike, zvočna sinhronizacija, vroči stol, o(b)ris osebe, skupinska skica, namišljeni prostor, manjkajoči del, usodno sporočilo (Lešnik, b. d.; Lešnik Jeras 2023).

6. IMPLEMENTACIJA

6.1. Opis razreda

V oddelku 3. razredna prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom je sedem učencev (3 učenke in 4 učenci), ki imajo diagnosticirano lažjo motnjo v duševnem razvoju. Poleg tega imajo opredeljene pridružene motnje, predvsem govorno jezikovne motnje in motnje avtističnega spektra.

Vsi učenci (tudi zaradi starosti in vseh opredeljenih motenj) težko vzdržujejo pozornost dlje časa. S tem namenom smo se odločili, da obravnavo pravljice razdelimo na več delov tekom tedna.

6.2. Opis prvih dveh ur obravnave

UČNI CILJI:

Učenci

- prisluhnejo pravljici,
- poznajo potek pravljice,
- kratko obnovijo pravljico.

V začetku prve ure smo se z učenci za uvodno motivacijo igrali »vislice«. Na tablo smo zapisali črko M in črtice. Rešitev se je glasila »MEDVED«. Učencem smo napovedali branje ljudske pravljice Hvaležni medved. Pravljico smo jim dvakrat prebrali ter jo tretjič ustno kratko obnovili. Obravnava se je nadaljevala s preprosto skico hiše sredi gozda, šivilje z dojenčkom v zibelki in medveda s trnom v šapi na tablo. Ustno smo kratko obnovili potek zgodbe ter z vprašanji preverili razumevanje učencev (Kdo je prišel k šivilji?, Kaj je imel v šapi?, Kako se je takrat počutil?, Kaj je naredila šivilja?, Kako se je medved počutil po tem, ko mu je odstranila trn?, Kaj je potem naredil medved?, Kdaj se je medved vrnil? Kaj je prinesel s seboj?). Učencem smo razložili pojem hvaležnost (kdaj smo hvaležni).

Sledila je digitalna igra »skrivnostni predmet«. Učencem smo na tablo projecirali štiri sličice iz zgodbe. Njihova naloga je bila, da ugotovijo, kako si sledijo po vrsti (potek pravljice). Vrstni red sličic smo preko igre večkrat zamenjali. Ob ugotavljanju vrstnega reda smo za vsako sličico ustno oblikovali kratko poved.

Na koncu ure smo se posladkali s hruškami.

6.3. Opis drugih dveh ur

UČNI CILJI:

Učenci

- se vživijo v vloge,
- opišejo medveda,
- postavljajo vprašanja.

Na začetku drugih dveh ur smo pravljico kratko obnovili s pomočjo digitalne igre »skrivnostni predmet«. Učencem smo razdelili liste s sličicami in zapisanimi besedami besedišča pravljice. Po obnovi je sledila dramatizacija. Učencem smo razdelili vloge, ki smo jih kasneje zamenjali. Da so se v vloge lažje vživeli smo jim ponudili uporabo rekvizitov (zibelka, dojenček, šivanka, narisani trn in hruške). Pri dramatizaciji smo jih po potrebi usmerjali in jim pomagali (»prišepetovali«).

Po zaključku dramatizacij smo nadaljevali s tehniko gledališke pedagogike »obris osebe«. Na večji list papirja smo pripravili obris medveda, ki smo ga prilepili na tablo. Učencem smo podali navodilo, da medveda opišejo, povedo kakšen je, kako izgleda. Pri tem smo jih spodbujali z vprašanji (npr. Kakšne ima oči?, Kakšen ima rep?, S čim je pokrit?, Kakšne barve je? ...) in njihove odgovore zapisovali na obris. Na zunanjo stran obrisa smo zapisovali zunanje značilnosti oz. njegov izgled, na notranjo stran obrisa pa karakterne značilnosti in počutje.

Ko smo z dramatizacijo zaključili, smo nadaljevali s tehniko gledališke pedagogike »vroči stol«. Učenca, ki se je za vlogo javil smo posedli na stol pred razredom in mu določili vlogo medveda. Ostalim učencem smo podali navodilo, da ga vprašajo karkoli želijo (v mejah spoštljivega). Učencem smo pri postavljanju vprašanj po potrebi pomagali in jih spodbujali ter tudi sami postavili kakšno vprašanje.

6.4. Opis zadnje ure

UČNI CILJI:

Učenci

- odgovarjajo na vprašanja,
- poznajo in razumejo obravnavano besedišče,
- izrazijo svoje mnenje.

Učna ura je bila namenjena ponavljanju in utrjevanju. Za ta namen smo izdelali digitalno igro »kolo«. Na kolo smo zapisali vprašanja in vstavili slike. Vsak izmed učencev je zavrtel kolo ter odgovoril na vprašanje ali praktično izvedel nalogo (npr. pokazal čustvo).

Za konec smo na tla razreda z lepilnim trakom oblikovali ravno črto. Na začetek postavili znak križec (ne) in znak kljukico (da). Učencem smo podali navodilo, da se postavijo na črto, če se s trditvijo strinjajo na stran s kljukico in če se ne strinjajo na stran s križcem. Postavljali smo naslednje trditve: Pravljica Hvaležni medved mi je bila všeč., Sladkanje s hruškami mi je bilo všeč., Igranje pravljice mi je bilo všeč., Pri urah, ko smo se učili o pravljici sem se počutil dobro.

REZULTATI

Glede na sodelovanje in končno evalvacijo s pomočjo traku in digitalne igre »kolo« smo ugotovili, da so bili učenci za aktivnosti motivirani ter da so jim bile všeč in so pri njih z veseljem sodelovali. Besedišče, ki smo ga želeli razširiti z naborom besed iz pravljice so učenci dobro usvojili. Med aktivnostmi so se zabavali in uživali. Vseeno smo opazili, da je bilo potrebno več spodbude in usmerjanja ter pomoči s strani učitelja pri določenih aktivnostih (npr. dramatizacija, obris osebe, vroči stol), kar pripisujemo zmanjšanim zmožnostim abstrakcije (značilnost lažje MDR) in tudi uporabi novih načinov za obravnavo pravljice, ki učencem še niso bili poznani.

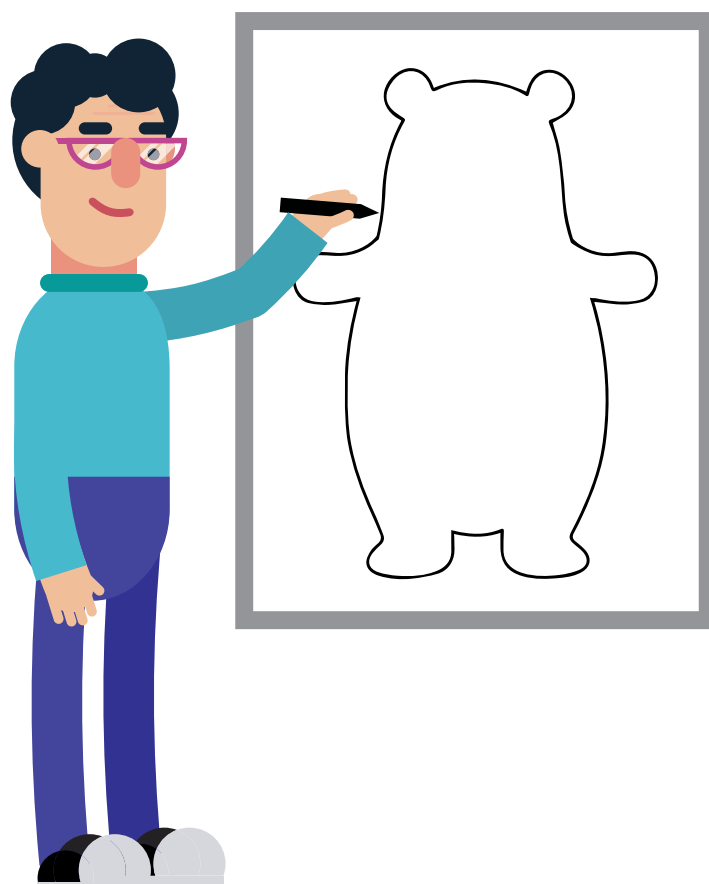
ZAKLJUČEK

Pri vnašanju novih oblik dela, posebno na začetku šolskega leta, ko učencev še ne poznamo dobro, moramo biti pri izbiri aktivnosti in načinu dela previdni ter odprti in učence dobro opazovati. Prav tako je zelo smiselno dati besedo njim samim, da nam povedo in po svojih zmožnostih izrazijo, kako so se med učnim procesom počutili in kaj so se naučili. Menimo, da uporaba gledaliških tehnik (podprta tudi z uporabo digitalne tehnologije) pozitivno vpliva na socialni in učni vidik pedagoškega procesa, zato smo jih vnesli v obravnavno pravljice že na začetku. Glede na odziv učencev in usvojeno znanje, jih bomo poskusili vključiti v pedagoški proces tudi v prihodnje (pri drugih učnih predmetih).

VIRI IN LITERATURA

- GABER KORBAR, V., S. JENKO, V. KORBAR, I. LEŠNIK, K. PICELJ, G. SUHADOLNIK, M. ŠMALC in M. ŠTAMPEK. (2020). *Moč (spo)razumevanja: osnove gledališke pedagogike*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- GROBLER, M. (2002). Otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo. V Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladino in starše, str. 122.
- KOBE, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*, Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kriteriji.pdf>

- LAH, Mateja (2011). *Obravnava pravljič v predšolskem obdobju v različnih medijih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- LEŠNIK, I. (b. d.) Drama v izobraževanju kot celostni učni pristop.
- LEŠNIK JERAS, I. (2023). Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop. <https://journals.uni-lj.si/amfiteater/article/view/18120/15449>
- LIPOVŠEK POLC, V. (2020). *Osebe z motnjami v duševnem razvoju*. Zveza Sožitje. https://www.zveza-sozitie.si/media/uploads/files/2_poglavje.pdf
- Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom, b. d. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potreba-mi/OS/PP_z_NIS.pdf
- SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R., TASSÉ, M. J. (2021). Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <file:///C:/Users/Uporabnik/Downloads/12th-ed-twenty-questions-faq.pdf>



Neža Krivec

RAZVIJANJE PISNEGA IZRAŽANJA S POMOČJO GLEDALIŠKIH PRISTOPOV

Povzetek

Pisno izražanje je za marsikatero učenca, predvsem učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, lahko velik izziv. V šoli so seznanjeni z navodili o strukturi povedi ter zgradbi spisa. Nekateri učenci pa potrebujejo več pomoči pri ustvarjanju zgodbe. Pri tem so nam lahko v pomoč tehnike gledališke pedagogike. Kot največjo oviro je opaziti nesproščenost v izražanju miselnega toka. Učenci se pogosto bojijo, da je njihova ideja neprimerna. Zato je prvi korak, poleg sistematičnega učenja izražanja v bogatih povedih, izvajanje tehnik, ki bodo pri učencih spodbujale sproščeno, ustvarjalno izražanje ter dejavnosti, ki krepijo razvoj domišljije, porajanje idej ter kritično mišljenje. V prispevku bom podrobneje predstavila delo z gibalno ovirano učenko, ki ima cerebralno paralizo in s tem povezane primanjkljaje na posameznih področjih učenja, ki se med drugim kažejo v težavah pri pisnem izražanju, predvsem pri oblikovanju daljših besedil, ki vključujejo uporabo domišljije.

Ključne besede: *pisno izražanje/pisanje spisov, razvijanje domišljije, spontanost v izražanju, gledališki pristopi pri individualnem delu, otroci s posebnimi potrebami*

DEVELOPING WRITTEN EXPRESSION WITH DRAMA APPROACHES

Abstract

For many students, primarily students with special needs, written expression can be very challenging. In school, they learn about the structure of sentences and of an essay. However, some students need additional help for creating a story. In this case, the techniques from drama pedagogy can be helpful. According to observations, self-consciousness is the biggest obstacle for students when expressing the stream of thoughts. The students are often afraid

that their idea will be inappropriate. Drama techniques can encourage students to express themselves in a relaxed and creative manner. These activities strengthen the development of imagination, gestation of ideas and critical thinking. In this article, I will present my work with a disabled student with cerebral palsy and learning disabilities. Among other things, these deficits also reflect in the issues with written expression, mainly in forming longer texts that involve using the imagination.

Keywords: *written expression/writing essays, developing imagination, spontaneity in expression, theatrical approaches to individual work, special needs children*

UVOD

Pisno izražanje, še posebej v obliki daljšega zaokroženega besedila, vse pogosteje mnogim predstavlja velik izziv, nemalokdaj celo precejšen napor. Veliko učencev ali dijakov ima težave predvsem pri pisanju spisov. Učenci se srečujejo s težavami na različnih stopnjah pisnega procesa. Nekateri predvsem z vsebino, drugi z oblikovanjem povedi. Vsaka od teh težav ima svoj vzrok in vsaka od njih terja od učitelja posebne prijeme v poučevanju (Žerdin, 2020).

Otroci in mladostniki v šolah običajno niso deležni zadostne podpore pri usvajanju spretnosti, ki so potrebne za spontano in kakovostno pisano izražanje. To še posebej velja za učence z učnimi težavami. Običajno so njihovi pisni izdelki skromni, pri pisnih nalogah pa so manj uspešni od vrstnikov brez težav (Šeme N., 2019). Deležni so premalo spodbud ter niso seznanjeni s tehnikami, ki so jim lahko v pomoč. Ni dovolj, da učitelj razloži, da mora imeti vsak spis uvod, jedro in zaključek. To zna večina učencev povedati skoraj sredi spanja. Toda, kaj sodi na primer v jedro spisa, od kod črpati zamisli za vsebino. Učencem se namreč zdi, da se o neki temi da povedati v eni povedi vse, kar je za temo pomembno. To pa ni dovolj za zahtevano stran ali dve strani spisa. (Žerdin, 2020)

V preteklem šolskem letu sem se pri individualnem delu srečevala z učenko z gibalno oviranostjo, ki ima prirojeno cerebralno paralizo. Izrazila je željo po izboljšanju pisnega izražanja, zato sva se dela na tem področju lotile sistematično. Najbolj jo je pestila obremenjenost z neuspehom ter s tem povezano pomanjkanje sproščenosti in zaupanja vase, brez česar je izredno težko graditi lastno idejo ter jo sporočati dalje. Pri slednjem so bili pri poučevanju v največjo pomoč gledališki pristopi.

1. TEORETIČNI DEL

1.1. Otroci s posebnimi potrebami

»Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni otroci, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami.« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17)

1.2. Gibalno ovirani otroci

»Gibalno ovirani otroci oz. otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju. Glede na gibalno oviranost razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko gibalno oviranostjo« (Logar idr., 2015, str. 19)

1.3. Cerebralna paraliza

Cerebralna paraliza je motnja gibanja, drže ali koordinacije, ki je posledica nenapredujoče okvare ali poškodbe nedozorelih možganov. Cerebralna paraliza zajema paletu različnih stanj, od najtežjih do blagih oblik in lahko prizadene posameznika na različne načine. To pomeni, da je vsak posameznik s cerebralno paralizo poseben – individuum.

Poškodba vpliva na enega ali več naštetih področij, odvisno od tega, kateri del možganov je poškodovan: zategnjenost mišic, nehotni gibi, težave s premikanjem in mobilnostjo, težave s požiranjem in težave z govorom. Dodatno so lahko ob cerebralni paralizi pojavijo še naslednji simptomi: težave z zaznavanjem in percepcijo, težave z vidom, sluhom ali govorom, epileptični napadi, duševna prizadetost ali učne težave.

Ljudje s cerebralno paralizo imajo lahko nekatere oblike učnih težav. Lahko imajo tudi specifične učne težave – pri aktivnostih kot so branje, pisanje ali matematika. Pomembno je vedeti, da ima lahko tudi oseba z zelo težko motorično oviranostjo povprečne ali celo nadpovprečne intelektualne sposobnosti. (Baxter P., 2013)

1.4. Pisno izražanje

Pisanje je kompleksen celosten proces, ki vključuje tako kognitivni, metakognitivni, čustveni, socialni kot tudi motorični, zaznavni in motivacijski vidik. Na proces pisanja pomembno vplivajo znanje o pisanju in temah, o katerih se piše, spretnosti tvorjenja in oblikovanja besedila, volja oz. postopki usmerjanja misli in dejanj ter pisne strategije in strategije samoregulacije (Šeme N., 2019).

Pomanjkanje teh spretnosti posameznika ne ovira le pri učenju, temveč negativno vpliva tudi na zaposlitvene možnosti in samopodobo, omejuje aktivno sodelovanje v družbi, zavira prizadevanja in osebno rast, celo povečuje revščino. Spretnosti pisanja so torej pomembne tako za izobraževalni kot socialni in osebni razvoj posameznika (Šeme N., 2019).

1.5. Vloga učitelja

Posameznik spretnosti pisnega sporočanja ne razvija spontano, ampak sistematično. To pomeni, da se znanje o pisanju ne prenese neposredno od aktivnega učitelja k pasivnemu učencu, ampak pomeni, da mora biti učenec v procesu razvijanja svojih pisnih zmožnosti čim dejavnejši. Z lastno miselno aktivnostjo, opazovanjem ter upoštevanjem predznanja in predhodnih izkušenj sam gradi znanje o besedilu in spoznava procese pisanja (Šeme N., 2019).

V sodobnem poučevanju spretnosti pisnega sporočanja naj bi imel učitelj predvsem usmerjevalno vlogo. Učencem naj bi predstavljal model, jim omogočal raznolike učne izkušnje ter jih postopoma vodil oz. usmerjal, da na podlagi lastne aktivnosti dosežejo končni cilj, ki je samostojna, spretna in učinkovita raba pisnih strategij ter dobro pisno sporočanje. Učiteljeva naloga je, da učni proces skrbno načrtuje in evalvira, pri tem pa dosledno upošteva dejstvo, da so si učenci med seboj zelo različni. Ob upoštevanju posebnosti vsakega posameznika naj bi učitelj učencem po potrebi nudil različne oblike pomoči in podpore. Z njimi naj bi se pogovarjal o procesih učenja in poučevanja ter jim nudil sprotne povratne informacije o njihovem delu. Pomembno je, da učitelj učencem predstavi namen, prednosti in omejitve določene strategije. Stremel naj bi k sodelovalnemu in problemskemu učenju, skrbel za prijetno spodbudno učno okolje, spodbujal spoštljive medosebne odnose in medsebojno pomoč, saj sta za učenje ključni tudi čustvena in socialna dimenzija (Šeme N., 2019).

1.6. Gledališka pedagogika

Gledališka dejavnost pomaga poudarjati otrokovo osebnost, individualnost, krepi otrokovo samozavest, spodbuja razvijanje boljše komunikacije, pomaga izboljšati medosebne odnose in skupinsko delo. Z gledališkim ustvarjanjem in gledališko dejavnostjo pomagamo otroku

razvijati kritično mišljenje, empatijo, spoštovanje, kreativnost in smisel za estetiko. Gledališka dejavnost je lahko uspešna metoda poučevanja in učenja pri vseh osnovnošolskih predmetih oziroma na vseh področjih kurikulumu. Čeprav se gledališče v slovenski osnovni šoli navadno povezuje samo z nekaterimi predmeti, bi učitelji z ustreznim znanjem in usposobljenostjo ter predvsem ob zavedanju pomena metode lahko metodo gledališke pedagogike uporabljali prav pri vseh predmetih.

Namen in cilj v sodobni gledališki vzgoji nista samo končni produkt, končna produkcija oziroma to, da z otroki ustvarimo predstavo, temveč da z metodami gledališke pedagogike prisopomoremo k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok. Namen gledališke vzgoje ter izvajanja in razvijanja gledaliških dejavnosti v šolah je poudarjanje otrokove osebnosti, individualnosti, krepitev samozavesti, razvijanje in spodbujanje boljše komunikacije, učvrščevanje medsebojnih odnosov in skupinskega dela. Hkrati razvijamo kritično mišljenje, empatijo, spoštovanje, kreativnost in smisel za estetiko. Otrokom ponujamo možnost za ustvarjalno izražanje (Korošec, 2007).

2. PRAKTIČNI DEL

Vaje, ki sem jih vključevala v individualni pouk z namenom razvijanja pisnega izražanja lahko razdelim v dva sklopa: pisanje spisov z uporabo vseh petih čutil ter gledališki pristopi.

2.1. Pisanje spisov z uporabo vseh petih čutil

Vzemimo primer, da je tema spisa šopek rož v vazi. Pisec spisa si pri iskanju vsebine lahko pomaga s čutili za vid, sluh, tip, okus in vonj. Če učence pri pripravi na pisanje spisov vodimo od enega do drugega čuta, da se spomnijo, kaj vse z enim čutom zaznamo, se bo vsebina spisa kar hitro množila.

Kaj recimo pri rožah v vazi in pri sami vazi lahko zaznamo z vidom? Barvo, velikost, količino, obliko, svežost ali ovenelost, so rože naravne ali umetne, je vaza navadna steklena ali morda iz brušenega stekla, iz keramike ali drugega materiala.

Kaj lahko zaznamo z vonjem? Rože lahko dišijo, ivanjščice celo smrdijo (zato jim nekateri rečejo kar smrdele), nekatere rože so brez vonja, druge pa, kot na primer šmarnice ali španski bezeg, imajo tako močan vonj, da ga nekateri ne prenašajo. Tudi voda v vazi ima lahko vonj, če je že dalj časa nismo zamenjali.

Ali nam o rožah v vazi lahko pove tudi kaj okus? Se vam je že kdaj zgodilo, da je bil pri mizi kdo, ki je začel trgati lističe vrtnic v vazi in jih počasi grizljal? Morda bi on vedel kaj povedati o okusu. Tudi vijolice nekateri jedo. A če bi jedli šmarnice, bi se pošteno zastrupili.

Tudi koža je čutilo. Zaznala bo, ali je vaza gladka ali hrapava, ali je mrzla ali topla, ali so listi cvetja v vazi mehki, usnjati, morda je poleg kaka vejica, ki je že olesenela.

Torej, čutila nam lahko povedo zelo veliko. Večina učencev ima težave s tem, da se jim vse stvari zdijo tako samoumevne, da jim sploh ne pride na misel, da bi v spis vnašali svoje zaznave. Rečejo: Saj to vidi ali ve vsak. In seveda, če izpustimo tisto, kar vidi ali z drugimi čutili lahko zaznava vsak, potem nam res ne ostane veliko besed, s katerimi bi napolnili stran ali dve v zvezku.

Kaj poleg zaznavanja lahko še uporabimo za ustvarjanje vsebine spisa? Ko zagledamo šopek na mizi, se nam lahko porodijo različna vprašanja, misli, čustva. Na primer: od kod so prišle rože, kdo jih je vzgajal, koliko časa bodo vzdržale v vazi, kje rastejo, koliko je stal šopek rož, smo ga sami kupili ali smo ga dobili za darilo ...

Pri pisanju so pomembna tudi naša čustva, naš odnos do predmeta, o katerem pišemo. S šopkom izrazimo pozornost do nekoga, spoštovanje, ljubezen, želimo se odkupiti za storjeno napako, utrgamo cvet, ker smo razigrani ali pa v globoki žalosti in v mislih na nekoga. Občutki, zaznave, misli, čustva, hotenja, pozornost so tisti duševni procesi, ki nam pomagajo pri ustvarjanju vsebine. (Žerdin, 2020)

2.2. Usvajanje pisnega izražanja s pomočjo gledaliških pristopov

Vaje, ki sem jih vpletala v individualne ure z učenko, so osredotočene na razvijanje različnih veščin, ki so nujne za uspešno pisno izražanje. Največji poudarek je bil na krepitvi domišljije, rojevanju idej, spontanost izražanja (ki se mi zdi ena bistvenih prvin, uspešnega pisnega izražanja). Učenci so vse prevečkrat zavrti in ustavljeni v izražanju, obremenjeni s slovničnimi pravili ter morebitno neustreznostjo vsebine ter tako težko poslušajo lastne ideje ter občutke. Ustrezno slovnično izražanje je prav gotovo šibka točka današnjih osnovnošolcev, vendar oblikovanje daljših umetnostnih pisnih besedil, ne bi smel biti »poligon« iskanja slovničnih napak. Učitelj kot usmerjevalec bi naj spodbujal bogato izražanje ter nove pristne ideje. Pomembno je tudi usmerjeno in postopno delo na sestavnih delih spisa (uvodu, jedru in zaključku). Ne samo, da učenci poznajo te sestavne dele, ampak predvsem predstaviti učencem, katere podatke naj vključijo v posamezne dele. Učencem je potrebno tudi ponazoriti, kako se zgodba gradi (zasnova, zaplet, vrh, razplet, razsnova), ter jim to plastično predstaviti. Tehnike gledališke pedagogike doživljajsko predstavijo zgodbo in njihove elemente. V nadaljevanju bom izpostavila posamezne vaje, ki sem jih uporabljala pri delu.

Prvi sklop tehnik so gledališki pristopi, ki so usmerjeni na sproščanje, razvijanje domišljije ter porajanje idej. Uporabila sem sledeče vaje: ogledalo, plešoč papir, virtualna žoga, imaginarni predmet, potovanje, zgodba brez smisla.

Drugi sklop tehnik so gledališki pristopi, usmerjeni v analizo umetnostnega besedila in gradnje zgodbe. Z učenko sva izvajale sledeče tehnike: obris osebe, postavljanje prostora, žive slike, kaj, če bi ena od oseb, ravnala drugače, vroči stol, angel in hudič, tunel misli.

Zadnji sklop vaj so tehnike usmerjene na zgradbo povedi ter združevanje povedi v smiselno celoto. Uporabile sva sledeče vaje: raztrgane povedi, dokončaj poved, povedi postavi v pravilno zaporedje, sestavljanje zgodbe ob slikah, kocke pripovedovalke, naštevanje pridevnikov, primeri pisnih besedil.

ZAKLJUČEK

Učenka je dobro sodelovala, v načinu dela je uživala ter pridobivala nove izkušnje in znanja. Že sama igra, Imaginarni predmet, v kateri običajen predmet s pomočjo domišljije preoblikujemo v nekaj drugega, je za učenko predstavljala izziv. S pomočjo primerov in spodbud v smeri kreativnega razmišljanja ter večkratnimi ponovitvami je pri igri postala vedno bolj sproščena in domiselna. Ne morem reči, da je pri učenki opazen velik napredek pri pisnem izražanju, gotovo pa je opazen en korak višje, v smeri lastnega razmišljanja, sproščanja idej. Pri pisnem izražanju je samostojnejša. Njeni pisni izdelki pa so daljši (imajo več vsebine).

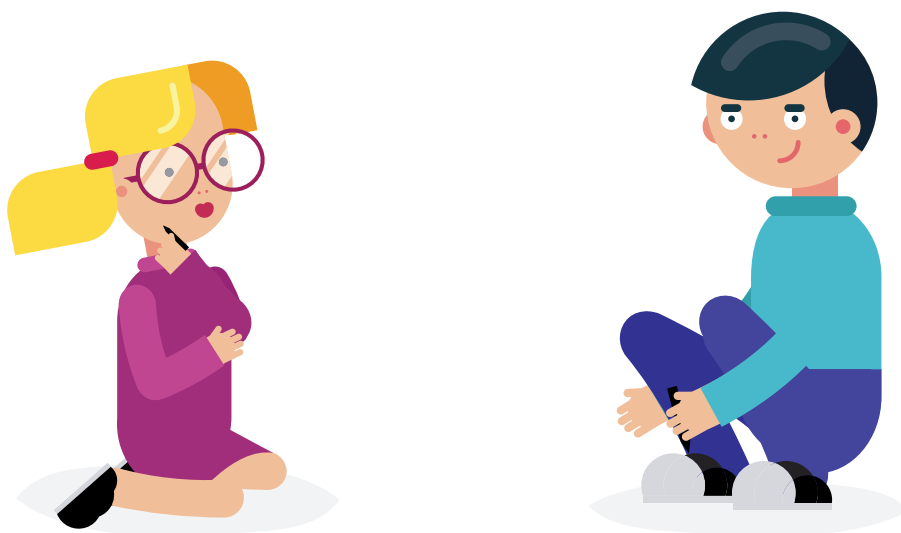
Spretnost izražanja se začne razvijati že v predšolskem obdobju, s poslušanjem pravljic, pogovorom s starši ipd. Pri normalnem razvoju nam otroci vedno kažejo pot učenja, ki je najbolj ustrezna zanje. Na primer, želijo večkratne ponovitve enih in istih zgodb, včasih jih znajo že na pamet, pa vendar želijo, da jim jih preberemo ali povemo odrasli. Le na ta način lahko ponotranjijo celotno znanje, besedišče, stavčne strukture itd.

Na urah je bila prisotna tudi učenčina spremljevalka, ki je bila v veliko pomoč, saj je bila aktivno vključena v delo. Skupaj smo lažje uprizorile igrane prizore, učenka je slišala tudi njene ideje, delo je bilo bolj dinamično.

Poleg pisnega izražanja pa je učenka s pomočjo tehnik razvijala tudi kritično mišljenje, poslušanje lastnega telesa in idej, vživljanje v druge, gledanje z različnih zornih kotov, hitro odzivanje in zmanjševanje strahu pred izražanjem in delanjem napak.

LITERATURA

- Baxter, Peter (2013): Developmental Medicine & Child Neurology. Pridobljeno 2.9.2024 s <https://www.soncek.org/cerebralna-paraliza/cerebralna-paraliza/definicije-vzroki-pogostost-oblike/#kaj-je-cerebralna-paraliza>.
- KOROŠEC, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. Sodobna pedagogika, 58/1, 110–127.
- LOGAR, Svetlana (2015): Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- ŠEME, Neja (2019). Učinkovitost treninga spretnosti pisnega sporočanja pri učencih s težavami na področju pisnega sporočanja. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za šolstvo in šport: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17. Pridobljeno 5.9.2024, s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
- Žerdin, T. (2020): O pisanju spisov. Pridobljeno 1.9.2024, s <https://casoris.si/za-starse-in-ucitelje/o-pisanju-spisov/>.





Jožica Grmič

UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV PRI POUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek

Kot je že dejal Shakespeare, je življenje kot oder, kjer vsak od nas igra svojo vlogo. V tem prispevku se osredotočamo na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v čarobni svet gledališča in kako te tehnike ter metode dela uporabljamo pri pouku.

V prispevku bomo prav tako predstavili primer dobre prakse, kako učenci z zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju ZTMDR) doživijo sijaj odrskih luči in dobijo možnost, da jih vidijo drugi, kot igralce, na pravem odru. Prav tako bomo predstavili, kako z gledališkimi pristopi prebiramo in spoznavamo literarno delo ter ga z gibom in mimiko ubesedimo.

Ključne besede: *otroci s posebnimi potrebami, gledališka pedagogika, gledališki pristopi, igra vlog, gib*

THE USE OF THEATER APPROACHES IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

Shakespeare once said that life is like a stage where each of us has a role to play. In this article we are focusing on inclusion of children with special needs into the magical world of theatre and how we use those techniques and teaching methods at lessons.

We will also present an example of good practice on how students with moderate and severe intellectual disability experience the brilliance of the stage lights and get the opportunity to be seen by others, as actors, on the real theatre stage. We will also present how we use theatrical approaches to read and learn about literary work and express it through movement and facial expressions.

Key words: *children with special needs, theater pedagogy, theater approaches, role play, movement*

1. UVOD

Živimo v svetu, kjer je ustvarjalnost eden pomembnejših elementov uspešnosti. Zato pedagoški delavci, pa naj je to v predšolskem obdobju ali ob vstopu v šolo, strmimo k spodbujanju in razvijanju ustvarjalnosti.

Poznamo več načinov, s katerimi spodbujamo in razvijamo ustvarjalnost otrok. Eden izmed teh načinov je področje gledališke pedagogike, kjer je ena glavnih nalog spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti skozi oblikovanje z gibanjem. Z uporabo giba in gibalnih spodbud (notranjih in zunanjih) vplivamo na razvoj na vseh področjih kurikula. Poleg tega nam metoda ustvarjalnega giba pomaga, da trajnejše pomnimo, da se nova znanja ponotranjijo in da nova znanja lažje razumemo.

2. TEORETIČNO OZADJE

Gledališki pristopi v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami predstavljajo inovativen in celosten pristop, ki združuje elemente igre, drame in gledališča. Gre za interaktivno metodo, kjer otroci skozi različne vloge, situacije in izražanje čustev razvijajo številne veščine, kot so:

- **Komunikacija:** Otroci se učijo jasno izražati svoje misli in čustva, poslušati druge in sodelovati v skupini.
- **Socialne veščine:** Razvijajo empatijo, sodelovanje, reševanje konfliktov in prilagajanje različnim socialnim situacijam.
- **Kognitivne veščine:** Izboljšujejo spomin, pozornost, koncentracijo, logično mišljenje in kreativnost.
- **Čustveno razvijanje:** Učijo se prepoznavati in upravljati svoja čustva ter razvijati samopodobo.
- **Fizični razvoj:** Izboljšujejo koordinacijo, gibljivost in telesno izražanje. (Majaron, Korošec, 2006)

Pri delu ne uporabljamo vnaprej pripravljene koreografije, kjer bi učitelj vnaprej vodil učenca, vendar nas zanima, kako učenci skozi lastna doživetja ustvarjajo igro in kakšne spodbude pri tem uporabljamo.

Tradicionalne metode poučevanja se pogosto osredotočajo na posredovanje znanja in spretnosti na bolj formalen način, s poudarkom na individualnem delu in usvajanju teoretičnih konceptov. Gledališki pristopi pa ponujajo bolj celosten in izkustven pristop, ki spodbuja aktivno učenje, sodelovanje in razvoj celotne osebnosti otroka.

KLJUČNE RAZLIKE MED GLEDALIŠKIMI PRISTOPI IN TRADICIONALNIMI METODAMI:

- **Poudarek na izkustvenem učenju:** Namesto poslušanja in branja, se otroci aktivno vključujejo v dogajanje, kar jim omogoča boljše razumevanje in zapomnitev vsebine.
- **Sodelovanje in skupinsko delo:** Gledališki pristopi spodbujajo sodelovanje in skupinsko delo, kar je pomembno za razvoj socialnih veščin in občutka pripadnosti.
- **Kreativnost in izražanje:** Otroci imajo možnost izraziti svojo kreativnost in individualnost skozi vloge, kostume, scenografijo in druge elemente.
- **Prilagojenost individualnim potrebam:** Gledališki pristopi se lahko prilagodijo različnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok, kar omogoča vključujoče in individualizirano učenje.
- **Pozitivno čustveno ozračje:** Gledališke aktivnosti ustvarjajo sproščeno in zabavno vzdušje, kar povečuje motivacijo za učenje.

Ravno te metode smo uporabili, da smo z učenci ustvarili gibalno gledališko igro, kjer učitelj ne vodi učenca v že naprej izdelane koreografije. Zanimalo nas je, kako učenci skozi lastna doživetja ustvarjajo gledališko igro.

Za lažje razumevanje otrok z motnjami v duševnem razvoju je dobro vedeti, kako so le te opredeljene. Motnje v duševnem razvoju so nevrološko pogojene motnje, ki se pojavijo v otroštvu in vplivajo na intelektualne sposobnosti in prilagoditvene spretnosti.

Podrobnejša razlaga:

- Nevrološko pogojena pomeni, da so motnje v duševnem razvoju posledica nepravilnosti v delovanju živčnega sistema.
- Razvojna pomeni, da se motnje pojavijo v razvojni dobi, torej pred osemnajstim letom starosti.
- Pomembno nižje intelektualne sposobnosti pomenijo, da ima oseba z motnjo v duševnem razvoju IQ pod 70.

- Pomembna odstopanja prilagoditvenih spretnosti pomenijo, da oseba z motnjo v duševnem razvoju ne more dosegati enakih razvojnih mejnikov kot oseba brez motnje.

Pomembno je omeniti, da so motnje v duševnem razvoju zelo raznolika skupina motenj. Osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo lahko različne stopnje intelektualnih sposobnosti in prilagoditvenih spretnosti. Prav tako imajo lahko različne druge težave, kot so vedenjske težave, senzorne težave ali fizične težave.

SKUPINE MOTENJ V DUŠEVNEM RAZVOJU

Barič (2009) izpostavlja, da se v Sloveniji uporablja lestvica s štirimi stopnjami motenj v duševnem razvoju, pri čemer ima pomembno vlogo inteligenčni količnik (IQ):

- **Lažja motnja v duševnem razvoju**

Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo IQ v območju 51-70. To pomeni, da so v splošnem počasnejše pri učenju in razmišljanju kot osebe brez motnje. Vendar pa lahko dosežejo temeljna šolska znanja in se usposobijo za manj zahtevno poklicno delo.

- **Zmerna motnja v duševnem razvoju**

Osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju imajo IQ v območju 36-50. To pomeni, da so v splošnem precej počasnejše pri učenju in razmišljanju kot osebe brez motnje. Lahko dosežejo osnove branja, pisanja in računanja, vendar potrebujejo pomoč pri samostojnem življenju.

- **Težja motnja v duševnem razvoju**

Osebe s težjo motnjo v duševnem razvoju imajo IQ v območju 21-35. To pomeni, da so v splošnem zelo počasne pri učenju in razmišljanju kot osebe brez motnje. Lahko dosežejo osnovne socialne spretnosti, vendar potrebujejo pomoč pri vseh življenjskih dejavnostih.

- **Težka motnja v duševnem razvoju**

Osebe s težko motnjo v duševnem razvoju imajo IQ v območju 0-20. To pomeni, da so v splošnem izrazito bolj počasne pri učenju in razmišljanju kot osebe brez motnje. Potrebujejo pomoč pri vseh življenjskih dejavnostih, vključno z osnovnimi socialnimi spretnostmi.

Pomembno je omeniti, da so to le okvirne definicije in da lahko osebe z motnjo v duševnem razvoju v okviru ene stopnje močno variirajo v svojih sposobnostih. Na stopnjo motnje v duševnem razvoju vplivajo številni dejavniki, vključno z vzrokom motnje, splošnim zdravjem osebe in kakovostjo podpore, ki jo oseba prejema.

Lešnik (2023) poudarja, da je drama v izobraževanju skupno ustvarjanje izmišljenih svetov med učenci in učitelji. Özbek (2014) pa dodaja, da sodišče strokovnjakov na področju gleda-

liške pedagogike meni, da je pri drami pomembnejši sam proces ustvarjanja in razmišljanje o njem kot pa izbira konkretnih besedil ali tem.

V prispevku je predstavljena gibalno – gledališka igra, katero smo s pomočjo gledaliških pristopov gibalno ustvarjali, raziskovali, spoznavali in jo razvijali. Nastala je zanimiva gibalna zgodba, ki pa je na žalost nastala za zelo kratek čas.

3. IMPLEMENTACIJA

V nadaljevanju bom predstavila uspešen primer, ki ponazarja, kako lahko drama postane močno orodje za doseganje vzgojnih in izobraževalnih ciljev, hkrati pa učencem omogoča, da se aktivno vključijo v učni proces. V oddelku posebnega programa vzgoje in izobraževanja 1. skupina (v nadaljevanju PPVI 1) je vključenih 5 učencev, od tega 2 dečka in 3 deklice. Učenci potrebujejo individualno obravnavo, dodatna navodila za delo, razlago ter ustrezne spodbude z uporabo primernih didaktičnih igrač in pripomočkov. Pri delu, ki jih zanima so dokaj samostojni, vendar potrebujejo usmerjanje in nadzor. Pomembna je tudi doslednost, usklajenost izvajalcev učnega procesa in redna dnevna rutina. Spremembe v oddelku in v rutini učnega procesa negativno vplivajo na funkcioniranje učencev.

Naloge učenci večinoma opravljajo z učiteljem (slednje so prilagojene sposobnostim učencev in se v večji meri izvajajo ob individualni pomoči učitelja). Učne vsebine se prilagajajo njihovim sposobnostim in spretnostim. Zelo radi raziskujejo in so radovedni, zato uvajamo tudi vsebine, ki niso v letnem delovnem načrtu (drsanje, gledališko ustvarjanje, jahanje – po dogovoru) seveda s privolitvijo staršev oz. skrbnikov.

V oddelku pouk poteka na eni razvojni stopnji, kar je zelo dobro. Učenci se med seboj razumejo in se imajo radi. Kljub temu se čuti med njimi tekmovalnost v pozornosti do učitelja, varuha - negovalca ali druge osebe, ki vstopi v razred. Celotna situacija zahteva od izvajalcev učnega in vzgojnega procesa vztrajnost, doslednost, potrpežljivost in enotnost pri sodelovanju.

Učenci se zelo radi gibalno izražajo, zato smo se odločili, da se preizkusimo v pripravi gledališke predstave. Pri predmetu splošne poučenosti smo obravnavali literarno besedilo Kajetana Koviča Maček Muri. Učenci so aktivno sodelovali pri prebiranju zgodbe prav tako so jim bile všeč pesmice, še posebno pesmica, ki opisuje Mačka Murija. Pesem, v izvedbi Nece Falk in Perpetuum Jazzile smo jim tudi predvajali. Pri ogledu videoposnetka so učenci brez posebnih spodbud učitelja pričeli z gibanjem in prikazovanjem zgodbe. Pri nadaljnjem delu smo učence, ob posamezni kitici pesmi usmerjali z vprašanji.

Primer:

*Ko zapoje zvonček v uri,
prebudi se maček Muri,
s taco si oči pomane,
vzdigne rep in hitro vstane.*

Učitelj učence vodi s pripovedovanjem, vprašanji: Pokažite, kako spi maček Muri, Kaj se zgodi, ko zapoje zvonček v uri – kako se prebudimo, se pretegnemo in pomanemo učke.

*Mačjo posteljo prezrači,
mačjo suknjo pokrtači
in za zajtrk se odpravi
v krčmo Pri veseli kravi.*

Muri svojo posteljo prezrači - Kaj to pomeni? Ali tudi vi doma pospravite svojo posteljo? Kako pa to naredite? Muri suknjo pokrtači – Kaj pomeni suknjo pokrtači? Ali vi veste, kaj je to suknja? Ali tudi vi kdaj svojo obleko pokrtačite, jo očistite? Kako to naredite?

Muri gre na zajtrk v krčmo Pri veseli kravi – Poznate besedo krčma? Kaj je krčma? Učencem razloži, da je to gostilna, kraj kamor gremo na kavo, sok... Učencem da navodilo – Pokažite, kako gre Muri na sprehod, kako se giblje muc.

*Tam ga čaka stalna miza
in točajka muca Liza,
ki prinese lonček mleka
in še mačji kruh od peka.*

Muri je prišel v gostilno. Kaj naredimo, ko pridemo v gostilno? - usedemo se Kako se bi usedel muc, pokažite. Tam ga čaka točajka muca Liza – Kako se giblje muca Liza, kaj mu prinese, kako bi vi to naredili?

*Ob jedači poglobi se
Muri v mačje časopise,
vse prebere brez razlike,
tudi vejice in pike.*

Muri bere časopis, pokažite, kako bere časopis.

*Potlej plača in čez cesto
gre na sprehod v mačje mesto.*

Ko prebere, plača in se odpravi na sprehod – pokažite, kako je plačal. Kaj je naredil potem?

*Muri se odpravi v mesto,
na veliko mačjo cesto,
da mu čas hitreje mine,
gleda lepe trgovine.*

Hodi po cesti, cesta je velika - Kako se bo gibal? Med sprehodom gleda trgovine - Kaj mislite, kako se je Muri premikal, ko je gledal trgovine?

*Ko enajsta ura odbije,
avtobus na trg zavije,
Muri v njem zagleda Maco,
ji v pozdrav pomaha s taco.*

Kako pa vemo, da je ura enajst? A je pogledal na uro? Kako bi vi to naredili? Prišel je avtobus- Kdo vozi avtobus, kaj potrebuje voznik, da vemo, da vozi avtobus (volan)? Muri je zagledal prijateljico- Pokažite, kako ji je pomahal. A se je tudi Muri odpeljal z avtobusom?

Sledilo je igranje posameznih prizorov. Učencem smo predvajali posamezne sklope pesmi in jih spodbujali, da so vsebino pesmi prikazali z gibanjem. Nastajale so zanimive gibalne koreografije in prizori. Kasneje smo učencem dodali rekvizite. S pomočjo rekvizitov so se še bolj vživeli v zgodbo. Postali so pravi mucki, določili smo Murija, muco Maco, muco Lizo, voznika avtobusa. Posamezne scene smo posneli in si jih skupaj z učenci ogledali. Pri ogledu posnetkov smo obnovili zgodbo in besedilo pesmi. S takim načinom je potekalo nezavedno učenje in pomnjenje besedila.

Učenci so, po svojih sposobnostih, z učiteljevo pomočjo doživeto ustvarjali in razvijali gledališke elemente, pri tem so na ustvarjalen način ustvarili pravo gledališko predstavo.

4. REZULTATI

Dejavnost je učence zelo zanimala in vsi so bili aktivni. Čeprav jim velikokrat prebiramo zgodbe, so bili tokrat presenečeni, ker je po prebrani zgodbi sledila gibalna aktivnost. Povezave jezika z gibanjem se v šoli nismo posluževali, zato je bil to tudi izziv zame. Ko sem jim podajala navodila, so me na začetku začudeno gledali, niso razumeli, kaj je moje pričakovanje. Svoja pričakovanja sem jim še bolj nazorno razložila, kaj želim od njih. Vsako kitico smo posebej obravnavali in s pomočjo podvprašanj gradili gibalno-gledališko zgodbo. V pomoč nam je bila glasba v izvedbi Nece Falk in Perpetuum Jazzile.

Cilje, ki sem si zadala so bili doseženi. Učenci so razvijali elemente igre, drame, gledališča, prostora, časa, moči. Hkrati je nastala zanimiva gibalno – gledališka igra.

5. ZAKLJUČEK

Naša študija je pokazala, da kombinacija gledaliških in dramskih elementov v pouku predstavlja učinkovito orodje za doseganje učnih ciljev ter spodbujanje aktivnega in ustvarjalnega učenja.

Ugotovili smo, da so učenci, ki so bili vključeni v dramske aktivnosti, pokazali večjo motivacijo za učenje, izboljšali svoje komunikacijske spretnosti in globlje razumeli učeno snov.

Pridobljeni rezultati kažejo, da lahko učitelji z vključevanjem gledaliških elementov v pouk obogatijo svojo pedagoško prakso ter učencem omogočijo, da na inovativen način izražajo svoje misli in čustva, pa čeprav so to učenci s posebnimi potrebami in različnimi motnjami v duševnem razvoju.

VIRI IN LITERATURA

- Barič, M. (2009). *Struktura modela svetovanja za ranljivo skupino oseb s posebnimi potrebami. Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Operacija: Razvoj modelov svetovanja za ranljive skupine*. Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/CVZU/razvoj_modelov/CVZU_7MODEL1_Struktura_lazja.pdf
- Lešnik Jeras, I. (2023). *Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop*. Amfiteater, 11(2), 58-74.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta Koper
- Ōzbek, G. (2014). *Drama v izobraževanju : ključne konceptualne poteze*. Sodobna pedagogika, 65(1), 72-89.

Janja Leskovar

ZMOREMO TUDI PO ANGLEŠKO – UČENJE Z ELEMENTI DRAMATIZACIJE PRI ZGODNJEM POUČEVANJU ANGLEŠČINE

Povzetek

Zgodnje poučevanje angleščine v 1. in 2. razredu temelji na zelo odprtem kurikulumu, ki učitelju daje proste roke pri izbiri tem, učnih metod in oblik pouka. Glavno vodilo je, da so učenci aktivni udeleženci pouka in da vključimo raznovrstne aktivnosti, kot so petje, branje zgodb in pripovedovanje zgodb. Največji izziv je zadovoljiti željo po znanju učencem z zelo različnim predznanjem. Kot odlična učna metoda se je izkazala uporaba zgodbic in pesmic, ki jih popestrimo z vključevanjem enostavnih elementov dramatizacije. Otroci so nad izzivi vedno navdušeni in se radi pridružijo dramatizacijam zgodbic in pesmic. Nezavedno učenje, ki se ob tem zgodi pa prinaša številne koristi.

Ključne besede: *zgodnje poučevanje angleščine, dramatizacija, vključenost, aktivno učenje, igra vlog*

WE CAN DO IT IN ENGLISH – DRAMA IN EARLY ENGLISH LEARNING

Abstract

Early English lessons in 1st and 2nd grade are based on a very open curriculum that gives teachers a free hand designing the lessons. The main recommended activities are singing, reading stories and storytelling. We should incorporate whole body learning as much as possible and students should be actively involved throughout English lesson. One of the big challenges is to take into account the many differences in children's linguistic abilities. As an Early English teacher I have found that the children participate very well when I use stories to teach new vocabulary. We often extend the basic storytelling activities with simple drama. Young

students always respond with great engagement. We can assign students the role they manage to play and adjust the lines of their role. As a teacher I love to support the students in their active learning. One of the biggest challenges is time management. But it's worth every moment of the lesson because students benefit from it.

Keywords: *early English learning, drama, participation, active learning, role play*

1. PRISTOP K POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA V 1. TRIADI

Učitelji se zato, da lahko učencem ponudimo aktiven in doživljajski pouk, kjer kar najboljše izkoristijo svoje potenciale in pridobijo maksimalno količino znanja, poslužujemo številnih metod in oblik poučevanja. Pri načrtovanju učnih ur nas vodijo učni načrti posameznih predmetov, v katera so načrtovalci vpletli tudi številna didaktična priporočila, podani pa so tudi cilji, priporočene aktivnosti ter standardi znanja, s katerimi preverjamo in na koncu tudi ocenjujemo znanje, ki so ga učenci pridobili.

Tudi na področju zgodnjega poučevanja angleščine kot prvega tujega jezika, lahko zasledimo enaki paradigmi. Učitelja pri poučevanju tujega jezika angleščina v 1. triadi vodita dva učna načrta in sicer Učni načrt za tuji jezik v 1. razredu – neobvezni izbirni predmet ter Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu. Predmet tuji jezik angleščina se je v 2. razred začel uvajati kot del rednega predmetnika v šol. l. 2014/2025 in nato postopoma do šol. l. 2016/17, ko je pouk prvega tujega jezika postal del obveznega predmeta za vse učence, ki so bili v tistem šolskem letu vpisani v 2. razred osnovne šole. (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole) V 1. razredu se je tuj jezik angleščino mnoga leta poučevalo kot neobvezni izbirni predmet (od leta 2014), leta 2024 pa je predmet tuj jezik v 1. razredu postal obvezni predmet v programu osnovna šola (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred osnovne šole).

1. 1. Cilji in didaktična priporočila

Glavni cilj zgodnjega poučevanja oz. ponujanja stika s tujim jezikom je, da otroka seznanimo z modelom vseživljenjskega jezikovnega učenja. Otroci srečujejo številne jezike ob različnih priložnostih in na različne načine. Tujim jezikom so izpostavljeni preko različnih medijev, angleščina pa postaja že jezik okolja. Usvajanje jezika naj bi bilo uspešno, če vključuje sledeče

4 stopnje in sicer sprejemanje, prve poskuse tvorbe, preizkušanje in potrjevanje jezikovnih hipotez ter približevanje modelu rojstnih govorcev. Učni načrt za 1. in 2. ter 3. razred ponuja učitelju številne možnosti in formalna izhodišča za učinkovito nadaljnje učenje. Pri tem učitelju ponudi in predlaga številne premišljene didaktične pristope, ki upoštevajo stopnje (tuje) jezikovnega usvajanja in omejene časovne okvire. Učitelj naj bi sledil sodobnemu, odprtemu didaktičnemu konceptu, ki izkazuje večdimenzionalnost. Ta se nanaša na kognitivne, kulturne, jezikovne in vsebinske dimenzije učenja. Učitelj tako ponudi učencem celostno učenje, ki u omogoča samouresničevanje, usvajanje novih nejezikovnih vsebin oz. nadgradnjo obstoječih in pridobivanje tujih jezikovnih znanj ter razvijanje različnih učnih strategij. Učencem je potrebno ponuditi čim več jezikovnega vnosa in različnih možnosti za soočanje z jezikom, glede na omejen čas (v 1. triletju imajo učenci v predmetniku 2 uri tujega jezika na teden).

V prvem triletju se tuji jezik povezuje s cilji, vsebinami in dejavnostmi drugih predmetov. Učenci znanje, ki so ga pridobili z vsebinami v prvem/maternem jeziku, z spoznavanjem tujega jezika širijo, dopolnjujejo in bogatijo. Učitelj pripravlja vsebine tako, da učenci krepijo svoje razumevanje jezika in sporazumevanje v tujem jeziku. Učna načrta učitelju ponudita širok izbor učnih vsebin drugih predmetov v prvi triadi (športa, spoznavanja okolja, matematike, slovenščine, glasbene umetnosti in likovne umetnosti), ki so primerne za izvajanje pouka prvega tujega jezika. Ob tem pa avtorji učnih načrtov učitelja izrecno opomnita, da so vsebine le predlagane in niso obvezujoče. Tako učitelj lahko prosto izbira med vsebinami in se odziva na učence in njihove interese in zanimanja.

Učitelj naj bi učencem ponudil okolje, kjer bi učenci pridobivali kompetence s področja tujega jezika skozi igro in gibalne aktivnosti. Na ta način pri učencih ohranjamo notranjo motivacijo, kar pomembno vpliva na njihovo aktivno vključenost v proces učenja ter ohranjanju in krepitvi veselja do učenja tujega jezika.

Učenci v šolsko okolje vstopajo z različnim predznanjem tujega jezika in med posameznimi učenci lahko zasledimo velike razlike. Vsako generacijo imam v razredu tudi učenca, ki ima lahko dalj časa t.i. tiho dobo, ko vsebine tujega jezika samo sprejema skozi aktivnosti, ki jih opazuje, sam pa v njih ne sodeluje in se v tujem jeziku ne izraža. Pomembno je, da delo pri zgodnjem poučevanju tujega jezika diferenciramo in individualiziramo. Posameznikom prilagajamo tako vsebine, kot metode in oblike dela.

Učitelju so v obdobju zgodnjega poučevanja tujega jezika ponujeni številni izzivi, s katerimi pa se, za dobro otrok, z veseljem spopadamo in iščemo različne možnosti poučevanja.

2. DRAMATIZACIJA – TEORETIČNA IZHODIŠČA IN PRIPOROČILA

Učenci se pozitivno odzivajo na aktivne oblike pouka, kjer so lahko dejavni, se lahko gibajo in se vključujejo v proces pouka. V ospredju ni učenje novih besed oz širjenje besedišča, pač pa razvijanje pozitivnega odnosa do jezika in sprejemanje ter čutenje tujega jezika. Učenje tujega jezika tako poteka preko igre, petje in plesa. Vključujemo tudi listanje in branje številnih domačih in tujih slikanic. Učenci se vedno pozitivno odzovejo na zgodbe in literarne junake, ki se pojavijo v pesmicah in zgodbicah in se z njimi zelo hitro povežejo in poistovetijo.

Izkušnje skozi leta so prinesle spoznanja, da v pouk pogosto vključujem tudi elemente dramske igre in krajše dramatizacije. Pri izbiri literature za izvajanje dramatizacije moramo biti zelo previdni. Teme in vsebine literature iz katere izhajamo, morajo biti vsebinsko in količinsko primerne za obravnavo pri dani starosti učencev.

Učenci se radi podajajo na pot dramatizacije, saj se lahko med to aktivnostjo spremenijo v nekoga drugega. Lahko postanejo nekdo drug. Dr. Milan Dolgan potrebo po igranju, igri in igrivosti uvršča med splošne življenjske potrebe. Beseda igra ima po besedah avtorja pomen ustvarjalne zabave, pojem igrati se pa povezuje ne le z igro v gledališču, ampak tudi z igro v glasbi, športu in na drugih področjih. Meni, da je želja po igri še posebej značilna za otroke. Gledališka igra naj bi bila posebna zato, ker gre za usmerjeno človekovo težnjo, potrebo in željo po ustvarjalni igrivosti. Po mnenju avtorja je igrivo, če otrok prevzame vlogo nekoga drugega, če spremeni spol, starost, če igra kakšno žival, rastlino ali predmet. (Dolgan, 186).

Dr. Milan Dolgan gledališko govorno ustvarjanje pojmuje celostno in ne le kot prevzemanje avtorjevega besedila. Meni, da je potrebno gojiti gledališko govorno ustvarjanje, to je lastno izmišljanje gledališkega besedila in njegovo hkratno igranje (izvajanje). Za osnovo obdržimo avtorjevo besedilo, tako v fabuli, kot ideji zgodbe, pri tem pa izvajamo po svojih besedah in avtorjevo besedilo doživljamo, širimo in dopolnjujemo. Tako naj bi izkazali spoštovanje avtorja, izognili pa bi se težavnosti in tveganju učenja na pamet (Dolgan, 175, 182).

Učitelj mora biti pri izbiri literarne predloge pozoren na več podrobnosti, ki lahko pomembno vplivajo, kako se bodo učenci odzvali na predlagano dramatizacijo pesmi ali literarnega besedila.

Maja Gal Štromar meni, da na dramski oder ne sodijo strnjeni prozni opisi krajev, časa in čustvena stanja junakov. Po njenem mnenju je potrebno izpisati like, ki v drami že nastopajo in razmisliti, če lahko katere izpustimo in po drugi strani, če je treba dopisati oz. dodati kakšen lik, ki ga v knjigi ali zgodbi ni. Za uspešno dramatizacijo so pomembni dialogi, ki jih lahko ohranimo iz literarne predloge ali pa jih prilagodimo in dopišemo. (Gal Štromar, 19 – 20).

Po mnenju Gal Štromarjeve ima veliko vlogo tudi pripovedovalec, ki na odru pripoveduje zgodbo. Ni tipičen lik in ne vstopa v dialoge z drugimi akterji. Ima nevtralno vlogo. Pozorni

moramo biti na to, koliko časa in prostora mu pri dramatizaciji namenimo. Avtorica predlaga, da ga uporabimo le tedaj in za tiste reči, ki jih ne moremo uprizoriti ali prikazati na odru. Lahko je tudi vezni člen med slikami in prizori. Njegove vloge so vsebinsko usmerjanje, namigovalje, povezovanje celote, umeščanje dogajanja v prostor in čas, uokvirjanje dogajanja in ritmični poudarki. Glavna vloga pripovedovalca naj bi torej bila vloga posredovalca in usmerjevalca (Gal Štromar, 23 – 29).

2.1. Dramatizacija kot oblika aktivnega poučevanja in učenja

Teoretična izhodišča in priporočila, ki sem jih povzela v prejšnjem odstavku potrjujejo mojo pedagoško prakso, ki sem jo razvijala skozi leta poučevanja in je plod večletnega pedagoškega raziskovanja in radovednosti ter številnih izkušenj.

Učenci se predlaganih dramatizacij pesmi in literarnih predlog vedno zelo razveselijo. Pri izboru ustreznih besedil sem vedno zelo previdna. Poskrbim, da so besedila vsebinsko primerna, prav tako pa je zelo pomemben tudi obseg besedila oz. pesmi, iz katere z učenci skupaj izpeljemo dramatizacijo.

Učence vedno aktivno vključim v sam proces dramatizacije pesmi oz. proznih besedil. Povabim jih, da besedilo najprej dobro začitajo in spoznajo. Pomemben mi je njihov odziv na podane vsebine. Če vidim, da se je besedilo učencev dotaknilo in so z njim navezali stik, jim ponudim aktivnost dramatizacije.

Na tej starostni stopnji seveda ne moremo govoriti o gledaliških uprizoritvah. Primernejše so krajše dramatizacije, kjer se lahko učenec izrazi tudi z gibom in ne le z govorjenjem. Skupaj z učenci določimo osebe, ki bodo v dramatizaciji nastopale. Sami ponavadi tudi predlagajo, kdo bi katero od oseb igral, včasih pa potrebujejo zunanjšega opazovalca, ki z distance določi posamezne nosilce dramskih likov.

Učenci v 1. triadi so slabši bralci, zato branje besedila in učenje na pamet ni ena od metod učenja besedila. Boljše rezultate dobimo, če učence aktivno vključimo v oblikovanje dialoga. Posamezniki lahko glede na svoje sposobnosti in znanje jezika različno predlagajo možnosti dramskega besedila. Uspešnejši učenci tako lahko oblikujejo že daljše fraze in so pri govorjenju samostojnejši. Učenci, ki se s tujim jezikom šele spoznava, pa svoj lik prikažejo bolj skozi gib in mimiko telesa, izražanje lika pa podprejo le s posameznimi besedami ali krajšimi frazami.

Pomembno vlogo v držanju niti zgodbe ima tudi pripovedovalec. V 1. in 2. razredu so jezikovne zmožnosti in spretnosti učencev še v povoju in ne zmorejo obsežnejšega dramskega besedila oz. dialoga, ki bi poslušalcem oz. gledalcem razkril celostno dogajanje in jim prikazal celotno

dogajanje. Zato večkrat v dramatizacijo vključimo tudi pripovedovalca, ki opravi svojo vlogo posredovalca in usmerjevalca. V nižjih razredih osnovne šole je to pogosto učitelj, ki drži zgodbo in na ta način vzdržuje pozornost gledalcev in poslušalcev. S svojim pripovedovanjem učitelj tudi podpira in vodi igralce in jim predlaga in nakazuje vstop njegovega lika, podpre pa ga lahko tudi tako, da učencem nakaže smer njegovega dialoga.

2.2. Primeri dramatizacij pri tujem jeziku v 1. in 2. razredu

V letih poučevanja sem svoje učence izzvala z dramatizacijo številnih pesmi in literarnih besedil. Dovolite, da na tem mestu predstavim le dva, na katera se učenci najbolj srčno odzovejo, saj sta jim zaradi enostavnosti in prilagojenosti zgodbe, pa tudi zaradi same teme, ki je učencem blizu, zelo pri srcu.

Prvi primer je dramatizacija pesmi *Five little ducks* (Pet majhnih račk). Zgodba pripoveduje o petih račkah, ki so z mamo raco bivale v ribniku. Nekega dne so se potepale in z vsakega potepanja se je vrnila račka manj. Mama raca je bila seveda zaskrbljena in se jih je odpravila iskat. Zgodba se seveda srečno konča. Mama raca najde svoje mladičke in jih popelje do domačega ribnika, kjer se vse skupaj kopajo še naprej.

Drugi primer je dramatizacija knjige *The mitten*. Deček se odpravi v gozd, kjer izgubi rdečo rokavičko, ki mu jo se spletla babica. V mrzli, zimski noči rokavičko najdejo številne živali, ki se v rokavičko zatečejo po toploto in zavetje. Zgodi se, da rokavička na koncu razpade na tisoče majhnih koščkov, saj je v njej zavetje našlo preveč živali. Deček se drugo jutro zopet odpravi v gozd, a najde le ostanke svoje rokavičke. Žalosten se odpravi do svoje babice in ji pokaže raztrgano rokavičko. Babica pa mu obljubi, da mu splete novo rokavičko.

2.3. Koraki k dramatizaciji

K predlagani dramatizaciji vedno pristopim na podoben način. Učence najprej dobro seznanim z izbranim besedilom. Učenci besedilo spoznajo skozi pesem ali ogled slikanice. Učencem v tujem jeziku pripovedujem o zgodbi, ki se ob pesmi ali slikanici dogaja in jim nudim čim več jezikovnega vnosa. Učenci na ta način sprejemajo novo besedišče, čustveno doživljajo predlagano besedilo in se nanj odzivajo.

Nato poiščemo možnosti dramatizacije. Določimo osebe, ki bodo v dramatizaciji nastopale. Če je potrebno, dodamo dramske osebe in jim določimo njihovo vlogo.

Velike razlike v jezikovnem predznanju učenca ter njihovih osebnostnih značilnostih, ki določajo, kako se učenci izražajo ob nastopanju, nam omogočajo, da delo posameznika diferenciramo in individualiziramo.

Učenci imajo tako glede na svoje vloge različen obseg dialoga, ki ga povedo. V dramatizacijo vključimo tudi posameznike, ki se samostojno še ne izražajo v tujem jeziku, lahko pa svoje dramsko besedilo izrazijo s ponavljanjem za sošolcem ali pa svoj dramski lik prikažejo zgolj in samo skozi gib. So pa taki učenci vseeno aktivno vključeni v proces priprave deklamacije. Poslušajo svoje sošolce in širijo svoje jezikovne kompetence.

Manj pomembna sta pri dramatizaciji pri tujem jeziku scena in dramsko prizorišče, ki sta velikokrat zelo improvizirana. Prilagajamo tudi podobo dramskih likov in se večkrat poslužimo tudi prednatisnjenih podob in likov. Pomembnejši od dramskega vtisa nam je namreč jezikovni vnos in užitek pri uporabi tujega jezika, dramatizacijo pa izkoristimo le kot priročno metodo dela, na katero se običajno učenci dobro odzovejo.

3. ZADOVOLJEN UČENEC – UČENEC, KI SE RAD UČI

Učenci naj bi bili pri učenju tujega jezika v 1. in 2. razredu deležni številnih metod in oblik dela, kjer so dejavni in v učenje vključeni ob igralnih in gibalnih dejavnostih s celim telesom (full body learning/TPR method o teaching). Učenci uživajo v petju, plesu in ustvarjanju pri urah tujega jezika. Takrat pozabijo na svoje strahove in manjko predznanja in se prepustijo ponujenim aktivnostim, ob tem pa bolj ali manj zavedno oz. nezavedno sprejemajo jezikovne veščine in spretnosti.

Sami povedo, da je metoda dramatizacije ena od metod, ki je med njimi najbolj priljubljena in po kateri vedno radi posežejo. V dramatizacijah pesmi in pravljic uživajo in se lahko izražajo kot ustvarjalne osebe.

Kot vedno je čas, ki ga namenimo postavitvi dramatizacije vedno pomemben faktor pri izbiri dramatizacije kot učne metode. A so dobrobiti, ki jih učenci ob uporabi te učne metode prejmejo tako velike, da se je velja posluževati.

LITERATURA

- DOLGAN, Milan (1996). Govorno ustvarjanje. Ljubljana: Rokus.
- GAL ŠTROMAR, Maja (2022). Od besedila do uprizoritve. Ljubljana: Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti: Amanart.
- PEVEC SEMEC idr. (2024). Učni načrt. Tuji jezik v 1. razredu, Ljubljana: Zavod za šolstvo
- PEVEC SEMEC idr. (2013). Učni načrt. Tuji jezik v 2. razredu, Ljubljana: Zavod za šolstvo
- Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred osnovne šole. (2014). Uradni list RS, št. 30/13 in 63/13.
- Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. (2014). Uradni list RS, št. 20/14.





Aleksandra Kuntner

VPLIV GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE NA DOSEGANJE UČNIH CILJEV

Povzetek

Članek se osredotoča na vlogo tehnik in metod gledališke pedagogike v izobraževanju, pri čemer namen tega prispevka je izpostaviti, kako lahko učinkovito le te izboljšajo motivacijo učencev za učenje, njihovo čustveno zavedanje in kakovostno doseganje zastavljenih učnih ciljev. Gledališka pedagogika, ki vključuje igro vlog, improvizacijo in dramatizacija, se lahko učinkovito uporablja kot sredstvo za spodbujanje aktivnega učenja in razvoja ključnih kompetenc pri učencih.

V članku je predstavljen primer dobre prakse obravnavanja literarnega dela v 3. razredu, kjer se v eksperimentalnem razredu uporabljajo metode in tehnike gledališke pedagogike, v kontrolnem razredu pa se šele uvajajo v učni proces. Rezultati kažejo, da gledališki pristop ne samo povečuje motivacijo učencev, temveč tudi olajša razumevanje učne snovi in pozitivno vpliva na čustveni razvoj otrok.

Če povzamem, pristopi gledališke pedagogike spodbujajo razvoj mehkih veščin (komunikacija, sodelovanje, čustvena stabilnost, kritično mišljenje, višja samozavest in kreativnost).

Ključne besede: *gledališka pedagogika, motivacija učencev, doseganje učnih ciljev, razvijanje kompetenc, samozavest*

THE INFLUENCE OF THEATER PEDAGOGY ON THE ACHIEVEMENT OF LEARNING GOALS

Abstract

The article focuses on the role of techniques and methods of drama pedagogy in education, emphasizing how these can enhance students' motivation for learning, their emotional

awareness, and the quality of achieving set learning goals. Drama pedagogy, which includes role-playing, improvisation, and dramatization, can be used as a means of promoting active learning and the development of key competencies in students.

The article presents an example of good practice in dealing with a fairy tale in the 3rd grade, where methods and techniques of drama pedagogy are used in the experimental class, while they are only being introduced into the learning process in the control class. The results show that the theatrical approach not only increases students' motivation but also facilitates the understanding of learning material and positively influences children's emotional development.

In summary, the approaches of drama pedagogy encourage the development of soft skills (communication, collaboration, emotional stability, critical thinking, higher self-confidence, and creativity).

Keywords: *drama pedagogy, student motivation, achieving learning goals, competence development, self-confidence*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

V učnem načrtu osnovne šole pri predmetu slovenski jezik je vloga literarna dela v 3. Razredu ključnega pomena. Operativni cilj pri obravnavi književnih del je razvijanje recepcijskih zmožnosti z branjem, poslušanjem in gledanjem, uprizoritvijo umetnostnih besedil in govorjenje in pisanje o njih.

Pri proučevanju doseganja učnih ciljev pri književnosti v 3. razredu osnovne šole smo se osredotočili na naslednje cilje:

Učenci/učenke:

- Doživljajo interpretativno prebrano pravljico.
- Pri izražanju mnenja o umetnostnem besedilu predstavljajo značilnosti te vrste besedila.
- Razvijajo zmožnost predstavljanja književne osebe, vživljanja vanjo, »poistovetenja« z njo ter privzemanja njene vloge.
- Navajajo motive za ravnanje književne osebe, ki jih poznajo iz izkušenjskega sveta.
- Ubesečujejo čustva in razpoloženje književnih oseb (Učni načrt, 2018).

Zaradi nizkega interesa za branje, kar lahko učinkovito vpliva na njihov napredek pri razumevanju in analizi besedil in težav z razumevanjem besedila je doseganje omenjenih ciljev oteženo in vse več učencev le s težavo doseže predpisane učne cilje.

Tako se pojavi vprašanje, kako lahko učinkovito učitelji z različnimi didaktičnimi pristopi, metodami in tehnikami poučevanja, učinkovito vplivajo na doseganje učnih ciljev pri obravnavi pravljic.

Gledališka pedagogika tako zajema metode in tehnike, ki v slovenskem izobraževalnem prostoru niso popolna novost, vendar pa so največkrat omejene na uvodno fazo šolske ure, namenjeno ogrevanju in motiviranju, le redko pa jim pripade osrednje mesto pri obravnavi nove učne snovi (Moč (spo)razumevanja, 2020). In prav s tehnikami gledališke pedagogike, ki zajemajo vse od igre vlog do improvizacije lahko učinkovito obogatimo pouk. Med prednosti gledališke pedagogike pa zagotovo sodi razvoj čustvenega izražanja, izboljšanje socialnih kompetenc ter poglobljanje razumevanja učne snovi. Skozi literarna dela namreč učenci učenci se seznanjajo z osnovnimi jezikovnimi strukturami, bogatijo besedišče, razvijajo empatijo in domišljijo ter utrjujejo zmožnost interpretacije besedil.

Problem, ki ga obravnavamo v tem članku, je torej, kako uporaba metod in tehnik gledališke pedagogike vpliva na doseganje učnih ciljev pri obravnavanju pravljic v 3. razredu osnovne šole, na razumevanje besedil, kreativno izražanje, jezikovne zmožnosti in končno na ocene.

Izpostavili smo naslednje dileme:

- Ali uporaba metod in tehnik gledališke pedagogike pri pouku vpliva na čustveno izražanje (čustvovanje/empatijo) učencev?
- Ali uporaba metod in tehnik gledališke pedagogike pri pouku vpliva na razvoj besedišča učencev?
- Ali uporaba metod in tehnik gledališke pedagogike pri pouku vpliva na doseganje učnih ciljev?

2. TEORETIČNO OZADJE

Pri pouku književnosti v 3. razredu osnovne šole se učenci soočajo z različnimi besedili, kot so literarna dela, basni, pesmi itd. Tradicionalni pristopi poučevanja pogosto vključujejo branje, razprave in pisno obravnavo literarnih del, kar je učinkovito za razvoj bralnih sposobnosti. V zadnjih letih so postale vse bolj priljubljene metode gledališke pedagogike, saj te metode omogočajo učencem, da se aktivno vključijo v učni proces in s tem krepijo čustvene in kognitivne spretnosti.

Gledališka pedagogika je že dolgo priznana kot metoda, ki spodbuja ustvarjalnost, sodelovanje in kritično mišljenje. Teoretične podlage za njeno uporabo v izobraževanju najdemo pri Vygotskem (1978), ki trdi, da se otroci učijo z delovanjem in sodelovanjem v učnem procesu. Po mnenju raziskovalcev gledališka pedagogika omogočajo učencem, da literarna dela doživijo na globlji ravni, saj se z njimi aktivno povezujejo in jih interpretirajo. To jim omogoča, da ne samo razumejo vsebino besedila, temveč tudi razvijajo sposobnost kritičnega mišljenja, refleksije ter razširijo besedišče.

Pomembno je tudi, da se gledališka pedagogika osredotoča na čustveno dimenzijo učenja, kar prispeva k boljšemu razumevanju likov in situacij v književnih delih, posledično pa tudi na ocene učencev pri književnosti.

Gledališka pedagogika je povezava med gledališčem in izobraževanjem. Augusto Boal (1993), ki je razvil »teater zatiranih«, pravi, da se gledališče ne nanaša zgolj na umetnost, temveč tudi na način razmišljanja in delovanja, ki spodbuja participacijo, refleksijo in osebni razvoj. Weidemann (2010) je mnenja, da so sredstva in poti za estetski razvoj vsekakor dramske dejavnosti, saj dobesedno igrivo povezujejo čustveni razvoj, gibanje in spoznavanje ter imajo s tem visok kreativni potencial. Gledališke igre spodbujajo vse čute, odpirajo prostor za nove izkušnje ter udeležencem nudijo pogled v njihovo notranjost. Povezujejo ljudi vseh starosti, premagujejo jezikovne, družbene, verske in socialne omejitve.

Šolska interpretacija na razredni stopnji se ne ukvarja toliko z razčlenjevanjem besedila, ampak je bolj usmerjena na doživljanje literature. M. Kordigel (1997) izpostavlja, da mora biti učitelj pri pripravi in izvajanju pouka pozoren na več stvari hkrati. Razmisliti mora, kako bo pouk organiziral in s kakšnimi metodičnimi sredstvi bo dosegel cilje didaktične komunikacije. Ti poudarjajo predvsem načelo učenčeve samostojne dejavnosti.

3. IMPLEMENTACIJA

Da bi preučili vpliv gledališke pedagogike na doseganje učnih ciljev pri obravnavi literarnih del v 3. razredu, smo izvedli eksperiment, v katerem je sodelovalo 28 učencev in učenk iz dveh razredov. En razred je bil eksperimentalna skupina, ki je pri obravnavi pravljic uporabljala metode gledališke pedagogike, medtem ko je kontrolna skupina obravnavala literarna dela na klasičen način – skozi branje in razpravo.

Metode v eksperimentalni skupini so vključevale:

- *Igra spomin* (kot uvodna motivacija); tema so pravljичni junaki. Dva učenca, ki bosta iskala pare, zapustita razred. Ostali se razporedijo v pare, v katerih eden od učencev pove kat-

eri pravljčni predmet ali junak je, drugi pripadajoči par pa predmet ali junaka uprizori z gibom. Učenci se pomešajo med seboj. Učenca, ki sta zapustila razred pa nato iščeta pare.

- *Tiha diskusija*; po razredu razporedimo 4 (lahko učinkovito tudi manj ali več) plakate na katerih so zapisane naslednje trditve ali vprašanja (značilnosti literarna dela, Kaj je umetna pravljica?, Kaj je ljudska pravljica?, Katere literarna dela poznaš?). Učenci se v tišini premikajo po razredu in na plakate zapisujejo svoja razmišljanja. Po koncu odgovore predebatiramo, po potrebi popravimo in dopolnimo.
- *Čičke čačke*; ob poslušanju (1-3 minute) instrumentale glasbe, ki spodbuja ustvarjalnost učenci na list rišejo čičke čačke po občutku. Po koncu predvajanja si liste med seboj zamenjajo. V nastalih čičkah iščejo pravljčne like oz. predmete (krepijo domišljijo in ustvarjalnost). Nato sliko še poimenujejo.
- *Postanimo pravljčarji* (zapis lastne literarna dela); učence glede razdelimo v skupine. Vsaka skupina si izbere 3 ali 4 slike in na podlagi le teh zapišejo lastno pravljico.
- *Pišem knjigo*; učenci si znotraj skupine razdelijo vloge (pisatelj, pravljčni liki). Pisatelj nato igra kot da piše knjigo in ob tem pripoveduje pravljico, ki jo je skupina zapisala, ostali brez besed, samo z gibi pravljico uprizorijo.
- *Kviz* (evalvacija dela); učenci v dveh skupinah odgovarjajo na vprašanja o obravnavani temi literarna dela. Skupina, ki pravilno odgovori meče predmet v narisani kvadrat, če ga zadane dobi točko. Če ga ne zadane, kljub pravilnemu odgovoru točke ne dobi.

V kontrolni skupini pa je bil pouk izveden tradicionalno, kjer so učenci preko frontalnega pouka debatirali o enakih vprašanjih, ki jih je eksperimentalna skupina izvajala v tihi diskusiji. Po nareku učiteljice so si značilnosti pravljič zapisali v zvezek. Nato so prebrali pravljico in frontalno, z diskusijo analizirali njene like, motive in sporočila. S pomočjo ključnih besed, ki jih je posredovala učiteljica so zapisali lastno pravljico.

V obeh skupinah so bili učenci ocenjeni na podlagi naslednjih kriterijev: poznavanje značilnosti pravljič, vživljanje v literarne like ter kreativno izražanje in pisna analiza književnih del. Na koncu smo primerjali ocene obeh skupin in analizirali, ali so učenci iz eksperimentalne skupine dosegli boljše rezultate.

4. REZULTATI

Eksperiment je prinesel naslednje ugotovitve:

1. Čustveno izražanje in empatija: Učenci v eksperimentalni skupini so pokazali bistveno večjo sposobnost prepoznavanja in izražanja čustev, kar je bilo opazno pri njihovih interpretacijah likov. Izkazali so večjo sposobnost vživljanja v čustvena stanja likov. Učenci so se lažje vživeli v like in dogodke, kar jim je omogočilo globlje razumevanje besedila.
2. Razvoj besedišča: V eksperimentalni skupini je bilo opazno izboljšanje besedišča, saj so učenci uporabljali bogatejši jezik, širili svoj besedni zaklad in se učili novih besed. V primerjavi s kontrolno skupino, kjer so se besede naučili predvsem skozi branje, so učenci eksperimentalne skupine besedišče uporabljali bolj spontano. Učenci so skozi gledališke dejavnosti razvili bogatejše besedišče in večjo sposobnost interpretacije literarnih vsebin.
3. Doseganje učnih ciljev: V smislu doseganja splošnih učnih ciljev je eksperimentalna skupina pokazala večje napredovanje. Učenci so bolje razumeli vsebino literarnih del, tako ustno kot pisno izražanje je bilo bogatejše, in pokazali večjo kreativnost pri pisanju pravljič. Uporaba gledaliških tehnik jim je omogočila globlje razumevanje motivacije likov in dogajanja, kar se je odrazilo v boljših pisnih izdelkih.

Rezultati so pokazali, da je eksperimentalna skupina, ki je uporabljala metode gledališke pedagogike, dosegla boljše ocene v vseh treh kriterijih v primerjavi s kontrolno skupino. Ocene iz književnosti so bile v povprečju za eno oceno višje pri eksperimentalni skupini v primerjavi s kontrolno. Predvsem pa se je pokazal napredek pri razumevanju besedil tudi pri drugih predmetnih področjih.

5. ZAKLJUČEK

Rezultati našega raziskovanja kažejo, da ima uporaba metod gledališke pedagogike pozitivne učinke na več vidikov učnega procesa.

Gledališka pedagogika spodbuja čustveno izražanje in empatijo, saj omogoča učencem, da na ustvarjalen način raziskujejo in izražajo svoja čustva ter razumejo čustva drugih. S tem učenci razvijajo tudi socialne veščine (sodelovanje, aktivno poslušanje in spoštovanje različnih mnenj). Skozi aktivno uporabo jezika v igri vlog in improvizaciji se učenci naučijo uporabljati širši spekter besed, kar prispeva k njihovem jezikovnemu napredku.

Gledališka pedagogika pozitivno vpliva na doseganje učnih ciljev. Učenci so bolj motivirani za učenje, saj se učni proces prepleta z igro, ki je njihova naravna dejavnost. Razumevanje vsebi-

ne pravljic in kritično razmišljanje sta se poglobila, saj so učenci skozi igro preizkušali različne interpretacije likov in zgodb.

6. SKLEP

Na podlagi teh ugotovitev lahko učinkovito zaključimo, da ima gledališka pedagogika pomembno vlogo pri poučevanju pravljic v 3. razredu osnovne šole. Poleg tega, da omogoča učencem bolj aktivno sodelovanje in poglobljeno razumevanje učne snovi, prispeva tudi k njihovemu čustvenemu in jezikovnemu razvoju. Učiteljem priporočamo, da v svoje učne prakse vključijo gledališke tehnike, saj lahko učinkovito s tem ne le popestrijo pouk, temveč tudi izboljšajo doseganje učnih ciljev in celostni razvoj učencev na vseh področjih učenja in delovanja.

VIRI IN LITERATURA

- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., Šmalc, M. in Štampek, M. (2020). Moč (spo)razumevanja: Osnove gledališke pedagogike. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Kordigel, M. (1997). Mladinska literatura, otroci in učitelji: Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Weidemann, G. (2010). Jetzt machen wir Theater. Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt. Troisdorf: Bildung Sverlag GmbH EINS.

Špela Kralj

USTVARJALNI ZVEZEK – ALTERNATIVNA OBLIKA PREVERJANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE V 3. RAZREDU

Povzetek

V članku bom posvetila pozornost preverjanju pri slovenščini. Osredotočila se bom na vrednotenje dveh ustvarjalnih načinov zapisa pri pouku književnosti; opis posebnega predmeta in zapis dnevnika knjižne osebe. Na začetku bom razložila pojma preverjanje in ocenjevanje ter njuno prepletenost v učnem procesu. Nato bom podrobneje pogledala na alternativne načine preverjanja, ki so navedeni tudi v učnem načrtu za slovenščino. Kasneje pa bom predstavila konkretno učno uro priprave na vrednotenje. Pri tem bom uporabila tudi nekaj pedagoških metod, ki so povezane z gledališko pedagogiko. V zaključku bom razmišljala o prednostih in slabostih alternativnih načinov preverjanja v osnovni šoli ter predstavila svoje rezultate.

Ključne besede: *preverjanje, ocenjevanje, književnost, učna ura, ustvarjalni zapisi,*

CREATIVE NOTEBOOK – AN ALTERNATIVE FOR EXAMINATION IN SLOVENE LANGUAGE IN 3TH GRADE

Abstact

In the article I will focus my attention on assessment within slovene language classes. I will concentrarate on assessing two literature models of writing; description of a special object and journal writing. In the begining I will explain terms assessment and evaluation and their intertwined relationship in the pedagogical proces. Then I will look at alternative ways of assessing pupils in slovene language classes. Furthermore, I will show a preparatonal literature lesson before assessment. In it I will use methods of teaching that are closely connected to theatre pedagogy. In the conclusion I will think about benefits and weaknesses of alternative methods of assessment in primary school.

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Učni načrt v minimalnih standardih opredeljuje, da naj bi učenci ob koncu prvega triletja razvili osnovne veščine in spretnosti branja in pisanja. Načini za pridobivanje ocen, ki vrednotijo te standarde, so prav tako priporočeni: ustno, pisno in praktično ocenjevanje itn. V praksi se učitelji zaradi lažje organizacije običajno zatekamo k tipičnim nalogam izbirnega tipa ali k standardiziranim testom, čeprav se zavedamo, da učenčev napredek pri pridobivanju znanj in veščin poteka na več nivojih, ki pa jih je v praksi težje zabeležiti in spremljati. Kjer preverjanje učenčevega napredka ne vključuje ocenjevanja, bi učitelji lahko posegali po bolj kreativnih načinih vrednotenja.

2. TEORETIČNO OZADJE

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju (3. člen, 2024) opredeljuje oba pojma takole: »S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oz. standarde znanja iz učnih načrtov in ni namenjeno ocenjevanju znanja.

»Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja.«

S preverjanjem znanja učitelj zbira informacije glede svojega poučevanja. Hkrati pa z njo tudi učenci ugotovijo, kako so posamezno snov usvojili. Povratna informacija preverjanja je dobrodošla tudi za starše, ki tako spremljajo učni napredek svojih otrok.

M. Cencič (2000) ugotavlja, da je povratna informacija za učitelja zelo pomembna. Hkrati pa našteje različne funkcije ocenjevanja:

- diagnostika učenčevih problemov in težav
- podajanje povratne informacije
- načrtovanje nadaljnjega poučevanja
- zagotavlja red in disciplino

Poznamo več vrst preverjanja in ocenjevanja: pisno, ustno, praktično delo. Njihova uporaba je odvisna od ciljev in standardov, ki jih učitelj želi preveriti. Pisno preverjanje je časovno bolj

ekonomično. Učitelju namreč omogoča večjo objektivnost pri ocenjevanju. Ustno preverjanje je zamudnejše in odpira prostor za večjo subjektivnost pri ocenjevanju otrokovega znanja.

a) Alternativni načini preverjanja in ocenjevanja

Pri alternativnih preverjanjih znanja v ospredju niso že preizkušene naloge izbirnega tipa, kjer učenec memorira posamezna dejstva. Učiteljev poudarek je bolj na preverjanju uporabnih znanj in veščin ter na razvijanju in uporabi razumevanja, kritičnega razmišljanja in sklepanja. Učitelj s takšnim načinom preverjanja lahko oceni bolj individualen napredek otroka. Načini drugačnega razmišljanja, sklepanja, povezovanja ali pisanja, ki jih v klasičnem učnem procesu ne moremo zaobjeti, pri otrocih pridejo tako bolj do izraza.

Avtorica B. Marentič Požarnik (2012) navede nekaj primerov alternativnega ocenjevanja, kot so:

- samoocenjevanje
- reševanje praktičnih problemov
- preizkus ob odprtih knjigah
- ocenjevanje dnevnikov in zapiskov
- ocenjevanje izdelkov
- ocenjevanje na osnovi portfolia

b) Preverjanje in ocenjevanje znanja pri slovenščini

Učni načrt določa, da je v 3. razredu slovenskemu jeziku namenjenih 245 ur. Ob koncu so navedeni standardi znanja, ki naj bi jih učenci ob koncu 3. razreda dosegli. Minimalni standardi so zaznamovani s poudarjenim tiskom. Cilji se delijo na jezikovni in književni del.

Ob koncu učnega načrta so navedena didaktična priporočila, v katerih je tudi razdelek za preverjanje in ocenjevanje. Načrt sicer eksplicitno ne omenja alternativnih načinov preverjanja in ocenjevanja, zapisano je zgolj: »Preverjanje in ocenjevanje je ustno in pisno, npr. branje neumetnostnih besedil, pisni izdelki, ustni odgovori, govorni nastopi in druge oblike. (UN, 2024, 76)

Upravičeno lahko sklepamo, da pod druge oblike lahko uvrščamo alternativne načine ocenjevanja, kot so: ocenjevanje dnevnikov in zapiskov, reševanje praktičnih problemov, ocenjevanje na osnovi portfolia ...

Učni načrt tudi poudarja, da se cilji in vsebine nadgrajujejo in prepletajo med seboj. To omogoča postopno razvijanje znanja, veščin in sposobnosti učencev.

Ker so v učnem načrtu poleg obveznih ciljev navedeni tudi izbirni, lahko učitelj pri preverjanju skrbno pripravi ustrezna besedila in dejavnosti. Ta odprtost mu omogoča izvajanje individualiziranega in diferenciranega pouka.

3. IMPLEMENTACIJA

V tem poglavju bom predstavila alternativni način preverjanja zapiskov v sklopu ustvarjalnega zvezka za slovenski jezik. Predstavila bom učno uro, kjer smo obravnavali pravljico Hansa C. Andersena Cesarjeva nova oblačila.

NASLOV ČLANKA:	Uporaba ustvarjalnega zvezka pri preverjanju znanja slovenskega jezika
RAZRED:	3. razred
PREDMET:	Slovenski jezik
UČNA VSEBINA :	Pravljica Cesarjeva nova oblačila
UČNI CILJI:	Učenci obnovijo pravljico. Oblikujejo si domišljjsko čutne predstave književnih oseb in književnega prostora. Prepoznajo lastnosti književnih oseb. Napišejo krajši zapis posebnega predmeta.
UČNE METODE:	Pripovedovanje, poslušanje, izkustveno učenje
UČNE OBLIKE:	Individualna, skupinska, frontalna,
PRIPOMOČKI IN SREDSTVA:	Pravljica Cesarjeva nova oblačila, A5 beli listi, samolepilni trak
PRILAGODITVE: (posebne potrebe, diferenciacija, individualizacija ...)	/

UVODNI DEL:	Učencem v uvodnem delu pričnem pripovedovati zgodbo o kralju, ki ima zelo rad nova oblačila. Tako zelo jih ima rad, da zanemarja svoje kraljeve obveznosti.
OSREDNJI DEL:	Potem nadaljujem s pravljico ter opišem, kako na kraljevi dvor nekega dne prideta dva sleparja, ki se izdajata za krojača. Kralju povesta, da šivata čudovita oblačila, ki pa jih tisti, ki niso sposobni za svoje delo, sploh ne vidijo. Učenci sodelujejo in skupaj obnovimo pravljico. Preberemo tudi odlomek v berilu. V zaključku pravljice se ustavim pri dečku, ki razkrinka oba sleparja in pred vsemi pove, da je cesar gol. Skupaj poskusimo opisati dečka. Koliko je star? Kdo so njegovi starši, kje živi? Kaj rad počne v prostem času? Nato učence povabim, naj razmislijo, kaj temu dečku daje v življenju pogum in moč. V vsem cesarstvu je namreč edini, ki pove resnico pred ljudmi. Učenci na svoj list narišejo in opišejo predmet ali igračo, ki daje dečku moč. Potem ustvarimo namišljeni prostor, »dečkovo sobo«. Z lepilnim trakom označimo, kje ima posteljo, okno, mizo ... Vsak učenec nato na list napiše in nariše dečkov poseben predmet. List postavi tja, kjer misli, da ima deček ta predmet.
ZAKLJUČNI DEL:	Učenci povedo in opišejo predmet, ki so ga narisali.

PREVERJANJE: »POSEBEN PREDMET«

Cilji:

- Učenci napišejo krajši zapis o posebnem predmetu.
- Napišejo vsaj 3 okoliščine povezane s predmetom.
- Pri zapisu so ustvarjalni in izvirni.

Standard: Učenec tvori razumljiva besedila, skladna z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti.

Kriteriji:

Odlično 5	Prav dobro 4	Dobro 3	Zadostno 2
Učenec napiše krajši zapis o posebnem predmetu. Napiše 3 okoliščine povezane s predmetom. Njegovo pisanje je izvirno in ustvarjalno.	Učenec napiše krajši zapis o posebnem predmetu. Napiše 3 okoliščine povezane s predmetom. Njegovo pisanje je razumljivo, a manj izvirno.	Učenec napiše krajši zapis o posebnem predmetu. Okoliščin, povezanih s predmetom, ne napiše.	Učenec napiše krajši zapis o posebnem predmetu. Njegov zapis ni povezan. Okoliščin, povezanih s predmetom, ne napiše.

Načini preverjanja: kratek ustvarjalni zapis učencev.

Predmet in zapis:
Kužek To je kužek, ki mu vedno pomaga zaspati. Vedno, ko se joče, ga potolaži. To igračo sta mu sešila babica in dedek, ko je bil star 1 leto. Potem je bila vojna v mestu. Le to mu je ostalo od babice in dedka.
Frača Fračo mu je pomagal narediti oče. Hrani jo pod blazino.
Knjiga o vitezi Deček je dobil knjigo pri 6. letih. Dobil jo je od očeta. Ta knjiga mu daje moč neustrašnosti. Ta knjiga mu je bila zelo všeč.
Medvedek za spanje Medvedka za spanje je dobil pri 3. letih. Dobil ga je od mame. Daje mu moč, da ga ni ničesar strah. Je iz lesa.
Knjiga Deček je knjigo dobil pri dveh letih. Knjigo je našel v sobi od dedka, ki je že umrl. Knjiga je čarobna. Če pihneš vanjo, se ti bo tvoja želja izpolnila. Dečku je knjiga zelo pomembna, ker je to njegova prva knjiga.

PREVERJANJE »PISANJE DNEVNIKA«

Cilji:

- Učenci napišejo dnevnik književne osebe.
- Upoštevajo kronološko zapis.
- Pri zapisu uporabljajo prvo osebo.
- Pri zapisu upoštevajo temeljna slovnična pravila (ločila, velike začetnice, predloge...)
- Zapis je ustvarjalen in izviren.

Standard:

Učenec v pomensko in oblikovno ustreznih povedih predstavi kronološko povezana dejanja – pri tem izrazi njihov čas glede na čas sporočanja

Način preverjanja - zapis dnevnika po dnevih. Izhodišče je pesem Nika Grafenauerja: Slon

Po obravnavi pesmice učenci slona poimenujejo in napišejo njegov dnevnik do konca tedna. Pišejo v prvi osebi.

Kriteriji:

Odlično 5	Prav dobro 4	Dobro 3	Zadostno 2
Učenec napiše dnevnik knjiž. osebe. Piše v prvi osebi v kronološkem zaporedju. Zapis je ustvarjalen in izviren.	Učenec napiše dnevnik knjiž. osebe. Piše v prvi osebi v kronološkem zaporedju. Zapis ima nekaj slovničnih napak. Zapis je ustvarjalen.	Učenec napiše dnevnik knjiž. osebe. Piše v prvi osebi v kronološkem zaporedju. Zapis ima več slovničnih napak.	Učenec napiše dnevnik knjiž. osebe. Ne piše v prvi osebi v kronološkem zaporedju. Zapis ima veliko slovničnih napak.

4. PREDNOSTI IN SLABOSTI USTVARJALNEGA PREVERJANJA ZNANJA

Ustvarjalno preverjanje znanja lahko načrtujemo zelo individualizirano in diferencirano. Pri zapisih lahko bolj naglasimo kreativnost in izvirnost. Prednost takšnega načina preverjanja je, da ga lahko izvajamo znotraj daljših učnih sklopov ali v obliki projektnega dela.

Daljša časovna obdobja nam zato omogoči širši vpogled v napredek učencev.

Učiteljeva priprava na učni sklop je lahko bolj poglobljena in vključuje različne metode dela, med drugim tudi gledališko pedagogiko. Učenci imajo s tem več možnosti, da se vživijo v knjižne like in dogodke. S tem tudi psihološki vidik stresa in zaskrbljenosti med preverjanjem popusti.

Slabosti so v dolgotrajnejši pripravi učitelja na učne ure. Potrebna je velika mera časovne organizacije in osebne angažiranosti. Na preverjanje, ki vključuje ustvarjalne tehnike, je potrebno učence pripraviti. Podobne metode in oblike dela je dobro večkrat preizkusiti pri različnih predmetih, da učencem postanejo razumljive in domače.

Kriteriji za vrednotenje morajo izhajati iz ciljev in standardov, sicer se lahko zgodi, da naloga ne bo prinesla želenih rezultatov. Učenci morajo dano nalogo razumeti in ji slediti.

5. REZULTATI

Zapise učencev sem vrednotila glede na zastavljene cilje in standarde. Pri prvem vrednotenju je bila v ospredju kreativnost idej, in ne slovnična pravilnost. Vrednotila sem zapis okoliščin, povezanih s predmetom, opis predmeta in idejo kot celoto.

Učenci so pri zapisih pokazali ustvarjalnost, ki je v času rednega pouka nisem vedno zaznala. Bili so povezani z zgodbo in okoliščinami. Glavno osebo so sprejeli in se z njo poistovetili. Sodelovali so učenci, ki običajno pri pouku slovenskega jezika niso motivirani. Še posebej so me presenetili fantje.

Pri drugem preverjanju so učenci občutneje izboljšali svoje zapise. Večina jih je napisala Slo-nov dnevnik za vse dni v tednu. Le dvema učencema ni uspelo, ker imata precejšnje primanj-kljaje v razumevanju slovenskega jezika. Zapisi učencev so bili zanimivi. Pisali so v prvi osebi ednine in uporabljali čustveno obarvane besede.

Vrednotenje teh zapisov je bilo sicer zamudnejše, a sem bila tako jaz kot tudi učenci na svoje delo ponosni.

6. ZAKLJUČEK

Ustvarjalno preverjanje znanja pri slovenščini omogoča učitelju več svobode in kreativnosti pri načrtovanju in izvedbi učne snovi, učencem pa po drugi strani daje več veselja in motivacije pri ustvarjanju lastnih zgodb, zapisov, dramatizacij ipd. Ker je v sodobnem svetu potreba po prilagajanju na hitre spremembe vedno večja, so take oblike preverjanja v šoli zelo dobrodošle.

LITERATURA

- Marentič Požarnik, B. (2012). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Bencak, K. (2017). *Preverjanje in ocenjevanje znanja pri slovenščini v 3., 4. in 5. razredu osnovne šole*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2017
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju (2013). Pridobljeno 11. 9. 2024, s <https://pisrs.si/pre-gledPredpisa?id=PRAV11583>
- Cencič M. (2000) Nekatere ključne značilnosti dobrega notranjega ocenjevanja. V M. Cencič in J. Krek. Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola (str. 151 – 165). Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- (2020). Moč sporazumevanja. Osnove gledališke pedagogike. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.



Tjaša Dulc

KREATIVNI NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA V PRVEM RAZREDU

Povzetek

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta v osnovni šoli nujna. **Preverjanje znanja je ključni element učnega procesa.** Učitelju pomaga ugotoviti, ali so učenci razumeli obravnavano snov in ali so pripravljeni na naslednje korake. S preverjanjem pridobimo informacije o tem, kako učenci razmišljajo, rešujejo probleme in uporabljajo pridobljeno znanje. **Ocenjevanje znanja pa je proces, s katerim vrednotimo, v kolikšni meri so učenci usvojili določeno učno snov.** Gre za merjenje, kjer učenceve dosežke primerjamo s vnaprej določenimi kriteriji in jim dodelimo oceno.

Klasični pristopi k preverjanju ali ocenjevanju znanja pogosto povzročajo stres in negativno vplivajo na motivacijo učencev. Nove, bolj ustvarjalne metoda preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so bolj prilagojene potrebam posameznika, spodbujajo učenje in na koncu privedejo do boljšega izkaza znanja.

Ključne besede: *dobra praksa, kreativno ocenjevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja, motivacija, stres*

CREATIVE APPROACHES TO ASSESSMENT IN THE FIRST GRADE

Abstract

Assessment and evaluation are indispensable components of primary education. Assessment is a pivotal element of the learning process, enabling teachers to evaluate students' comprehension of the subject matter and their preparedness for subsequent learning. Through assessment, educators gain valuable insights into students' cognitive processes, problem-solving abilities, and application of knowledge. Evaluation is a process of deter-

mining the extent to which students have acquired specific knowledge and skills. It involves comparing students' performance against predefined criteria and assigning a corresponding grade.

Conventional approaches to assessment and evaluation frequently induce stress and negatively impact student motivation. Innovative assessment and evaluation methods, which are more attuned to individual student needs, foster learning and ultimately result in enhanced academic achievement.

Key words: *good practice, creative assessment, assessment and evaluation of knowledge, motivation, stress*

1. UVOD

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta v šolskem sistemu obvezna. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) navaja več načinov, s katerimi lahko učitelj preveri oziroma oceni učenčevo znanje. V prispevku bomo raziskali konkretne načine preverjanja in ocenjevanja znanja, ki sledijo pravilniku, a vendar niso klasični načini. V načinih preverjanja in ocenjevanja bomo iskali ustvarjalnost in drugačnost. Iskali bomo načine, ki nam omogočajo na eni strani objektivno preveriti oz. oceniti učenčevo doseganje znanja, na drugi strani pa pri učencu ne vzbujajo nemoči ali strahu, ampak ga spodbudi, da pokaže vse kar zmore.

2. PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta del šolskega procesa, pomemben del celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kot navaja Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli je namen preverjanja znanja zbiranje informacij o tem, kako učenec dosega cilje učnega načrta. Z ocenjevanjem znanja pa ugotavljamo in vrednotimo, v kolikšni meri učenec dosega cilje določene z učnim načrtom (2013, 3. člen).

S preverjanjem znanja naj bi ugotavljali, ali so učenci usvojili obravnavane učne cilje in v primeru, da jih niso, iskali vzroke, zakaj jih niso ter iskali načine, kako lahko pomanjkljivosti v znanju odpravimo (Strmčnik, 2001).

Vogrinc idr. (2011) poudarijo, da preverjanje znanja ne omogoča povratne informacije o znanju samo učiteljem, ampak tudi učencem. Povratna informacija bi lahko imela pomembno vlogo pri učenčevem samozavedanju, lastni kritičnosti in učenju učenja.

V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013, 3. člen) je ocenjevanje znanja definirano kot ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. Ocenjevanje znanja določene učne snovi se med šolskim leto opravlja po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter usvojili. Ocenjevanje znanja je neke vrste merjenje. Pri ocenjevanju učenčeve dosežke vrednotimo po določenih kriterijih in jim določimo vrednost - oceno (Marentič Požarnik, 1980, str. 164).

Marentič Požarnik (2003, str. 261, 262) zapiše naslednje namene ocenjevanja in preverjanja:

- motivacijsko sredstvo in vzpodbuda za učenje
- povratna informacija učencu, učitelju in staršu
- ustrahovalna funkcija oz. funkcija discipliniranja učencev
- vplivala naj bi na kakovost učenja in poučevanja
- kot pomoč svetovalni službi v primeru individualnega svetovanja
- usmerjevalna in selekcijska funkcija
- končno spričevalo ali diploma predstavlja zagotovilo o kvalifikaciji (delodajalcu daje informacijo o usposobljenosti kandidata)
- vir informacij pri razvojno-raziskovalnih projektih, v primeru preverjanja uspešnosti določenih inovacij ali za primerjavo uspešnosti šolskih sistemov v mednarodnem merilu
- kontrola učinkovitosti – učni rezultati so dokazilo o uspešnosti šole ali šolskega sistema. Posledično ima preverjanje oziroma ocenjevanje nadzorno funkcijo

3. NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013, 6. člen) opredeljuje več načinov ocenjevanja znanja: učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo in nastopi učencev.

Pri ocenjevanju znanja mora biti zagotovljena javnost ocenjevanja. Zagotovimo jo lahko:

- s seznanitvijo staršev in učenca s predpisi, ki urejajo preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učenca,
- s predstavitvijo ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu, za posamezno ocenjevalno obdobje,

- s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja,
- z določitvijo načina in rokov ocenjevanja,
- z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine,
- s sprotnim obveščanjem učenca in staršev o doseženih rezultatih pri ocenjevanju,
- tako, da se učencu in staršem izroči ocenjene pisne izdelke in omogoči vpogled v druge izdelke (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2013, 4. člen).

4. NEGATIVNI UČINKI OCENJEVANJA ZNANJA

Učenci, starši in nenazadnje tudi družba pripisujejo ocenam zelo veliko težo. Pri strokovnjakih se pojavljajo dvomi o smiselnosti ocen. Le-te bi morale biti osnova za spremljanje in usmerjanje učencev, ne pa osnova za selekcijo. Ocene učence velikokrat potisnejo v velik stres, posledice pa lahko privedejo do agresivnosti, nevrotično, do slabega počutja, slabosti in glavobolov (Glažar, 2006).

Zaradi negativnih ocen se pojavi strah pred šolo, učenci izostajajo od pouka, se zatekajo k lažem in goljufiji – iščejo načine, kako bi se izognili slabim ocenam oziroma kako bi jih lahko prikriili pred starši. Učenci se prevečkrat učijo iz strahu, ne pa iz zanimanja za predmet. Namen šole – vzbuditi veselje do spoznavanja in pripravljenosti na nadaljnje učenje in pridobivanje novega znanja – ni dosežen (Svetina, 1991).

Svetila (1991) izpostavi še en problem ocenjevanja, in sicer je zaskrbljujoče to, da ocena večkrat ne pokaže dejanskega znanja učenca, pri oceni se ne upošteva truda oziroma prizadevnosti učenca, ustvarja se socialna diferenciacija med učenci, med učitelji prihaja do razlik v ocenjevanju.

Zaradi naštetih negativnih učinkov ocenjevanja znanja, je pomembno, da učitelj pri ocenjevanju uporablja različne načine ocenjevanja in da ocenjevanje prilagodi učencem – da išče načine, ki bodo preverili znanje učencev, ampak na način, da se lahko učenec čim bolj izkaže. Tak način pa od učitelja zahteva več in bolj natančno pripravo.

5. PRIMERI KREATIVNEGA NAČINA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

V nadaljevanju so naštet standardi znanja, ki smo jih želeli preveriti oz. oceniti na kreativen način in so se izkazali kot primer dobre prakse.

	Predmet	Standard
1.	matematika	Primerja naravna števila do 20.
2.	matematika	Sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20.
3.	slovenski jezik	Pravilno poimenuje bitje/predmete v svoji okolici ali na sliki.
4.	spoznavanje okolja	Pozna osnovna prometna pravila (pravila obnašanja, prometni znaki, varnost).
5.	spoznavanje okolja	Se orientira v šoli, poimenuje šolo in šolske prostore.
6.	spoznavanje okolja	Se predstavi z osnovnimi osebnimi podatki.
7.	matematika	Prepozna, nadaljuje in oblikuje vzorec.

1. primer: Primerja naravna števila do 20.

Predmet: matematika

Kriteriji:

Primerja naravna števila do 20.	Primerja števila do 20. Pravilno določi predhodnik in naslednik.	S pomočjo učitelja primerja števila do 20. S ponazorili pravilno določi predhodnik in naslednik.	Ne pozna števil do 20. Ne zna določiti predhodnika in naslednika.
--	--	--	---

Način preverjanja/ocenjevanja:

Vsak učenec dobi svoj kartonček s števili od 0 do 20. Brez besede se morajo razporediti od najmanjšega do največjega. Dejavnost večkrat ponovimo, učenec v roki drži vsakič drugo število. Vsak učenec dobi svoj kartonček s števili od 0 do 20. Poimenujemo dva učenca in rečemo: »Vstane naj večje število/manjše število«.

2. primer: Sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20.

Predmet: Matematika

Kriteriji:

Sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20.	Zanesljivo sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20.	Večinoma pravilno sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20.	Ne sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 20.
--	--	---	--

Načini preverjanja/ocenjevanja:

Delamo v manjših skupinah (po 5 učencev*). Na tla razporedimo kartončke z računi tako, da ima vsak učenec svoj stolpec desetih narobe obrnjenih računov. Na znak vsak učenec posebej obrača svoje račune in zraven zapiše rezultate. Ko učenec reši svoje račune, učitelj pregleda rezultate. V primeru napake, ima prvič možnost popraviti rezultat.

*opomba: ostali učenci so pri drugi učiteljici (prednost prvega razreda)

3. primer: Pravilno poimenuje bitje/predmete v svoji okolici ali na sliki.

Predmet: Slovenski jezik

Kriteriji:

Pravilno poimenuje bitje/predmete v svoji okolici ali na sliki.	Pravilno knjižno poimenuje predmete/bitja v svoji okolici ali na sliki.	Delno knjižno, ob učiteljevi pomoči, poimenuje predmete/bitja v svoji okolici ali na sliki. Upošteva nekaj popravkov.	Predmete ali bitja v svoji okolici ali na sliki v večini poimenuje pogovorno. Ne zaznava oz. ne upošteva popravkov.
--	---	---	---

Načini preverjanja/ocenjevanja:

Z učenci se v manjši skupini (4 učenci) igramo igro Ugani, kaj vidim. Učitelj si izbere en predmet v učilnici, učenci ugibajo, kateri predmet si je učitelj izbral. Med tem ko ugibajo, poimenujejo predmete, ki so v učilnici. S tem ko poimenujejo predmete, preverimo njihovo znanje poimenovanja predmetov iz okolice.

Igro lahko prilagodimo tako, da učitelj prikaže 20 predmetov na listu in si enega izbere. Učenci ugibajo, kateri predmet si je učitelj izbral.

Če želimo preveriti poimenovanje določenih predmetov oz. bitij, natisnemo te na list papirja in preverjamo poznavanje le-teh.

4. primer: Pozna osnovna prometna pravila (pravila obnašanja, prometni znaki, varnost).

Predmet: Spoznavanje okolja

Kriteriji:

Pozna osnovna prometna pravila (pravila obnašanja, prometni znaki, varnost).	Pozna prometna pravila za pešce in se po njih ravna.	Pozna osnovna prometna pravila za pešce in jih delno upošteva.	Pri poznavanju in upoštevanju prometnih pravil za pešce se ravna v skladu lastnih interesov.
---	--	--	--

Način preverjanja/ocenjevanja:

Z učenci se v manjših skupinah po 4 odpravimo na krajši sprehod v okolici šole. Traso učitelj preveri predhodno, da se seznanimi z morebitnimi ovirami oziroma nevarnostmi.

Učenci po parih hodijo pred učiteljem. Učitelj spremlja, ali upoštevajo pravila obnašanja v prometu, prometne znake in ali skrbijo za svojo varnost in varnost para. Med potjo se učenci zamenjajo, da vodi še drugi del skupine. Učitelj mora biti ves čas zelo pozoren in učence ustaviti v primeru, da ne upoštevajo pravil in ravna nevarno.

*opomba: ostali učenci so pri drugi učiteljici (prednost prvega razreda)

5. primer: Se orientira v šoli, poimenuje šolo in šolske prostore.

Predmet: Spoznavanje okolja

Kriteriji:

Se orientira v šoli, poimenuje šolo in šolske prostore.	Se zna orientirati po šoli in poimenuje šolo in šolske prostore.	Poimenuje šolo in večino šolskih prostorov, pri orientaciji potrebuje pomoč.	Nepravilno poimenuje šolske prostore in se ne orientira po šoli.
--	--	--	--

Načini preverjanja/ocenjevanja:

Delo v manjših skupinah (po 4). Z učenci se odpravimo na sprehod po šoli. Enemu naročimo naj nas pelje do telovadnice, drugemu od telovadnice do knjižnice, tretjemu od knjižnice do jedilnice, četrtemu od jedilnice do učilnice. Na ta način preverimo, ali se zna učenec orientirati po šoli. Vmes učence prosim naj poimenujejo prostore, ki jih vidijo.

*opomba: ostali učenci so pri drugi učiteljici (prednost prvega razreda)

6. primer: Se predstavi z osnovnimi osebnimi podatki.

Predmet: Spoznavanje okolja

Kriteriji:

Se predstavi z osnovnimi osebnimi podatki.	Osnovne podatke navede natančno in zanesljivo. Zna jih uporabiti v novi situaciji.	Navede le nekatere osnovne osebne podatke. V novi situaciji jih delno uporabi.	Osnovnih osebnih podatkov ne navede.
---	--	--	--------------------------------------

Načini preverjanja/ocenjevanja:

Način preverjanja/ocenjevanja izvedemo kot igro vlog. Učenec izžreba listek, na katerem je predstavljena situacija, ki jo mora učenec zaigrati, na primer: vpis v knjižnico.

Učiteljica igra knjižničarko, učenec se je prišel vpisat v knjižnico – za vpis mora knjižničarki povedati svoje osnovne osebne podatke: ime, priimek, naslov, datum rojstva.

Drugi primeri iger vlog: policaj – izgubljen otrok, trgovsko središče – izgubljen otrok, natečaj – sodelujoč otrok ...

7. primer: Prepozna, nadaljuje in oblikuje vzorec.

Predmet: Matematika

Kriteriji:

Prepozna, nadaljuje in oblikuje vzorec.	Prepozna pravilo v vzorcu in ga ustrezno nadaljuje. Samostojno oblikuje svoje vzorce.	Večinoma pravilno prepozna pravilo v vzorcu in ga ustrezno nadaljuje. Oblikuje preproste vzorce.	Ne prepozna pravila v vzorcu in ga ne nadaljuje.
--	---	--	--

Načini preverjanja/ocenjevanja:

1. del: Učencem razdelimo vrvice za zapestnice, na katerih je že nekaj kroglic v določenem vzorcu. Naloga učenca je, da prepozna vzorec in ga nadaljuje.
2. del: Učencu naročimo, naj si sam zamisli vzorec za zapestnico in zapestnico tudi izdela. Po končani dejavnosti mora predstaviti svoj vzorec.

5. 1. Prednosti in slabosti kreativnega načina ocenjevanja in preverjanja znanja

Prednosti	Slabosti
Učenci nimajo občutka, da je izpostavljen.	Več je sprotnega beleženja.
Vključeno gibanje učencev.	Večji premislek/vložek dela učitelja pred začetkom preverjanja/ocenjevanja. znanja.
Učenci dokažejo več znanja.	Učitelj mora biti (sploh pri nalogah, ki potekajo v skupini) pozoren, da vsak učenec pride na vrsto in da en drugemu ne skačejo v besedo.
Ocenjevanje ni tako stresno.	Potrebna pomoč dodatnega učitelja.

ZAKLJUČEK

Preverjanje in ocenjevanje znanja je tekom celotnega šolskega sistema zapletena, a nujna stvar. Pokaže nam, katero znanje so učenci že usvojili, usmeri pa nas tudi v standarde, ki jih učenci še niso usvojili popolnoma.

Predstavljen kreativen način preverjanja in ocenjevanja je bil pri učencih dobro sprejet. Zdelo se jim je zanimivo, radi so se pokazali in dokazali, kaj vse so se naučili. Za to, da smo lahko tak način preverjanja in ocenjevanja izvedli, je bilo potrebnega veliko načrtovanja in usklajevanja z drugo učiteljico v prvem razredu. Kriteriji preverjanja in ocenjevanja so morali biti natančno določeni. Slabosti kreativnega načina preverjanja in ocenjevanja, ki smo jih opazili tekom šolskega leta, pa ne pretehtajo prednosti, ki nam jih je ta način prinesel. Otroci so pokazali svoje znanje in ga podkrepili s praktičnim prikazom. Opaziti ni bilo stisk pred, med ali po preverjanju in ocenjevanju znanja.

Predvidevamo, da s strani nekaterih učiteljev tak način preverjanja znanja ne bi bil dobro sprejet, ker je drugačen – ljudje pa se ponavadi radi držimo rutine. Glede na to, da naj bi v šolstvu delali v dobro otrok, se nam zdi, da bi lahko učitelji znotraj svojih aktivov malo prevetrili načine preverjanja in ocenjevanja ter naredili korak naprej proti učencem. Ne zagovarjamo nižanje kriterijev, ampak v razmislek postavljamo vprašanje o načinu preverjanja in ocenjevanja.

LITERATURA

- GLAŽAR, S. A. (2006). Preverjanje in ocenjevanje znanja naravoslovja. V: Devetak, I. (Ur.), Naravoslovje v teoriji in šolski praksi. Pogledi in izkušnje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 74–86.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (1980). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: Univerzum.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- PRAVILNIK o preverjanju in ocenjevanju (2013). Pridobljeno 11. 9. 2024, s <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11583>
- STRMČNIK, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- SVETINA, J. (1991). Ocenjevanje v naši slovenski osnovni šoli. V: Novak, Tjaša (2011). Preverjanje in ocenjevanje znanja naravoslovja v II. triletju osnovne šole. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- VOGRINC, J. idr. (2011). Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Iris Kosmatin Rant

USTVARJANJE GLEDALIŠKE PREDSTAVE Z METODO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA

Povzetek

Pri NIP umetnost ima učitelj proste roke pri načrtovanju dela. Lahko izbere in kombinira več umetniških področij. Moje področje je likovna umetnost, vendar vsakokrat z učenci želim preizkusiti nekaj novega. Lotili smo se ustvarjanja gledališke predstave o Arieli. Napisali smo besedilo, scenarij, pesmi, sestavili koreografijo, izdelali kostume, rekvizite in sceno. Velik izziv za učence od 4. do 6. razreda. Približno polovica učencev je že v preteklem šolskem letu z mano delala na takšen način in so se ponovno odločili, da se mi pridružijo. Predstava je nastajala celo šolsko leto. Pri nastajanju predstave sem uporabila metodo formativnega spremljanja napredka učencev in v prispevku bodo izpostavljeni elementi FS. V procesu nastajanje predstave smo se sproti dogovarjali ter spreminjali, po potrebi popravljali že opravljeno delo. Nekajkrat je bilo potrebno na novo vzpostaviti motivacijo. Po odigrani predstavi smo opravili evalvacijo – sproščen pogovor o doseženih pričakovanjih. Ocena – učenci komaj čakajo naslednje šolsko leto.

Ključne besede: *formativno spremljanje, gledališka predstava, ustvarjalnost, NIP umetnost, nastopanje*

Abstract

In the paper, I will present the creation of the stage play about Ariela. We wrote the script and songs as well as created choreography, costumes and scenery. The production of the play took the whole school year. During this process, I used the formative method, which enabled me to monitor pupils' progress, and it is the elements of formative monitoring that will be addressed in the paper. In the course of play production, we were constantly discussing, altering and, if necessary, correcting the work that had been done so far. There were times when I had to find new sources of motivation for the pupils as they had hit an obstacle and

couldn't overcome it. After performing the play, we carried out an evaluation – a relaxed conversation regarding our expectations for art as an optional elective subject. Feedback: the pupils cannot wait for the next year's project to come.

Key words: *formative monitoring, theater performance, creativity, optional elective art, performance*

1. UVOD

V šolskem letu 2023/24 sem se pridružila šolskemu timu razvojne naloge Zavoda za šolstvo *Vključujoča šola*. Razvojna naloga je sestavljena iz štirih sklopov, v katerih, če povem zelo na kratko, je učenec središče učnega procesa. Naloga obravnava fizični učni prostor, socialni učni prostor ter didaktično učno okolje – formativno spremljanje v vključujočem učnem okolju. Pred tem nisem sodelovala v nobenem projektu formativnega spremljanja in niti nisem natančno vedela, kaj to pomeni.

Že nekaj let poučujem NIP umetnost. Predmet je široko zastavljen in učitelj ima svobodne roke pri izbiri teme, ki jo bo obravnaval. Sama se vedno lotim naloge projektno. Zamislim si osnovno idejo, ki jo nato predstavim učencem. In tukaj se je začelo moje čudenje in navdušenje nad formativnim spremljanjem. Zakaj? Vse moje delo v veliki meri temelji na formativnem spremljanju, ki pa ni strukturirano. Seveda imam srečo, da poučujem LUM ter predmete in interesne dejavnosti povezane z ustvarjanjem.

2. OPREDELITEV PROBLEMA

Ustvarjalna dejavnost mora vsebovati dva pomembna dejavnika, da je uspešna. Prvi dejavnik je motivacija, drugi dejavnik je sproščenost. To so misli iz moje diplomske naloge, ki je govorila o ustvarjalnosti, motivaciji in sproščenosti pri likovnem ustvarjanju. Že Trstenjak v svojih delih opozarja na tradicionalno poučevanje, ki si je prizadevalo, da bi odraščajočega človeka miselno in čustveno, v izražanju in vedenju čimbolj uniformiralo in prilagajalo konvencionalnim normam in oblikam življenja, ker bi sicer s svojo nekonvencionalno posebnostjo utegnil postati družbi nevaren. Poudarja, da je potrebno v mladem človeku razvijati izvirnost in z njo ustvarjalnost mišljenja in odločanja. Vzgajati ga moramo k svobodnemu in sproščenemu

izražanju misli ter čustev, pomagati mu moramo odstranjevati notranje in zunanje zavore, ki mu hromijo izvirne impulze. Tu pa trčimo ob tradicionalne okvire šolstva in vzgoje, imeti tip »vzornega otroka« in »pridnega učenca« je bil vedno glavni namen domače in šolske vzgoje (Trstenjak, 1981). Srečo imamo, da so se pogledi na poučevanje v zadnjih desetletjih korenito spremenili.

To Trstenjakovo misel bom uporabila za izhodišče prispevka, v katerem bom opisala nastajanje gledališke igrice *Ariela*.

Moja velika neizpolnjena želja je bila od nekdaj gledališče. Ker nimam igralskega talenta, si nikdar nisem upala na oder (razen pri pevskem zboru). V času »korone«, ko smo bili še precej omejeni pri mešanju skupin, sem se prvič preizkusila v pripravi predstave. Z učenci 3. razreda v podaljšanem bivanju smo naredili muzikal *Povodni mož s slovensko popevko*. Predstava je bila zares uspešna. Naslednje leto smo s premetom NIP umetnost pripravili predstavo *Portret učitelja*, v kateri so učenci odigrali šest skečev, v katerih so dali »na žar« učitelje. Tudi ta predstava je bila kar uspešna (na žalost nobene od predstav nismo odigrali zunaj šole, smo pa imeli več ponovitev za učence in po eno za starše). Obe omenjeni predstavi (druga še posebej), sta bili predvsem delo učencev. Jaz kot mentor brez izkušenj na tem področju sem bila skoraj enakovreden član ekipe. Kot rečeno, v preteklem šolskem letu smo ustvarili igro o morskimi deklici Arieli in njenih prijateljih. Odločila sem se, da ustvarjanje predstave strukturiram na način formativnega spremljanja. Nekateri elementi so uspeli bolj, drugi manj, nekatere sem v pripravo vključila z zamudo, z nekaterimi sem prehitevala. Ne glede na naštetu pa so bili učenci sproščeni in motivirani. Vsi so sodelovali pri ustvarjanju, vsak po svojih sposobnostih, kar je bistvo pouka po načelih formativnega spremljanja.

3. TEORETIČNO OZADJE

Teoretično ozadje v prispevku je vključeno v praktično izvedbo. Našteti in na kratko opisani so elementi formativnega spremljanja, ki so uporabljeni v praksi. S predstavljanjem teoretičnih razlag gledališča pa se zaenkrat nisem ukvarjala, vendar me v prihodnosti to zelo zanima.

4. CILJI IZ UČNEGA NAČRTA NIP UMETNOST

Učenci:

- spoznavajo osnovne strukture gledališča in dramskega besedila,
- usvajajo osnovna igralska izrazna sredstva (telo, gib, glas, govor) in uporabo različnih lutkovnih tehnik,
- razvijajo občutek za prostor, govorno in telesno interpretacijo ter animacijo lutke,
- ustvarjajo idejna besedila ter lastna dramska besedila,
- oblikujejo zamisli za izdelavo lutk, po katerih lutke tudi izdelajo,
- razvijajo sposobnosti za individualno in skupinsko delo ter interakcije s soigralci, profesorom, likovnimi in drugimi prvinami predstave, krepijo zaupanje in samozavest,
- improvizirajo in ustvarjajo krajše gledališke/lutkovne prizore,
- doživeto in estetsko poustvarijo otroške/mladinske gledališke/lutkovne predstave.

5. NAMENI UČENJA IN KRITERIJI USPEŠNOSTI, OBLIKOVANI SKUPAJ Z UČENCI

Nameni učenja so izpeljani iz učnih ciljev, oblikovani skupaj z učenci in zapisani na njim razumljiv način. Učim se:

- doživeto igrati,
- nastopati pred publiko,
- premagovati strah pred nastopanjem,
- sestaviti koreografijo,
- izdelovati kostume.

Iz namenov učenja smo oblikovali kriterije, ki učencem omogočajo odgovoriti na vprašanje, kako vem, da sem dosegel namene učenja oz. da sem uspešen. Uspešna bom, ko:

- bom premagala strah pred nastopanjem,
- bom lepo in doživeto odigrala vlogo,
- bom z lahkoto živela v naravi,
- bom dokončala slike in izdelke,
- bom ustvarila svoj kostum,
- bom na odru govorila glasno in razločno.

6. VPRAŠANJA V PODPORO UČENJU

Ustvarjalna dejavnost v šoli ima še eno posebnost. Za razliko od drugih predmetov pri umetnosti učenci neprestano sprašujejo. Res je, da so vprašanja večinoma nižjega taksonomskega nivoja, a pomembno je, da učencev ni strah vprašati. Vedno jim povem, da neumnih vprašanj ni in vedno me najprej skušajo prepričati v nasprotno. Vendar ko ugotovijo, kaj sem jim hotela povedati, postanejo njihova vprašanja konstruktivna in smiselna. In prav na podlagi učencevih vprašanj lahko učitelj presodi in ovrednoti učenčevo razumevanje. Včasih namenoma kakšen bistven podatek izpustim. S tem najprej preverim, če so učenci sploh poslušali, in kdor je resnično sledil razlagi, hitro ugotovi, da nekaj manjka. K vprašanjem učence spodbudi tudi izbirnost. Pri natančno določenih motivih, tehnikah, materialih ... učencu ni potrebno razmišljati kako, kaj, s čim. Dela po točno določenih navodilih in ne sprašuje. Vendar izbirnost ni pri vseh učencih najljubša izbira. Učenci z večjimi sposobnostmi jo lažje sprejmejo in v njej uživajo.

7. IMPLEMENTACIJA

Ustvarjanje predstave se je začelo že na 1. uri NIP umetnost. Učencem sem predstavila svojo idejo. Ker oni poznajo pravljico bolje kot jaz, je seveda takoj izbruhnilo morje idej. Moj namig je bil, da bi napisali zgodbo, ki je še niso videli v risankah. In začeli smo »tuhtati«, kaj je še pod morjem, kar bi lahko združili z Arielo. Kar hitro smo prišli do podmornice. Ali obstaja kakšna slavna podmornica? Seveda obstaja – *Yellow submarine*! Že na prvi uri smo pripravili okvir za zgodbo. V naslednjih nekaj urah so učenci risali skice za kostume in sceno. Na našem tretjem srečanju, ko smo že prebili led, sem učence, ki so bili novi, povprašala, zakaj so se prijavili na NIP umetnost. Večina je odgovorila, da zato, ker sta jim bili predstavi iz preteklih let všeč in želijo tudi sami nastopati, ena učenka pa je povedala, da se želi znebiti strahu pred nastopanjem, da želi pridobiti novo veščino, ki ji bo pomagala tudi pri ostalih predmetih v šoli. Mene osebno je to zelo motiviralo. Po enem mesecu smo z učenci odšli na že tradicionalni likovni tabor v Pliskovico na Krasu. Tabor pomeni dva dni dela. Seveda tudi zabave, predvsem pa dela. NIP obiskujejo učenci 4., 5. in 6. razredov. V skupini obstaja neformalna hierarhija, ki jo učenci spoštujejo in sprejemajo brez problema. Odločili so se, da bodo morske deklice »petarke«, glavni igralci kot so Uršula, Sebastjan in Flander bodo »šestarji«, ostale vloge pa so dobili učenci 4. razredov in preostali, ki so bili manj motivirani. Vendar so se morale morske deklice odločiti, katera bo Ariela. To so določile z žrebom. V Pliskovici so se učenci razdelili v skupine. Skupina učenk iz 6. razreda je začela pisati besedilo za predstavo, skupina morskih deklic pa je

pripravljala koreografijo za ples na glasbo *Under the sea*. Najprej smo imeli idejo, da bi pesem prevedli in zapeli, naslednja ideja je bila, da bi jo zapeli v angleščini. Na koncu je zmagala ideja, da jo preprosto samo zapešemo. Ostali smo se lotili izdelave scene in kostumov. V Pliskovici smo izdelali lasulje in obleke za morske deklice. Starejši učenci so razrezovali volno, blago za obleke in peno za repe. Jaz sem bila glavna šivilja. Mlajši učenci so naredili veliko ribic in morskih konjičkov, ki so v predstavi krasili morske globine.

8. DOKAZI

Med dokaze o učenčevem učenju lahko štejemo popolnoma vsak delček, ki ga je nekdo prispeval k predstavi. (Vmes naj povem, da sem kostume, ki so bili narejeni iz pene, izdelala jaz. Razlog je ta, da je potrebno uporabiti hlapljivo lepilo, ki ni primerno za otroke. Pobarvali so jih delno učenci, delno pa jaz.) Kot je omenjeno že v povzetku, smo vse naredili sami. Pripravili smo besedilo igre, napisali besedilo na melodijo *Yellow submarine*, sestavili smo koreografijo za ples in izdelali kostume ter rekvizite. Učenci so prispevali nešteto idej.

V 2. zvezku priročnika FS so našteje tri vrste dokazov učenčevega učenja, ki učencem in učiteljem povedo, kaj morajo še narediti na poti do zastavljenega cilja. Prva skupina dokazov izhaja iz pogovorov med poukom. Pri našem delu smo vsako fazo dela temeljito predebatirali. Na podlagi pogovora smo nato določili zadolžitve. Vsak učenec je povedal, kaj si želi početi. Skupaj smo ugotavljali, ali so naloge razporejene po interesih in sposobnostih učencev. Tudi tukaj so se elementi FS prepletali. Prisotne so bile tako povratne informacije kot medvrstniško vrednotenje. Druga skupina dokazov izhaja iz opazovanja razvoja zmožnosti učencev. Sama sem opazovala, kateri učenci so boljši načrtovalci, kateri boljši igralci, kateri boljši izdelovalci. Na takšen način so se oblikovale skupine s podobnimi interesi. Zadnja skupina dokazov so izdelki. Najbolj pričakovan izdelek in dokaz vloženega in opravljenega dela je bila predstava. In na predstavi so učenci pokazali vse svoje dokaze. Skupaj smo dokazali, da smo dosegli vse namene učenja, ki smo si jih zastavili.

9. POV RATNA INFORMACIJA

NIP umetnost se ob koncu šolskega leta ne ocenjuje. To pomeni, da ga učenci obiskujejo, ker si to zares želijo in ne zaradi ocene. Včasih je veljalo, da je učenec dobil povratno informacijo z oceno pri testu ali spraševanju. Pri sodobnih pristopih poučevanja učenec dobi povratno in-

formacijo že med učenjem samim. Če želimo, da je učenec motiviran tudi takrat, ko mu nekaj ne gre najbolje, mu je potrebno dati povratno informacijo, ki bo pohvalila njegovo dosedanje delo, in ga spodbuditi, da še enkrat premisli, dopolni ali poskusi rešiti nalogo na drugačen način. Z vprašanji ga usmerimo k namenom učenja, za katere smo se dogovorili, damo mu možnost, da do rešitve problema pride v več korakih. Nikakor pa ga ne smemo kritizirati. Če to prenesem v naše ustvarjanje predstave ... Ko prvič beremo tekst, učenci berejo kot megla, potih, nedoživeto. Moja prva povratna informacija je – ponovimo – tokrat doživeto, s poudarki, sledimo zgodbi. Pri drugem branju je malo boljše, a še vedno popolnoma nedoživeto. Pogovorimo se o tem, kje bomo igrali ter za koga. Ali nas bodo gledalci slišali? Glasnost in doživetost sta dva najpomembnejša cilja pri igranju na odru. Beremo tretjič. Glasnost je boljša, doživetosti ni. Ura se izteče. Naslednjič bomo brali na odru. Lahko se že počasi učite tekst na pamet. Na odru se je glas spet izgubil. Sedaj so učenci razumeli, da je glasnost res pomembna. V naslednji fazi je bil poudarek na doživetosti. Pokazati je potrebno čustva: hrepenenje, strah, veselje, jezo, strogost. Ali bo zanimivo, da bodo male morske deklice, ki klepetajo ob skali, govorile potih in zdolgočaseno? Da bo hobotnica Uršula na hitro zdrdrala besedilo, ne da bi jo kdo razumel? Naloga je zelo težka, zato poprosim sodelavca, ki igra v gledališču, da nam priskoči na pomoč. Učenci so ga poslušali z največjim zanimanjem. Spet smo ponovili tekst. Pohvalim jih, a jim povem, da jih čaka še veliko dela (spodbudna povratna informacija :)).

10. SAMOVREDNOTENJE, VRSTNIŠKO VREDNOTENJE

V vseh letih poučevanja sem opazila, da učenci zelo neradi naglas ocenjujejo svoje sošolce, še posebej, če jim kaj ni všeč. Seveda je drugače pri igri in druženju med odmori, kar pa zadeva šolsko delo, so zelo previdni. Ugotovila sem tudi, da potrebujejo pri obeh vrstah vrednotenja natančno strukturo. Če vrednotenje ni strukturirano, hitro pride bodisi do pretirane hvale bodisi do pretirane kritike. Iz naštetih dejstev lahko sklepamo, da so vse faze formativnega spremljanja, ki jih izvedemo pred vrednotenjem, izredno pomembne. Potrditev, da so moje ugotovitve pravilne, sem dobila tudi v 5. zvezku priročnika *Formativno spremljanje v podporo učenju*, v katerem je predlaganih več orodij, ki učencem pomagajo vrednotiti izdelke. Ta orodja so namenjena spodbujanju analiziranja izdelkov, usklajevanju različnih mnenj ...

Ker NIP ni ocenjen, vrednotenje na tak način ni bilo potrebno. Pravzaprav smo skupaj združili povratne informacije in vrednotenje. V zadnji točki prispevka si lahko preberete nekaj izjav učencev, kaj jim je uspelo, pri čem so uživali, kaj jim ni uspelo in kaj jim je bilo težko.

11. EVALVACIJA IN REFLEKSIJA

Vsak zaključek projekta nam najprej ponudi olajšanje in zadovoljstvo. Ko se začetno navdušenje poleže, je potrebno narediti evalvacijo. Predstava je uspela, gledalci so bili zadovoljni, a mi smo vedeli, kaj bo potrebno v prihodnosti izboljšati. In zelo pomembno je, da so se tega zavedali tudi učenci. Izpolnili so vprašalnik iz 5. zvezka priročnika za FS. Tu je nekaj njihovih misli:

Uspelo mi je ...

- odplesati koreografijo,
- dobro odigrati svojo vlogo,
- dobro narisati sliko,
- glasno govoriti in se naučiti besedilo,
- smešno igrati,
- premagati strah pri nastopanju pred drugimi.

Ni mi uspelo ...

- govoriti glasneje,
- doživeto govoriti,
- imeti veliko besedila,
- dobiti vloge, ki sem jo želela,

Užival/a sem ...

- ker smo bili pozitivni in smo se vživeli v vloge,
- ko smo vadili na odru,
- v Pliskovici,
- ko smo se hecali na taboru.

Pri letošnji 1. uri NIP umetnost sem zelo previdno začela govoriti o svoji ideji za projekt. Po prvih treh stavkih se je iz učencev vsulo. Oblila me je kurja polt in dobila sem vlažne oči. Nobenih dvomov nisem imela več, da nas čaka še eno ustvarjalno leto.

12. VIRI

- BERCE GOLOB, Helena (1993): *Likovna vzgoja: Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana, DZS.
- HOLCAR, Ada (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KOSMATIN, Iris (2011). *Ustvarjalna likovna dejavnost v varstveno-delovnem centru: diplomsko delo*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- TRSTENJAK, Anton (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica, Ljubljana.
- UMETNOST, Neobvezni izbirni predmet, Učni načrt. Pridobljeno 30. 8. 2024, s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Umetnost_izbirni_neobvezni.pdf



Silva Špindler

KREPITEV USTVARJALNOSTI Z UPORABO GLEDALIŠKIH PRISTOPOV

Povzetek

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učitelji iščejo inovativne metode in tehnike, ki bi popestrile pouk z gibanjem in igro. Gledališka pedagogika je ena izmed učinkovitih metod za krepitev ustvarjalnosti, samozavesti, komunikacijskih veščin in čustvenega razvoja učencev. Prav tako omogoča boljšo vključitev učencev z učnimi težavami in nadarjenih učencev, s čimer podpira doseganje učnih ciljev pri različnih predmetih.

Članek preučuje naslednja ključna vprašanja:

1. Kako vključiti gledališke pristope v učni proces v prvem triletju osnovne šole?
2. Ali uporaba gledaliških pristopov spodbuja ustvarjalnost, samozavest in komunikacijske spretnosti?
3. Katere gledališke pristope uporabljati v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju?

Ključne besede: *gledališka pedagogika, ustvarjalnost, pouk, gibanje, igre*

Abstract

ENHANCING CREATIVITY THROUGH THE USE OF THEATRICAL APPROACHES

In the first educational period, teachers are seeking innovative methods and techniques to enrich lessons with movement and play. Theater pedagogy is one of the effective methods for enhancing creativity, self-confidence, communication skills, and emotional development of students. It also enables better inclusion of students with learning difficulties and gifted students, thereby supporting the achievement of educational goals across various subjects.

The article explores the following key questions:

1. How to incorporate theatrical approaches into the teaching process in the first three years of primary school?
2. Does the use of theatrical approaches promote creativity, self-confidence, and communication skills?
3. Which theatrical approaches should be used in the first educational period?

Keywords: *theater pedagogy, creativity, teaching, movement, games*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

V sodobnem izobraževalnem okolju se pojavljajo izzivi pri motivaciji učencev, zlasti v prvih letih šolanja. Tradicionalne metode poučevanja ne spodbujajo vedno domišljije in aktivne vključenosti učencev, kar lahko privede do zmanjšanje motivacije za učenje (Kop, 2021). Gledališka pedagogika, čeprav še vedno relativno nova v slovenskem izobraževalnem sistemu, predstavlja obetaven pristop za izboljšanje angažiranosti učencev ter spodbujanje ustvarjalnosti. Ta pristop omogoča dinamično in izkustveno učenje, kjer učenci postanejo aktivni soudeleženci v učnem procesu. Krepitev ustvarjalnosti z uporabo gledaliških pristopov je tesno povezana z izboljšano motivacijo, saj učenci lažje razvijajo domišljijo in inovativno razmišljanje (Lešnik, 2020).

2. GLEDALIŠKI PRISTOPI IN NJIHOV POMEN V IZOBRAŽEVANJU

Gledališka pedagogika temelji na konceptih celostnega učenja, kjer učenci preko igre in gibanja spoznavajo različne pojme in zakonitosti. Poučevanje s pomočjo gledaliških pristopov uri učenčeva čutila, njihovo pozornost in ustvarjalnost ter jim pomaga razvijati domišljijo.

Pristopi so zasnovani celostno, zato da lahko učenci različne pojme, pojave in zakonitosti izrazijo ter utelesijo z raznimi gledališkimi sredstvi (Gaber Korbar idr., 2020).

Pri poučevanju z gledališkimi tehnikami se lahko osredotočimo tako na pedagoške cilje kot na razvijanje ustvarjalnih veščin (Preac, 2021). Takšen pristop je še posebej primeren za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, kjer otroci potrebujejo veliko gibanja in igre, da ohranijo koncentracijo in motivacijo za učenje.

3. SPODBUJANJE DOMIŠLJIJE SKOZI IGRO

Igranje vlog je ena izmed najpogostejše uporabljenih gledaliških tehnik v izobraževanju. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju otroci z igro vlog razvijajo svojo domišljijo in ustvarjalnost, saj imajo priložnost, da vstopijo v različne vloge in si predstavljajo svet skozi oči drugega. Greene (2001) poudarja, da »otroci skozi igro vlog ne le raziskujejo različne možnosti, temveč razvijajo tudi empatijo, sposobnost identifikacije z drugimi in globlje razumevanje čustvenih stanj«.

Gledališke igre omogočajo otrokom, da se izražajo na načine, ki jih tradicionalni učni procesi ne omogočajo. Improvizacija zahteva hitro razmišljanje, prilagajanje in sodelovanje z drugimi.

4. KREPITEV SOCIALNIH VEŠČIN

Gledališki pristopi spodbujajo tudi razvoj socialnih veščin, saj otroci pri igri pogosto sodelujejo v skupinah, komunicirajo in rešujejo konflikte. Skozi proces ustvarjanja gledaliških predstav se otroci učijo medsebojnega spoštovanja in sodelovanja, kar pozitivno vpliva na njihov socialni razvoj. Tako se otroci naučijo deliti odgovornost in skupinsko ustvarjati.

5. IMPLEMENTACIJA

V prvem razredu osnovne šole sem začela uvajati gledališke pristope z namenom krepitve ustvarjalnosti učencev. Moje izkušnje z gledališko pedagogiko sem pridobila na seminarjih Društva Taka Tuka, kar mi je omogočilo samozavestno uporabo tehnik in metod, ki jih prilagam specifičnim potrebam svojih učencev.

Gledališke dejavnosti vključujem v letno pripravo, pri čemer jih povežem z vsebinami vseh predmetov 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja. Zaradi raznolikosti sposobnosti in stopnje razvoja učencev v prvem triletju prilagam dejavnosti različnim nivojem, kar omogoča aktivno sodelovanje in izražanje ustvarjalnosti vseh učencev.

Učilnica je zasnovana tako, da omogoča prosto gibanje in interakcijo, kar je ključno za igro vlog in improvizacijo. Učenci morajo čutiti, da lahko brez strahu izražajo svoje ideje in domišljijo. Gledališče kot skupinska dejavnost spodbuja ne le ustvarjalnost, temveč tudi socialne veščine, kot so komunikacija, empatija in reševanje problemov.

Na začetku šolskega leta sem vpeljala preproste igre za spoznavanje, kot je igra, kjer učenci povedo svoje ime in si izmislijo kretnjo, ki jih opisuje. Nadaljevali smo z igro »Morski pes«, ki je pripomogla k sproščenosti. Te igre spodbujajo sproščenost in vzpostavljanje vezi med učenci. Za krepitev ustvarjalnosti sem uporabljala naslednje igre:

- **Igranje vlog:** Učenci prevzamejo različne vloge in preko improvizacije rešujejo situacije ali odigrajo določene prizore, povezane z učno vsebino.
- **Improvizacija:** Učenci igrajo prizore brez predhodne priprave ali scenarija. Improvizacija spodbuja ustvarjalnost, prilagodljivost in hitrost razmišljanja, hkrati pa zmanjšuje strah pred napakami.
- **Živa slika:** Učenci ustvarijo »zamrznjen« prizor določene situacije ali dogodka z uporabo telesne govorice, pri čemer »zamrznejo« v položajih, ki ponazarjajo določene ideje ali emocije. Uporablja se za analizo situacij, odnosov in čustev.
- **Igra s predmeti:** Učenci uporabljajo vsakdanje predmete na nov in domiseln način, s čimer ustvarijo nove pomene in zgodbe. Ta tehnika razvija ustvarjalnost in sposobnost uporabe simbolike.

Da bi gledališki pristopi imeli dolgoročne učinke na ustvarjalnost učencev, je potrebno njihovo redno izvajanje. Poleg tega je koristno, da učenci po vsaki dejavnosti reflektirajo, kaj so se naučili in kako so doživeli izkušnjo. Refleksija pomaga utrditi pridobljeno znanje in spodbuja nadaljnji razvoj ustvarjalnosti.

Učitelji lahko v izvajanje gledaliških dejavnosti vključijo tudi starše in širšo skupnost. Na primer, organizacija gledaliških predstav ali delavnic, kjer sodelujejo tudi starši, lahko dodatno spodbudi otrokovo ustvarjalnost in motivacijo. To povezuje šolsko okolje z domačim ter krepí podporo za učne cilje.

Implementacija gledaliških pristopov za krepitev ustvarjalnosti pri učencih prvega triletja zahteva premišljeno načrtovanje in prilagoditev. S pravilnim usposabljanjem učiteljev, integracijo v učni načrt ter vključevanjem učencev in njihovih staršev lahko gledališke metode postanejo močno orodje za spodbujanje ustvarjalnega razvoja otrok v tem ključnem obdobju izobraževanja.

6. REZULTATI

Z vključevanjem gledaliških metod v učni proces sem uspešno obogatila učne ure. V ta namen sem uporabila različne gledališke dejavnosti. Prilagodila sem letno pripravo, da sem vključila te pristope in jih uskladila z izobraževalnimi cilji ter razvojno stopnjo učencev.

Z uporabo gledaliških pristopov sem opazila pomembne izboljšave v ustvarjalnosti, samoza-vesti in komunikacijskih spretnostih učencev. Učenci so skozi gledališke dejavnosti razvijali inovativno razmišljanje, večjo samozavest pri javnem nastopanju in izboljšane komunikacij-ske spretnosti. Te dejavnosti so prispevale k celostnemu razvoju učencev in povečanju njihovega sodelovanja pri pouku.

Ugotovila sem, da so določeni gledališki pristopi še posebej učinkoviti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ti pristopi so bili prilagojeni potrebam učencev in so prispevali k dinamičnemu in podporne učnemu okolju.

Z uporabo teh metod sem dosegla pomembne napredke pri vključevanju gledaliških pristopov v izobraževalni proces ter pri izboljšanju razvojnih in učnih rezultatov učencev.

Učenci, pri katerih sem od prvega do tretjega razreda uporabljala gledališke pristope pri poučevanju, so bolj ustvarjalni, se bolj samozavestno izražajo oz. lažje nastopajo pred sošolci, lažje razmišljajo izven okvirjev, so bolj ustvarjalni pri delu v skupinah, spoštujejo ideje drugih, lažje se vživijo v vloge in situacije. Z uporabo gledaliških pristopov ter metod in tehnik gledališke pedagogike pouk poteka v bolj sproščenem ozračju.

7. RAZPRAVA, ZAKLJUČKI

Gledališka pedagogika se je izkazala za učinkovit pristop za krepitev ustvarjalnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ključno je, da se tehnike vnašajo postopoma in prilagajajo sposobnostim posameznih učencev. Poleg ustvarjalnosti ta pristop spodbuja tudi socialne veščine, kot so komunikacija, sodelovanje in empatija. Da bi gledališki pristopi imeli dolgoročne učinke, je pomembno njihovo redno izvajanje, prav tako pa je koristna refleksija po vsaki dejavnosti, kjer učenci delijo svoja doživetja in spoznanja.

LITERATURA

- Gaber Korbar, V., Jenko, S., Korbar, V., Lešnik, I., Picelj, K., Suhadolnik, G., Šmalc, M. in Štampek, M. (2020). Moč (spo)razumevanja: Osnove gledališke pedagogike. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Greene, M. (2001). Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education. Teachers College Press.
- Kop, M. (2021). Pomen dramatike pri razvoju otrok. V V. Gaber Korbar (UR.), Vključi se. Vključi vse: zbornik 9. Mednarodne konference gledališke pedagogike (str. 147 – 154). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka. Pridobljeno s https://www.takatuka.net/_files/ugd/03f8e0_7e033253a7df41bb862f88e6261a9cbb.pdf
- Preac, J. (2021). Metode in tehnike gledališke pedagogike pri pouku angleščine. V V. Gaber Korbar (UR.), Vključi se. Vključi vse: zbornik 9. Mednarodne konference gledališke pedagogike (str. 259 – 268). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka. Pridobljeno s https://www.takatuka.net/_files/ugd/03f8e0_7e033253a7df41bb862f88e6261a9cbb.pdf



Jan Čibej

UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV IN IKT ORODIJ ZA DOSEGANJE UČNIH CILJEV

Povzetek

Učitelji v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom se pogosto srečujejo z dilemo, na kakšen način organizirati pouk, da bi v čim večji meri spodbudili učence k delu in sodelovanju. Gledališče in z njim povezani učni pristopi lahko predstavljajo učinkovito orodje pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev in spodbujanju motivacije učencev, še posebej, če jih povežemo z uporabo IKT tehnologije. Učni načrt predmeta tehnika in tehnologija veliko pozornost namenja tematiki prometne vzgoje, ki ponuja odlično priložnost za implementacijo gledališke pedagogike kot učnega pristopa v kombinaciji z uporabo IKT tehnologije.

V prispevku predstavljamo primer dobre prakse pri obravnavi učnih vsebin prometne vzgoje s pomočjo gledaliških pristopov v izobraževanju in uporabo IKT tehnologije pri ustvarjanju učnega gradiva, ki so ga učenci 9. razreda pripravili za mlajše učence osnovne šole. V prispevku izpostavimo tudi pozitivne učinke tovrstnega učnega pristopa na funkcioniranje učencev in učinkovito doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Ključne besede: *gledališka pedagogika, gledališki pristopi v izobraževanju, gledališki pristopi, orodja IKT tehnologije, otroci s posebnimi potrebami*

Abstract

Teachers in an adapted educational program with a lower educational standard often face the dilemma of how to organize lessons in order to stimulate students' motivation to work and cooperate as much as possible. Theater and related teaching approaches can be an effective tool in achieving educational goals and motivating students, especially when combined with the use of ICT technologies. Traffic Safety Education in the technics and technology curri-

culum offers a perfect opportunity for using Drama as a teaching approach in combination with the use of ICT technologies.

In this paper, we present examples of good practice in discussion of the teaching contents of Traffic Safety Education with the help of Drama and ICT technologies in the creation of learning materials prepared by 9th grade students for younger elementary school students. We also highlight positive effects of this type of teaching approach on students' functioning and achievement of educational goals.

Key words: *Drama Education, Drama in Education, theatre approaches, ICT tools, children with special needs*

1. UVOD

Učitelji se pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela pogosto srečujemo z nizko motivacijo učencev, kar lahko pomembno vpliva na njihove učne dosežke. Slednje je še posebej opazno pri učencih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Posledično se učitelji trudimo vzpostaviti takšno učno okolje, v katerem bodo učenci prevzemali aktivno vlogo pri svojem učenju in se v učno uro vključevali z večjim interesom za sprejemanje novih znanj. Eno izmed možnosti za vzpostavitev motivacijske učne situacije ponuja gledališka pedagogika, ki omogoča izkoriščanje gledaliških elementov v vzgojno-izobraževalnem procesu z namenom doseganja zastavljenih učnih ciljev. Omenjeni učni pristop omogoča lažje doseganje učnih ciljev na različnih predmetnih področjih, pri katerih lahko vključujemo široko paleto gledaliških izraznih sredstev.

Hiter razvoj IKT tehnologije je posegel tudi na področje vzgoje in izobraževanja. To je bilo še posebej opazno v času epidemije COVID-19, ko so države vlagale znatna sredstva za nakup in uvajanje različne tehnologije v sektor izobraževanja. Tako kot so bili številni učitelji primorani uporabiti različne mešane pedagoške strategije in pristope ter uporabljati različno IKT tehnologijo, tako je bila tudi uporaba gledališča pri pouku deležna oplemenitenja s številnimi inovativnimi tehnologijami in orodji. Omenjeno je ponudilo priložnost za preoblikovanje izobraževalnih procesov in uvajanje sodobnih učnih tehnologij v vsakdanje delo.

2. TEORETIČNO OZADJE

Gledališko pedagogiko lahko opredelimo kot dejavnost, v kateri se ustvarjalci s pomočjo igre vlog pretvarjajo, da so nekaj drugega (Bolton, 1979, v Özbek, 2014). Gledališka igra izhaja iz vizualizacije človeške izkušnje in domišljije na način, da ustvari zgodbo in jo predstavi v obliki predstave, ki jo je mogoče zaznati in se je dotakniti ter povezuje različna področja umetnosti (Piriaphokanaut in Sriswasdi, 2022). Gre torej za dejavnost, s pomočjo katere posameznik preko igre vlog in s pomočjo improvizacije ustvarja pogoje za raziskovanje realnih življenjskih situacij. Ko gledališče povežemo z vzgojno-izobraževalnimi dejavnostmi, nam to omogoča, da posamezne učne vsebine in učne cilje obravnavamo s pomočjo dramskih metod (Özbek, 2014).

V trenutku, ko dramske metode umestimo v pouk z namenom doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev pa govorimo o pristopu, ki ga imenujemo »drama v izobraževanju«, pri čemer gledališče predstavlja medij poučevanja in učenja (Wessels, 1987). Gre torej za pristop, pri katerem se učenci skozi gledališko dejavnost prelevijo v različne like in s pomočjo gledaliških tehnik raziskujejo in usvajajo učno snov. Bolton (1986) za učni pristop gledališča v izobraževanju meni, da je primeren za obravnavo učnih vsebin številnih predmetnih področij. Pri uporabi gledališča v izobraževanju nismo omejeni zgolj na uporabo gledaliških oblik, ampak predstavlja celovit pedagoški pristop, s pomočjo katerega učitelji na interaktiven način obravnavajo različne teme posameznega predmetnega področja s poudarkom na doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Pri tem ima pomembno vlogo tudi učitelj, ki vnaprej skrbno načrtuje dejavnosti in uporablja ustrezne tehnike gledališke pedagogike. Pri elementih gledališča v izobraževanju gre torej za sodelovanje učencev in učitelja, ki s pomočjo drame ustvarjajo namišljene svetove (Lešnik, 2023). Kot pravi Özbek (2014), večina pomembnejših avtorjev s področja gledališke pedagogike (npr. Heathcote, 1967; O'Neill, 1990) poudarja, da je pri gledališču v izobraževanju bolj kot izbira besedil in teme pomemben sam proces dela in refleksija med in po izvedbi, kar vodi do usvajanja novega znanja.

Uporabo gledaliških elementov v izobraževalne namene lahko povezujemo s številnimi pozitivnimi učinki. Kot pravi Aslan (1999, v Özbek, 2014), so pri vključevanju gledaliških pristopov v pouk pri učencih prisotna številna čustva, zaradi česar si izkušnjo veliko bolje zapomnijo. Malczewski (1988) poudarja, da gledališče učencu omogoča sodelovanje tako pri ustvarjanju kot tudi pri sprejemanju znanja, kar ga postavlja v vlogo aktivnega udeleženca izobraževalnega procesa, to pa učence dodatno spodbuja k učenju. Gledališke dejavnosti veljajo za disciplino, ki otrokovi osebnosti omogoča, da se razvija tako telesno kot tudi duševno. Poleg tega gledališke dejavnosti spodbujajo domišljijo in sposobnost timskega dela, spodbujajo razvoj jezikovnih spretnosti, koordinacijo telesa in splošno kreativnost (Zakopoulos idr., 2023). Mc-

Noughton (2010) uporabo gledaliških pristopov v izobraževanju omenja kot boljše usvajanje medkulturnih izkušenj, razvoj sposobnosti aktivnega poslušanja, empatije in medsebojnega spoštovanja, razvoj socialnih veščin ter odličen način motivacije učencev. Zmanjšana motivacija, slabša samopodoba, težave na področju socialnih veščin ter področju ustvarjalnih in komunikacijskih veščin so le nekatere izmed težav, ki so značilne za učence s posebnimi potrebami. Cattanach (1992) poudarja, da so gledališke aktivnosti pri učencih s posebnimi potrebami še posebej koristne, saj lahko učenci v varnem in zaščitenem okolju gledališča izkušajo nove stvari ter spoznavajo sebe in svojo okolico, hkrati pa krepijo svojo samopodobo, sodelovanje, učenje in ustvarjalnost.

Pri preučevanju gledališča oziroma gledališke pedagogike ne moremo mimo izraza »digitalno gledališče«, ki predstavlja povezavo med širokim naborom digitalnih orodij in medijev in tradicionalnimi metodami dramskega uprizarjanja. Gre za neke vrste podporno metodo gledališča v tradicionalnem smislu, ki je bila še posebno pomembna za učitelje v času epidemije COVID-19. Digitalno gledališče je tako tesno povezano z IKT, ki zajema naprave, orodja in programe, ki jih lahko uporabljamo za ustvarjanje, shranjevanje, obdelavo, prenos in izmenjavo informacij. Kot pravi Loveless (2002), IKT tehnologija prinaša številne priložnosti za ustvarjalne dejavnosti za razvoj in ustvarjanje ideje, sodelovanje, komunikacijo in vrednotenje, dramske dejavnosti pa v tem opisu zagotovo niso izvzete. Tudi Nikolopoulou (2018) prepoznava potencial IKT tehnologije v smeri spodbujanja domišljajske igre, raziskovanja, preizkušanja idej, reševanja problemov, vzpostavljanja povezav med idejami in prevzemanja tveganj v varnem okolju.

Obdobje epidemije COVID-19 je izobraževalne ustanove prisililo v prilagoditev učnega procesa v smeri vključevanja sodobnih inovativnih tehnologij v pouk. Številni učitelji so se tako odločili združiti medijsko znanje, tehnologijo, metode uporabe video kamer in tehnike video montaže tudi na področju gledališke pedagogike, s čimer so ustvarili nekakšno hibridno gledališče, katerega izkušnje in znanje se uporabljajo tudi v današnjem času (Zakopoulus idr., 2023). Poročilo Evropske komisije (Cachia idr., 2010) kaže na to, da približno polovica učiteljev svoje učence spodbuja k uporabi IKT tehnologije za učenje (kamere, videoposnetki, izobraževalna programska oprema ipd.). Anastasides (2017) pravi, da IKT tehnologija pod ustreznimi pedagoškimi pogoji predstavlja eno pomembnejših orodij za učitelje in učence pri razvoju kognitivnih, socialnih in tehnoloških veščin. Tudi Henriksen idr. (2016) kot eno izmed ključnih prednosti IKT tehnologije v vzgoji in izobraževanju izpostavljajo, da je vsebino ali znanje možno veliko hitreje in lažje ustvariti, odkriti in deliti. Omogočanje uporabe IKT tehnologije v izobraževalne namene tako povečuje motivacijo učencev za razmišljanje, razumevanje in učenje na inovativne načine, hkrati pa povezava digitalnih tehnologij in gledaliških pristopov ponuja različne načine, ki učencem zagotavljajo interaktivno in privlačno učno izkušnjo.

V zvezi z zapisanim pa ne moremo tudi mimo vloge, ki jo ima učitelj tako pri vpeljevanju gledališča pri pouku kot pri uporabi IKT. Nekateri avtorji (npr. Barths, 1984; Chamchoy, 2019) ocenjujejo, da je učitelj ključni element pri upravljanju učenja, zato je nujno, da obvlada komunikacijske veščine, ustvarjalnost ter sposobnost analiziranja in razumevanja učencev. Piriyaphokanont in Sriswasdi (2022) trdita, da morajo učitelji znati tudi povezovati gledališke dejavnosti pri pouku z življenjskimi konteksti učencev in jim omogočiti, da gledališče povezujejo z lastnimi izkušnjami. Tudi uporaba IKT pri gledališko ustvarjalnih vsebinah pri pouku od učitelja zahteva določeno mero znanja in strokovnosti, ter zagotovo tudi lastnega interesa. Učitelji morajo biti kreativni glede novih načinov uporabe tehnologije, še posebej za poučevanje specifičnih vsebin. To pa lahko dosežemo le z ustreznim usposabljanjem in strokovnim razvojem učitelja, ki bo sposoben izkoristiti potencial in prednosti orodij IKT za namen razvijanja ustvarjalnosti (Nikolopoulou, 2018).

3. IMPLEMENTACIJA

V nadaljevanju prispevka predstavljam primer dobre prakse pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev s pomočjo gledališke pedagogike in IKT tehnologije v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom. V sklopu predmeta tehnika in tehnologija se učenci od 5. do 9. razreda postopno spoznavajo s tematiko prometne vzgoje, ki temelji predvsem na varnem vključevanju učencev v promet. Ideja o obravnavi učnih vsebin prometne vzgoje s pomočjo IKT in gledališča se je porodila ob izrazitem upadu učne motivacije učencev 9. razreda v zadnjih mesecih pouka. V obravnavo učnih vsebin s pomočjo gledališča in vključevanja IKT so bili vključeni štirje učenci 9. razreda, ki imajo primanjkljaje na različnih področjih učenja in vedenja, hkrati pa so to učenci, ki že več let aktivno sodelujejo pri gledaliških dejavnostih naše šole. Učencem sem predstavil idejo o snemanju učnega posnetka, ki bi po njihovem odhodu iz šole postal del učnega gradiva za mlajše učence šole. Vsem se je ideja zdela zelo zanimiva, zato smo hitro začeli z načrtovanjem. Kot učitelj in mentor sem postavil okvirje dela in koordiniral delo učencev. Izhodišče za naše delo so predstavljali učni cilji učnega načrta za predmet tehnika in tehnologija, pri čemer sem kot učitelj želel, da učenci s pomočjo gledališke igre dosežejo določene operativne cilje učnega načrta.

Na začetku sem učencem predstavil učne cilje, ki bodo predstavljali izhodišče našega dela: učenec našteje obvezno in dodatno opremo kolesa, učenec utemelji uporabo varnostne opreme kolesarja, učenec spozna možne posledice vožnje brez varnostne čelade, učenec pozna pravo stran in smer vožnje, učenec spozna osnovna vzdrževalna dela na kolesu, učenec zna pravilno ravnati v primeru prometne nesreče. Nato je sledila izbira dogajalnega prostora, pri

čemer smo si pomagali tudi z IKT (uporaba tabličnih računalnikov in platforme Youtube). Učenci so pri tem prispevali številne ideje, ki smo si jih sproti zapisovali. V fazi načrtovanja smo tako prišli do oblikovanja treh različnih scen. Sledil je zapis besedila, ki so ga učenci s pomočjo računalnika pretipkali, oblikovali in natisnili. Po prepisu smo se lotili branja in memoriranja ter na koncu še sama uprizoritev. Kljub zapisanemu besedilo je bilo na vajah veliko improvizacije učencev, kar je pripeljalo do novih idej in posledično preoblikovanja delov besedila. Pri načrtovanja dogajalnega prostora so se učenci seznanili tudi z IKT opremo, saj smo jo uporabljali pri delu ter se naučili osnove uporabe le-te (videokamera, pametni telefon, akcijska kamera, dodatki za uporabo opreme).

Sledil je osrednji del, igranje prizorov, kar je predstavljalo jedro povezovanja gledališča z učnimi vsebinami. Pri delu smo sledili našemu načrtu, besedilu in zamislim, določene prizore pa smo dopolnili z improvizacijo. Večino zaigranih prizorov smo zaradi motečih dejavnikov ali napak pri uprizoritvi posneli večkrat.

Vsak posneti prizor smo si z učenci ogledali in opravili skupno refleksijo. Na ta način smo odkrili pomanjkljivosti posameznega posnetka in se odločili za morebitno ponovitev določenega prizora. Faza refleksije je bila tudi odlična priložnost za nezavedno ponavljanje učnih vsebin, saj smo z učenci določene dele besedila ponovili in utrdili.

Snemanju vseh prizorov je sledilo urejanje videoposnetkov. Pri tem so bili glede na svoje zmožnosti vključeni vsi sodelujoči učenci. Seveda so ves čas potrebovali vodenje in pomoč mentorja, saj gre za tehnično zahtevno opravilo, ki ga od učencev s posebnimi potrebami ne moremo zahtevati. Za urejanje smo uporabili eno izmed brezplačnih programskih orodij, ki so ga učenci spoznavali ob mentorstvu učitelja. Istočasno pa so se naučili tudi določenih drugih spretnosti, kot je prenašanje posnetkov med različnimi napravami in pomnilniškimi mediji.

4. REZULTATI

S pomočjo gledaliških pristopov in IKT smo z učenci ustvarili kratek izobraževalni videoposnetek, hkrati pa smo v procesu ustvarjanja dosegli zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje, kar je eno izmed osnovnih vodil gledališke pedagogike. Ob izvajanju tovrstnega učnega pristopa je bilo moč zaznati povečano motivacijo učencev za delo, večjo aktivnost pri učnih dejavnostih (npr. učenje besedila na pamet) ter povečano medsebojno sodelovanje učencev v okviru vseh dejavnosti. Tovrstni pristop pri učencih ni vzbujal odpora do učenja, saj je delo potekalo na način, da učenci procesa pridobivanja znanja niti niso opazili usvajanje vzgojno-izobraževalnih ciljev je bilo nevidno vpeto v njihove gledališke dejavnosti. Učencem je bila zelo všeč tudi uporaba IKT, kar je bil zagotovo dodaten motivacijski dejavnik, hkrati pa so pridobili tudi nekaj

znanja o uporabi različnih tehnoloških naprav. Učenci so izrazili predlog, da bi videoposnetek delili s »pobratenimi« šolami, kar kaže na to, da so na svoj izdelek ponosni. Hkrati pa bom kot učitelj videoposnetek lahko uporabljal kot učno gradivo, ki bo morda v prihodnje spodbudilo mlajše učence k ustvarjanju podobnih vsebin in učitelje dodatno opogumilo za uporabo gledaliških pristopov v izobraževalne namene.

5. ZAKLJUČEK

Ob kombinaciji uporabe IKT in gledališke pedagogike smo pokazali, da je tovrsten pristop moč uspešno izkoristiti za doseganje učnih ciljev in spodbujanje motivacije učencev za delo. Učitelji lahko s pomočjo uporabe tovrstnih pristopov bogatijo svojo poučevalno prakso, učenci pa so hkrati deležni učnih priložnosti z uporabo novih orodij za izražanje misli in občutkov. Učni proces, ki je obogaten z uporabo IKT in gledaliških pristopov pa učencem prinaša tudi priložnost za kreativno in kritično razmišljanje, reševanje problemov in krepi njihove komunikacijske in socialne veščine, kar je še posebej pomembno pri učencih s posebnimi potrebami. Zagotovo pa bistveni doprinos tovrstnih pristopov predstavlja tudi občutek pri učencih, da imajo nadzor nad ustvarjanjem, sprejemanjem in posredovanjem znanja. To pa predstavlja močno motivacijsko orodje za usvajanje učnih vsebin. Ne smemo pa pozabiti, da lahko opisani učni pristop in uporaba IKT predstavljata resen izziv za marsikaterega učitelja, zato bi bila nujna dodatna strokovna usposabljanja. Nedvomno pa so tudi primeri dobre prakse, kot so opisani v tem prispevku, pomemben dejavnik, ki lahko spodbudi učitelje k vzpostavitvi stimulatívne učnega okolja.

VIRI IN LITERATURA

- Anastasiades, P. (2017). ICT and collaborative creativity in modern school towards knowledge society. V P. Anastasiades in N. Zaranis (ur.), *Research on e-learning and ICT in education: technological, pedagogical and instructional perspectives* (str. 17–29). Springer.
- Barths, R. (1984). *The Rustle of Language*. Hill and Wang.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. in Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching*. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states. European Commission, Institute for prospective technological studies.
- Cattanach, A. (1992). *Drama for people with special needs*. A. & C. Black, Drama Book Publishers.

- Chamchoy, P. (2019). A landscape of drama in educational contexts: paradigms, concepts and approaches of scholars and practitioners who utilised drama as a pedagogical tool. *Journal of Sukhothaimathirat Open University*, 12(2), 87-95.
- Henriksen, D., Mishra, P. in Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: a systemic view for change. *Educational Technology and Society*, 19(3), 27-37.
- Lešnik Jeras, I. (2023). Gledališka pedagogika: ko drama postane učni pristop. *Amfiteater*, 11(2), 58-74.
- Loveless, A. (2002). *Literature review in creativity, new technologies and learning*. NESTA Futurelab.
- Malczewski, C. L. (1988). *Toward a theory of ownership in the dramatic process*. University of Victoria.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289-308.
- Nikolopoulou, K. (2018). Creativity and ICT: Theoretical Approaches and Perspectives in School Education. V T. Mikropoulos (ur.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (str. 87-100). Springer.
- Ōzbek, G. (2014). *Drama v izobraževanju : ključne konceptualne poteze*. *Sodobna pedagogika*, 65(1), 72-89.
- Piriaphokanont, P. in Sriswasdi, S. (2022). Using technology and drama in education to enhance the learning process: a conceptual overview. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(7), 678-684.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford University Press.
- Zakopoulos, V., Makri, A., Ntanos, S. in Tampakis, S. (2023). Drama/theatre performance in education through the use of digital technologies for enhancing students' sustainability awareness: a literature review. *Sustainability*, 15(18), 13387.



Nika Tiršek

SKUPAJ ZMOREMO VEČ

Povzetek

Spoznavanje novih učnih vsebin je najučinkovitejše, kadar se znanje večkrat preverja in učenec poda kvalitetna povratna informacija. Učenci se bolje učijo, če so sproščeni, motivirani in v gibanju ter sami prihajajo do novih spoznanj preko socialnega učenja. Vse to omogočajo gledališke tehnike.

Ključne besede: *učenje, preverjanje znanja, igre vlog, gledališka pedagogika, sodelovalno učenje.*

TOGETHER WE CAN ACHIEVE MORE

Abstract

Learning new content is most effective when knowledge is repeatedly tested and learners are given quality feedback. Learners learn better when they are relaxed, motivated and on the move, and when they come to new insights through social learning. Theatre techniques make all this possible.

Keywords: *learning, testing knowledge, role-playing, theatre techniques, cooperative learning.*

1. UČENJE KOMPLEKSNIH POJMOV IN PREVERJANJE ZNANJA

Učenje pomeni lastno spreminjanje, ki pelje skozi spoznavanje, odkrivanje in raziskovanje sveta okrog sebe. Pomeni urjenje spretnosti, reševanje problemov in podobno, vse z namenom razumeti sebe in svet, v katerem živimo, ter se v njem čim bolje znajti. Učenci v šoli so soočeni z vsebinami, ki jih morajo po učnem načrtu osvojiti. Naloga učitelja je, da te vsebine poda in

na koncu preveri ter oceni pridobljeno znanje oziroma napredek. Kako to stori, pa je njegova avtonomna odločitev.

Proces učenja ni tako preprost postopek, kot sem nam na prvo žogo zdi. Kadar učencem predstavljamo manj konkretno snov, ki je izrazito teoretična in obsežna, hkrati pa želimo vključiti višje taksonomske ravni, je treba paziti, da poteka učenje po korakih, ki vključujejo preverjanje znanja pred in med procesom učenja ter seveda pred ocenjevanjem. Kompleksni pojmi, ki se pri pouku zgodovine konstantno ponavljajo (na primer civilizacija), lahko naredijo pri učenju več zmede kot koristi, če le-te učenec prejema enostransko, samo kot razlago učitelja, kot izdelan pravilen pojem pa ni aktiven v smislu samostojnega miselnega dela in dialoga z drugimi, kjer bi zgradil pomen pojma oziroma ga spoznal (Marentič Požarnik, 2018). Dinamični proces učenja zahteva aktivno vlogo vseh strani, odnosno učitelj – učenec, učenec – učitelj ter učenci – učenci. Učenje pojmov mora biti domišljeno, da je učinkovito. »Učenje torej ni le individualna zadeva /.../, ampak je zanj potreben kakovosten dialog, ki daje možnost preverjanja lastnih predpostavk, soočenja z drugimi, s preverjanjem smisla.« (Marentič Požarnik, 2018, str. 18)

Predvsem se moramo vprašati, kaj lahko učitelj stori, da bo poučevanje in učenje še bolj učinkovito. Pozornejši moramo biti na stopnji, ko so vsebine vse bolj abstraktne, od učencev pa pričakujemo določeno stopnjo predznanja. Zato moramo le-to diagnostično preveriti, preden se nadaljuje učenje, enako med samim procesom, torej formativno (sprotno) preverjati (formativno preverjanje). V nasprotnem primeru lahko pride do nevarnosti verbalizma, kjer prihaja do napačnih predstav, ki stojijo za poimenovanjem, ki ga učenci razumejo po svoje, neskladno z znanstvenim vidikom. Tako se moramo zavedati, da sta učenje pojma in učenje besede dva procesa, ki sta med sabo ločena (Marentič Požarnik, 2018). Učitelj s preverjanjem ugotavlja, ali so pojmovne predstave učencev ustrezne besednim poimenovanjem. To lahko stori na več načinov, tudi z uporabo metod gledališke pedagogike, ko učence postavi v situacijo, ko morajo pojme uporabiti v življenjski situaciji, kar pa omogoča igra vlog.

Med samim procesom učenja, ki poteka v razredu, se moramo torej zavedati velikih razlik med učečimi se učenci. Stopnja predznanja je zelo različna, prav tako pojmovne predstave učencev, ki stojijo za novo snovjo, ki jim jo učitelj predstavi. Ker se stara snov navadno navezuje na novo, torej učenec nove vsebine pripenja na stare predstave ali znanje, je ključno, da je učitelj seznanjen s stopnjo osvojenega znanja pri učencu. Prav tako je za učenca ključno, da dobi med procesom učenja od učitelja povratno informacijo, ali učenje napreduje v zaželeno smer ali je kje prišlo do tako imenovanega kratkega stika. To lahko dosežemo edino s preverjanjem znanja.

2. TEORETIČNO OZADJE

Preverjanje znanja je eden ključnih procesov pouka v osnovni šoli. Pri tem se poraja vprašanje, kaj pravzaprav preverjanje znanja je. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju podaja odgovor. »S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec razume učne vsebine. Učitelj preverja znanje učenca pred, med in ob koncu obravnave novih učnih vsebin. Preverjanje znanja pred obravnavo novih učnih vsebin je namenjeno ugotavljanju učenčevega predznanja. Preverjanje znanja med učnim procesom je namenjeno ugotavljanju učenčevega razumevanja učnih vsebin ter analiziranju in odpravljanju vzrokov, zaradi katerih učenec te vsebine slabo razume ali jih ne razume. Preverjanje znanja ob koncu obravnave novih učnih vsebin je namenjeno ugotavljanju, kako učenec razume celoto obravnavanih učnih vsebin.« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja)

Kot navaja Sentočnik (2012), je preverjanje znanja sestavni del procesa učenja in poučevanja. Poudarja dva specifična namena: » /.../

1. da bi učencu podali natančno in specifično povratno informacijo, ki mu bo pomagala njegovo znanje izboljšati;

2. da bi učitelj(i) ugotovil(i), če in kako je potrebno prilagoditi oz. spremeniti poučevanje tako, da bo učencu v večjo pomoč pri izgradnji bolj kakovostnega znanja, pa tudi, kakšno pomoč bi učenec ali skupina potrebovala. Zato pravimo, da ima preverjanje izobraževalno vlogo.« (Sentočnik, 2012, Terminologija na temo vrednotenja)

Učenci lahko s povratno informacijo načrtujejo svoje učenje in poskrbijo, da je ciljno naravnano.

Učitelj kritično ovrednoti svoje poučevanje in s pomočjo analize preverjanja načrtuje svoje nadaljnje delo. Ugotovitve mu pomagajo, da lahko snov in učne vsebine še bolj ali drugače približa učencem, če je to potrebno.

Za tovrstne ugotovitve ima različne metode. Klasično so to vprašanja ali delovni listi. Lahko pa uporabi alternativne metode, med katere spadajo tudi igre vlog ali uporaba drugih gledaliških elementov. Ob tem ne preverja samo znanja, ampak daje učencem možnost, da se celostno izražajo, pokažejo svoja močna področja, si med sabo pomagajo in ustvarjajo življenjsko situacijo, ko vsakdo v skupini zasede vlogo, ki mu je bližje, tako kot se poklicno usmerjamo. S tovrstnim preverjanjem se približa formativnemu spremljanju pouka, saj učencem omogoča, da znanje pokažejo na drugačen način, »/.../ pri čemer ne pokažejo le, kaj vedo, ampak tudi, kako snov razumejo in kaj znajo narediti (uporabo znanja, spretnosti, reševanje problemov, ustvarjalnost ...).« (<https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>)

Morda je smiselno omeniti glavno razliko med preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Preverjanje je zbiranje informacij o učenčevih dosežkih, ocenjevanje pa postopek presoje zbranih po-

datkov in odločanje o kakovosti učenčevega dela (Loungo-Orlando, 2008). Informacije, ki jih pri tem dobimo, ne smejo vplivati na kasnejšo oceno, saj kot navaja Rutar Ilc (2003), ima učenec pravico do povratne informacije, kako napreduje, in nato svoje delo izboljša po potrebi. Metode gledališke pedagogike omogočajo, da je preverjanje znanja učinkovito in da je jasno podana povratna informacija o stopnji znanja. Omogoča tudi vrstniško vrednotenje. Marentič Požarnik (2018) navaja, da imata sprotno preverjanje in dobra povratna informacija večji vpliv na kakovost učenja in učne uspehe kot drugi ukrepi. Ob tem pa morajo biti izdelani kriteriji, kaj se preverja, in jih učitelj oblikuje skupaj z učenci.

3. IMPLEMENTACIJA

Predstavljeni primer prikazuje preverjanje osvojenih učnih ciljev, znanja in razumevanja učne snovi temeljnih značilnosti stanovske (fevdalne) družbe in države kot posledice naturalnega gospodarstva ter življenja srednjeveških stanov kot tudi življenja v okviru zemljiškega gospodstva, in sicer v sedmem razredu pri predmetu zgodovina v osnovni šoli med samim procesom učenja in ne kot preverjanje pred ocenjevanjem.

Zajema predvsem področje razumevanja in uporabe novih osvojenih pojmov, kot so fevd, senior, vazal, srenjska zemlja, dominikalna in rustikalna zemlja, višje in nižje plemstvo, podložnik, fevdalne obveznosti, tlačan; razumevanje fevdalnega sistema kot družbeno ekonomske kategorije, ki se kaže v razslojenosti družbe in determinirani vlogi posameznika v njej na podlagi bogastva zemlje; analizo razmer in uporabo v novih situacijah ter vrednotenje sistema. Kompleksnost pojma fevdalizem se kaže kot ovira, ki jo učenci pogosto napačno interpretirajo. Zapomnijo si določene dele pomena pojma, nato pa jim zmanjka in celotna slika ni prava. Pri pouku zgodovine smo se lotili obravnave učne snovi srednjeveške družbe in nastanka srednjeveških držav na aktiven način. Pri sprotnem preverjanju znanja pa sem uporabila metode gledališke pedagogike. Učenci so dobili nalogo, da uprizorijo podeljevanje fevdov v novo osvojeni pokrajini in s tem prikažejo nastanek fevdalne družbe. Med sabo so si razdelili vloge. Najprej so izbrali kralja. Pri tem je bila moja vloga spodbujevalna in usmerjevalna. Na vprašanje, kdo je tisti, ki bi mu zaupali, da bi jih vodil skozi dobre in težke čase oz. kdo bi pravično sodil in delil, so izbrali enega sošolca, ki je dobil naziv kralj. Kralj je nato izbral svoje vazale, ti pa svoje naprej, vse dokler niso vsi učenci dobili svoje vloge in so bili vsi družbeni sloji zarisani. Učenci so s tem pokazali znanje o družbeni razslojenosti v srednjem veku. Njihov interes je bil, da bi zasedli položaj višjih slojev. Ob tem so tudi vrednotili. Spoznali so, kaj pomeni, da je družba demokratično urejena, kar pa srednjeveške države niso bile. Tudi če se z izbiro kralja niso strinjali, so morali sprejeti vlogo. Hkrati je kralj ob izbiri vazala tudi podelil alod ali fevd

ter navedel vzrok, zakaj je vazal prejel zemljo (kaj je zanj storil). Učencem sem med samim procesom postavljala vprašanja, ki so podajala povratno informacijo o globini osvojene snovi in doseganju višjih taksonomskih ravni, zajemala navajanje svojih primerov in uporabo znanja pri urejanju učilnice, kjer so učenci mize spreminjali v fevde in le-te delili na rustikalno, dominikalno in srenjsko zemljo, na koncu pa smo skupaj analizirali še dogajanje in vrednotili uspešnost. Vsak sloj je imel nalogo, da svojega gospoda povpraša po svojih obveznostih, gospod pa je dajal navodila; tako je vsak učenec razmišljal in kazal svoje znanje, ga povezoval in uporabljal domišljijo, ki je vezana na življenjske situacije, prisotne za preživetje v obravnavanem zgodovinskem obdobju. Učenci so se med sabo pogovarjali, dajali predloge, presojali pravilnost, pri tem sodelovali in se hkrati medvrstniško ocenjevali. Napake, ki so se pojavljale, niso bile negativno ovrednotene, ampak so se učenci učili postavljanja pravih vprašanj ter redefiniranja lastnih predstav in pojmov. Ob tem je šlo za socialno učenje v dialogu z upoštevanjem medpredmetnih povezav in življenjskih izkušenj.

4. REZULTATI

Po koncu igre vlog so učenci razmišljali, koliko so svoje znanje lahko konkretno uporabili, kaj so se naučili in kaj jim še dela težave. Nato so v zvezke narisali prazno pokrajino, ki so jo spremenili v zemljiška gospodstva. Znanje so na tak način podkrepili in se ponovno samovrednotili z namenom izboljšanja procesov učenja.

Ob vsem tem je bila motivacija visoka, saj so se zabavali in želeli odigrati svojo vlogo v procesu. Nekateri, ki so bili pri igri vlog bolj zadržani, so pri risanju izkazali večjo pripravljenost v dokaz svojega znanja.

Učence sem morala opozarjati na pravilni nivo komunikacije in strpnost pri tem, kdaj lahko povedo svoj del in kdaj sošolcu podati povratno informacijo. Mnoge so nepravilnosti, ki jih vrednotimo iz sodobnega zornega kota, vznemirjale in kot take so jih zato bolj ponotranjili in začutili namen učenja z mero uporabnega znanja in zavedanja, kako in kdo gradi prihodnost. Zanimiv je bil tudi izziv višjih slojev, ali naj obdržijo svoje privilegije ali naj jih razveljavijo v korist bolj pravične družbe. Učenci so na tak način spoznavali tudi sebe in svoje poglede na svet.

5. ZAKLJUČEK

Kaj je torej ustvarjalno preverjanje znanja in zakaj naj se uporablja? Govorimo o avtentičnem učenju (Loungo-Orlando, 2008), saj učenci pokažejo svoje kompetence na različne načine.

Kažejo lahko svoj čut za odgovornost, spretnost sodelovanja, kritično razmišljanje in reševanje problemov, ki jih klasične metode preverjanja znanja na listu ne merijo in učencu onemogočajo izkazovanje tovrstnih kompetenc. S tem se večja motivacija za delo, učenci pa dobijo obširno povratno informacijo o višjih ravneh razumevanja, uporabi procesnih znanj in učnih spretnostih v širšem kontekstu, kot so na primer komunikacijske spretnosti. S procesnim pristopom krepimo tudi vsebinska znanja (Rutar Ilc, 2003), glavni cilj je, da učenci snov osvojijo globlje in trajneje, saj do ciljev prihajajo sami.

Konkretna, razumljiva povratna informacija je ključna pri ciljnem učenju in je kot čvrsta opora na poti v hrib. Igra vlog razkriva mnoga znanja in sposobnosti, ki jih učitelji želimo preverjati in meriti pri učencih na bolj ali manj uspešen način, in kot takšna menim, da je primerna za uporabo pri pouku, in sicer z namenom, da se učni nivo dvigne, prav tako tudi motivacija za učenje. V prihodnosti načrtujem medpredmetno povezavo s slovenskim jezikom, da si učenci izmislijo preprosto dramsko besedilo, ki temelji na zgodovinskih dejstvih, ga obogatijo s fantazijsko pripovedjo in odigrajo pred manjšim občinstvom, pri pouku likovne vzgoje pa izdelajo pripomočke. Verjamem, da takšno delo v povezovalnem okolju prinaša še boljše rezultate.

LITERATURA

- LUONGO-ORLANDO, Katherine (2008). *Drugačno preverjanje znanja: predlogi za avtentično sledenje napredka učencev*. Ljubljana: Rokus Klett.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*, Ljubljana: DZS.
- RUTAR ILC, Zora (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Formativno spremljanje. Pridobljeno 29. 7. 2024, s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/>.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja učencev v 9-letni osnovni šoli, Uradni list, 3. člen. Pridobljeno 23. 7. 2024, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1999-01-2923/pravilnik-o-preverjanju-in-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-9-letni-osnovni-soli>.
- SENTOČNIK, Sonja (2012): Terminologija na temo vrednotenja. Pridobljeno 23. 7. 2024, s https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/pkp/podprojekt3/Strokovna%20gradiva/Projekt%20tim%20za%20KP%20in%20TP/Gradiva%202011-2012/vrednotenje_termi-nologija-2011.pdf.

Julijana Kmetič

GLEDALIŠKO ČUJEČE V NARAVI

Povzetek

Gledališče ima dolgo in bogato zgodovino, ki sega nazaj do starih Grkov, Rimljanov in še prej. Čuječnost po drugi strani ima korenine v budistični meditaciji, vendar je v zadnjih desetletjih postala priljubljena tudi v zahodnem svetu kot način za zmanjševanje stresa in izboljšanje mentalnega zdravja. Kombinacija teh dveh področij, gledališča in čuječnosti, je relativno nova, vendar postaja vse bolj priljubljena.

Šolske skupnosti se vse bolj zavedajo, kako pomembna je zelena okolica šole. Veliko šol, predvsem mestnih, si ureja vrtove, sadi drevesa in išče prostor v naravi, kjer lahko na inovativen način izpeljejo pouk. Povezovanje pouka na prostem z gledališko pedagogiko lahko prinese izjemno bogato in interaktivno učno izkušnjo. Z združevanjem pouka na prostem in gledališko pedagogiko lahko ustvarimo dinamično in poglobljeno učno okolje, ki spodbuja raziskovanje, ustvarjalnost in celostno razumevanje učne snovi za več predmetnih področij. Učenci neposredno doživijo naravo in se obenem neposredno učijo o snovi določenega predmeta skozi zabavno in ustvarjalno gledališko izkušnjo. Prav tako integracija praks čuječnosti v gledališko pedagogiko, ki se izvaja na prostem, prinese številne koristi, vključno z zavedanjem telesa, čustev, prisotnostjo in empatijo učencev. Te prakse obenem spodbujajo osebno rast in razvoj udeležencev.

Ključne besede: *aktivno učenje, čuječnost, gledališka pedagogika, učenje na prostem, zavedanje telesa in prostora*

THEATRE MINDFULNESS IN NATURE

Abstract

Theatre has a long and rich history, going back to the ancient Greeks, Romans and even earlier. Mindfulness, on the other hand, has its roots in Buddhist meditation, but in recent decades it has also become popular in the Western world as a way to reduce stress and improve

mental health. The combination of these two fields, theatre and mindfulness, is relatively new but it is becoming more and more popular.

School communities are becoming increasingly aware of the importance of green school surroundings. Many schools, especially those in urban areas, are landscaping their gardens, planting trees and looking for a place in nature where they can deliver lessons in an innovative way. Combining outdoor education with theatre pedagogy can provide an extremely rich and interactive learning experience. Combining outdoor education and theatre pedagogy can create a dynamic and immersive learning environment that encourages exploration, creativity and a holistic understanding of learning material for multiple subject areas. Students experience nature directly and at the same time learn directly about the subject matter through a fun and creative theatre experience. Likewise, integrating mindfulness practices into outdoor theatre pedagogy brings many benefits, including body awareness, emotion, presence and empathy for students. These practices also foster the personal growth and development of the participants.

Keywords: *active learning, mindfulness, theatre pedagogy, outdoor learning, body and space awareness*

1. ČUJEČNOST

Škobalj (2017) pravi, da smo v tem času obudili čuječnost, ker nam ponuja odgovor na zahteve sodobnega tempa življenja. Čuječnost naj bi blažila vsakodnevni stres in pomagala pri umirjanju naglice.

Računalniki in vsa moderna tehnologija neprisotnost v danem trenutku še povečujejo. S pomočjo naprav svojo pozornost usmerjamo v nek drug svet in sami sebe odvrčamo od trenutka, kjer v realnosti smo (Hasson, 2013).

Mladi danes doživljajo vedno več stresa, kar se kaže v povišani stopnji anksioznosti in vedenjskih težav ter v nižji stopnji samozavesti in samozaupanja, ta meja pa se starostno prestavlja vse nižje. Zato je posledično tudi čuječnost v šolskem kontekstu bolj prisotna. Pozitivni učinki čuječnosti so sledeči (Siegel idr., 2009):

- Pozornost: sposobnost osredotočanja na zunanji ali notranji dražljaj.
- Koncentracija: sposobnost zbranega dela oz. sposobnost vztrajanja na nekem dražljaju, ki je pritegnil našo pozornost.

- Povezanost (s sabo in znotraj skupnosti) je dolgoročno gledano pomembna za kakovostno življenje in delo tako posameznikov kot razredne skupnosti ter tudi za življenje v širši družbi.
- Empatija: Znanstveniki navajajo, da postane del možganov, ki vpliva na naš občutek povezanosti z ljudmi, zaradi meditacije aktivnejši, kar omogoča resnično empatijo.

2. UČENJE NA PROSTEM

Sodobni koncept poučevanja se vse bolj nagiba k aktivnemu učenju – povezovanju teoretičnih vsebin in izkustev v vsakdanjem življenju. Učenje na prostem je učenje, kjer se učenje premakne iz učilnic v okolico šole ali v naravna okolja, ki jih kraj nudi. Učitelji in učenci v naravnem okolju najdejo alternativni prostor, ki jim omogoča povsem drugačen način učenja kot v učilnici (Barfod, 2008).

Potreba po gibanju in veččutnem učenju je med učenci vse bolj prisotna, kar lahko zagotovimo s poučevanjem na prostem. Sedeč način poučevanja v enem prostoru brez zadostnega gibanja izgublja na svoji moči. Pouk na prostem poleg vida in sluha, ki sta v sodobnem izobraževanju najbolj izpostavljeni čutili, aktivira tudi tip, vonj in okus (Šprohar, 2021).

Učenci zaradi hitrega širjenja digitalizacije izgubljajo stik z realnim svetom in naravo, izkuštenim učenjem ter svojim telesom. Učenci so v učilnicah pogosto zdolgočaseni in apatični. Učno snov si težko zapomnijo in jo še težje osmislijo. Opazi se, da učencem primanjkuje igre, gibanja in izkušenj iz vsakdanjega sveta (Škalič, 2017).

Učenec je pri pouku na prostem aktivno vključen v proces. Sam postane del nove učne snovi in se s snovjo lažje poistoveti ter jo osmisli (Vovk Korže in Lužnik, 2017). Bistveno je povezovanje učenja in poučevanja, ki temelji na pisnih virih, pridobljenih v učilnici, ter učenju na prostem, ki pripomore k celostnemu razvoju otroka ter lažjemu osmišljanju snovi (Dolgan, 2020).

3. ČUJEČNOST IN GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA

Čuječnost vključuje zavedanje telesnih občutkov, dihanja in okolja. V gledališki pedagogiki je poudarek na zavedanju telesa, gibanja in uporabi prostora. Gledališke vaje lahko vključujejo vadbo zavedanja telesa in prostora, kar učencem pomaga, da postanejo bolj osredotočeni, prisotni in zavedni svojega giba in okolja (Škobalj, 2017).

Čuječnost vključuje tudi zavedanje in sprejemanje lastnih čustev ter sposobnost izražanja teh čustev na zdrav način. V gledališki pedagogiki se učenci spodbujajo k raziskovanju različnih čustvenih stanj in izražanju teh čustev skozi igro in vloge. Gledališke vaje lahko pomagajo učencem razvijati empatijo, razumevanje čustev drugih ter spretnosti v komunikaciji (Creswell, 2016).

Mental Health Foundation (2010) navaja, da čuječnost spodbuja prisotnost v trenutku in zavedanje trenutnih misli, občutkov in okolja. V gledališki pedagogiki je prisotnost ključnega pomena, saj igralci morajo biti popolnoma osredotočeni na dogajanje na odru, dialoge in odzive občinstva. Praksa čuječnosti lahko učencem pomaga, da razvijejo večjo koncentracijo, prisotnost in zavedanje v gledališkem procesu.

Čuječnost spodbuja razvijanje empatije in razumevanje perspektiv drugih ljudi. V gledališki pedagogiki se učenci učijo razumevanja in sočutja do likov, ki jih igrajo, ter do sodelujočih v ustvarjalnem procesu. Skozi vaje improvizacije, vlog in analize likov učenci razvijajo svojo sposobnost empatije in spretnosti v medosebnih odnosih (Škobalj, 2017).

Zato lahko integracija praks čuječnosti v gledališko pedagogiko prinese številne koristi, vključno z izboljšanim zavedanjem telesa, čustev, prisotnostjo in empatijo učencev. Te prakse lahko pomagajo ustvariti bolj poglobljeno, empatično in povezano gledališko izkušnjo ter spodbujajo osebno rast in razvoj udeležencev.

4. VPLIVI IN KORISTI

Škobalj (2017) navaja izsledke raziskav o vplivu čuječnosti na učence. Čuječnost dobro deluje na čustveno stanje otrok, na njihovo mentalno zdravje, sposobnost učenja in njihovo fizično zdravje. Pridobivanje veščine čuječnosti je poceni, rezultati pa so vidni v relativno kratkem času.

Integracija narave in čuječnosti v gledališče spodbuja kreativnost in inovativnost. Učenci se učijo novih načinov izražanja in sodelovanja z naravnim svetom, kar vodi do edinstvenih in nepozabnih predstav (Kabat – Zinn, 2011).

Gledališko-čuječe v naravi pogosto vključuje skupinske dejavnosti in interaktivne predstave, ki spodbujajo občutek skupnosti in povezovanja (Rutar, 2017).

5. GLEDALIŠKO-ČUJEČE V ŠOLI

V zadnjem času se vse več šol zaveda pomembnosti učenja na prostem. Gradijo in oblikujejo se učilnice na prostem, ki ponujajo veliko možnosti za učenje in ustvarjanje učencev v naravnem okolju. Učilnice na prostem imajo veliko prednost, saj se lahko ves čas spreminjajo. Spreminjajo se glede na letne čase, glede na šolsko leto. Spreminjanje okolja v učilnici nam ponuja vedno nove in kreativne možnosti za uporabo prostora ter vseh elementov, ki so v danem trenutku na voljo. Povezovanje pouka v učilnici na prostem z gledališko pedagogiko lahko prinese izjemno bogato in interaktivno učno izkušnjo. Obstajajo različne metode in tehnike, ki se lahko izvedejo z učenci v učilnici na prostem.

- Čuječnostne vaje: Pred vsako učno uro z elementi gledališke pedagogike se izvajajo čuječnostne vaje, ki pomagajo učencem, da se osredotočijo in povežejo z naravnim okoljem.
- Uporaba naravnih elementov: Naravni elementi, kot so drevesa, voda, skale in veter, se uporabljajo kot del scenografije in rekvizitov.
- Predstave: Gledališko-čuječe v naravi pogosto vključuje predstave, kjer skupina učencev aktivno sodeluje.
- Improvizacija je ključni del gledališko-čuječega v naravi. Učenci se učijo, kako se prilagoditi spreminjajočim se naravnim razmeram.

6. PRAKTIČNI NASVETI ZA IZVAJANJE GLEDALIŠKEGA ČUJEČEGA V NARAVI

Za tiste, ki želijo vključiti elemente gledališkega čuječega v naravi v svoje delo, tukaj je nekaj praktičnih nasvetov:

- Izberite primerno lokacijo: Poiščite naravne lokacije, ki so primerne za gledališke predstave. Prepričajte se, da je lokacija dostopna in varna za učence.
- Prilagodite tehnike čuječnosti: Vključite čuječnostne vaje v svoje priprave in izvedbo učnih ur na prostem.
- Vključite naravne elemente: Uporabite naravne elemente kot del scenografije in rekvizitov. Učite učence, kako sodelovati z naravo in uporabiti njene elemente na kreativen način.
- Spodbujajte interakcijo: Vključite interaktivne dejavnosti, ki spodbujajo sodelovanje cele skupine učencev.
- Prilagodite se naravnim razmeram: Bodite pripravljeni na spreminjajoče se naravne razmere in prilagodite svoje učne ure glede na vremenske pogoje.

Ekološka pustolovščina: Organizirajte ekološko pustolovščino v naravi, kjer bodo učenci raziskovali in spoznavali lokalno okolje. Med raziskovanjem lahko opazujejo rastline, živali in druge naravne pojave. Nato lahko skupaj ustvarite gledališko predstavo, kjer vsak učenec predstavi enega od opazovanih elementov, kot so drevesa, ptice, insekti itd. Učenci lahko uporabijo elemente kostumov, mask in improviziranih rekvizitov, da oživijo svoje vloge.

Ustvarjanje naravoslovnega gledališča: Učenci lahko ustvarijo "naravoslovno gledališče" na prostem, kjer uporabijo elemente narave (npr. drevesa, reke, kamni) kot oder in rekvizite. Skozi ustvarjanje in izvajanje predstave lahko raziskujejo naravoslovne koncepte, kot so cikel vode, fotosinteza, ekologija itd.

Naravoslovni sprehodi s gledališkimi elementi: Med naravoslovnim sprehodom lahko učitelji vključijo gledališke elemente, kot so dramatizacija opazovanj naravnih pojavov, interpretacija zvokov in gibov v naravi ter ustvarjanje kratkih improviziranih predstav na osnovi izkušenj v naravi.

Ekosistemski cikel v naravi: Učencem razložite koncept ekosistemskih ciklov, na primer cikel vode, in nato organizirajte gledališko predstavo na prostem, ki prikazuje ta cikel. Učenci lahko predstavljajo različne faze cikla, kot so izhlapevanje, kondenzacija, padavine, odtekanje vode in ponovno absorpcijo v tleh. Skupaj lahko oblikujejo interaktivno gledališko izkušnjo, kjer se premikajo skozi različna območja, ki predstavljajo različne faze cikla.

Življenje v gozdu: Organizirajte pohod skozi gozd, kjer bodo učenci opazovali različne habitate in živali. Med pohodom lahko razpravljate o pomenu ohranjanja gozdov in o življenju v gozdu. Nato lahko skupaj ustvarite gledališko predstavo, kjer učenci upodobijo različne živali in njihove vloge v gozdnem ekosistemu. Vsak učenec lahko izbere eno žival, ki jo želi upodobiti, ter razmisli o njenem videzu, gibanju in vedenju.

7. ZAKLJUČEK

Če želimo doseči spremembo pri učencih s pomočjo čuječnosti, se moramo vsebin, ki čuječnost spodbujajo, posluževati sistematično in čim pogosteje. Tehnike, ki prepletajo čuječnost, gledališko pedagogiko ter učenje v naravi, naj postanejo del rednega učnega procesa. Učence lahko nagovorimo, da podobne prakse izvajajo tudi doma.

Gledališko čuječe v naravi je inovativna in vznemirljiva oblika gledališča, ki združuje umetnost, čuječnost in naravo. Ta pristop ponuja edinstveno izkušnjo, ki spodbuja globljo povezanost z naravnim svetom, večjo prisotnost v trenutku in izboljšano mentalno zdravje. Z vključevanjem tehnik čuječnosti in naravnih elementov v gledališke predstave lahko ustvarimo bogatejše, bolj kreativne in bolj povezane učne ure.

8. VIRI IN LITERATURA

- Barfod, K. (2008). *OUTLiNES – Outdoor Learning in Elementary Schools – from Grassroot to Curriculum in Teacher Education*. Pridobljeno 20. 5. 2024 s <http://www.outdooreducation.dk/files/foundation%20course%20manual.pdf>.
- Creswell, J. D. (2016). *Mindfulness interventions*. Annual review of psychology, 68, 491-516.
- Dolgan, K. (2020). *Delavnica Učenje na prostem*. Razredni pouk št.1/2020, letnik 22. ISSN 1408-7820. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, 2020.
- Hasson, G. (2013). *Mindfulness. Be mindful. Live in the moment*. Chichester: Capstone.
- Kabat-Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam: z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.
- Mental Health Foundation (2010). *Mindfulness ... Report 2010*. London: Mental Health Foundation. Pridobljeno 11. 7. 2024 s https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/Mindfulness_report_2010.pdf
- Rutar, C. (2017). *S čuječnostjo do harmonije odnosov: vodič za starše mlajših otrok na poti zavedanja*. Dobrova: Animayush.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from?* V F. Didonna (ur.), *Clinical handbook of mindfulness* (str. 17-35). New York, US: Springer Science+Business Media.
- Škalič, M. (2017). *SOS – Pouk izven učilnice*. Pridobljeno 20. 5. 2024 iz Kje vas čevelj žuli?: <http://kje-vas-čevelj-žuli-solstvo.blogspot.com/2017/10/sos-pouk-izven-ucilnice.html>
- Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko- kulturno društvo za boljši svet.
- Šprohar, N. (2021). *Šola na prostem: priložnost za edinstvene in vznemirljive učne izkušnje*. Pridobljeno 20. 5. 2024. <https://www.ekodezela.si/eko-zanimivo/sola-na-prostem-priloznost-za-edinstvene-in-vznemirljive-ucne-izkusnje/>
- Vovk Korže, A., Lužnik, J. (2017). *Povežimo otroke z naravo, pojdimo v gozd*. Didakta, 62-69.



Carolina Genovese

THE WEEK OF POETRY

Each year, the W.A. Mozart Comprehensive Institute in Rome transforms into a vibrant hub of creativity during its *Poetry Week*. This event, designed to celebrate the art of poetry, offers a unique opportunity for teachers and students to engage in a shared exploration of language, self-expression, and collaboration. Through a variety of thoughtfully planned activities, *Poetry Week* inspires participants to discover the power of poetry as a means of learning and connection.

At its core, *Poetry Week* aims to nurture a love for poetry while developing key skills in language, creativity, and self-expression. For teachers, the event is an opportunity to connect with students in a deeply meaningful way, using poetry as a tool to engage both the intellect and emotions. The week fosters a sense of inclusion and encourages active participation, creating a school environment where every voice matters.

The event includes a diverse array of activities that are both enriching and inspiring. Students participate in workshops where they craft their own poems, guided by teachers and guest poets who introduce them to various poetic techniques. These workshops are not just about writing; they also offer students the chance to explore their thoughts and feelings in a supportive setting. Poetry readings provide another layer of engagement, as students share their original works or enjoy the beauty of famous poems read aloud. These sessions often create powerful moments of connection, as shared experiences transcend classroom walls.

One of the highlights of *Poetry Week* is the poetry competition, which encourages students to push their creative boundaries while rewarding their efforts. For teachers, these competitions provide an opportunity to celebrate their students' growth and achievements. Additionally, meetings with established poets bring real-world perspectives into the classroom, offering both teachers and students valuable insights into the creative process. An exhibition of student works further enhances the event, allowing the entire school community to appreciate and celebrate the students' creations.

Poetry Week also emphasizes the importance of community involvement. Parents are invited to participate in readings and events, bridging the gap between home and school. The week's activities extend beyond the classroom to engage the local community through public events and interdisciplinary projects that combine poetry with art and music. For teachers, this collaborative approach underscores the interdisciplinary potential of poetry, demonstrating its value as a versatile teaching tool.

The impacts of *Poetry Week* are profound. Students often emerge with a newfound appreciation for poetry, alongside improved language skills and greater confidence in their creative abilities. Teachers report a strengthened sense of community within the school, as the event fosters collaboration and shared purpose among students, staff, and families. Beyond these immediate outcomes, *Poetry Week* leaves a lasting impression by highlighting the transformative power of poetry as a medium for self-expression and connection.

For educators, *Poetry Week* is a reminder of the profound role the arts can play in education. It demonstrates how poetry can transcend traditional teaching methods, fostering creativity, critical thinking, and emotional intelligence in students. By participating in and supporting events like *Poetry Week*, teachers can create an enriching, inclusive, and inspiring learning environment that benefits the entire school community.





Giovanni Cogliandro

SIAE PROJECT: METAMORPHOSIS OF MUSIC

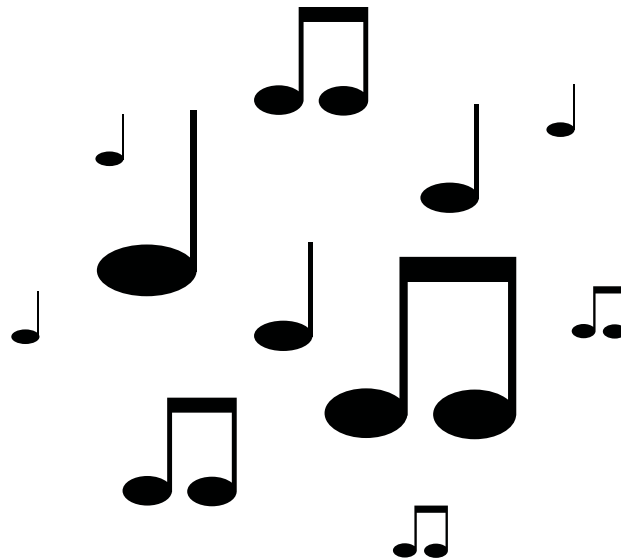
The *Siae Project: Metamorphosis of Music* was an ambitious educational initiative undertaken at the W.A. Mozart Comprehensive Institute in Rome. Designed to foster a deeper appreciation for musical culture, the project blended theoretical and practical approaches to engage students in exploring the transformative power of music. For teachers, this initiative demonstrated the profound role that music can play in holistic education, sparking creativity, collaboration, and cultural awareness among young learners.

At its heart, the *Metamorphosis of Music* project sought to make music accessible to all students, regardless of their prior experience. The program emphasized the dual goals of developing technical musical skills and fostering artistic sensitivity. By providing a hands-on approach to learning, the initiative not only enriched students' understanding of music but also encouraged them to see music as a medium for self-expression and connection with others. The project offered a diverse range of activities to cater to students' varying interests and talents. Workshops on music composition allowed students to create their own pieces, exploring both the technical and emotional aspects of musical storytelling. Instrument courses offered practical training, introducing students to a variety of instruments and encouraging them to develop their skills. Meetings with professional musicians and artists were among the highlights of the program, as these sessions brought the world of professional music closer to the students. Live performances and testimonials inspired students and provided valuable insights into the artistic journey.

A key aspect of the project was its emphasis on collaboration and inclusivity. Music became a unifying force, bringing together students from different backgrounds and fostering a sense of community. Sharing events, such as public concerts and performances, further underscored the social dimension of the initiative. These events not only allowed students to showcase their talent but also strengthened ties between the school and the wider community.

The outcomes of the *Metamorphosis of Music* project were significant and far-reaching. Many students discovered a newfound passion for music, which translated into increased participation in musical activities both within and outside the school. The program also had a profound impact on students' artistic and creative skills, helping them to explore their potential in ways that traditional academic subjects might not. For teachers, the project reinforced the importance of integrating the arts into education as a means of fostering emotional and social development alongside academic achievement.

This initiative also served as a reminder of music's ability to build bridges and break down barriers. By creating a collaborative and inclusive learning environment, the project not only nurtured a generation of music enthusiasts but also demonstrated how the arts can enrich school life, promote cultural understanding, and leave a lasting impact on students' personal growth. For educators, *Metamorphosis of Music* showcased the enduring value of music as a transformative force in education.





Maria Vlachopoulou

DRAMA EDUCATION AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING (SEL)

Abstract

The goal of this paper is to examine how Educational Drama can serve as a useful toolkit for the integration of SEL (Social and Emotional Education) practices in the Primary EFL classroom. According to Casel's SEL framework the 5 core competencies of social and emotional learning are: self awareness, self management, social awareness, relationship skills and responsible decision making. All these skills are developed by using Drama in the classroom. Teachers nowadays face sudden outbursts of aggression, behavioral problems and lack of empathy and communication so often that the need for integration of SEL activities in the Primary School curriculum is becoming increasingly imperative.

In this paper I am going to present a short history and some basic notions of SEL education. Also I am going to suggest some techniques and activities of Educational Drama that can foster social and emotional learning in the EFL classroom.

Key words: *SEL education, Drama Techniques, CASEL framework, Mood Meter, Ruler*

1. THE NEED TO INTEGRATE SEL SKILLS IN THE SCHOOL CURRICULUM

Please allow me to start my presentation with a question. I want you to go back to the end of the previous school year and think of a word that described the dominant feeling of that year. Would you like to share it?

During the school year 2017-2018, before COVID-19, school staff in the U.S.A. reported experiencing unpleasant emotions regularly. They have used the words frustrated, stressed,

overwhelmed, tired, rushed, exhausted to describe them. Actually, unpleasant feelings were 70% of their feelings.

In 2023, in the after COVID-19 era, one of the big themes that emerged among teachers in the comments and conversation channels of Edutopia was a situation that a sixth-grade teacher, Matt Eicheldinger, successfully articulated in an Instagram post that went viral as : “The cadence just isn’t there. The thing we’re dealing with most is behavior. We have these kids who are just so dysregulated, they become the priority, and you can’t teach”(Edutopia, 2023).

The truth is all the data I have referred to describes the U.S. educational reality in the past and now. However, I genuinely wonder how far your country’s educational reality is from that. If you ask me, the word “dysregulated” hit the nail on the head. I know both from my personal experience and my colleagues’ that students, especially in the after COVID-19 crisis, are facing a number of problems, in the relationships with their parents, their classmates, their friends, and their teachers. I know for a fact that teachers all over Greece struggle in their classrooms everyday with all kinds of behavioural challenges. Is this the case in your countries, too?

Part of a teacher’s job, unrecognised and not fully appreciated, involves addressing students’ everyday social and emotional needs. Teachers are expected to do this without having ever received any kind of training in this. Also, students are often expected to deal with these needs without ever having been taught how to. Although we all recognise the need for the cultivation of social and emotional skills at school, little is done. Their practice is always squeezed out. The truth is they are not part of the curriculum and if they are, they are often neglected. But the need for social and emotional learning is imperative, especially now after the pandemic crisis, with the refugee crisis still going on and people dislocating and relocating all the time, because of wars or natural disasters. Our students, especially those of disadvantaged backgrounds with weaker social and emotional skills, need someone to teach them how to notice their feelings and other people’s feelings, recognise them and deal with them effectively.

2. AN INTRODUCTION TO EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING

In 1995, Daniel Coleman, the psychologist who made Emotional Intelligence known to the broad public with his book “Emotional Intelligence”, claimed that It is EQ, or emotional quo-

tient, that defines success. Actually, 80% of a person's success is defined by EQ. On the contrary, only 20% is attributed to IQ.

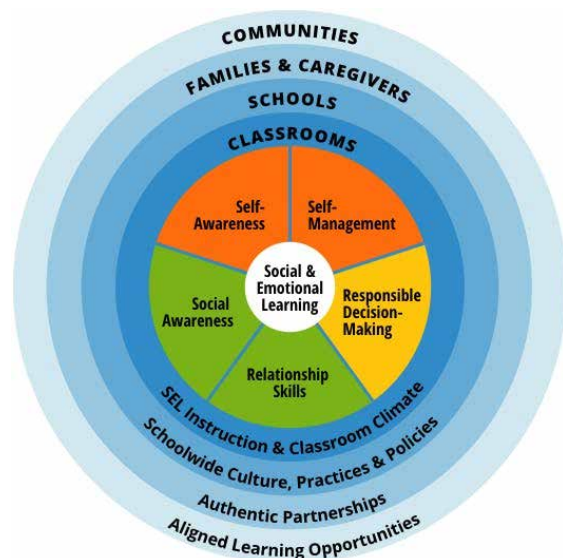
Now let's examine how Emotional Intelligence can be linked to all these. Let's first watch a short video (2.58) (<https://www.youtube.com/watch?v=jfbnKI9Zjb0>) to define Emotional Intelligence.

Emotional Intelligence is part of SEL education. SEL stands for Social and Emotional Learning. The definition for SEL education is the following according to CASEL, the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, American education institute :

Social and emotional learning (SEL) is an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions.

SEL advances educational equity and excellence through authentic school-family-community partnerships to establish learning environments and experiences that feature trusting and collaborative relationships, rigorous and meaningful curriculum and instruction, and ongoing evaluation. SEL can help address various forms of inequity and empower young people and adults to co-create thriving schools and contribute to safe, healthy, and just communities.

Let's have a look at the CASEL framework.



3. HOW DO I INTEGRATE SEL SKILLS INTO MY TEACHING?

Here are some tips to keep in mind if you want to integrate SEL skills to your teaching.

1. Teach regularly on a daily basis/a planned series of lessons
 2. Model SEL skills you want to see in your students ("Be the change you want to see" attributed to Mahatma Gandhi)
 3. Brief but regular instruction appears more effective than random long sessions.
 4. Reinforce SEL skills through whole-school policy
 5. Give specific and focused praise when you see behaviours displaying good use of SEL
- (Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools-Guidance Report, 1-5)

4. WHAT IS THE RELATIONSHIP OF DRAMA IN EDUCATION AND SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING ?

According to the experimental study *Drama based Social Emotional Learning* published by Hakan Usakli "Drama based social emotional learning can be given to all age groups of students. It is especially vital for pre-education and primary education class. It also should be compulsory and elective in all levels of education."(Usakli, 2018)

Drama in Education is a wonderful opportunity for students to navigate through different emotions and find different ways to express and regulate them. Also, they can regularly exercise their social skills. They learn to listen to others, express their opinions, compromise, and reach a decision. They also learn to show empathy not in the sense that we sometimes define empathy, i.e. to be able to be in other people's shoes but as the ability to recognise emotions of others and respond to them accordingly because as Baron-Cohen suggests 'empathizing is the drive to identify another person's emotions and thoughts, and to respond to them with an appropriate emotion'... Empathizing occurs when we feel an appropriate emotional reaction, an emotion triggered by the other person's emotion, and it is done in order to understand another person, to predict their behaviour, and to connect or resonate with them emotionally. (Baron-Cohen, 2003, p.2-Speaking and Listening through Drama, p.64)

Last but not least, through drama techniques students can be introduced to other cultures and values and customs and this contributes to tolerance and inclusivity.

5. SEL EDUCATION BASICS-MARC BRACKETT'S THE MOOD METER

So, if you are wondering where to start from, I think introducing feelings to your students can be a good start. Children, but also adults, think feelings are restricted to about a dozen. Joy, Sadness, Fear, Shame, Anger, Disgust, Surprise, Stress and so on. The truth is that they are way more than these. In order to get acquainted with the variety of feelings you can apply the Mood Meter. This way you can also expand your emotional vocabulary.

Also feelings are often misconceived by people and this may lead someone to deny themselves expression. In his book "Permission To Feel" Marc Brackett, a psychologist at Yale University, director of the Yale Center for Emotional Intelligence, says that when you grow up with parents that see your feelings as a threat and they try to shut them down everytime you are angry, sad or stressed, because they don't know how to deal with them, then what you will learn is to silence your feelings, keep them to yourself, because others can get mad, yell at you or you can find yourself grounded. Stereotypical phrases about feelings come our way every day. You may have been told that feelings are good or bad, or even that you have to feel certain feelings in order to be good or liked, e.g. "Good girls don't get mad".

In other cases, feelings may make you feel ashamed or weak. E.g. "Boys don't cry".

So before you start teaching students how to recognise their feelings, you should make clear that:

- There are not good or bad feelings. All feelings carry information that we should listen to. They are just the messengers, which should make us wonder about the reason, what has caused the feeling and what we can do with it, that is how we can regulate it.
- Feelings come and go. They are like the weather. They change constantly. What you feel is not who you are.
- Feelings are meant to be expressed. You just have to learn to respond to them. Give yourself some time to process them and not react in the heat of the moment. Express them in a way that will not be harmful either to yourself or others. So, Marc Brackett has created a Mood Metre with 144 feelings, divided in 4 colours: Red, Yellow, Blue or Green. What colour you are in depends on the levels of Energy and the levels of Pleasantness you are feeling at the moment. Thus, the mood metre gives us the feeling of the moment. So, take a deep breath, focus on yourself and give a number to the levels of energy you are feeling at the moment from -5 to +5. Do the same with pleasantness. How pleasant are you feeling on a scale from -5 to +5? The box where the two numbers meet is the feeling of the moment. For example, my energy right now is +5 and my pleasantness +3, so the feeling of the moment is *enthusiastic*. **How are you feeling?**

I have also prepared a mood meter Reflection Worksheet for my classes, so that students can check in on their feelings every day before the lesson starts, or when it finishes. The Reflection Worksheet is meant to apply, in a way, to the RULER rule, as well.

According to this rule, first you **recognise** the feeling, then you **understand** it, **label** it, **express** it and finally **regulate** it.

So, what do you think? Make it an everyday routine! Check in on our feelings.

Start using the mood meter, complete the Reflection Worksheet, assign students some words to learn to expand their emotional vocabulary. Students can share their reflections in class or they can keep them to themselves.

For the rest of my presentation I would like to suggest some drama techniques to foster the different areas of Social and Emotional Education.

6. DRAMA TECHNIQUES TO FOSTER SEL EDUCATION IN CLASS

a. Self awareness

Self awareness or as Socrates said “know thyself”. This is the cornerstone of the SEL theory and a desideratum for human beings for thousands of years. Self-knowledge, knowing who you are, what you can do, being resilient and having a growth mindset.

An activity which focuses on self awareness is the following:

Activity 1- Visualizing Emotion

1. Divide students into small groups.
2. Give students a problem that triggers an emotion, such as failing a test, or overhearing a friend gossiping about your best friend.
3. Each group identifies the emotion being evoked
4. Each group creates a frozen picture to visualize the emotion.
5. Each group presents their tableau scene to the rest of the class.

You can try the exercise again using mimed movement to create a scene that visualizes the emotion

(Hishon, K)

b. Self management

Self management is the ability to regulate your emotions, to respond to them and not react impulsively. To take responsibility for your actions. It is also the ability to set goals, to organise a plan and to take the corresponding steps to achieve your goals.

Activity 2 - No Motion

Players walk around the room focusing on “no motion.” Direct the players to “do nothing—let your body walk around the room, let your sight go out into the whole room and see all the objects around you—see your fellow players in no motion.” The goal of this exercise is to release anxiety (Spolin, 1963).

Activity 3 - A dialogue with the back

Pairs stand back to back. - The facilitator leads them through a dialogue with their backs, in which several feelings are included. For instance: “Imagine your backs are speaking to each other about trivial, everyday life matters. You exchange ideas, make light jokes about things, share experiences, etc. Eventually, a mild discrepancy between you arises which increases gradually into a discussion. An intense conflict is revealed which turns into an angry argument. You both hold to your positions: It is a matter of principle and you are not willing to give up...! Finally, you realize that it was all a misunderstanding, a big mistake. You just didn’t understand or hear each other properly. Now everything is mended, you explain yourselves to one another, you make up. You’re just two loving, caring human beings... - Members respond to the facilitator’s account of the dialogue only by moving their backs. The goal of this activity is to elicit a wide range of emotions and to build trust among group (Susana Pendzik, 2018).

c. Social Awareness

Activity 4: Mirroring Resonance: Parla! (Speak)

The goal of this activity is to examine an inner conflict from a perspective, to develop listening skills.

The group divides into triads. - Members take turns to discuss a particular conflict they are dealing with in their lives (or have dealt with in the past). - Using their partners' bodies, each member in turn sculpts their conflict. They work in silence and try to be precise as a sculptor. - When the sculpture is ready, the sculptor steps back and watches the sculpture for a moment. - At his/her word "parla" (speak), the sculpture comes alive, moving, saying and doing something for about 1-2 minutes. - The exercise finishes when the sculpture freezes of its own accord (as in Playback Theatre's "fluid sculptures.") Comments: - The participants performing as sculptures should not "invent" a role, but take the cue for their performance from the previous discussion on the conflict as well as from the physical posture in which the sculptor places them. - The participants performing as sculptures try to mirror the conflict back to the author, without striving to reach a solution. The performance should be kept brief (about 1-2 minutes), (Pendzik, 2018).

d. Relationships Skills

Activity 5: Talk and Listen Cards

Each participant receives a card with half the dialogue. The cards have their own lines, but not their partner's lines. Each dialogue is 4-6 lines long. A reads the first line and B listens. B reads the next and they continue until the end.

The goal of this activity is to develop listening skills and spontaneous reactions.
(Werner, 2016)

Activity 6: Expressing Empathy

Each student receives a card with a situation and tries to express the feeling (s) evoked. For example, Danny slipped on ice, fell, and broke his arm. How does he feel? Carrie got a new kitten for her birthday. How does she feel? Jimmy won a new bicycle for a contest. How does he feel? Somebody makes an inappropriate joke about race, age, or gender. How might someone that overheard this joke feel? etc. (Pettry, 2006)

e. **Responsible decision making**

Activity 7: Conscience Alley

This drama technique can easily be applied to a range of subjects across the curriculum, whenever a character is faced with a decision. The character walks down the Conscience Alley as members of the group whisper their advice to you.

REFERENCES LIST

- Brackett, M. (2019) *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our kids, Ourselves, and Our Society Thrive*, Celadon Books
- CASEL, the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, American Education Institute. *Fundamentals of SEL*. Retrieved on September 9, 2024 from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Education Endowment Foundation, Early Intervention Foundation, *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools-Guidance Report* retrieved on September 8, 2024 from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/primary-sel>
- Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q.*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc. United States
- Hishon K. *Social and Emotional Learning in the Drama Classroom: What Is It?*
- Retrieved on September 15, 2024 from
- <https://www.theatrefolk.com/blog/social-and-emotional-learning-in-the-drama-classroom-what-is-it>
- Pendzik, S. (2018) *Drama Therapy Exercise.pdf* retrieved on September 10, 2014 from <https://positive.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/05/drama-therapy-exercises.pdf>
- Pettry D. (2006). *Exploring Emotions Through Activities*, ebook. Retrieved on September 10, 2024 from https://www.dannypettry.com/ebook_emotions.pdf
- Prendiville F. and Toye, Nigel (2007). *Speaking and Listening Through Drama 7-11*. PCP, Great Britain
- Spolin V., (1963). *A Handbook of Teaching and Directing Techniques, Improvisation for the Theatre*, Illinois, USA
- Sprouts YouTube Channel (2023) *Emotional Intelligence* retrieved on September 5, 2024 from <https://www.youtube.com/watch?v=jfbnKI9Zjb0>

- Usakli, H. (2018) Drama-Based Social Emotional Learning. Global Research in Higher Education, ISSN 2576-196X (Print) ISSN 2576-1951 (Online)
- Vol. 1, No. 1 retrieved on September 10, 2024 from https://www.researchgate.net/publication/324652318_Drama_Based_Social_Emotional_Learning
- Tutt, P., Boryga A. and Gonser S.(2023). Teaching Strategies. 2023 in Review. From Your Point of View. The passionate conversations and big ideas that inspired, informed, and provoked our audience this year. Retrieved on September 9, 2024
- from <https://www.edutopia.org/article/2023-in-review-from-your-point-of-view/>
- Werner, R. (2016). Expression Through Drama: Linking Prosody, Embodiment and Emotional Awareness. SIT Graduate Institute



Natalija Ekart Misleša

INKLUZIJA – REALNOST ALI ZGOLJ LE FIKCIJA

Povzetek

V Mariboru na Majcigerjevi ulici se nahaja Center Gustava Šiliha Maribor z enoto doma. Bližina Pohorja nam omogoča sprehode na katerih občudujemo pisane čebelnjake in poslušamo brenčanje čebel. Ker smo želeli поблиže spoznati svet čebel smo si zastavili celoletni projekt, katerega smo realizirali s pomočjo elementov gledališke in doživljajske pedagogike.

Doživljajska in gledališka pedagogika sta metodi sprostitve, faktor kohezivnosti in sodelovanja med vsemi deležniki vzgoje in izobraževanje v ustanovah za otroke in mladostnike z motnjo v duševnem razvoju. Z elementi obeh pa jim omogočamo svobodno obliko ustvarjalnosti in izražanja, pri čemer razvijajo svoje socialne kompetence.

Ključne besede: *doživljajska pedagogika, gledališka pedagogika, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, vzgoja in izobraževanje, inkluzija.*

INCLUSION – REALITY OR JUST FICTION

Summary

In Maribor, on Majciger Street, is the Gustav Šilih Center Maribor with a residential unit. The proximity of Pohorje enables us to take walks where we admire colorful beehives and listen to the buzzing of bees. Because we wanted to get to know the world of bees better, we set up a year-long project, which we realized with the help of elements of theatrical and experiential pedagogy.

Experiential and theatrical pedagogy are methods of relaxation, factors of cohesion and collaboration among all stakeholders in education and training in institutions for children and young people with disorders in mental development. With elements of both, we enable them to freely shape creativity and expression, while developing their social skills.

Keywords: *experiential pedagogy, theatrical pedagogy, children and young people with special needs, education and training, inclusion.*

1. UVOD

Splošna načela o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji najdemo v Beli knjigi (2011), te pa izvirajo iz skupne evropske dediščine, katera temelji na demokraciji, toleranci in pravni državi. Opara (2015) ugotavlja, da so bili nekoč termini in klasifikacije stigmatizirani, bili so namenjeni izločanju – segregaciji. Tudi termin otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je bil krovni naziv vse do šolske prenove je izhajal iz stare paradigme. Zato zamislim o integraciji in inkluziji ta terminologija ne ustreza. Leta 1980 se pojavi nov strokovni izraz, in sicer, otroci s posebnimi potrebami ali otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Novi izraz se je iz Velike Britanije izredno hitro razširil praktično po vsem svetu in postal univerzalen. Motnja tako ni več kriterij, kajti ne gre več za izločanje. Sedaj postane merilo naslednje, kako je potrebno otrokom s posebnimi potrebami pomagati in kakšne razmere je potrebno zagotoviti, da bodo lahko vključeni in predvsem uspešni.

Celo Maorska modrost pravi: *»Podprite me tam, kjer sem močan, in moje šibkosti bodo izgini-
le.«* (F. Kocjančič, 2017).

Okolica Pohorja nam omogoča, da smo v neposrednem stiku z naravo in uživamo v njeni lepoti. Del te so tudi številni čebelnjaki polni čebel, katere pripomorejo k slovenskemu kmetijstvu. Čebelarstvo je namreč kmetijska panoga gojitve čebel in pridelovanja čebeljih izdelkov: med, propolis, matični mleček, cvetni prah in čebelji strup. V sami panogi pa se povečuje tudi število posameznikov, ki se ukvarjajo s proizvodnjo izdelkov za uporabo v alternativni medicini. Zanimanje za vse to je privedlo nekaj mladostnikov do tega, da so celoletni projekt zapisali v obliki raziskovalne naloge in slednjo predstavili na lokalnem projektu Mladi za napredek Maribora 2024.

2. OPREDELITEV PROBLEMA

Prav bi bilo, da bi otroci in mladostniki preživljali brezskrbno otroštvo. Pa, žal, ni vedno tako. In verjetno ni starša, ki za svojega otroka ne bi želel, da se razvije v kompetentnega, srečnega in zdravega otroka z dobrimi odnosi z drugimi (F. Kocjančič, 2017). Prav tako verjetno ni peda-

goškega delavca, kateri nebi želel, da so njegovi učenci, dijaki ali študentje uspešni in deležni zasluženih priznanj.

Problemi, o katerih želimo spregovoriti v članku, in s katerimi se dnevno srečujemo v vzgoji in izobraževanju ob uresničevanju inkluzivnega procesa, je v prvi vrsti pedagoški kader, brez katerega uspešna implementacija inkluzije ni možna. Pogostokrat nam dodaten problem predstavljajo tudi vzgojno-izobraževalne ustanove, katere ob sprejemu otrok/mladostnikov ne zagotovijo nujno potrebnih prilagoditev za celostni pristop le-teh. Prav tako številni organizatorji tekmovanj in natečajev z veliko vnemo vabijo k sodelovanju še posebej učence in dijake s posebnimi potrebami. Vendar ti velikokrat občutijo ravno nasprotno ob pričakovanega. S tem pa jih seveda ne vzpodbujajo k enakosti med večinsko populacijo, ampak ravno nasprotno.

V domu se poleg vsakodnevnega učenja otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, vključujejo v različne projekte in širše okolje. Projekti imajo na vse udeležence, tako otroke/mladostnike in mentorje ali spremljevalce veliko pozitivnih učinkov. Slednji temeljijo predvsem na spodbujanju pozitivnih medsebojnih odnosov in sodelovanju. Ugotavljamo, da je ravno druženje na takšnih projektih bolj sproščeno in prijetno ter pripomore k razvijanju socialnih veščin. **Pri delu pa je potrebno tudi veliko strpnosti, ljubezni in znanja. doseženi rezultati naših mladostnikov že vrsto let ostajajo samo nekje zabeleženi na papirju in štejejo zgolj le formalno, kar pa seveda zelo žalosti, tako avtorje, kot mentorje.**

Kljub temu, da tudi zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja danes omogoča, da imajo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami enake možnosti kot večinska populacija, vendar le ni vedno tako.

3. TEORETIČNO OZADJE

F. Kocjančič (2017), poudarja, da uspešna inkluzija pomeni prilagoditev učnih metod in načina dela potrebam posameznika. Seveda pa to zahteva dobro vzpostavljen podporni sistem, ustrezno izobraževanje vseh vpletenih, vsekakor pa tudi sistem kontrole izvajanja sprejetih zakonov in pravil. Eden izmed nujnih dejavnikov je vsekakor tudi razumevanje vloge umetnosti. Pravica do znanja in do načina pridobivanja znanja, ki je prilagojen potrebam in sposobnostim posameznika, je ena od temeljnih človekovih pravic. Da lahko v domu uspešno izvajamo proces inkluzije se poslužujemo tudi metode doživljajske ali gledališke pedagogike. Z različnimi metodološkimi parametri namreč želimo velikokrat ugotoviti spremembe v vedenju otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju skupaj z drugimi razvojnimi motnjami.

3. 1. O doživljajski pedagogiki

Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku ali mladostniku vsa čutila in jih uporabi v vzgojno-izobraževalne namene z motom »z glavo, srcem in rokami« (Krajncan, 2007). Da je k delovanju usmerjena metoda, katera ustvari odličen vzgojni proces v katerih izzovemo fizično, psihično in socialno mlade ljudi, da osebno rastejo in sprejemajo odgovornost zase. Na splošno pa je občutenje samega sebe temeljno izhodišče vsakega doživetja in ko je doseženo, lahko izražamo različna stanja.

Namen doživljajske pedagogike je, da vsak otrok/mladostnik doživi dano dogodivščino kot svojevrstno izkušnjo, pri čemer pa se uči pomembnih vsebin za razvoj na socialnem, motoričnem in spoznavnem področju (Krajncan, Bajželj, 2009). Medtem ko Krajncan in Krajncan (2011) poudarjata: »Doživljajska pedagogika je usmerjena v konstruktivno pozitivistično pedagogiko, ki inscenira pozitivna doživetja z veliko vzgojno močjo.«

Projekt doživljajske pedagogike je med otroci, mladostniki in mladostnicami s posebnimi potrebami nadvse dobro sprejet. Med seboj se поблиže spoznajo, zato se ustvarijo tudi nova prijateljstva. Skupina tako postane bolj povezana in delovna. Posledično se jim dvigne samopodoba in občutek lastne vrednosti.

3. 2. O gledališki pedagogiki

Šinkova (2013) ugotavlja, da otroci v prvih letih življenja svet spoznavajo zlasti skozi igro. Skozi ponavljanje doživetih aktivnosti skozi igro svoje izkušnje predelajo in tako iščejo odgovore na svoja vsakodnevna vprašanja. Prav tako se skozi igro se pripravljajo tudi na življenje.

Z elementi gledališke pedagogike jim omogočamo svobodno obliko ustvarjalnosti, saj se tako lahko izražajo na različne načine: z mimiko, z lutko, z improvizirano igro, z glasbo, plesom.... Izvedba vseh domskih projektov temelji na inkluziji s pridruženimi metodami, kjer vsak posameznik krepi sposobnost doživetja, da je sposoben doživeti sebe in okolico.

4. IMPLEMENTACIJA

Kot že vrsto let, smo se tudi v lanskem šolskem letu odzvali na javni natečaj Mladi za napredek Maribora 2024. Željni novega znanja in dogodivščin so avtorji spisali raziskovalno nalogo na temo čebelarstvo, in le-to tudi uspešno zagovarjali pred ocenjevalno komisijo. Da je nastala naloga so si pomagali z gradivom iz knjižnice in spleta, še najbolj pa so bili veseli obiska lokalnega čebelarja, kateri jim je pripovedoval in prikazal vse o svojem delu, pri njem pa so dobili tudi posebni med-zlati med, s pomočjo katerega so ob zaključku projekta pripravili

zlate medenjake. Poleg obiska čebelarja so v živo občutili tudi učinek Apiterapije v Apihiški. Posebno doživetje je bil ogled osmero kotnega čebelarskega muzeja Banovcih. Prav tako so si ogledali mnoge čebelnjake v okolici doma in se pogovarjali z njihovimi lastniki. Tudi delavnica na temo medicinarstva, kjer so izdelovali letcova srca je dodatno obogatila projekt.

Vse aktivnosti vezane na nastajanje naloge so vsebovale elemente inkluzije, doživljajske in gledališke pedagogike.

5. REZULTATI

Kot družba se moramo zavedati, da brez čebel ne bi bilo življenja na zemlji. So namreč najpomembnejše žuželke ki oprašujejo rastline. Od opraševanja pa je odvisna količina hrane, ki jo rabimo za preživetje. Zato so se naši avtorji raziskovalne naloge odločili za tako smiselno temo, pri čemer pa sva jih s sodelavko kot mentorici tudi ves čas podpirali. Za pisni del naloge in ustni zagovor so prejeli zadostno število točk za zlato priznanje in prvo mesto v ločeni kategoriji na lokalni ravni. Naša pot bi se morala nadaljevati na državnem tekmovanju, a se je nadaljevala le z vnosom podatkov v spletno aplikacijo ZOTKS (Zveza za tehnično kulturo Slovenije).

Na spletni strani ZOTKS lahko preberemo, da je Zveza za tehnično kulturo Slovenije nevladna in neprofitna organizacija z več kot 75-letno tradicijo dela z otroki in mladino na področju znanosti, naravoslovja, družboslovja in tehnike. Njihovi programi so razpeti med popularizacijo znanj in znanosti na eni strani (množičnosti) ter podporo najbolj nadarjenim mladim upom Slovenije na drugi strani. S številnimi tekmovanji (šolskimi, državnimi in mednarodnimi) ter prireditvami širijo zavest o pomenu znanja za naš razvoj in hkrati spodbujajo nadarjene k razvoju in poglobljanju znanja.

Iz izkušenj lahko zapišem, da velja zgornji zapis zgolj le za večinsko populacijo, kar jim seveda nebi smelo biti v ponos.

6. ZAKLJUČEK

Ljudje s posebnimi potrebami imajo visoko razvite čute, čeprav se tega marsikdo ne zaveda. So zelo senzibilni in občutljivi ter potrebujejo veliko nežnosti in topline. To so ljudje, ki so prišli na svet zato, da bi v nas prebudili občutek nežnosti in topline. To niso osebe, ki bi hotele kogarkoli raniti ali mu želele slabo. Obravnavati jih je potrebno na spoštljiv način, ter jim po-

magati doseči maksimalno možno stopnjo napredovanja in samostojnosti v vsakodnevnem življenju (Gregor, 2016).

Korče in Zgonc (2015) ugotavljata, da smo v današnjem času vse pogostejše deležni vrednot, ki prav gotovo niso solidarnost, strpnost in razumevanje, pač pa silijo v ospredje predvsem ekonomske vrednote, kot so produktivnost, učinkovitost in konkurenca, le-te pa so zagotovo ovire na poti procesa inkluzije.

Inkluzivno izobraževanje je zagotovo tisto, s katerim se bomo še precej ukvarjali, ne le doma, ampak po celotnem svetu. Da pa bo proces v celoti zaživel vseh vzgojno-izobraževalnih in drugih institucijah pa bo preteklo še mnogo let, v katerih bo potrebno spremeniti številna stališča, razmišljanja in antipatije, do le samo drugačnih oseb.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Pridobljeno 5. 6. 2018, s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
- F. Kocjančič, Natalija (2017). *Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov z avtističnimi motnjami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno: 8. 9. 2024, s https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/02_NatalijaFKocjancic.pdf.
- Gregor, Alja (2016). Kdo so ljudje s posebnimi potrebami. *Vita*, 68. Pridobljeno: 9. 9. 2024, s https://www.revija-vita.com/vita/86/Kdo_so_ljudje_s_posebnimi_potrebami.
- Korče, Ksenija in Zgonc, Elizabeta (2015). *Uresničevanje inkluzije v vrtcih in osnovnih šolah*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, Mitja (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krajncan, Mitja in Bajželj, Boštjan (2009). *Doživljajska pedagogika – metodične možnosti in njeni učinki*. Pridobljeno 15. 11. 2018, s pedagoskaobzorja.si/revija/Vsebine/vs09-1.html.
- Krajncan, Mitja in Krajncan, Nataša (2011). *Igre v doživljajski pedagogiki*. Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko.
- Opara, Božidar (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve*. Ljubljana: ABO grafika d. o. o..
- Šinko, Simona (2013). *Pomen gledaliških igrice v prvem starostnem obdobju v vrtcu*. Pridobljeno 25. 6. 2022, s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-BPGLAQHP/f781c838-2e4e-44f3-a6d5-2cf3d4a3d8df/PDF>.
- ZOTKS (2024). Pridobljeno: 9. 9. 2024, s <https://zotks.si/o-nas/>.



Lucija Lipovšek

KRMARJENJE SKOZI ADOLESCENCO: KDO SEM JAZ, KO SEM SAM S SEBOJ, IN KDO SEM, KO SEM Z DRUGIMI

Povzetek

Z obravnavo obeh filmov "The Perks of Being a Wallflower" oz. v slovenskem prevodu "Charliejev svet" in »Razredni sovražnik« v razredu z avtističnimi dijaki je cilj izboljšati socialne veščine, čustveno razumevanje in sposobnost avtistov za interakcijo z okolico. Oba filma obravnavata pomembne teme, kot so družbena izolacija, konflikti z avtoriteto, duševno zdravje in odnosi, kar avtistom omogoča vpogled v lastne vsakodnevne izzive.

Pedagoške metode, kot so igranje vlog, diskusije in vizualni pripomočki, avtistom pomagajo razvijati empatijo, prepoznavanje čustev in strategije za reševanje socialnih dilem. Ključno je, da učne aktivnosti temeljijo na jasni strukturi, vizualni podpori in enostavni komunikaciji. Prilagoditev gradiv in sprotna evalvacija dijakov, skupaj s sodelovanjem s strokovnjaki, torej svetovalno službo, in starši, zagotavljajo uspešnost in prilagodljivost pouka.

Ključne besede: *avtizem, prilagoditve pouka, struktura nalog, socialna interakcija, čustva in odnosi, konflikt z avtoriteto*

NAVIGATING ADOLESCENCE: WHO AM I, WHO AM I WITH OTHERS

Summary

By considering the films »The Perks of Being a Wallflower« or »Charlie's World« and »Class Enemy« in the classroom with autistic students aims to improve social skills, emotional understanding and the ability of autistic people to interact with their environment. Both films

deal with important topics such as social isolation, conflicts with authority, mental health and relationships, giving autistic people insight into their own challenges.

Pedagogical methods such as role playing, discussions and visual aids help autistic people develop empathy, recognition of emotions and strategies for solving social dilemmas. It is crucial that learning activities are based on a clear structure, visual support and easy communication. Adaptation of materials and real-time evaluation of students, together with cooperation with experts and parents, ensure the effectiveness and flexibility of lessons.

Keywords: *autism, teaching adaptations, task structure, social interaction, emotions and relationships, conflict with authority*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

Kaj sem želela z zastavljeno nalogo doseči?

Kot učitelj sem z obravnavo filmov želela doseči, da dijaki razvijajo empatijo, razumejo in se učijo obvladovati čustva ter izboljšajo socialne interakcije, se učinkovito soočajo z avtoriteto in konflikti, ter izboljšajo svoje komunikacijske in kritične sposobnosti. Prilagoditve in strukturirane naloge so namenjene temu, da se dijaki, zlasti tisti z avtizmom, uspešno vključijo v učni proces in pridobijo dragocene življenjske veščine.

1. 1. Cilji

- Razumeti in primerjati glavne teme, ki jih obravnavata oba filma.
- Raziskati, kako se mladostništvo in odraščanje odražata v dveh različnih kulturnih kontekstih.
- Spodbujati analizo medosebnih odnosov, avtoritete in vprašanj duševnega zdravja.
- Razviti sposobnost kritičnega mišljenja in analize razlik in podobnosti med ameriško in slovensko družbo skozi perspektivo mladostnikov.

1. 2. Zakaj ravno ta dva filma

Zaradi poglobljenega in hkrati nazornega prikaza razumevanja čustev in medosebnih odnosov:

Oba filma se ukvarjata z iskanjem identitete, osamljenostjo, socialnimi pritiski in odnosi, kar je ključno za mlade, še posebej avtiste, ki pogosto težko razumejo socialne signale in odnose. "Charlijev svet" ponuja vpogled v življenje introvertiranega mladostnika, ki se spopada z osamljenostjo in psihološkimi težavami, kar je pomembno za razvijanje empatije in razumevanja lastnih čustev.

"Razredni sovražnik" prikazuje dinamiko med učiteljem in dijaki, konflikte z avtoriteto in kako lahko nerazumevanje lahko vodi do hudih posledic. Dijaki lahko analizirajo čustvene odzive in prepoznajo pomen komunikacije.

Učenje o duševnem zdravju in soočanje s stiskami:

"Charlijev svet" odpira pomembne pogovore o duševnem zdravju, travmah in podpori, kar je še posebej uporabno za mlade z avtizmom, ki se morda sami spopadajo z notranjimi stiskami. "Razredni sovražnik" odpira vprašanja o odgovornosti in stiskah v izobraževalnem okolju, kar lahko dijake nauči, kako prepoznati stiske pri sebi in drugih.

Razumevanje konfliktov in avtoritete:

V "Razrednem sovražniku" se učenci soočajo s strogim in avtoritativnim učiteljem, kar ustvarja prostor za razpravo o tem, kako se mladi spopadajo z avtoriteto in konfliktnimi situacijami. Oba filma omogočata pogovor o različnih strategijah spoprijemanja s konflikti, kar je še posebej koristno za avtiste, ki imajo lahko težave pri razumevanju družbenih pravil in avtoritet.

Spodbujanje empatije in socialnih veščin:

Filma spodbujata razprave o čustvih in socialnih interakcijah, kar je koristno za razvijanje socialnih veščin pri avtistih. Raziskovanje tem, kot so prijateljstvo, pripadnost, izguba in empatija, lahko dijakom pomaga pri boljšem razumevanju medosebnih odnosov.

Priložnost za refleksijo in samoizražanje:

Filma lahko služita kot orodje za avtiste, da skozi zgodbe raziskujejo lastne občutke in izkušnje ter podajo refleksijo o tem, kako dojemajo svet okoli sebe.

2. PRILAGOJENA NAVODILA ZA DELO Z AVTISTI

Jasna in preprosta navodila

Podana navodila so bila podana jasno, konkretno in bila so kratka. Avtisti imajo namreč pogosto težave z razumevanjem zapletenih in dvoumnih navodil, zato je pomembno, da so ta zelo jasna in brez nepotrebnih podrobnosti.

Uporabila sem preprost jezik, prav tako sem se izogibala metaforam ali abstraktnim pojmom, saj lahko avtisti težko razumejo figurativni jezik.

Uporaba vizualne podpore

Uporabila sem vizualne pripomočke, kot so **slike ali kratki inserti** pomembnih prizorov iz filmov, ki lahko avtistom pomagajo bolje razumeti dogajanje.

S pomočjo interaktivnih gradiv sem pripravila **snemalni razpored (storyboard)**, ki prikazuje ključne prizore iz obeh filmov z vizualnimi opisi. To je pomagalo avtistom slediti zgodbi in razumeti glavne dogodke.

Razčlenitev filmov na manjše enote

Pri ogledu filma smo si vzeli kar precej časa, saj sem med ogledom predvajanje večkrat ustavila in skupaj smo poskusili razčleniti **krajše odlomke** (npr. 10–15 minut). Tako sem po vsakem odlomku omogočila razpravo ali pojasnila, prav tako sem ponudila nekaj vprašanj za razmislek, ki se nanašajo na konkretne dogodke in čustva likov.

Jasno strukturirane naloge

Pripravila sem **strukturirane delovne liste** ali naloge, ki so dijakom pomagale spremljati in analizirati oba filma. Recimo:

- Preprosta vprašanja o dogodkih v filmu (npr. »Kaj se je zgodilo v tem prizoru?«).
- Vprašanja za razmislek o čustvih (npr. »Kako se je Charlie počutil v tem trenutku?«).
- Vprašanja o odnosih (npr. »Kako je učitelj iz filma 'Razredni sovražnik' komuniciral z dijakom?«).

Zelo pomembno je bilo, da sem natančno pojasnila, kaj naj storijo pri vsaki nalogi, osredotočila sem se torej na enostavne in specifične cilje.

Poudarek na čustvih in socialnih veščinah

S pomočjo spletnih gradiv sem pripravila naloge, pri katerih dijaki **prepoznajo in opisujejo čustva likov**. Avtisti imajo lahko težave s prepoznavanjem in razumevanjem čustev, zato jim koristi, če imajo i vizualne namige ali čustvene lestvice, s katerimi lažje razumejo čustvena stanja likov.

Konkretna naloga je npr. bila **analiza socialnih interakcij** v filmih – kako liki sodelujejo, kaj povzroča konflikte in kako se ti razrešujejo.

Pri posameznih prizorih sem morala pojasniti dolečene situacije. Na primer:

- V »**Charlijevem svetu**« je pomembno pojasniti, zakaj je Charlie "tihi opazovalec" in kako to vpliva na njegovo vključevanje v družbo.
- V »**Razrednem sovražniku**« je ključno pojasniti dinamiko med učiteljem in dijaki ter konflikt med učenci in avtoriteto.

Pomagala sem jim razumeti, **zakaj so določene situacije konfliktne ali čustvene**, saj avtisti lahko težje prepoznajo družbene konflikte in napetosti.

Pogovor o pravilih in avtoriteti

Pri obeh filmih je pomembno spregovoriti o **pravilih in avtoriteti**, torej zakaj liki, kot so učitelji ali starši, postavljajo pravila in kakšne posledice imajo konflikti z avtoriteto.

Sledila je **razprava o pravilih in prilagoditvah**, dijaki so razmislili o tem, kako se sami soočajo s pravili in kako bi se lahko bolje spopadali s konflikti.

Prilagoditve za senzorične potrebe

Veliko naših dijakov ima specifične senzorične težave (npr. občutljivost na svetlobo, zvok), zato moramo omogočiti prilagoditve, kot so **utišani zvoki** ali **temnejši prostor** za ogled filma.

Ponudila sem jim tudi možnost, da se lahko **umiknejo v mirnejše okolje**, če bi jim določen prizor povzročal prevelike senzorične obremenitve ali čustvene stiske.

Diferenciacija nalog glede na sposobnosti

Prilagodila sem zahtevnost nalog glede na **različne ravni razumevanja in sposobnosti** dijakov. Nekateri so bolj sposobni podati odgovor na kompleksnejša vprašanja o čustvih in odnosih, drugi pa so potrebovali bolj enostavne, konkretne naloge, kot so prepoznavanje likov ali dogodkov v filmu.

3. KONKRETNA NALOGA ZA PREPOZNAVANJE LIKOV V FILMU

Podajam primer, kako je izgledala konkretna naloga, ki se je nanšala na posamezen film.

Charlijev svet

Navodila:

1. Poglej slike glavnih likov v filmu (pripravila sem slike oz. uporabljene izseke iz filma).
2. Preberi opis vsakega lika, nato jih poveži z njihovimi imeni in ključnimi značilnostmi.

Glavni liki:

- Charlie: Glavni lik, ki je sramežljiv, introspektiven in pogosto osamljen. Ima rad knjige in išče prijateljstvo.
- Sam: Starejša dijakinja, prijazna in odprta, postane Charliejeva prijateljica. Je pozitivna in razumevajoča.
- Patrick: Bratranec Sam, zabaven, glasen in ekstravertiran. Pomaga Charliju, da se lažje vključi v družbo.

3. Poveži značilnosti z liki (dijaki so prejeli seznam značilnosti, ki jih povežejo z liki):
 - Tiha opazovalka, rada bere, introvertirana.
 - Zabaven, rad se šali, ima težave z drugimi učenci.
 - Razumevajoča in prijazna, podpira Charlieja.
4. Vprašanja za razmislek:
 - Kako se Charlie počuti na začetku filma?
 - Kateri lik je postal Charliejev najboljši prijatelj?
 - Kakšen je Patrickov odnos do Sam in Charlieja?
5. Dodatna naloga:
 - Poišči en prizor, kjer lahko vidiš, kako se Charlie in Sam pogovarjata. Kaj se dogaja v tem prizoru? Kako se počuti Charlie?
6. Nariši ali opiši prizor (po izbiri učencev):
 - Nariši prizor, kjer se vsi trije prijatelji zabavajo. Kdo so liki v prizoru? Kako se med seboj počutijo?

Vizualna podpora:

- Priložila sem slike glavnih likov in ključnih prizorov iz filma.
- Uporabila sem čustvene lestvice ali vizualne pripomočke za lažje prepoznavanje čustev likov (npr. nasmejan obraz = srečen, žalosten obraz = žalosten).

Razredni sovražnik

Navodila:

1. Poglej slike glavnih likov v filmu (učitelj pripravi slike glavnih likov in prizorov iz filma).
2. Preberi opis vsakega lika. Nato jih poveži z njihovimi imeni in ključnimi značilnostmi.

Glavni liki:

- Učitelj Robert: nov učitelj nemščine, strog, discipliniran, zahteva odgovornost in resnost. Dijaki ga sprva ne marajo, ker postavlja visoke standarde.
- Sabina: Dijakinja, ki je blizu Maji. Po Majinem samomoru se počuti izgubljeno in ježno, ter prevzame vodilno vlogo v protestu proti učitelju.

- Tadej: Dijak, ki ima težave z disciplino. Sprva nasprotuje učitelju Robertu, a kasneje ga začne razumeti.
3. Poveži značilnosti z liki:
 - Zahteva visoke standarde, strogo ocenjuje, ni priljubljen med dijaki.
 - Je zelo čustvena, prizadeta zaradi izgube prijateljice, vodi upor proti učitelju.
 - Ima težave z disciplino, je uporniški, kasneje postane bolj razumljiv do učitelja.
 4. Vprašanja za razmislek:
 - Kako se Sabina počuti po Majinem samomoru? Kako to vpliva na njen odnos do učitelja Roberta?
 - Zakaj dijaki nasprotujejo učitelju Robertu? Kaj ga naredi drugačnega od prejšnjih učiteljev?
 - Kako se Tadej spremeni skozi zgodbo?
 5. Dodatna naloga:
 - Poišči en prizor, kjer se dijaki soočijo z učiteljem Robertom. Kaj se dogaja v tem prizoru? Kako se počutijo dijaki in kako učitelj?
 6. Nariši ali opiši prizor:
 - Nariši prizor, kjer dijaki protestirajo proti učitelju Robertu. Kdo so liki v prizoru? Kako se počutijo in kaj želijo doseči?

Vizualna podpora:

- Priložila sem slike glavnih likov in prizorov iz filma (npr. Sabina, učitelj Robert, prizor protesta v razredu).
- Uporabila sem čustvene lestvice in vizualne pripomočke, ki so dijakom pomagali prepoznati čustva likov (npr. slike, ki prikazujejo, kako liki izražajo jezo, žalost ali zmedenost).

4. REZULTATI

Dijaki mnogokrat izrazijo željo po drugačnem učenju, zato sem želela z obravnavo filmov doseči, da razvijajo empatijo, se učijo razumeti in obvladovati čustva ter socialne interakcije, se učinkoviteje soočajo z avtoriteto in s konflikti, ter izboljšajo svoje komunikacijske in kritične

sposobnosti. Prilagoditve in strukturirane naloge so bile namenjene temu, da se dijaki, zlasti tisti z avtizmom, uspešno vključijo v učni proces in pridobijo dragocene življenjske veščine.

Končna evalvacija je pokazala, so po izvajanju dejavnosti dijaki dobili boljši vpogled v razumevanje čustev in medosebnih odnosov, začeli so razumevati odnose med liki, pridobili so nekaj strategij za reševanje konfliktov. Pogovarjali smo se o tem, zakaj obstajajo določena pravila, zakaj obstajajo različni načini vodenja, kako se konstruktivno soočiti z avtoriteto. S pomočjo refleksije so izpovedovali svoje občutke, govorili o svojih izkušnjah, se povezovali oz. identificirali z liki v filmih. Razvijali smo kritično mišljenje, utemeljevali in izmenjevali svoja mnenja, poglede, izboljševali komunikacijske sposobnosti.

5. RAZPRAVA, ZAKLJUČKI

Nadaljnja vprašanja in izhodišča za razpravo bi naj spodbujala mlade k razmišljanju o čustvih, socialnih veščinah, pravilih in avtoriteti, refleksiji in samopodobi, prilagoditvah za avtistične učence, ter pomagala pri kritičnem razmišljanju in pri vsakodnevni komunikaciji. Pri poučevanju bi se morali usmeriti k razumevanju, kako filmi vplivajo na osebno rast in socialno dinamiko, ter kako lahko mladi prenesejo naučene lekcije v svoje vsakdanje življenje.

Izhodiščna vprašanja:

- Kako lahko razumevanje čustev likov pomaga učencem/dijakom pri prepoznavanju in izražanju lastnih čustev?
- Kako bi še lahko prilagodili navodila in naloge in s tem pomagali avtističnim dijakom pri razumevanju filmov?
- Kako filmi spodbujajo kritično razmišljanje o čustvih, socialnih situacijah in osebnih izzivih?
- Katere vizualne ali druge prilagoditve bi se še izkazale za učinkovite pri podpori razumevanja in vključevanja dijakov z avtizmom (kartice, plakati, čustvene lestvice, digitalne aplikacije, multimedija, kartki posnetki oz. klipi iz filma, strukturirani delovni listi ...

6. VIRI

- <https://www.druzina.si/clanek/razredni-sovraznik-film-o-samomoru-soli-uporu-recenzija>. Pridobljeno 23. 8. 2024.
 - <https://www.dobreknjige.si/knjige/charliejev-svet/>. Pridobljeno 23. 8. 2024.
 - Pedagoško gradivo: *Razredni sovražnik*. Kinodvor, pridobljeno 23. 8. 2024 s Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2017/09/razredni_sovraznik_pg.pdf
 - Lastno študijsko gradivo za potrebe specializacije MDR, Pef Ljubljana, 2022.
 - <https://www.drustvo-aspi.si/>. Pridobljeno 14. 9. 2024.
 - Zveza za avtizem Slovenije: *Priročnik za delo z osebami z avtizmom*. Objavljeno na spletni strani: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.zveza-avtizem.eu/wp-content/uploads/2024/04/Prirocnik-za-delo-z-osebami-z-avtizmom-CIP.pdf. Pridobljeno 3. 9. 2024.
 - Film *Razredni sovražnik*. Režija: Rok Bičerk, 2013.
 - Film *The Perks of Being a Wallflower*. Režija: Stephen Chbosky, 2012.
 - Anomalo učna gradiva
-

DODATEK

Delovni list za analizo

Ime dijaka: _____ Datum: _____

Naslov filma: _____

Glavni liki:

1. _____
2. _____
3. _____

1. KRATEK POVZETEK FILMA:

(Kaj se zgodi v filmu? Kateri so glavni dogodki?)

2. PREPOZNAVANJE LIKOV

Navodilo: Poglej slike likov, ki so priložene, in jih poveži z njihovimi imeni ter opisi.

Slike likov:

[Slika lika 1]

Ime lika: _____

Značilnosti: _____

[Slika lika 2]

Ime lika: _____

Značilnosti: _____

[Slika lika 3]

Ime lika: _____

Značilnosti: _____

3. ANALIZA ČUSTEV

Navodilo: Preberi opise prizorov in označi, katera čustva liki izražajo v vsakem prizoru.

Primer prizora 1:

- Opis prizora: _____
- Čustva likov: ☐ Sreča ☐ Žalost ☐ Jeza ☐ Strah ☐ Zmeda

Primer prizora 2:

- Opis prizora: _____
- Čustva likov: ☐ Sreča ☐ Žalost ☐ Jeza ☐ Strah ☐ Zmeda

Primer prizora 3:

- Opis prizora: _____
- Čustva likov: ☐ Sreča ☐ Žalost ☐ Jeza ☐ Strah ☐ Zmeda

4. ANALIZA ODNOSOV MED LIKOM

Navodilo: Izpolni tabelo z odnosi med liki in njihovimi interakcijami.

Liki	Odnos	Interakcije	Težave
	Prijatelji	Pogosto se srečujejo in pogovarjajo	Težave pri zaupanju
	Nasprotniki	Konflikti v šoli	Konflikti zaradi pravil
	Mentorji	Pomagajo drug drugemu	Različne vrednote

5. GLAVNA TEMA IN SPOROČILO

Navodilo: Poglej prizore in odgovori na vprašanja o glavnih temah in sporočilih filma.

Tema 1:

Opis teme: _____

Primer iz filma: _____

Tema 2:

Opis teme: _____

Primer iz filma: _____

Glavno sporočilo filma:

Kaj film poskuša sporočiti gledalcem? _____

6. RAZMISLEK IN REFLEKSIJA

Navodilo: Razmisli o tem, kar si videl/a v filmu in odgovori na vprašanja.

Vprašanje 1: Kako se liki spreminjajo skozi zgodbo? Kaj so naučili?

Odgovor: _____

Vprašanje 2: Kako si se počutil/a ob nekaterih prizorih? Kaj te je najbolj prizadelo?

Odgovor: _____

Vprašanje 3: Kako lahko uporabiš kaj, kar si se naučil/a iz filma, v svojem vsakdanjem življenju?

Odgovor: _____

7. DODATNA NALOGA

Navodilo: Nariši prizor iz filma, ki ti je bil najbolj zanimiv. Poveži ga z glavno temo ali čustvom iz filma.

Slika prizora:

(Nariši tukaj)

Povezava z glavno temo ali čustvom:

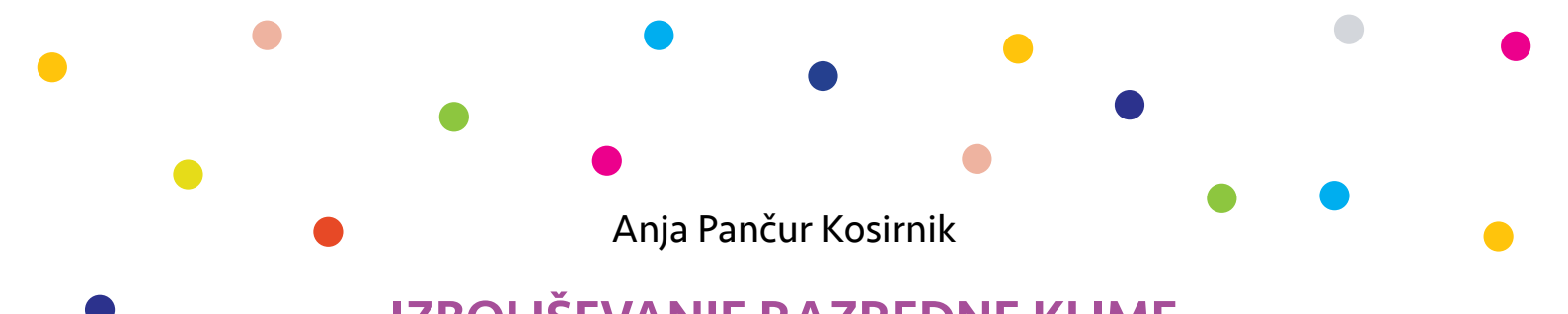
Opis: _____

8. POVRATNA INFORMACIJA

Navodilo: Opiši, kaj ti je bilo pri nalogi všeč in kaj bi lahko izboljšali.

Kaj mi je bilo všeč: _____

Kaj bi lahko izboljšali: _____



Anja Pančur Kosirnik

IZBOLJŠEVANJE RAZREDNE KLIME Z GLEDALIŠKO PEDAGOGIKO

Povzetek

Sodobna vzgoja in izobraževanje se sooča z vse večjimi izzivi pri vključevanju in povezovanju različnih posameznikov v povezano skupnost.

V manj povezanem oddelku 3. razreda, v katerem je bilo zaznati vrsto vzgojnih težav sem izvedla sociometrijo, ki je pokazala izključenost posameznih učencev in področja vzgojnih izzivov. Cilj je bil, da v tekočem šolskem letu izboljšamo razredno klimo in za celoten oddelek ustvarimo varno in vključujoče okolje.

Kot učinkovito orodje pri tem so se izkazale tehnike gledališke pedagogike. Preko iger in aktivnosti so se učenci aktivno vključevali v proces učenja in gradnje medsebojnega zaupanja. Razvijali so zdravo samopodobo in zmožnost empatije. Tako so sami zase ustvarili povezano razredno skupnost.

Ključne besede: *Razredna klima, vzgojni izzivi, vključenost, povezanost, samopodoba*

SOCIAL DRAMA AS A TOOL FOR IMPROVING CLASS ATMOSPHERE

Abstract

Modern education faces increasing challenges in integrating and connecting different individuals into a cohesive community. In a less connected third-grade class where various behavioral issues were observed, I conducted sociometric study, which revealed the exclusion of certain students and highlighted areas of educational challenges. The goal for the current school year was to improve the classroom climate and create a safe and inclusive environment for the entire class.

Techniques of social drama proved to be effective tools in this process. Through games and activities, the students actively engaged in the learning process and the building of mutual

trust. They developed a healthy self-image and the ability to empathize, thus creating a connected classroom community for themselves.

Key words: *Class atmosphere, educational challenges, inclusion, connection, self-image*

1. UVOD IN OPREDELITEV PROBLEMA

Zaključek 1. triade je čas, ko se pri učencih vedno bolj razvijajo njihove socialne spretnosti, pri čemer se hkrati soočajo s številnimi izzivi. Eden izmed največjih vzgojnih izzivov, s katerimi se soočamo v tem obdobju, je medvrstniško nasilje ter nezmožnost določenih posameznikov, da se prilagodijo skupinski dinamiki. To lahko močno vpliva na razredno klimo, še posebej, če se posamezniki počutijo odrinjene ali celo izključene iz širše skupine.

Dobra razredna klima je ključna za uspešno doseganje vzgojno izobraževalnih ciljev. V primeru, da je obratno, učenci ne čutijo varnosti in podpore, kar lahko negativno vpliva na njihovo učenje, motivacijo in vedenje. Slaba razredna klima lahko vodi do napetosti, konfliktov, povečanega stresa pri učencih, tudi učitelju. Negativna posledica je lahko tudi povečano izostajanje posameznikov od pouka.

Pomembno je, da učitelj aktivno spremlja dogajanje v razredu in pravočasno prepozna znake slabih odnosov. Prav tako mora biti sposoben ustvariti okolje, kjer se vsi učenci počutijo sprejete in spoštovane, ne glede na njihove razlike. Gledališka pedagogika nam ponuja nabor orodij, s katerimi si lahko učinkovito pomagamo pri izboljševanju razredne klime.

2. TEORETIČNO OZADJE

Razredna klima je eden izmed ključnih dejavnikov, ki neposredno vpliva na delovanje in vzdušje v vsakem razredu. Vsak razred ima svojo specifično klimo, ki se oblikuje skozi medosebne odnose, komunikacijo, interakcije in splošno dinamiko znotraj skupine. Poznavanje in razumevanje razredne klime je za učitelje, še posebej za razrednike, izjemnega pomena, saj imajo pomembno vlogo pri njenem zaznavanju, izboljševanju in spreminjanju. (Šmalc, 2018)

Raziskave poudarjajo pomen varnega in spodbudnega učnega okolja za uspešnost vzgoje in izobraževanja. Številne študije so potrdile tesno povezavo med razredno klimo in učinkovitostjo učenja, kar se kaže v učnih dosežkih učencev. Učenci, ki vzpostavljajo kakovostne prijateljske odnose v razredu, šolo doživljajo kot pozitivno okolje. Po drugi strani pa zavrnitev s

strani vrstnikov lahko vodi do negativnih posledic, kot so izogibanje šoli, slabši šolski uspeh. Pozitivna klima spodbuja občutek pripadnosti, sodelovanja in empatije med učenci, kar vodi v boljše medosebne odnose in manj vedenjskih težav. Tako ne vpliva zgolj na šolski uspeh, temveč tudi na dolgoročen socialni in čustveni razvoj učencev (Varno in spodbudno učno okolje, Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 4, str. 5–6).

Gledališka dejavnost preverjeno krepi dobre odnose v razredu, saj se učenci počutijo bolj povezane in bolje delujejo kot skupina. Prednost te dejavnosti pa je tudi, da se učenci med seboj spoznavajo in da opazijo sposobnosti drug drugega, ki bi sicer lahko ostale skrite. (Kumše, 2009)

“Učenci, ki redno sodelujejo v izobraževalnem gledališču in drami so bolj empatični: pokažejo skrb za druge in so sposobni spreminjati perspektive. Bolje obvladajo stres in lažje rešujejo probleme. Verjetnejše je, da bodo osrednji lik v razredu. So bolj strpní do narodnih manjšin in tujcev /.../. (DICE, 2008, str. 29)

3. IMPLEMENTACIJA

3.1. Sociometrija 1

Ob opaženih vzgojnih težavah v oddelku je bilo treba le te natančneje opredeliti in ugotoviti status posameznih učencev znotraj skupine. S tem namenom sem v začetku šolskega leta v oddelku izvedla sociometrijo, ki je pokazala, da dva dečka pozitivno izstopata, dva negativno, dve deklici pa sta neopaženi oz. odrinjeni na rob skupine.

3.2. Orodja in cilji

Rezultati sociometrije so bili ključni za določitev načina povezovanja učencev v oddelku. Z razredno učiteljico sva se dogovorili, da enkrat tedensko pripravim uro slovenščine, ki bo vsebovala tehnike gledališke pedagogike, ki so učinkovito orodje za razvijanje socialnih spretnosti, komunikacije ter pomagajo graditi povezanost, solidarnost ter medsebojno sprejemanje. Glavni cilji so bili izboljšati razredno klimo, povečati povezanost med učenci, spodbujati solidarnost in sprejemanje različnosti. Poleg omenjenega pa so se zaradi implementacije v pouk, učenci razvijali tudi na drugih področjih.

Uvajanje tehnik gledališke pedagogike k pouku je potekalo postopoma. Prvi cilji so bili namenjeni predvsem pripravi na implementacijo zahtevnejših tehnik in so obsegali naslednja področja.

Pozornost in koncentracija

- Vzdrževanje pozornosti in koncentracije
- Usmerjanje pozornosti in koncentracije.
- Razvijanje zaznavnih spretnosti.
- Razvijanje sposobnosti hitrega odzivanja.

Komunikacija

- Razvijanje komunikacijskih spretnosti.
- Razvijanje jezikovnih zmožnosti.
- Razvijanje sposobnosti neverbalnega izražanja in razumevanja neverbalnih znakov.
- Raziskovanje različnih načinov sporazumevanja.
- Razvijanje aktivnega poslušanja.

Tekom dejavnosti so učenci vedno lažje sledili vsebini, se izražali in samozavestneje sodelovali. Na podlagi evalvacije dela v prvih dveh mesecih izvajanja so bili nadaljnji cilji vezani še na dodatni dve področji.

Domišljija

- Razmišljanje izven ustaljenih okvirjev.
- Razvijanje domišljije, ustvarjalnosti in izražanje idej.

Razredna klima

- Spodbujanje skupinskega dela.
- Spodbujanje zaupanja v skupini.
- Spodbujanje sprejemanja različnosti.
- Razvijanje občutka odgovornosti.
- Spodbujanje sporazumevanja in sodelovanja.
- Vzpostavljanje skupinske dinamike in izboljšanje skupinske klime.
- Razvijanje občutka pripadnosti.

3.3. Uporabljene tehnike

Zastavljene cilje sem v prvem delu dosegala predvsem preko preprostih iger.

igra	opis
Samuraj	Učenci stojijo v krogu. Določen učenec dvigne roki in jih oblikuje, kot da ima meč. Zakliče "HA" ter pokaže na poljubnega učenca v krogu. Ta ponovi gib ter prav tako odgovori s "HA". Učenca levo in desno od njega hitro oblikujeta roki v meč in zamahneta proti pasu učenca v sredini. Tudi onadva zakličeta "HA" Učenec, ki je klic sprejel, nadaljuje postopek proti naslednjemu poljubno izbranemu učencu. Učenec, ki naredi napako, odide iz kroga.
Pošlji ime	Učenci stojijo v krogu. Učitelj s ploskom poda svoje ime nekomu v krogu. Tisti, ki je dobil plosk poda svoje ime naslednjemu. Dejavnost se ponavlja, dokler niso vsi na vrsti.
Morski pes	Učenci stojijo v krogu. Na sredini je morski pes. Morski pes si izbere žrtev in začne hoditi proti njej. Žrtev poišče rešitelja tako, da z njim vzpostavi očesni stik. Rešitelj mora na glas zavpiti žrtvino ime. Če zavpije pravo ime, je žrtev rešena in morski pes si izbere novo žrtev. Če rešitelj ne reši žrtve, žrtev postane morski pes. Morski pes lahko samo hodi, ne sme teči.
Kdo je na drugi strani	Učence razdelimo v dve skupini. Med skupini napnemo odejo, skozi katero ne seva svetloba. Vsaka skupina izbere učenca, ki se pomakne bližje k odeji. Napeto odejo spustimo in vsak izmed učencev ob odeji mora povedati ime tistega, ki se je pojavil pred njim. Komur ne uspe pravočasno povedati imena, se premakne v nasprotno skupino. Igra se nadaljuje, dokler učenci v njej uživajo.
Reka s krokodili	Učitelj na tleh prostora ustvari črto, po kateri se razporedijo učenci. Naroči jim, naj se premestijo tako, da bodo razporejeni npr. Po abecednem vrstnem redu njihovih imen. Med premeščanjem se lahko pomikajo samo po črti. Tisti, ki stopi na tla, je pristal v reki s krokodili in je izločen iz igre.

igra	opis
Gibalni spomin	Dva učenca odideta iz skupine, ostali se razporedijo v pare in si izberejo določene gibe. Učenca iz istega para ne stojita skupaj. Učenca, ki se vrneta v razred pričneta z iskanjem parov tako, da izbrani učenec pokaže gib. Ko igralec odkrije dva enaka giba, je našel par. Igra se nadaljuje po običajnih pravilih igre spomin.
Elektrika	Učenci stojijo v krogu in se držijo za roke. Eden od njih ustvari električni impulz, tako da močneje stisne sosednjega udeleženca za roko. Ta nato stisne naslednjega itn. Impulz kroži v izbrani smeri v določenem ritmu. Dodamo lahko dvojni stisk roke, ki pomeni, da impulz spremeni smer. Po določenem času en učenec zapusti prostor, ko se vrne skuša ugotoviti, kje v krogu je impulz.

(Gaber Korbar idr., 2021)

V drugem delu sem na podlagi evalvacije prvega dela uvedla obravnavo književnih besedil s pomočjo tehnik gledališke pedagogike. Pri vsakem izmed obravnavanih besedil sem delovala po načelu od znanega k manj znanemu, zato smo vedno začeli s tehniko, ki so jo že poznali in nadaljevali z uvajanjem novih. V nadaljevanju je opisana obravnava enega izmed književnih besedil preko izbranih metod in tehnik gledališke pedagogike.

književno delo	tehnika	opis
Svetlana Makarovič: Pekarna Mišmaš	Pravljični krog	Učenci sedijo v krogu, eden izmed njih začne pripovedovati zgodbo. Nadaljuje njegov sosed itn. Vsak pripoveduje približno enako dolgo. Zgodba se zaključi, ko so bili na vrsti vsi učenci. Pomembno je, da predvidevajo, koliko jih je še za njimi in prilagajajo dolžino pripovedovanja ter s tem poskrbijo, da vsi pridejo na vrsto.
	Obris osebe	Vsaka skupina dobi list, na katerem je obris osebe posameznega lika. Na zunanjo stran obrisa napišejo zunanje lastnosti, videz osebe. Na notranjo stran obrisa pa osebnostne značilnosti osebe, počutje, želje, vrednote.

književno delo	tehnika	opis
	Vroči stol	Učenci v skupinah določijo, kdo bo na vročem stolu predstavljal osebo iz zgodbe in odgovarjal na vprašanja. V pomoč mu je lahko tudi plakat z o(b)risom osebe iz prejšnje dejavnosti. Učenci mu postavljajo vprašanja, vezana na dogajanje v zgodbi in na občutja določene osebe.
	Dan v življenju	Učenci se postavijo v krog, obrnjeni navzven, dobijo navodilo, naj se vživijo v določeno osebo (Kurji pek, Jedrt ...). Na učiteljev plosk in najavo ure v dnevu se obrnejo in s kipom ali pantomimo pokažejo, kaj tista oseba ob določeni uri počne. Na naslednji plosk se obrnejo nazaj.
	Nadaljevanje zgodbe	Učenci dobijo liste s predlogami stripa in oblikujejo konec zgodbe.

(Gaber Korbar idr., 2020)

Dodatno so učenci preko metod in tehnik gledališke pedagogike spoznali še druga književna besedila, ki so predvidena v učnem načrtu za 3. razred.

4. REZULTATI

4.1. Odzivi učencev

Učenci so se na nove načine dela hitro navadili in se nanje zelo pozitivno odzivali. To se je kazalo predvsem v njihovi želji po ponavljanju določenih dejavnosti (predvsem preprostih iger za povezovanje) ter vprašanjem o načinu obravnave ob vsaki najavi dela z besedilom. Ljubše jim je bilo namreč, da so književno besedilo obravnavali preko gledališke pedagogike, kot pa klasično.

Tekom šolskega leta je bilo opaziti več sodelovanja z njihove strani, pri izvedbi dejavnosti so bili vedno bolj inovativni, lažje so se izražali. Učenci, ko se v začetku delovali zadržano in niso zmogli v polnosti sodelovati, so se začeli bolje odzivati na pobude, se občasno celo samoiniciativno vključili v dejavnost.

4.2. Odzivi razredne učiteljice

Razredna učiteljica je metode in tehnike gledališke pedagogike uvajala v pouk tudi izven mojih ur. Poročala je o tem, da so učenci kazali velik interes za delo, postajali so vedno bolj vedno željni. Opazila je več strpnosti med njimi in pripravljenosti na pomoč drug drugemu. Učenci so bolje sprejemali drugačno mnenje in vedenje svojih sošolcev.

Najpomembnejše opažanje pa je bilo o izboljšanju razredne klime in opaznem boljšem počutju učencev, ki so bili učno manj uspešni.

4.3. Sociometrija 2

Ob koncu šolskega leta sem ponovila sociometrijo in izkazalo se je, da so učenci, ki so v začetku dobili največ pozitivnih izbir, le te ohranili, dodatno pa so opazno večjo količino pozitivnih izbir dobili še 4 drugi učenci. Učenki, ki sta bili odrinjeni na rob skupine, sta bili ob koncu šolskega leta povprečno vključeni. Dečka z največ negativnimi izbirami iz začetka šolskega leta sta jih sicer dobila manj, a sta vseeno še vedno izstopala v negativno smer.

5. RAZPRAVA IN ZAKLJUČKI

Rezultati izvedbe tehnik gledališke pedagogike v oddelku 3. razreda so pokazali pozitivne spremembe v razredni klimi, kar potrjujejo odzivi udeležениh in analiza sociograma. Sociogram je pokazal bolj povezane in enakovrednejše odnose med učenci, kar kaže na izboljšano socialno dinamiko. Na podlagi ugotovitev lahko sklepamo, da so metode gledališke pedagogike učinkovito orodje za izboljšanje razrednih odnosov in počutja učencev.

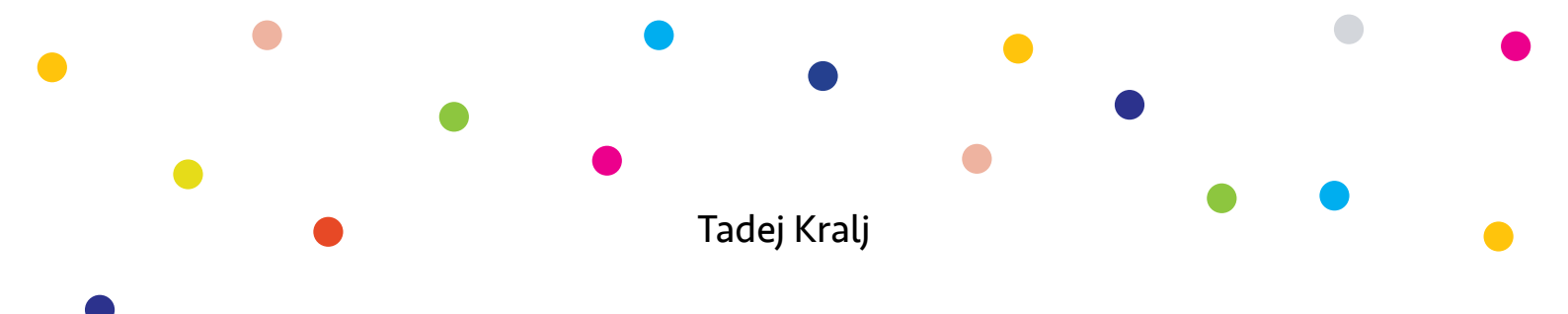
Primarni cilj, izboljšanje razredne klime ter krepitev povezanosti in strpnosti med učenci, je bil dosežen. Dejavnosti gledališke pedagogike so tudi pozitivno vplivale na razvoj ključnih osebnostnih in socialnih veščin učencev, kot so čustvena inteligenca, komunikacija, domišljija, koncentracija. Ta napredek prispeva k celostnemu razvoju, ki presega zgolj akademska znanja in je pomemben za nadaljnje izobraževanje in osebno rast.

Metode gledališke pedagogike so se izkazale za uspešno orodje, ki izboljšuje medosebne odnose in spodbuja celosten razvoj učencev, kar je bistvenega pomena za oblikovanje zdravega in spodbudnega učnega okolja.

6. LITERATURA

- Gaber Korbar, Veronika idr. (2020). Moč (spo)razumevanja. Osnove gledališke pedagogike.
- Gaber Korbar, Veronika idr. (2021). Vključujoče učenje od A do Ž.
- Krajnc, T. (2019). Varno in spodbudno učno okolje, Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 4. Šola za ravnatelje.
- Kumše, Vilma (2009). Vpliv gledališke predstave na klimo v razredu. V Veronika Gaber Korbar (ur.), Zbornik prispevkov 1. mednarodne konference gledališke pedagogike (str. 61 – 62). Ljubljana: Društvo Takatuka
- Picelj, Katarina (2010). Rezultati raziskav in priporočila o gledališču in drami v izobraževanju, raziskava DICE. Ljubljana: Evropska komisija
- Šmalc, I. (2018). Razredna klima, kot jo zaznavajo in si jo želijo učitelji v različnih fazah profesionalnega razvoja. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.





Tadej Kralj

OD IDEJNE ZASNOVE DO UPRIZORITVE GLEDALIŠKE PREDSTAVE *TEMNE SILE NAJSTNIŠTVA*

Povzetek

Gledališko dejavnost v vzgoji in izobraževanju razumem kot enega od pomembnejših elementov socializacije. To je proces, v katerem učenci usvojijo dodatna življenjska spoznanja skozi igro vlog. Ta jih vodi od nastanka nekega družbenega problema do končnih rešitev. Pomembno je, da se takim procesom posvetimo v celoti, in sicer od osnovanja zgodbe do nastanka scenarija gledališke igre ter do končne uprizoritve. Romanopisec in teoretik Forster (1927) zgodbo opredeljuje kot najbolj enostaven naratološki organizem, ki je skupni imenovalec vsem literarnim zvrstem. Osrednji del ustvarjanja zgodbe so bile delavnice s tehnikami gledališča zatiranih. Poskušali smo narediti konkretno najstniško zgodbo o najstniških težavah po metodi joker. Učenci so prikazali glavni problem, ki smo ga podrobno analizirali s splošnimi vprašanji. Ta so nas pripeljala do zgodbe z naslovom *Temne sile najstništva*.

Ključne besede: *gledališče, naratologija, najstništvo, tehnike gledališča zatiranih, od ideje do uprizoritve*

Abstract

FROM IDEA TO PRESENTATION OF PLAY *DARK FORCES OF TEENAGE*

Theatre in the elementary school is one of the most important elements of socialisation. This is the process in which the teenagers get additional life experiences through the play. They get a lesson how it comes to develop one of the social problem and how to solve it. It's important that we try to pay all attention in this process, from invention the story to the presentation on

the stage. Novel nad teoretic writer Forster wrote in 1927 that sthe story is one fo the easiest naratologic organisms, which is common al genres. The topic with which we had a workshops throw the social games with theatre of the oppressed. We tried to make a concrete teenage story of the teenage problems by the method Joker. Students showed the main problem, which we analysed in details with general questions which leaded us to the main story with a title *Dark forces of teenage*.

Key words: *theatre, narratology, teenage, theatre of the oppressed, from idea to presentation*

1. UVOD

Na matični šoli OŠ narodnega heroja Rajka Hrastnik so se v šolskem letu 2018/2019 pri dramsko-lutkovnem krožku učenci odločili, da bodo na glas spregovorili o tabujskih temah in negativnih posledicah mladostništva. Najstništvo je področje, ki prinaša veliko negativnih plati, s katerimi se v vzgoji in izobraževanju srečujemo pogosto, a kot družba o njih premalokrat razmišljamo in spregovorimo. Zato smo se odločili, da bomo skupaj sestavili zgodbo o temnih plateh najstništva (droge, alkohol in spolnost). Za boljšo kreativnost, domišljijo in sproščenost pri oblikovanju zgodbe smo se odločili za metodo gledališča zatiranih. Iz učencev smo s tehniko forumskega gledališča izvabili poglobljene situacije o najstniških problemih, jih analizirali in podkrepili s končnimi rešitvami ter vse te elemente združili v zgodbo, ki smo jo razširili s karakterizacijo dramskih oseb, te pa umestili v kontekste, da je nastal scenarij zgodbe z naslovom *Temne sile najstništva*. Dramska igra *Temne sile najstništva* je v celoti nastajala v šolskem letu 2018/2019 in bila premierno uprizorjena leta 2019 na Perkmandeljčevem odru v organizaciji JSKD,¹ nato še v Pionirskem domu na Festivalu gledaliških sanj in na lokalnem festivalu Rdeči revirji. Na Festivalu gledaliških sanj je učenec v vlogi glavne dramske osebe prejel nagrado za obetavnega mladega igralca.

¹ Posnetek predstave *Temne sile najstništva*, Perkmandeljčev oder 2019: PERKMANDELJČEV ODER 2019 (youtube.com)

2. NARATOLOGIJA

Leta 1969 je Tzvetan Todorov (v Barthes, 1975, str. 242) v svoji *Grammaire du Decameron* zapisal, da to delo pripada znanosti, ki še ne obstaja, imenujemo jo naratologija, znanost o pripovedi.

V obdobju največjega razcveta, in sicer od srede šestdesetih do začetka sedemdesetih let, se je v ozračju strukturalistične evforije v Franciji najprej razvijala predvsem iz spodbud, ki jih je nudila Levi-Straussova strukturalna analiza mita, v prevodih dostopna Proppova *Morfologija pravljice* in dela ruskih formalistov ter lingvistika. Teme so navadno razvijali še v okviru nekega drugega teoretskega sklopa, največkrat diskusije o teoriji romana. Razen Todorova nobeden od avtorjev iz obdobja največjega razcveta te discipline ni prevzel termina naratologija, temveč so uporabljali izraze gramatika pripovedi, strukturalna analiza, narativna gramatika, logika in semiotika oz. semiologija pripovedi (Koron, 1988, str. 51).

Barthes (1975, str. 271) je pripoved upravičeno koncipiral v odvisnosti od medija sporočanja, ki je lahko ustno ali pisno artikuliran govor, fiksna ali gibljiva slika, gib ali urejena mešanica vseh teh; pripoved je prisotna v mitu, legendi, basni, povesti, noveli, zgodbi, tragediji, drami, komediji, pantomimi, na poslikanih platnih, na vitražu, v filmu, v stripih, a tudi v različnih dogodkih, konverzaciji, skratka, v neskončni raznolikosti oblik. Barthesova razširitev je posledica eksplozivnega množenja novih oblik, s čimer je naratologija postala kompetentna za analizo pripovedi ter uporabna za dramske in filmske raziskave, za teorije o stripu ali za obravnavo ustnih pripovedi in časopisnih ali znanstvenih člankov itd.

Barthes (1975, str. 269) še navaja, da »po antični dihotomični delitvi na diegesis in mimesis – pripovedovanje in prikazovanje, na katero se je opiralo tradicionalno razlikovanje med pripovedništvom in dramatiko, je pripoved mogoče vezati z govornim, verbalnim izražanjem, bodisi ustnim bodisi pisnim. Toda novejših medijskih oblik, kot so film, video in druge vizualne ter avdiovizualne oblike, ni mogoče uvrstiti ali k prikazovanju ali k pripovedovanju, saj gre za mešane, nikakor pa ne za nepripovedne oblike.

Pripoved je vedno pripoved o nečem, nanaša se na neke dogodke in dejanja. Pripoved ni le pripovedovanje nečesa, je tudi rezultat pripovedovanja, kar obstaja že od antike: mythos ali zaporedje oz. zgradba dogodkov, pripoved, zgodba, fabula, intriga itd. V pripovednosti se kažejo stopnje pripovednosti, ki so odvisne od konteksta in od sprejemnika. Ti dejavniki vplivajo na sprejemnikovo vrednotenje pripovedi in odločanje o tem, katere pripovedi pripovedujejo boljšo zgodbo in so bolj pripovedne od drugih. Bistveni dejavniki so dogodki in način njihove danosti v pripovedi: če so dani kot dejstvo, ne pa kot možnost ali verjetnost, več prispevajo k pripovednosti. Vendar vpogled v kavzalno-temporalno zaporedje dogodkov brez celostnega vpogleda v pripoved ne zadošča. Pripoved ni le vsota posameznih delov, temveč specifična hi-

erarhična celota, ki tudi vpliva na večjo pripovednost. V pripovedi obstaja določena napetost med začetkom, sredino in koncem, dogodki oz. zaporedje teh z modificiranjem izhodiščne situacije uvajajo in utemeljujejo zaključno situacijo (Koron, 1988, str. 62).

3. GLEDALIŠČE ZATIRANIH

Gledališče zatiranih je metoda, ki se uporablja v gledališke, aktivistične, pedagoške in izobraževalne namene. Je orodje za doseganje socialne pravičnosti, pa tudi komplement terapevtskemu procesu. Osnovni cilj gledališča zatiranih je humanizacija človeštva (Fritz, 2012, str. 291). Začetke, ki segajo v petdeseta leta 20. stoletja, pripisujejo brazilskemu gledališkemu režiserju, tekstopiscu in politiku Augustu Boalu. Ta je v času svojega gledališkega ustvarjanja in poznejšega delovanja v mestnem svetu Ria de Janeira razvijal tehnike metode, ki je danes razširjena po vsem svetu (Polajnar, 2020, str. 283).

Delo z metodo gledališča zatiranih pokriva raznolike pristope za igralce in neigralce, ki temeljijo na vajah za skupinsko dinamiko in povezovanje skupine, na tehnikah za zavedanje in izražanje misli, na vajah, namenjenih osnovam uporabe gledališkega aparata, doživljanju sveta prek različnih čutov, na vajah za spoznavanje in zavedanje lastnega telesa, prepoznavanje izraznosti telesa (telo kot osnovni gledališki jezik), uporabo gledališča kot jezika komuniciranja ter gledališča kot diskurza (kako je človeška telesnost odvisna od socialnih in ekonomskih razmer) (Boal, 2005, str. 15).

V delu z metodo ni vnaprej pripravljenih rešitev konfliktov. Razreševanje konfliktov poteka skupnostno, z vsemi udeleženi v dogodku (delavnici, predstavi), ki predloge preizkušajo v igranju vlog, predvsem s stopanjem v čevlje zatiranega. Takšen učinek dosežemo z intervencijami v odrsko dogajanje v tehniki forumskega gledališča; z oblikovanjem zamrznjenih kipov v tehniki slikovnega gledališča; z utelešanjem želja zatirane osebe ali njenih preprek za uresničitev spremembe v tehnikah mavrice želja in policajev v glavi; ter s posegi v javni prostor v tehniki nevidnega gledališča. Gledališče zatiranih ne zagotavlja odgovorov ali rešitev problemov. To bi nasprotovalo demokratičnim principom, ki stojijo za prakso. Cilj je ustvariti dialog o problematiki s pomočjo tehnik, ki proces olajšajo (Polajnar, 2020, str. 283).

4. METODOLOGIJA – UPORABA METODE GLEDALIŠČA ZATIRANIH Z UČENCI

Temelj tehnike je še vedno forumsko gledališče, kjer gledigranci vstopajo v vlogo zatiranih ter spreminjajo potek dogajanja na odru, od forumskega gledališča pa se loči po tem, da se zgodba oblikuje, piše in postavlja po predlogi gledalcev, ki so v tistem trenutku prisotni na predstavi. Najpomembnejšo vlogo pri tem ima joker, čigar naloga je v dovolj kratkem času od gledalcev pridobiti zgodbe, ki izhajajo iz njihovih osebnih izkustev, obenem pa ponazarjajo sistemsko obliko zatiranja. Ko se pridobi konkretna zgodba, s katero se lahko povežejo vsi udeleženci, jo igralci brez vnaprejšnje priprave odigrajo ter sklenejo v trenutku največjega konflikta med zatiralcem in zatiranim. Takrat so k sodelovanju povabljeni gledigranci, da spreminjajo potek dogajanja s predlogi in izvedbami načinov osvoboditve (Polajnar, 2011, str. 8). Kot mentor dramsko-lutkovnega krožka med leti 2015 in 2020 sem se udeleževal tudi strokovnih srečanj dramsko-lutkovnih skupin. *Uporaba tehnik gledališča zatiranih* mentorja Tonyja Cealyja je bilo v organizaciji JSKD eno od srečanj, kjer sem se prvič srečal z eksperimentalnim gledališčem. Da bi kot mentor učencem pomagal priti do konteksta ustrezno realistično naravnane zgodbe o najstništvu, sem se odločil za uporabo tehnike joker, ki sem jo za potrebe našega krožka nekoliko prilagodil.

5. POTEK DELA PO STOPNJAH – OD IDEJE DO UPRIZORITVE

Gledališka skupina matične šole je imela osem članov, ki so bili leta 2019 stari med 13 in 14 let. Od začetka osnovnošolskega izobraževanja so bili vpeti v aktivnosti dramsko-lutkovnega krožka. Vsako šolsko leto so pripravili vsaj dve gledališki predstavi, in sicer eno za razredno stopnjo in drugo za predmetno stopnjo. Najmlajšim učencem je bila namenjena predstava s tematiko božično-novoletnega vzdušja, starejšim pa zlasti o odraščanju in vseh težavah, ki spadajo zraven. Učenci so radi nastopali v lokalnem okolju na proslavah in drugih javnih prireditvah. Sodelovali so na gledaliških festivalih, kot so Linhartovo srečanje, Perkmandeljčev oder v organizaciji JSKD in Festival gledaliških sanj v Pionirskem domu v Ljubljani. Na koncu šolskega leta so v domačem kraju pripravili tudi zaključno prireditev, na kateri so uprizorili vse, kar so igrali med šolskim letom.

Na začetku šolskega leta sva z mentorico Anjo Kačič članom krožka vedno prepustila izbiro in ideje o tem, katera dramska besedila za uprizoritev bi radi imeli. Najpogosteje so izbirali dramska besedila iz zbirk dramskih besedil Javnega sklada RS za kulturne dejavnosti, ki so: *Spetka*, *Šepetka* in *Potepka*.

V šolskem letu 2018/2019 se učenci niso mogli odločiti, katero dramsko besedilo bi si izbrali. Ambiciozni učenci so si na začetku šolskega leta zastavili cilj, da bodo dramsko besedilo sestavili sami. Začetki ustvarjanja so bili obetavni, saj so si želeli, da bi njihova gledališka predstava govorila o težavah v najstništvu. Že na začetku pisanja dramskega teksta so se pojavile prepreke, saj so se učenci v večji meri zatekali v domišljijски svet, ki ni predstavljal pogledov na realno najstniško življenje. Čeprav so učenci kot protagonista izbrali najstnika, so okrog njega vsesplošno nizali dogodke, ki niso imeli realnega koncepta zgodbe.

Učencem smo delo olajšali tako, da smo v ospredje postavili učenca z največ idejami o najstniku kot protagonistu, ki se srečuje z vsakdanjimi težavami doma, v šoli in v družbi. Učenec se je po krajših sprostitvenih vajah poistovetil z najstnikom iz nastajajoče zgodbe, naloga ostalih članov krožka pa je bila, da so mu zastavljali preprosta vprašanja (Kako mu je ime? Koliko je star? Kje živi? S kom živi? Ali je uspešen v šoli? S čim se ukvarja v prostem času? itd.), ki so jim sledila kompleksnejša (Ali je srečen? S katerimi težavami se srečuje? Kako se razume s prijatelji, sošolci in družinskimi člani?). Ko so učenci pridobili dovolj informacij o okoliščinah dogajanja iz Juretovega življenja kot protagonista, smo ga usmerili k vprašanju, kateri dogodek je tisti, ki je predstavljal prelomnico v njegovem življenju. Jure je zaigral prizor na neki najstniški zabavi, na kateri je v družbi svojih prijateljev zaužil prekomerno količino alkohola in drog, tako da je nezavesten obležal sredi zabave. Z zaigranim prizorom smo dosegli vrh predstave okrog katerega smo sestavljali zgodbo njegovega življenja pred prelomnim dogodkom in po njem z ustreznim razpletom in moralnim koncem v obliki nasvetov nastopajočih učencev, kako bi morali pravilno ravnati, da ne bi prišlo do posledic v igri. Še vedno pa smo morali dramsko igro osmisлити z vprašanji, katere okoliščine so privedle do takšne nesreče na zabavi in kako se je Jure rešil iz težav. S temi vprašanji smo iz Jureta izvabili dramske osebe, ki so bile del njegovega življenja – v družinskem okolju z materjo samohranilko, s katero sta se dobro razumela, in v šoli, kjer je bil nadvse uspešen učenec vse do začetka druženja s sošolkama, ki sta ga povedli v nepridiprava dejanja.

Ob izdelanem konceptu zgodbe od začetka do konca smo na tablo in nato na plakat narisali dramski trikotnik, s katerim smo si pomagali z umestitvijo ključnih dogodkov in oseb iz Juretovega življenja. S tem korakom smo znova preverili, ali ima dogajanje ustrezno smiselno in logično sosledje dogodkov s pričakovanimi prizori iz življenja najstnika Jureta s sledečim povzetkom zgodbe:

Najstnik Jure živi brezskrbno življenje s svojo mamo. Je uspešen in priljubljen učenec. V prostem času igra računalniške igrice s svojim sošolcem Andrejem. Zgodba se zaplete, ko se spoprijatelji z uporniškima sošolkama. Iz uspešnega najstnika se prelevi v najstnika, ki ga začnejo zanimati temnejše plati mladostništva. Ali se bo uspel rešiti iz težav?

Dramski trikotnik nas je docela prepričal v to, da moramo začeti s pisanjem dramskega besedila v celoti. Pisanja besedila sta se lotili učenci v svojem prostem času. Učenci so se odločili, da bodo tudi besedilo pisali v različnih jezikovnih zvrsteh, tj. narečje, sleng in knjižni pogovorni jezik. Učenci so bili pazljivi pri izbiri jezika glede na okoliščine govornega dejanja, tako da so jezik dialogov ustrezno prilagajali. Če je šlo za pogovor med vrstniki, so izbrali zlasti sleng, če je šlo za pogovor med domačimi v družinskem okolju, zasavsko narečje, in v primeru uradnega govornega položaja (npr. med učiteljico in starši), knjižni pogovorni jezik. V dveh tednih smo imeli spisano okvirno dramsko besedilo, ki sva ga mentorja pregledala in naredila glavne korekture.

V mesecu decembru tekočega leta smo imeli bralne vaje v šoli, z januarjem pa smo začeli z vajami v Delavskem domu Hrastnik, kjer so nam vsak teden omogočali vaje na odru. Po treh mesecih intenzivnih vaj smo k sodelovanju povabili tudi dramaturginjo, režiserko in producentko Brina Klampfer v okviru umetnostnega festivala Rdeči revirji, ki se v Zasavju tradicionalno odvija vsako leto konec maja. Brina Klampfer nas je s svojimi izkušnjami z gledališčem dobro usmerjala, da smo gledališko predstavo v nastajanju dvignili še na višjo raven. Sceno smo naredili po njenih nasvetih, in sicer je bila minimalistično naravnana s stopnicami za pevski zbor, ki so simbolizirale življenjske preizkušnje.

Konec šolskega leta so sledili nastopi, in sicer premierno so učenci zaigrali na Perkmandelčevem odru v sodelovanju z JSKD in nato še na festivalu Rdeči revirji v Hrastniku ter na Festivalu gledaliških sanj v Ljubljani v mesecu maju, kjer je učenec, ki je igral Jureta, prejel nagrado za obetavnega mladega igralca. Gledališka predstava *Temne sile najstništva* je nasploh pustila pozitiven vtis med mladimi, ki so bili ciljna publika na večini uprizoritev predstave. Na koncu šolskega leta so jo predstavili še staršem na zaključni prireditvi dramsko-lutkovnega krožka.

6. ZAKLJUČEK

Gledališka predstava *Temne sile najstništva* je bila v celoti ustvarjeno delo učencev dramsko-lutkovnega krožka na matični šoli OŠ narodnega heroja Rajka Hrastnik. Čeprav so se učenci prav med ustvarjanjem zgodbe največkrat znašli v težavah, smo s pomočjo ustreznih prilagojenih tehnik gledališča zatiranih uspeli sestaviti zanimivo najstniško zgodbo z logičnim sosledjem dogodkov. Skozi večšine eksperimentalnega gledališča so brez zadreg uspeli na glas razpravljati o negativnih posledicah mladostništva, rušiti tabuje in dramsko igro skleniti s poučnimi nasveti zlasti za mlajše občinstvo. Učenci so s takim pristopom doživeli gledališče kot življenje, v katerem se večno učimo z neskončnimi izzivi in preprekami.

7. LITERATURA

- Barthes, Roland (1975). An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History*. (str. 237–273). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Polajnar, Barbara (2011). *Gledališče zatiranih kot gledališče za družbene spremembe?* Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Polajnar, Barbara, Zajec, Urška (2020). Gledališče zatiranih kot oblika aktivističnega gledališča v Sloveniji (str. 282–297). *Amfiteater (Ljubljana)*, letnik 8, številka 1.
- Boal, Augusto (2005). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.
- Fritz, Birgit (2012). *InExActArt. The autopoietic Theatre of Augusto Boal*. A Handbook of Theatre of the Oppressed Practice. Ibidem-Verlag.
- Koron, Alenka (1988). O uvodih v naratologijo (str. 51–63) *Primerjalna književnost*, letnik 11, številka. 1.



Alenka Degen

UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV PRI POUKU: LOJZE LENOBA IN PEPE POMAGAJ

Povzetek

Učitelj, ki pri pouku s pridom uporablja dramske aktivnosti, lahko otroke enostavno motivira za učenje. Z gledališkimi pristopi učitelj hitro ustvari spodbudno in vključujoče učno okolje. Motiviran učenec se uči bolje in hitreje. Tehnike, kot so npr. igra vlog ali pripovedovanje zgodb, otroku omogočajo razvijanje socialnih veščin, enostavno sodelovanje z vrstniki, učenje empatije in razvijanje kreativnosti.

Prispevek vsebuje primere dobre prakse poučevanja s pomočjo dramskih strategij, in razloži, kako dramski pristopi podpirajo učenje. Osredotočila se bom na koristi dveh razrednih lutk: prvi je veliki Lojze Lenoba, drugi pa mali in hitri Pepe Pomagaj.

Ključne besede: *gledališki pristopi pri poučevanju, lutke, motivacija za učenje, spodbudno in vključujoče učno okolje*

Abstract

Teachers who effectively use drama strategies, can motivate pupils very fast. By using drama strategies a teacher will instantly create a stimulative and engaging learning environment. Highly motivated children learn better and faster. Techniques such as role-playing and story-telling enable children to develop their social skills, cooperate with their schoolmates more easily, learn how to empathise with their classmates and develop their creativity.

The paper discusses examples of good teaching practices using drama strategies and also explains how drama can support learning. The highlight of the practice are the benefits of two class puppets: big Lazy Lojze and small and fast Pepe the Helper.

How to create a stimulative environment for enjoyable learning?

Does every child love drama strategies?

How to encourage shy pupils?

Key words: *drama strategies in school, puppets, motivation for learning, stimulative and engaging learning environment*

1. UVOD

1.1. Predstavitev lutk

Pred leti sem na sejmu didaktike v Nemčiji kupila dve zanimivi lutki. Prva je velika lutka nagajivega fanta z ogromno glavo in lopatastimi rokami. Lutka lahko odpira usta in kaže jezik, se pači, pozdravlja, se rokuje ... Dala sem ji ime Lojze, kmalu sem dodala še vzdevek Lenoba. Otrokom namreč povem, da je Lojze zelo len in da večino učnih ur prespi. Druga lutka pa je pravzaprav samo manjša smešna glava z dolgimi rumenimi lasmi, namesto trupa pa ima lesen mehanizem, ki se na poteg podaljša. Pri pouku lutko velikokrat uporabljam za utrjevanje snovi. Pajac namreč pokliče otroke tako, da jim skoči čisto pred obraz. Zato je dobil ime Pepe Pomagaj.

1.2. Vprašanja in dileme

Ko načrtujem pouk, se med drugim sprašujem:

- Kako ustvariti spodbudno okolje za prijetno učenje?
- Katere elemente drame naj vključim v učne ure, da bodo učenci motivirani in da si bodo snov hitreje zapomnili?
- Ali ima vsak otrok rad dramske strategije? Obstajajo tudi otroci, ki jih je strah nastopanja, improvizacije ...
- Kako opogumiti boječega otroka za sodelovanje?

2. TEORIJA

2.1. Učenje preko dramskih aktivnosti

Učenci se večinoma zelo radi učijo preko različnih dramskih dejavnosti. S pomočjo igre vlog in drugih gledaliških aktivnosti se pri otrocih razvijajo komunikacijske in jezikovne spretnosti,

otroci raziskujejo sebe in druge, pridobivajo pozitivno samopodobo, se učijo o drugačnosti, se vživljajo v kožo drugega in izražajo empatijo, pripovedujejo o svojih občutjih in idejah ter razvijajo kreativnost in domišljijo. (Baldwin, 2019)

Pomembno je, da učitelj pozna različne dramske strategije in jih tudi namensko uporablja.

2. 2. Učitelj v vlogi

Začetnica in pobudnica uporabe dramskih pristopov v šoli je bila britanska učiteljica Dorothy Heathcote (1926 – 2011). Oblikovala je model »učitelj v vlogi«, ki je po Baldwinovi verjetno eden najbolj učinkovitih gledaliških pristopov. (Baldwin, 2019)

Učitelj mora učencem jasno nakazati, kdaj je v vlogi in kakšen je njen namen. Učitelj takrat pridobi njihovo popolno pozornost. Učitelj govori in se obnaša čisto drugače kot običajno.

Učenci so navdušeni in z zanimanjem opazujejo učitelja v vlogi, so motivirani, njihova stopnja pomnjenja je visoka. Učenje poteka po naravni poti in brez prisile.

Skupaj z Gavinom Boltonom je Heathcotova razvila tudi pristop »plašč strokovnjaka«. Menila sta, da obravnavanje otrok kot »odgovornih strokovnjakov« poveča njihovo zaupanje in voljo do dela ter raziskovanja. Tako lahko otroci proaktivno proučujejo teme iz učnega načrta, so bolj angažirani in motivirani za delo (https://en.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Heathcote)

2. 3. Uspešne šole

»Otroci imajo izjemno, prirojeno zmogljivost za učenje. Prepuščeni svojim sredstvom zlahka raziskujejo možnosti in sprejemajo odločitve, ki jih mi ne moremo in ne smemo sprejemati zanje. Igra je brezpogojno temeljnega pomena za učenje in je naravni sad radovednosti in domišljije.« (Robinson, 2015, str. 92) Robinson omenja tudi, da so uspešne šole v primerjavi s povprečnimi proaktivno organizirane in doda, da če nas čevlji tiščijo, jih ne bomo krivili in loščili, ampak jih bomo sezuli in obuli druge. Uspešni učitelji naj povedo, katere spremembe bi morali vpeljati, da bo učenje učinkovito. Za primer uspešnega učitelja Robinson med drugim navaja Rafa Esquitha na Hobartovi osnovni šoli v Koreatownu v manj spodbudni losangeleški soseski. Učenci v večini prihajajo iz priseljenskih azijskih in španskih družin. Esquith si vsako leto izbere eno od Shakespearovih dram, ki jih z učenci prouči z različnih zornih kotov, in jo ob koncu leta tudi uprizori. Vsi učenci znajo celotno besedilo na pamet in ga tudi razumejo, poleg tega pridobijo znanje angleščine. Po Robinsonu dobri učitelji svoje učence navdihujejo s strastjo do svojega predmeta, jim pomagajo pridobiti samozavest, ter omogočajo ustvarjal-

nost. (Robinson, 2015, str. 121) Vse to lahko dosežemo z različnimi dramskimi strategijami, ki otroke motivirajo, da se lažje in bolje učijo.

Veliko šol po svetu s pridom uporablja inovativne dramske pristope. V britanski verigi šol Finham Park so prepričani o nujnosti širokega učnega načrta za dramo. Preko dramskih strategij učenci pridobijo orodja za razvoj njihove samozavesti, spretnosti timskega dela, vodstvenih sposobnosti, artikulacije in javnega nastopanja. Njihov cilj je tudi prek igre vlog in simulacij učencem omogočiti boljše razumevanje kompleksnejših tem.

Dramske dejavnosti so sestavni del kurikulumu v Waldorfskih šolah, saj verjamejo, da ustvarjalne dramske dejavnosti pomagajo pri razvoju kritičnega mišljenja in čustvene inteligence.

2. 4. Ali vsak otrok uživa v učenju z dramskimi strategijami?

Otroci imajo različne preference glede učnih dejavnosti, odvisno od njihove osebnosti, interesov in učnih stilov. Mnogi učenci imajo zelo radi igre vlog in različne dramske aktivnosti. To so ustvarjalni in sproščeni otroci, ki jih ni strah socialnih interakcij. Ti otroci uživajo v svobodi izražanja, ki jih dramske dejavnosti ponujajo. Po drugi strani pa so sramežljivi otroci lahko zaskrbljeni, lahko pa jih je tudi zares strah nastopanja. Drugi, še posebej tisti, ki so introvertirani ali se počutijo nesamozavestno, lahko nastopanje pred drugimi dojemajo kot stresno in obremenjujoče. Vendar pa se lahko ob ustrezni podpori in vključujočem okolju tudi otroci, ki so sprva zadržani, začnejo »odpirati«. Ena takšnih iger, ki spodbuja tudi bolj sramežljive otroke, da se oglasijo in se izrazijo, je igra Orel in piščanci, ki jo bom opisala v naslednjem poglavju.

3. PRAKTIČNE AKTIVNOSTI

3. 1. Lojze in Pepe v akciji

Ko grem na prvi šolski dan po svoje nove učence pred šolo, s seboj vzamem lutko Pepeta, ki jih pozdravi in odpelje v učilnico. Pepe Pomagaj je moj redni pomočnik pri ustnem preverjanju in spraševanju. Tako otrok ne kličem po imenu, ampak se jim Pepe pojavi pred nosom. Otrokom se usta raztegnejo v nasmeh, sprostijo se in lažje odgovorijo na vprašanja. Pepe jim pomaga pri zbranosti, saj se večkrat nepričakovano pojavi pred njimi. Ko se učimo pisati pisma, zahvale, opravičila ..., se Pepe spodaj podpiše z imenom in priimkom, otroci pa morajo v svoje zvezke podpisati sebe. Veliko smeha je v razredu, če se kdo zmoti in namesto svojega podpisa napiše Pepe Pomagaj.

Drugi razredni igralski pripomoček Lojze Lenoba se z nizkim in smešnim glasom zbudi običajno pri obravnavi tem, kot so (telefonski) pogovor, ločila, besede nagajivke, velika začetnica ... Lojze »vpada v besedo«, če pride do prepira in poskuša »pomiriti razburjene duhove«. Vpletem ga pri vzgojnih temah in obravnavi čustev, saj vedno pove kaj zanimivega in smešnega.

3. 2.

Ko se pripravljam na pouk, vedno razmišljam, kaj bi se dalo predstaviti s pomočjo telesa in kako. Celosten pristop dramskih strategij učencem omogoča večjo zbranost, vključenost, hitrejše in lažje pomnjenje ter hkrati v pouk vnaša pestrost in zabavo.

Nekaj dramskih elementov, ki jih uporabljam pri pouku:

a) **Gibalno branje**

Ko z učenci skupaj beremo, se z besedilom pogosto sprehajamo po razredu in z gibi ter glasovi uprizarjamo dogajanje.

b) **Igre vlog**

Pri obravnavi različnih tem se učenci učijo tako, da se vživijo v osebe, poklice, zgodovinska obdobja in jih s pomočjo improvizacije ali vnaprej pripravljeno zaigrajo. Tako sem pri tematici vas – mesto učence razdelila na dve skupini; ena je zastopala življenje v vasi, druga pa v mestu. Izbrali smo voditelja in »TV oddaja se je začela«.

c) **Naredi z gibi**

Pri obravnavi črk, matematičnih izrazov (liki, sklenjene in nesklenjene črte, daljice, deli celote ...), pojmov iz družboslovja (npr. grič, hrib, planota, gora, kotlino, nadmorska višina, vulkan, vreme ...) učenci v skupinah predstavijo različne pojme s pomočjo svojega telesa oz. z gibi.

d) **Uporaba motivacijskih iger**

Ogledala, Kipar dela kipe, Vodeno risanje, Govori eno minuto, Gibalni spomin, Ustvari zgodbo s pomočjo naključne slike, Orel in piščanci ...

Opis igre Orel in piščanci (Bartunek, 2024):

Igra je primerna za zunanje površine ali telovadnico. Cilj igre je razvijanje socialnih veščin, izboljšanje komunikacije in hitro reagiranje. Z učenci stojimo v krogu. Učitelj pripoveduje zgodbo. V mali vasi Orlovo je živel kmet, ki je gojil piščance. Kakšno so piščanci? Kako se oglašajo? Kaj delajo? Otroci sodelujejo po želji. Nedaleč stran je visoka pečina, kjer gnezdiijo različne

ptice. Čisto na vrhu pa ima gnezdo družina velikega orla, strah in trepet vseh piščancev v vasi. Kakšen je orel? Kako se oglašča? Kaj dela? Igrajmo se igro orel in piščanci!

Vsak drugi učenec stopi za prvega. Vsi morajo biti v parih. Določimo par, ki bo začel. Prvi je orel, drugi pa piščanec, ki skuša pobegniti. Orel zamahuje z rokami - namišljenimi krili, se oglašča s predirljivimi kriki, kroži v krogu ter preganja piščanca, ki se prestrašeno oglašča: »Pipi-pi ...« Naenkrat piščanec pobegne iz kroga, igralcu mu to omogočijo, in se postavi enemu paru za hrbet. Orlu to ni dovoljeno, saj mu piščanci namero z rokami preprečijo. V trenutku, ko so nekje v krogu trije igralci poravnani v koloni, se vloge spremenijo. Prejšnji orel se spremeni v čivkajočega piščanca, prvi v trojki pa postane orel. Takoj razširi krila, se začne oglašati in loviti piščanca. (Bartunek, 2024) Igra je zelo dinamična ter spodbuja tudi tihe in introvertirane učence, da preko vloge orla postanejo glasnejši.

4. ZAKLJUČEK

Glavna naloga učitelja je spodbujati učenje pri učencih. Če so okoliščine za učenje pozitivne, se bo učenec učil. Učitelj, ki posega po zanimivih metodah, kamor zagotovo lahko štejemo tudi dramske pedagoške pristope, bo uspešen, saj bodo njegovi učenci motivirani za učenje. Elementi drame omogočajo, da se otroci učijo celostno, hkrati pa vnašajo v pouk pestrost in zabavo. Lutka je medij, preko katerega se učitelj približa učencem in jih nagovori. Lutke je dobro uporabiti za različne dele učnega procesa, kot je preverjanje znanja ali reševanje konfliktov med otroki.

Dramske dejavnosti lahko koristijo mnogim otrokom, vendar morda ne bodo pritegnile vsakega otroka, zato je pomembno prilagoditi pristope posameznikovim potrebam. Dober učitelj se tega zaveda in jih ne sili v sodelovanje pri dramskih aktivnostih, ampak jim zagotovi varno okolje in ponudi možnost za sodelovanje.

5. VIRI IN LITERATURA

- Baldwin, Patrice (2019) https://my.chartered.college/impact_article/using-drama-for-learning-how-and-why-it-works/
- Bartunek, Dusan (2024). Izobraževanje To be the best teacher for your pupils (Islandija: Outdoored)
- Robinson, Ken (2015). Kreativne šole. Nova Gorica: Eno.
- <https://finhamparkmultiacademytrust.co.uk/>
- <https://www.earlystartgroup.com/nursery/importance-of-role-playing/>
- https://en.wikipedia.org/wiki/Dorothy_Heathcote
- <https://waldorfacademy.org/why-do-waldorf-schools-put-on-class-plays/>
- Taka Tuka – spletne igre od A do Ž



Jasna Zupan

JE GULIVER REALISTIČNI ALI FANTASTIČNI JUNAK?

Povzetek

Učenci s pomočjo pristopa drame v izobraževanju pri obravnavi umetnostnega besedila uporabljajo svoje telo in svoje občutke, zato bolje zaznajo razliko med fantastičnimi in realističnimi elementi. Upoštevanje telesa, kar omogoča drama v izobraževanju, pomaga pri boljšem razumevanju prebranega besedila.

Ključne besede: *realistično, fantastično, Gulliver, drama v izobraževanju, didaktika književnosti*

IS GULLIVER REALISTIC OR FANTASTIC HERO?

Summary

Using the drama approach in education, students use their bodies and their feelings to engage with an art text, so they can better perceive the difference between fantasy and realistic elements. The use of the body, which drama in education allows, helps to better understand the text being read.

Keywords: *realistic, fantastic, Gulliver, drama in education, didactics of literature*

1. OPREDELITEV PROBLEMA

V zadnjih treh izvedbah nacionalnega preverjanja znanja v 6. razredu, torej v letih 2022, 2023 in 2024, se je v 2. delu preverjanja, ko učenci rešujejo naloge, povezane s prebranim umetnostnim besedilo, vedno pojavilo vprašanje, katere vrste je pripoved/izhodiščno besedilo. Prvi del odgovora je bil zaprtega tipa in učenci so se morali odločiti med odgovoroma realistična

in fantastična, v drugem delu pa svojo izbiro s svojimi besedami utemeljiti. Naloga je bila vredna 1 točko, zanimivo pa se mi zdi, da so šestošolci pri tej nalogi v povprečju dosegli 0,54 točke (leta 2022), 0,35 točke (leta 2023) in 0,41 točke (leta 2024), kar pomeni, da je bila naloga slabo reševana, da jo je pravilno rešila le polovica učencev ali manj in da po območju težavnosti pade že v modro območje.

Ko beremo umetnostna besedila, je vprašanje, ali je besedilo realistično ali fantastično, eno od temeljnih vprašanj, na katera bi šestošolci že morali brez težav odgovoriti. To je tudi eden od ciljev učnega načrta za slovenščino v drugi triadi v osnovni šoli.

V članku želim razmisliti, ali bi metoda gledališke pedagogike pripomogla k lažjemu ločevanju realističnih od fantastičnih elementov in junakov v umetnostnih besedilih.

2. TEORETIČNO OZADJE

Za osrednjo sodobno teoretičarko gledališke pedagogike pri pouku slovenščine štejem Iri-no Lešnik Jeras in iz njenega članka (2024) povzemam, da je eden od treh stebrov gledališke pedagogike učenje z gledališkimi pristopi, od katerih sta uveljavljena dva pristopa, in sicer gledališče in drama v izobraževanju. Gledališče v izobraževanju za učence predstavlja enkraten umetniški dogodek, medtem ko je drama v izobraževanju navadno pogostejše del učnega vsakdana. Strukturira jo učitelj, katerega prvenstveni namen je obravnava/ponavljanje/preverjanje izbrane učne snovi. Od sodelujočih zahteva tako umsko kot čustveno in čutno sodelovanje. Prav zato omogoča celostno doživljanje, razumevanje in vrednotenje književne osebe. Lepo se umesti v že obstoječi komunikacijski model obravnave književnosti v naših šolah ter učencem omogoči globlje vživljanje v književne osebe in posledično višjo taksonomsko stopnjo doživljanja, razumevanja in vrednotenja obravnavanega književnega besedila.

3. VPELJAVA V POUK

Na primeru iz prakse želim prikazati vpeljavo metod in tehnik drame v izobraževanju v pouk književnosti pri slovenščini, konkretno v obravnavo besedila angleško-irskega pisatelja iz 17. in 18. stoletja Jonathana Swifta *Guliver med pritlikavci*, in predstaviti možnosti, s katerimi bi učenci lažje ugotovili, ali je obravnavano besedilo realistično ali fantastično in kakšni so junaki v njej.

Za obravnavo tega primera sta potrebni dve šolski uri.

V berilu, ki ga uporabljamo pri pouku (Berilo, 2017), je odlomek iz zgoraj omenjenega besedila, vendar za uvod, za uvid v dogajanje, uporabim kratek odlomek iz originalnega besedila (Swift, 2020) in učencem preberem, kaj se je dogajalo na ladji, ki je kasneje potonila. Po prebranem odlomku učence prostovoljce drugega za drugim povabim »na oder/pred tablo«, da zaigrajo **živo sliko** ene od situacij iz odlomka.

Pred branjem pokažem tudi sliko Guliverja, ki se je znašel v deželi pritlikavcev in kjer je vse manjše od njega, ter zastavim nekaj vprašanj. Učence vprašam:

- Kaj vidite na sliki?
- Kaj mislite, zakaj je človek večji od mesta, nad katerim stoji?
- Ali obstaja možnost, da je mož pripotoval v neznani kraj, kjer živijo manjši ljudje od nas?
- Ali mislite, da se ga manjši prebivalci bojijo, in če je to možno in realno, ali torej obstaja možnost, da bi mi pripotovali kam, kjer bi bile zgradbe dosti manjše od nas in prebivalci prav tako?

Učence torej vodim z vprašanji, dokler skupaj ne pridemo do odgovora, da je to možno le s pomočjo domišljije.

Učence potem povabim, da odprejo svoje berilo in odlomek v njem preberemo, tako da jaz začnem in pozneje kličem učence dobre bralce, da berejo še oni.

Po branju nekaj trenutkov počakam, da si učenci uredijo misli in zberejo vtise o prebranem. Vprašam jih, ali so razumeli zgodbo in kakšna se jim je zdela. Tukaj navadno izrazijo nerazumevanje besedila, deloma tudi zaradi starinskih besed, uporabljenih v besedilu (mislim, da bi morali marsikatero besedilo v slovenskih osnovnošolskih berilih za mladega bralca prirediti in posodobiti besedišče, če želimo, da bo sploh še kakšen mladi bralec posegel po starejših avtorjih), zato najprej pogledamo še neznane besede, ki so zapisane ob strani v berilu, in jih vprašam, ali se je v odlomku pojavila še kakšna neznana beseda.

Z učenci začnem pogovor in jim zastavljam vprašanja za lažje razumevanje besedila:

- Kdo je glavna oseba v odlomku in kdo so stranske osebe?
- Kje se zgodba dogaja?
- Kako se imenujejo pritlikavi prebivalci dežele Liliput?
- Kakšne načrte so imeli z Guliverjem?
- Kaj je cesar naročil izbranim častnikom, naj storita?

Učence potem razdelim v pare, vsak par se postavi v vlogo častnikov, ki po ukazu cesarja preiskujeta Guliverja, in prosim, da si izbereta v mislih predmet, ki sta ga našla pri Guliverju, ter odigrata **prizorček/igro vlog**, v kateri najdeta ta predmet, in ga tudi opišeta, a ga pri tem ne smeta dobesedno poimenovati. Opozorim jih, da morajo upoštevati razmerja v velikosti. Trije pari po dveh minutah priprav odigrajo svoj prizorček, sošolci pa ugotovijo, kateri Guliverjev predmet sta našla.

Istim parom dam novo nalogo: Se cesar in Guliver v odlomku razumeta, imata lep odnos drug do drugega? Na primeru **skupne večerje** pokažita, kaj mislita o tem odnosu: kako se cesar in Guliver pri večerji pogovarjata, če sta si naklonjena, in kako, če si nista.

V nadaljevanju učencem napovem, da bomo razmišljali o deželi Liliput in njenih prebivalcih. Idejo za to nalogo sem dobila v priročniku *Ustvarjalni gib v šoli, umetnosti in življenju*. Imenuje se **zamišljanje različnih prostorov, oblik, barv**. Najprej povemo, kaj smo v besedilu že izvedeli o deželi Liliput (da je na otoku sredi morja in da imajo cesarja za voditelja).

Potem učence prosim, da vstanejo in se razdelijo v skupine po 4 ali 5 ter se dogovorijo, kakšna je videti njihova dežela. Za pomoč jim razdelim na list natisnjena naslednja vprašanja in jim dam 6 minut časa, da se dogovorijo:

- Koliko mest ima vaša država?
- Kako se premikate po svojem otoku?
- A imate gozd?
- Kaj pa mestni park?
- Kje stanuje cesar?
- Katere stavbe so še na otoku?
- Imate šolo in ali je za otroke obvezna?
- Greste lahko v kino?
- Kakšno je pri vas najpogostejše vreme?
- Koliko letnih časov imate?

Po preteku časa dve skupini predstavita mesto, tako da navidezno hodita po njem in ga razkajeta, ostali pa smo **na vodenem izletu** v tem mestu.

Skupine se usedejo in razmišljajo, kako zveni liliputanščina. Vsaka skupina določi prevajalca. Igramo se igro, podobno **džibrišu**, pri čemer morajo prevajalci pri prevajanju iz liliputanščine v slovenščino pokazati do zdaj usvojeno znanje in razumevanje o prebranem besedilu oz.

osebah v njem. Ostali člani skupin drugim skupinam zastavijo po eno vprašanje (npr. Katere ministre ima vaš cesar? Koliko otrok ima povprečna liliputanska družina? Kam hodijo ljudje v službo?)

Skupine spet razpadejo na posameznike, ki vstanejo in **z gibom pokažejo**:

- Če ste vi Liliputanci, kaj naredite/kam se obrnete, ko prvič zagledate Guliverja?
- Kam namestite/naselite Guliverja?
- Kako mu sezujete škornje?
- Kako mu odvežete rutko?
- Kako ga počesete?
- Kako ga hranite in s čim ga nasitite?

Učenci morajo pri tem upoštevati razlike v velikosti.

Razmislite in ustno podajte svoje predloge:

- Kako vam Guliver lahko pomaga, ko vas napade sovražna vojska?
- Kako vam Guliver lahko pomaga pri gašenju požara?
- Kako boste Guliverja transportirali z otoka?

V sklepnem pogovoru učencem zastavim dve ključni vprašanji, do katerih se morajo opredeliti:

- Je Guliver realističen ali fantastičen junak?
- Je pripoved o Guliverju realistična ali fantastična?

Po obravnavi oblikujemo **zapis v zvezek**, kaj je to fantastična ali domišljajska zgodba. Učenci poiščejo svoje primere fantastične pripovedi (npr. Ronja, Pika Nogavička, Harry Potter, Gospodar prstanov).

Zadnja naloga pri obravnavi besedila Guliver med pritlikavci je **poustvarjalna naloga v pisni obliki**: V zvezek tvori opis treh sodobnih predmetov iz svoje torbe, puščice ali učilnice, kot da si Liliputanec, torej majhen in pritlikav. Kako ti predmeti izgledajo, za kaj bi se lahko uporabljali?

Ko učenci napišejo opise predmetov, jih nekaj glasno preberemo, sošolci pa ugotavljajo, kaj opisujejo.

4. REZULTATI

Učenci s pomočjo drame v izobraževanju zmorejo presoditi, da je Guliver sicer realistični junak, a da prebrano besedilo ni realistično, ampak fantastično, saj ni možno, da bi v našem realnem svetu obstajali vzporedni svetovi s pritlikavimi ljudmi. Lahko pa nastanejo v domišljiji pisateljev.

5. SKLEP

Ker učenci s pomočjo pristopa drame v izobraževanju pri obravnavi umetnostnega besedila uporabljajo svoje telo in svoja čustva, menim, da bolje zaznajo razliko med fantazijsko in realistično literaturo in hkrati tudi bolje razumejo prebrano besedilo.

VIRI IN LITERATURA:

- GOLOB Berta idr. (2017): *Kdo se skriva v ogledalu? Berilo 6: za šesti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- LEŠNIK JERAS, Irina (2024). Gledališki učni pristopi in njihova aplikacija v komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. V: Katja JEZNIK (ur.), *Sodobna pedagogika* (str. 91–108). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- STREHAR BENČINA, Urša (ur.) (2022). *Ustvarjalni gib v šoli, umetnosti in življenju*. Ljubljana: Pionirski dom – Center za kulturo mladih.
- SWIFT, Jonathan (2020). *Guliverjeva potovanja*. Ljubljana: Beletrina. Zb. Klasična Beletrina.

Maruša Mlekuž

GLEDALIŠKI PRISTOPI PRI POUKU SLOVENŠČINE V 5. RAZREDU

Povzetek

Učni načrt za slovenščino vsebuje pester nabor operativnih ciljev, ki jih učenci tekom šolskega leta v določenem razredu usvojijo. Slednji so bili izhodišče za iskanje primernih gledaliških pristopov, ki učencem omogočajo, da svoje veščine razvijajo na drugačen, inovativen in vključujoč način.

Pri obravnavi književnih del Butalci, Mala morska deklica in Coprnica Zofka smo skupaj z učenci preizkušali različne gledališke pristope, metode in tehnike gledališke pedagogike, ki so pri otrocih spodbujale razvoj domišljjskega (po)ustvarjanja, zmožnost vživljanja v drugo osebo in krepile medsebojno sodelovanje ter medvrstniško učenje.

V prispevku bom predstavila primere učnih priprav za obravnavo omenjenih književnih del, opisala poteke izvedbe učne ure in na koncu analizirala primere dobre prakse.

Ključne besede: slovenščina, gledališka pedagogika, književnost, igra vlog, poustvarjalne dejavnosti

THEATRE APPROACHES IN TEACHING SLOVENIAN IN 5TH GRADE

Abstract

the curriculum for Slovene language contains a varied set of operational standards that students must achieve in a certain class during the school year. The latter were the starting point for finding suitable theatre approaches that enable students to develop their skills in a different, innovative, and inclusive way.

When discussing the literary works Butalci, The Little Mermaid and Coprnica Zofka, the students and I used various theatre approaches, methods, and techniques of theatre pedagogy,

which encouraged the development of imagination in children, the ability to empathise with another person, as well as strengthening cooperation and peer learning.

In the article, I will present examples of lesson plans for the mentioned literary works, describe the development of the lessons, and at the end analyse examples of good practice.

Key words: *Slovenian, theatre pedagogy, literature, role play, recreation activities*

UVOD

Učitelji vsako leto opažamo večji upad motivacije pri učencih in težave pri ohranjanju pozornosti med učnim procesom. Zaradi napredka in razvoja tehnologije ter socialnih omrežjih smo pedagogi primorani, da učne procese prilagodimo smernicam, ki jih narekuje hitro spreminjajoča se družba.

Eno od vprašanj oz. dilem, ki sem si jih pri pisanju prispevka zastavila je bilo, kako lahko pri obravnavi književnih del pri učencih spodbudim aktivno vključenost v učni proces. Poleg tega me je zanimalo, če lahko s pomočjo gledaliških pristopov pomagam učencem, da omilijo oz. premagajo strah pred javnim nastopanjem.

Po implementaciji gledaliških pristopov pri urah književnosti pa sem med učenci opazovala in si pisala znanke, pri katerih gledaliških pristopih so učenci pokazali največ zanimanja za sodelovanje in nadaljnje poustvarjanje in pri uporabi katerih gledaliških pristopih nisem dosegla željenega učinka.

TEORETIČNO OZADJE

Učna motivacija je z vidika psihologije opredeljena kot posebna vrsta motivacije, ki jo učenec s svojim vedenjem izraža v kontekstu šolskega učenja. (Juriševič, 2012) Slednja igra pomembno vlogo, da učenec uspešno zaključi učno nalogo oz. doseže zastavljeni učni cilj. Juriševičeva izpostavi, da z različnimi t. i. motivacijskimi spodbudami, ki jih namenimo učencem v procesu poučevanja, učno motivacijo učečega negujemo, dodatno krepimo, spodbudimo ali pa celo pripomoremo k njenemu zniževanju. (Juriševič, 2012) Med motivacijske spodbude lahko uvrstimo tudi elemente gledališke pedagogike.

Irina Lešnik v prispevku *Gledališka pedagogika na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti* (2020) opredeli termin gledališka pedagogika na tri vidike vključevanja gledaliških

elementov v vzgojno-izobraževalni proces. To so gledališko opismenjevanje, gledališko ustvarjanje in učenje z gledališkimi pristopi. Poudari, da sta prva dva vidika (gledališko opismenjevanje in gledališko ustvarjanje) že prisotna v slovenskih vrtcih in šolah, tretji vidik (učenje z gledališkimi pristopi), pa se je šele v zadnjem času začel bolj uveljavljati. Za slednjega izpostavi, da lahko olajša obravnavo snovi tako kot poglobljanje in utrjevanje učne snovi pri vseh učnih predmetih. Na ta način se gledališče vključuje neposredno v pouk. (Lešnik, 2020)

V učnem načrtu slovenščine je skupnih 175 ur pouka razdeljenih na 2 sklopa – jezik in književnost. Od vseh omenjenih ur, 105 ur pripada sklopu jezik in preostalih 70 ur je namenjenih književnosti. (Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt, 2018)

Ker je število predvidenih ur književnosti manj kot ur jezika, je z vidika učne motivacije pomembno, da učitelj tekom 70 ur učencem omogoči čim bolj vključujoč učni proces.

IMPLEMENTACIJA

V nadaljevanju prispevka bom predstavila 3 učne priprave za pouk slovenščina, pri katerih sem v obravnavo književnih del vključila gledališke tehnike.

Fran Milčinski: Butalci

Čas obravnave: 2 šolski uri

Cilji:

Učenci:

- glasno, razumljivo in interpretativno berejo književno besedilo (upoštevajo slušne prvine govora),
- ugotavljajo, o čem govori književno besedilo – tema,
- avtorja književnega besedila ločijo od pripovedovalca,
- sestavljajo čutno domišljjsko predstavo književnih oseb,
- obnovijo oziroma povzamejo (bistvene) dogodke,
- pri književni osebi opazujejo značajske lastnosti.

Potek po dejavnostih:

NIZANJE ASOCIACIJ – za uvodno motivacijo na tablo napišem besedo BUTALCI. Učence povabim, da razmislijo in povejo, na kaj pomislijo, ko slišijo besedo Butalec. Svoje asociacije poskusijo tudi utemeljiti.

PREDSTAVITEV AVTORJA – učence razdelim v 5 članske skupine. Vsaka skupina dobi zapisan krajši življenjepis Frana Milčinskega. Člani skupine skupaj preberejo življenjepis in določijo 5 ključnih podatkov o avtorju – datum rojstva, poklic, literarna dela, 2 zanimivosti/novosti. Po končanem skupinskem delu skupaj z učenci oblikujemo miselni vzorec o Franu Milčinskemu.

BRANJE BESEDILA in RAZLAGA BESED – učenci v skupinah v berilu preberejo besedilo po vlogah. Poleg zapisanih vlog je v skupini tudi oseba, ki bere *didaskalije* (režijske pripombe v dramskem besedilu – slednje učencem tudi razložimo). Po prvem branju podčrtajo neznane besede, ki jih skupaj razložimo.

OBNAVLJANJE BESEDILA – Znotraj skupine obnovijo prebrano besedilo.

Vsak član se lahko odloči, kako dolg del zgodbe bo obnovil, mora pa upoštevati, da pridejo na vrsto vsi preostali člani in da se mora zgodba izteči v enem krogu.

OBRIS OSEBE – sestavimo nove skupine glede na vloge, ki so jih znotraj prejšnje skupine brali. Vsaka skupina dobi obris osebe za svoj lik. Znotraj obrisa napišejo lastnosti osebe, ki so jih prepoznali v besedilu. Zunaj obrisa osebe pa napišejo svoje ideje oz. lastnosti, ki jih njihova knjižna oseba ima (npr. hobiji, družina, poklic...).

VROČI STOL - Iz vsake skupine se na vroči stol usede en prostovoljec in se vživi v izbrano vlogo – pove, kdo je in se na kratko predstavi. Pred seboj ima izpolnjen obris, ki so ga skupaj izpolnili vsi člani skupine. Vsaka skupina pripravi eno vprašanje za osebo na vročem stolu. Oseba na vročem stolu v vlogi odgovarja na vprašanja. Če na kakšno vprašanje ne zna odgovoriti, mu na pomoč lahko priskočijo njegovi člani skupine.

Hans Christian Andersen: Mala morska deklica

Čas obravnave: 2 šolski uri

Cilji:

Učenci:

- glasno, razumljivo in interpretativno berejo književno besedilo (upoštevajo slušne prvine govora),
- ugotavljajo, o čem govori književno besedilo – tema,
- avtorja književnega besedila ločijo od pripovedovalca,
- sestavljajo čutno domišljjsko predstavo književnih oseb,
- obnovijo oziroma povzamejo (bistvene) dogodke,
- pri književni osebi opazujejo značajske lastnosti.

Potek po dejavnostih:

VROČI STOL – prevzamem vlogo pisatelja Hansa Christiana Andersena*. Na kratko predstavim njegovo življenje in povabim učence, da pisatelju postavljajo vprašanja. Po končani dejavnosti skupaj oblikujemo miselni vzorec, kjer zapišemo zanimive informacije o pravljicarju.

**Da se v vlogo lažje vživiš, priporočam branje slikanice: Janish, H. (2021). Pravljično potovanje Hansa Christiana Andersena. Ljubljana: Mladinska knjiga.*

BRANJE BESEDILA in RAZLAGA BESED – učencem interpretativno preberem odlomek pravljice iz berila. Skupaj določimo kraj in čas dogajanja, književne osebe in znotraj odlomka poiščemo značilnosti pravljice.

OBRIS OSEBE – z učenci določimo 5 književnih oseb, ki jih bomo s pomočjo obrisa podrobneje spoznali. Z žrebom naključno ustvarim 4 članske skupine in vsaka skupina izžreba književni lik, ki ga bo opisala. Okrog obrisa učenci napišejo, kakšen je lik (izgled, obnašanje, navade), na črto ob obrisu, kako ga vidijo drugi, v obris pa, kako književna oseba vidi sebe. Po končani dejavnosti na poseben listek zapišejo še dilemo oz. problem, s katerim se oseba srečuje. Za izbrano dilemo nato napišejo 4 razloge ZA in razloge PROTI.

Primer: oče male morske deklice ✍️ Ali naj pustim hčerki, da raziskuje kopenski svet? Ali naj sprejemem princa v svojo družino?

ZA	PROTI
raziskuje svet	lahko se izgubi
odkrije nove predmete, spoznanja	nekdo jo lahko napade
spozna nove prijatelje	odpovedati se mora svojemu glasu
se nauči nove jezike	med hojo bo trpela

Tabela 1: Primeri razlogov za in proti, ki so jih učenci zapisali pri reševanju vprašanja Ali naj pustim hčerki, da raziskuje kopenski svet?

VROČI STOL - Iz vsake skupine se na vroči stol usede en prostovoljec in se vživi v izbrano vlogo – pove, kdo je in se na kratko predstavi. Pred seboj ima izpolnjen obris, ki so ga skupaj izpolnili vsi člani skupine. Vsaka skupina pripravi eno vprašanje za osebo na vročem stolu. Oseba na vročem stolu v vlogi odgovarja na vprašanja. Če na kakšno vprašanje ne zna odgovoriti, mu na pomoč lahko priskočijo njegovi člani skupine. Po koncu predstavitve predstavi svojo dilemo oz. problem, ki je izhodišče za naslednjo dejavnost.

ANGEL IN HUDIČ – Dva člana skupine vsak na eni strani stojita za sošolcem, ki se je usedel na vroči stol in predstavljata glasove v njegovi glavi. Eden postavi argumente za, drugi pa proti. Naloga je končana, ko udeleženec sprejme in glasno sporoči svojo odločitev.

Svetlana Makarovič: Coprnica Zofka

Čas obravnave: 2 šolski uri

Cilji:

Učenci:

- ugotavljajo, o čem govori književno besedilo – tema,
- avtorja književnega besedila ločijo od pripovedovalca,
- sestavljajo čutno domišljjsko predstavo književnih oseb,
- obnovijo oziroma povzamejo (bistvene) dogodke,
- pri književni osebi opazujejo značajske lastnosti.

Potek po dejavnostih:

NIZANJE ASOCIACIJ – za uvodno motivacijo na tablo napišem besedo COPRNICA. Učence povabim, da razmislijo in povejo, na kaj pomislijo, ko slišijo zapisano besedo. Njihove predloge zapišemo v obliki miselnega vzorca.

ČAROBNI PREDMET – z učenci naredimo krog. V sredino kroga postavim nalivno pero. Učencem predstavim nalogo: predstavljajte si, da ste tudi vi čarovnik oz. čarovnica. V kaj vse bi se lahko nalivno pero v sredini spremenilo? Ko dobiš idejo, stopi v krog in s pantomimo pokaži uporabo "novega" predmeta. Sošolci na podlagi opazovanja pantomime, ugotovijo, v kaj se je spremenilo čarobno pero.

BRANJE BESEDILA in RAZLAGA BESED – učencem interpretativno preberem odlomek pravljice iz berila. Skupaj določimo kraj in čas dogajanja, književne osebe in znotraj odlomka poiščemo značilnosti pravljice.

SREČANJE S KNJIŽEVNIM LIKOM – učence razdelim v pare. Vsak par si zamisli, da se sreča s Coprnico Zofko. *Kako bi srečanje potekalo? Kaj se znotraj srečanja zgodi?* Skupaj v paru napišejo krajši dramski prizor omenjenega srečanja, ki ga nato tudi uprizorijo. Pare razdelim tako, da 1 par nastopa in drugi par prevzame vlogo gledalca. Nato se vloge zamenjajo. Po uprizoritvah v manjših skupinah, učence povabim, če bi kateri par nastopil pred celim razredom. Pogumnim parom tudi pred začetkom prizora zaploskamo "za pogum".

REZULTATI

Po izvedenih učnih urah sem z učenci opravila krajšo analizo ur, kjer so izrazili svoja mnenja in občutja, ki so jih imeli za določene gledališke dejavnosti. Poleg tega sem pri izvanjaju učne ure pisala sprotne opombe za vsako gledališko dejavnost, kjer sem spremljala motivacijo in vključenost učencev v učni proces.

V nadaljevanju bom za vsako obravnavano uro predstavila omenjena opažanja in kometarje učencev.

Fran Milčinski: Butalci

Pri obravnavi literarnega dela Butalci so učenci največ interesa pokazali pri dejavnostih *obris osebe* in *vroči stol*. Kljub začetnim zadržkom, predvsem pri izpolnjevanju obrisa osebe, so s pomočjo učiteljeve potrditev, da je vse, kar si za književno osebo zamišljajo pravilno, sta obe dejavnosti pri učencih spodbudili t. i. "možgansko nevihto", ki je pritegnila vse člane skupine. Pri dejavnosti vroči stol je bilo na začetku zaznati zadržke in strah oz. sram pred nastopanjem, da se ne bi osmešil pred sošolci. Za omilitev slednjega sem se najprej sama vživela v lik in učenecem demonstrirala potek dejavnosti. Po mojem nastopu, se je opogumil vsaj 1 član znotraj skupine učencev in tako je vsaka skupina na zanimiv način predstavila svoj izbrani književni lik.

Najmanj interesa in motivacije za sodelovanje pa so učenci pokazali pri dejavnosti obnavljanje besedila. Težave so nastale, ker se člani niso dovolj dobro poslušali in so zgodbo v večini prehitro zaključili, preden je vsak član sploh prišel na vrsto. V drugem primeru pa so preostali člani na začetku na kratko obnovili le zaplet zgodbe in je zadnji član skupine prevzel najtežjo nalogo, da je on obnovil preostal del zgodbe.

Hans Christian Andersen: Mala morska deklica

Pri obravnavi literarnega dela Mala morska deklica so učenci največ interesa pokazali pri dejavnostih *obris osebe*, *vroči stol* in *angel in hudič*. Pozornost učencev sem na začetku ure uspešno pritegnila nase, ko sem izvedla dejavnost vroči stol in prevzela vlogo pisatelja ter jim predstavila njegovo življenje. Kot odlična kombinacija se je pokazala združitev gledaliških dejavnosti obris osebe, vroči stol in angel in hudič. Obрис osebe je učenecem pomagal, da so svoj izbrani literarni lik podrobneje spoznali in se nato lažje vživeli, ko so sedli na "vroči stol".

Prehod iz dejavnosti vroči stol na dejavnost angel in hudič je bila zelo tekoča in za učence zelo motivacijska.

Največ težav so imeli učenci pri pisanju razloga za ali proti. Predvsem število razlogov (4) je bilo za večino skupin težko doseči, zato sem slednjega zmanjšala na 3 oz. v nekaterih primerih tudi na 2.

Svetlana Makarovič: Coprnica Zofka

Pri obravnavi literarnega dela Mala morska deklica so učenci največ interesa pokazali pri dejavnosti *čarobni predmet*. Pri izvajanju pantomime so bili učenci zelo izvirni (npr. nalivno pero se je "spremenilo" v ribiško palico, palčko za bobne, veslo ipd.). Tisti, ki so opazovali sošolca pri izvajanju pantomime, so bili pri prvih primerih zelo hitri in niso počakali, da je sošolec znotraj kroga do konca izvedel dejavnost, ko so že začeli z ugibanjem. Zato smo se dogovorili, da ima vsak učenec 30 sekund časa, da predstavi svojo pantomimo in potem lahko opazovalci z dvigom roke povedo svoje odgovore.

Pri dejavnosti srečanje s književnim likom pa so učenci bili zelo motivirani za zapis dramskega prizora in uprizoritve pred manjšo skupino (drugim parom), vendar se kar nekaj parov ni odločilo, da bi svoj nastop pokazali vsem sošolcem.

ZAKLJUČEK

Ko učencem ponudimo igro domišljije, ki jo v ogromni meri ponuja književni sklop učnega načrta, slednjim omogočimo aktivno vključenost v učni proces. Z gledališkimi dejavnostmi učencem omogočimo, da skozi igro in domišljijo usvajajo vseživljenske spretnosti in znanja. Ravno aktivna vključenost učencev v učni proces omogoči, da je motivacija in pozornost učencev tekom učne ure daljša ter bolj intenzivna.

Uporaba gledaliških pristopov je pri večini učencev pomagala, da so omilili strah pred javnim nastopanjem. Zelo pomembno je bilo, da so imeli izbiro glede števila gledalcev in temo, ki so jo javno predstavili.

Največ zanimanja so učenci pokazali pri dejavnostih vroči stol, obris osebe, angel in hudič ter čarobni predmet. Omenjene gledališke dejavnosti omogočajo domišljiji prosto pot in krepijo medvrstniško sodelovanje.

VIRI IN LITERATURA

- Gaber Korbar, V. (ur.). (2021). *ABC online game: Learning and playing together even when we are apart*. https://www.joininandmakeachange.com/_files/ugd/03f8e0_12b2854c-c64e46eea4a179c4da32f71f.pdf
- Gaber Korbar, V. (ur.) *ABC Inclusion and drama learning*. https://www.joininandmakeachange.com/_files/ugd/03f8e0_1f8cfe41596944259424e670a429671c.pdf
- Hanuš, B. (2016). *V ozvezdju besed 5 – berilo za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS
- Janish, H. (2021). *Pravljичno potovanje Hansa Christiana Andersena*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lešnik, I. (2020). Gledališka pedagogika na preseku gledališke umetnosti in pedagoške znanosti. V V. Gaber Korbar (ur.), *MOČ (spo)razumevanja : osnove gledališke pedagogike* (str. 8 – 13). Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
- *Program osnovna šola slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. (2018). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf



Barbara Pogačar

VPLIV PRAVLJICE NA SPOSOBNOST VIZUALIZACIJE IN DOMIŠLJIJE

Povzetek

Če otroci redno poslušajo pravljice, jim postane jezik bolj domač. Zgodbe so namreč orodje, ki otrokom razvija, razširja in povečuje jezikovne sposobnosti, prav tako pa vsebujejo tudi znanja z različnih področij, kot so znanost, matematika in umetnost, hkrati pa pripomorejo k boljšemu zavedanju in kontroli nad jezikom, kar je bistveno za razvoj samozavedanja in mišljenja. Z vstopom v šolo so povezani tudi novi problemi v zvezi z duševnim in telesnim ravnotežjem otroka kot tudi v zvezi z vrstniki in zahtevami šole. Pravljice lahko ta prehod omilijo, otroka spodbujajo in mu tudi pomagajo. Med poslušanjem namreč otroci ustvarjajo sceno, akcijo, like. Sposobnost vizualizacije in domišljije pa je osnova kreativne imaginacije, ki ima pozitiven učinek tudi na socialni in kognitivni razvoj.

Ključne besede: *pravljica, umetnost, šola, domišljija, vizualizacija*

THE EFFECT OF THE FAIRY TALE ON ABILITY VISUALIZATIONS AND IMAGINATIONS

Summary

If children regularly listen to fairy tales, the language becomes more familiar to them. Stories are a tool that develops, expands and increases children's language skills, and they also contain knowledge from various fields, such as science, mathematics and art, and at the same time contribute to better awareness and control of language, which is essential for the development of self-awareness and opinions. Entering school also brings new problems related to the mental and physical balance of the child, as well as in relation to peers and the demands of the school. Fairy tales can soften this transition, encourage and help the child. While listening, children create a scene, an action, characters. The ability to visualize and imagine

is the basis of creative imagination, which also has a positive effect on social and cognitive development.

Keywords: *fairy tale, art, school, imagination, visualization*

1. UVOD

Ker po malem še vedno verjamem v moč pravljice in pravljичnih bitij, sem se odločila, da učencem z branjem oz. pripovedovanjem pokažem svetove, v katerih bodo zaživali na svojstven način. Pravljica otrokom kaže naravo medčloveških odnosov in preizkušnje, ki jih čakajo na poti skozi življenje.

Pripovedovanje oz. branje pravljic je umetnost, ki mora biti sama zase; sama sebi namen, brez prepletanja drugih umetniških področij. Ker je potem vsega preveč. Pripovedovalno uro, ki sem jo imela enkrat tedensko, sem želela čim bolj kakovostno preživeti v družbi mladih poslušalcev.

Pravljice dodobra zaznamujejo življenje slehernega bralca in bralke ali poslušalca in poslušalke. Sanjarjenje o princih in princesah, o dobrem in zlu, o vilah in škrtih - vse to je dediščina pravljic. Psihoanalitik Carl G. Jung je trdil, da so pravljice predvsem psihične manifestacije, ki izražajo bistvo duše.

2. GLAVNI DEL

Ko otrok dopolni sedem let, se njegov način mišljenja močno spremeni. Njegovo ravnanje ni več impulzivno, sposoben je razmisliti, preden se odloči za kakšno dejanje. Gre za notranjo diskusijo, ki ni nič drugega kot ponotranjen egocentrični govor. Natanko tudi loči med realnim in irealnim svetom. V tej fazi se spremeni otrokov stil življenja - všolamo ga, držati se mora natančnega urnika, ima suhoparno življenje, zato si želi, da bi se zgodilo kaj nenavadnega, čudežnega.

V klasične pravljice ne verjame več (pravljična doba je končana), še vedno pa se zateka v domišljijo, želi si predvsem razburljivosti, novosti in izjemnosti, ki bi mu popestrile življenje. Zato rad bere tako imenovane pustolovske pravljice (Pika Nogavička, Ostržek, Peter Pan, Pet prijatelj...), katerih junaki so mu zelo podobni in imajo že bolj zapletene značaje in čustva, na koncu pa vedno zmaga pravičnost, kar mladi bralec tudi zahteva od literature.

Z vstopom v šolo so povezani tudi novi problemi v zvezi z duševnim in telesnim ravnotežjem otroka kot tudi v zvezi z vrstniki in zahtevami šole. Pravlјice lahko ta prehod omilijo, otroka spodbujajo in mu tudi pomagajo. Hkrati pa je pomembno, da v tem obdobju še vedno beremo in pripovedujemo otroku zgodbe. Čeprav zna že sam brati, saj mu s tem dajemo občutek, da ni sam in se še vedno lahko obrne na nas - starše, učitelje, odrasle, kar je pogoj za komunikacijo. "Če otroci redno poslušajo pravljice, jim postane jezik bolj domač. Zgodbe so namreč orodje, ki otrokom razvija, razširja in povečuje jezikovne sposobnosti, prav tako pa vsebujejo tudi znanja z različnih področij, kot so znanost, matematika in umetnost, hkrati pa pripomorejo k boljšemu zavedanju in kontroli nad jezikom, kar je bistveno za razvoj samozavedanja in mišljenja." (Cooper, 1993, str. 10). Zgodbe torej prispevajo k boljšemu razvoju določenih sposobnosti. Uporabljamo pa jih lahko še v druge namene. Lahko namreč povežejo razred v skupnost, prekinejo vsakdanjo rutino, lahko jih uporabimo kot vodeno fantazijo ali kot "aktivne zgodbe."

Zgodbe pa učijo otroka tudi socializacije in vedenja v določenih situacijah, vedenja v življenju in svetu, ki ga obdaja. Kastova (1989) navaja, da se pravljica vselej začne z neko problematično situacijo in nato kaže, kako se tej situaciji izogniti, kateri proces moramo uporabiti, da rešimo probleme. Pravljični junak je simbol človeškega vedenja, ki je v tej situaciji primerno. Težave, ki jih pravljичne figure povzročijo in obvladujejo, so težave, ki jih moramo obvladovati tudi sami, ko imamo občečloveški problem. Torej nas uči vedenja v določenih situacijah in kako se spoprijeti z življenjem. Za otrokov socialni razvoj pa je bistveno, da se zave, da na svetu ni sam, ampak da je socialno bitje, del neke skupnosti.

Poleg tega, da sprejema sebe, pravljica pomaga otroku, da se nauči sprejemati tudi druge, kar je v današnjem nestrpnem svetu še kako pomembno. (Bettelheim, 1979)

Ko pravljica vzgaja, hkrati otroka tudi uči, in sicer kulture, običajev in etike ljudi in narodov, med katerimi je nastala. Otrok spozna življenjske razmere ljudi, ki jih sicer ne pozna, a lahko z njimi sočustvuje: spozna, da so nekateri lačni, drugi pa razmetavajo s kruhom in denarjem; da nekateri potujejo po svetu peš, s culo na rami, drugi pa s kočijami ali v bolj sodobnih pravljicah z avtomobili in letali. Tako na nek način dojema socialne razlike med ljudmi. Ko otrok posluša zgodbo, ga to pripravlja na samostojno branje v prihodnosti.

Baker (1977) pravi, da če so zgodbe, ki jih posluša, vredne poslušanja, se bo trudil najti ključ, ki odklene pomen simbolov, natisnjenih na straneh knjige. Hkrati pa poslušanje zgodb pomaga pri vizualizaciji. Med poslušanjem namreč otroci ustvarjajo sceno, akcijo, like. Sposobnost vizualizacije in domišljije pa je osnova kreativne imaginacije, ki ima pozitiven učinek tudi na socialni in kognitivni razvoj. Pripovedovanje pravljic nadebudnim malčkom torej ni nikakršna

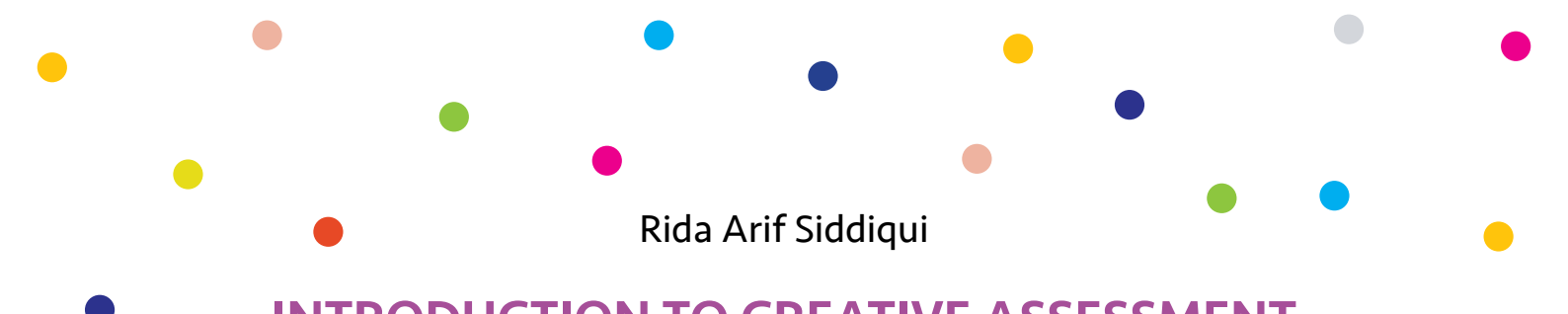
potuha, ampak prednost, ki se je pravzaprav pogosto ne zavedamo. Kajti, ko bo otrok vzljubil knjige, jih bo imel rad vse življenje in mu bodo ničkolikokrat pomagale.

3. ZAKLJUČEK

Sodobne zgodbe, ki so namenjene majhnim otrokom, se pogosto izogibajo eksistencialnim problemom, čeprav so bistvenega pomena za vse ljudi. O tem, kako naj se sooča s problemi in varno odrašča, dokler ne bo dozorel, potrebuje otrok predvsem nasvete v simbolični obliki. »Varne« zgodbe ne omenjajo niti smrti niti staranja, meja našega obstoja, niti želje po večnem življenju. Pravljičica pa, nasprotno, otroka pošteno seznani z osnovnimi človekovimi bivanjskimi stiskami. Pravljičico moramo pripovedovati in ne brati, da popolnoma razvije svoje tolažilne potenciale ter svoje simbolne in predvsem medčloveške pomene. Če jo beremo, jo moramo brati s čustveno vživetostjo v zgodbo in v otroka, s soobčutenjem tistega, kar mu zgodba morda pomeni. Pripovedovanje je boljše kot branje, ker dopušča več prilagodljivosti. Poslušanje pravljičice in vsrkavanje podob, ki jih predstavlja, bi lahko primerjali s sejanjem semen, od katerih bodo v otrokovi zavesti vzknila samo nekatera.

4. LITERATURA

- Cooper, P. (1993). When Stories come to School. New York: Teachers & Writers Collaborative.
- Baker, A. & Greene, E. (1977). Storytelling: Art and Technique. New York: R. R. Bowker.
- Bettelheim, B. (1979). Znamenje bajki. Beograd: Prosveta.
- Kast, V. (1989). Märchen als Therapie. München: Deutschen Taschenbuch Verlag.
- Jung, C. G. (neznano leto). Fenomenologija duha u bajkama. Beograd: Panpublik.



Rida Arif Siddiqui

INTRODUCTION TO CREATIVE ASSESSMENT

Creative assessment offers a dynamic approach to evaluating learning, shifting the focus from standardized tests to activities that engage both teachers and students in meaningful reflection. This method goes beyond measuring knowledge to include skills like collaboration, critical thinking, and emotional awareness, enriching the overall learning experience. Incorporating creative assessment into the classroom provides teachers with valuable insights into their teaching practices and classroom dynamics. It helps them identify what works, address challenges, and ensure that every student feels included. For students, these activities create opportunities to express themselves, build confidence, and engage actively with the material, making learning more memorable and enjoyable.

The process also significantly improves the overall quality of education. By involving students in reflective and interactive tasks, creative assessment promotes a deeper understanding of the subject matter and strengthens classroom relationships. It transforms evaluation into a collaborative and evolving process, fostering growth for both teachers and students.

The Collection of Creative Assessment Activities is thoughtfully structured to support these goals. It includes activities for assessing the social climate in classrooms, focusing on inclusivity and emotional well-being, as well as subject-specific exercises for language, humanities, and science. These flexible and adaptable tools enable teachers to create assessments that resonate with their students, enhancing both teaching and learning.

By integrating creative assessment into the classroom, educators cultivate a supportive and innovative environment that empowers students to thrive while continually refining their own teaching practices.

Monika Haraminčić

PROCESNA DRAMA I STVARALAČKO PREPRIČAVANJE S PROMJENOM GLEDIŠTA

Sažetak

U radu se govori o uporabi dramske metode procesna drama u vježbi nastavnog sadržaja stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta na satu Hrvatskoga jezika u višim razredima osnovne škole. Provedene su četiri procesne drame u dvama razrednim odjelima. Odabrane su teme koje su učenicima bliske, zanimljive i aktualne: savršena škola i nasilje u školi. Provedeni nastavni sati ostvaruju ishode nastavnog predmeta, međupredmetnih tema, a ostvaruju se dramskim tehnikama i metodama. U svakoj su procesnoj drami učenici postavljeni na različite okvire udaljenosti prema teoriji Dorothy Heathcote. Proučavano je kako udaljenost od centralnog događaja utječe na stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta. Analiza je provedena bilješkama s nastavnih sati, usmenom i pisanom provjerom i učeničkim anketama. Primjećuje se da učenici vrlo dobro reagiraju na uporabu dramskih tehnika u nastavi. Primjenom metode procesne drame učenici su se lakše uživali u likove te su uglavnom uspješnije izvršili zadatak stvaralačkog prepričavanja s promjenom gledišta.

Ključne riječi: *dramske tehnike, hrvatski jezik, okviri udaljenosti, procesna drama, stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta*

Summary

PROCESS DRAMA AND CREATIVE RETELLING FROM A DIFFERENT POINT OF VIEW

The essay discusses the use of drama method process drama during exercising of teaching content Creative Retelling from a Different Point of View in the Croatian language class in upper grades of primary school. Four process drama were conducted in two class departments. Chosen topics were interesting and familiar to students: perfect school and school violence.

The lessons achieve the outcomes from the school subject, cross-curricular topics using drama techniques and methods. Students were placed on different distance frame according to Dorothy Heathcote's theory. It was studied how the distance from the central event effects the creative retelling from a different point of view. The analysis was carried out with teacher's notes, oral and written exam, and student surveys. Students respond very well to the use of drama techniques in class. By applying process drama method, students became more comfortable with the characters and generally more successfully performed the task.

Key words: *creative retelling from a different point of view, Croatian language, drama technique, frame distance, process drama*

1. UVOD

Ovaj se rad bavi analizom primjene dramskopedagoške metode *procesne drame* prilikom ponavljanja nastavnog sadržaja *Stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta* u šestom razredu osnovne škole. Provedene su četiri procesne drame na dvije različite teme u dva paralelna šesta razredna odjela u lipnju 2023. godine u Osnovnoj školi Antuna Gustava Matoša u Zagrebu. Analiza je napravljena prema bilješkama učiteljice, tablicama vrednovanja i učeničkim anketama. Cilj je rada istražiti mogućnost uporabe *procesne drame* za ponavljanje sadržaja *Stvaralačkog prepričavanja s promjenom gledišta* te analiza utjecaja udaljenosti gledišta od događaja prema okvirima udaljenosti Dorothy Heathcote.

2. TEORIJSKI OKVIR I DOSADAŠNJE SPOZNAJE

2.1. Procesna drama i stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta

Stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta usmena je ili pisana aktivnost koja podrazumijeva prepričavanje teksta iz gledišta različitih likova iz priče te unošenje novih pojedinosti, događaja, osjećaja ili likova. Prepričava se u prvoj osobi te se preuzimaju osobine i razmišljanje lika iz čije se perspektive prepričava.

Procesna drama dramskopedagoška je metoda čiji su najpoznatiji predstavnici Dorothy Heathcote, Cecily O'Neill, Gavin Bolton i John O'Toole. Cilj *procesne drame* nije stvaranje pred-

stave za izvedbu već važnost dramskih aktivnosti u kojima zajedno sudjeluju učitelj i učenici (Čubrić i sur., 2017.).

Pojam *procesne drame* označava da se radi o drami u procesu, odnosno u nastajanju u kojemu sudjeluju učenici (polaznici) i učitelj (voditelj). Nezaobilazne su sastavnice učitelj u ulozi, epizodna struktura i grupne uloge. „Čitava grupa sudjeluje istovremeno u stvaranju zamišljenog svijeta i rezultat je zajednička kreacija. Želi li u tom stvaranju sudjelovati, i voditelj će ući u ulogu i u zamišljeni svijet.” (Gruić, 2002., str. 19-20) U ovim su *procesnim dramama* korištene dramske tehnike: *vođena mašta, improvizacija, stranica dnevnika, zamrznute slike, muzej likova, unutrašnji monolog, intervju, anđeo i vrag, tunel misli, crtanje, davanje naslova, učitelj u ulozi*.

2.2. Devet okvira udaljenosti Dorothy Heathcote

D. Heathcote u *procesnu dramu* uvodi pojam devet okvira udaljenosti koje preuzima od E. Goffmana (Goffman, 1974). Učenike suočava s određenom situacijom tako da ih smješta u uloge. Prema tome koliko je sudionik udaljen od samog događaja, izdvaja devet okvira udaljenosti: sudionik, svjedok, zastupnik, službena osoba, ljetopisac, novinar, istraživač, kritičar i umjetnik. Udaljavanje može biti prostorno i vremensko. Prema D. Heathcote, za razumijevanje događaja najmanje je korisno biti izravno uključen. Postavljajući sudionike na različite udaljenosti, omogućujemo im da promijene gledište na događaj i lakše dožive osjećaje druge osobe, empatiju ili odgovornost lika koji prikazuju. Okviri udaljenosti su „... različite točke gledišta koje sudionik drame može preuzeti – ‘gledište’ s kojega ulaze u događaj. Mogu biti izravni sudionici ili mogu preuzeti gledište ‘odgovornosti’.” (<https://www.mantlenetwork.com/frame-distance>)

Povećavanjem udaljenosti od centralnog događaja, uloga sudionika manje je vezana za događaj te mogu iskusiti i gledanja drugih uključenih u događaj i drugačije razumijevanje problema (O’Toole, 1992.).

3. OPIS KONTEKSTA PRAKSE KOJA SE PREDSTAVLJA

S učenicima sam provela četiri *procesne drame* na teme *Savršena škola* i *Nasilje u školi*. Svaki je razredni odjel odradio obje teme s različitih okvira udaljenosti.

3.1. Procesna drama Savršena škola

U prvoj inačici *procesne drame Savršena škola* učenici su bili izravno uključeni u događaje, osmišljavali su raspored sati, improvizirali jedan dan u školi, pisali stranicu dnevnika, predstavljali predmet, osmišljavali projekt da se škola ne zatvori. Tijekom većeg dijela *procesne drame* učenici su bili postavljeni na okvir udaljenosti sudionika. Tijekom pisanja stranice dnevnika, bili su postavljeni na okvir udaljenosti zastupnika. *Učiteljica u ulozi* je vodič u savršenu školu i glasnik s viješću o zatvaranju škole.

U drugoj inačici učenici su bili prostorno i vremenski udaljeni od centralnog događaja te su kao istraživači otkrivali čemu su služili određeni predmeti u savršenoj školi. Veći dio *procesne drame* postavljeni su na okvir udaljenosti istraživača. Prilikom pisanja stranice dnevnika postavljeni su na okvir udaljenosti ljetopisca. *Učiteljica u ulozi* kustos je u muzeju.

3.2. Procesna drama Nasilje u školi

Za *procesnu dramu Nasilje u školi* kao predtekst poslužio je članak u novinama o tada aktualnoj situaciji u jednoj zagrebačkoj školi. „Idealan predtekst podiže zastor tako što sudionike učinkovito i ekonomično postavlja u čvrst odnos prema potencijalnoj radnji. Može nagovijestiti prethodne i buduće događaje tako da sudionici razviju očekivanja o dramskoj radnji. Predtekst će odrediti i prve trenutke radnje, utvrditi mjesto, atmosferu, uloge i situacije.” (O’Neill, 1995.)

U prvoj inačici učenici su prikazivali događaj u stvarnom vremenu kao likovi postavljeni na različite udaljenosti: sudionik, svjedok, zastupnik, službena osoba, kritičar. U drugoj inačici učenici su bili udaljeni na okvir umjetnika te su planirali snimanje filma o događaju. *Učiteljica u ulozi* je novinar i redatelj.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta provjereno je usmeno u obliku intervjua i pripovijedanja u prvoj osobi u muzeju predmeta te pismeno pisanjem stranice dnevnika odnosno izvješća.

4.1. Vrednovanje

Prema sastavnicama u tablici vrednovanja *stvaralačkog prepričavanja s promjenom gledišta* primijećeno je da svi učenici u potpunosti uspijevaju prepričati događaj mijenjajući gledišta poštujući uzročno-posljedične veze i uživljavaju se u ulogu onoga koji pripovijeda te pričaju događaj na njegov način. Učenici uglavnom unose nove pojedinosti u priču u skladu s gledištem. Najviše unose nove osjećaje (strah zbog nasilja u školi) i nova razmišljanja (čude se da ih je učiteljica zaključala u učionicu dok se vani događalo nasilje nad učenikom). Manji broj učenika unosi nove stavove (očevidac i žrtva postaju prijatelji). Pojedini učenici unose u priču nove događaje i postupke (izlet u vodeni park, izborni predmeti). Više novih pojedinosti i događaja unose u *procesnu dramu Nasilje u školi* (provociranje, gađanje mokrim papirom, incident pod satom matematike). Pojedini učenici pripovijedaju iscrpno i zanimljivo, većina prepričava kao da se podrazumijeva da svi sve znaju. Događaj iscrpnije prepričavaju učenici koji su trebali više vremena za pripremu i ozbiljnije pristupili zadatku. Pojedini učenici u govornoj vježbi izgovaraju vrlo kratke rečenice i zastajkuju u govoru što je posljedica nedovoljne pripreme. U pisanoj vježbi uglavnom pišu smislene i logično povezane rečenice.

Što se tiče odnosa *stvaralačkog prepričavanja s promjenom gledišta* i okvira udaljenosti s koje se prepričava, vidljivo je da se udaljavanjem od centralnog događaja težište priče pomiče s izvještavanja o događaju, a veća težina daje se kritičkom promišljanju. Kada su učenici postavljeni u okvir udaljenosti umjetnika, udaljavanje je vidljivo u tome što unose nove pojedinosti u rad, raspravljaju o brojnim elementima koji se u drugim *procesnim dramama* nisu ni spominjali (prostor, likovi, izmjena scena, karakteri). Pri izradi plakata vidljivo je udaljavanje u davanju naslova (strah, nasilje, tučnjava, opasnost, napad). Dramske metode svakako su pridonijele bogatstvu ideja koje su učenici iznosili za razliku od klasičnih načina provođenja provjere. Neki učenici i u klasičnoj provjeri pripovijedaju iscrpno i zanimljivo, dok neki pripovijedaju šturo i sažeto. U radovima pojedinih učenika vidljiv je veći interes za izvršavanje zadatka od njihovih uobičajenih radova. S obzirom na udaljenost od samog događaja, većina učenika, koji su postavljeni na veću udaljenost od događaja, o događaju pripovijeda opsežnije, unosi nove likove, događaje i mišljenja, kako svoja, tako i drugih sudionika događaja. Učenici koji i inače zadatke izvršavaju redovito i savjesno, pripovijedaju opsežno o događaju neovisno o udaljenosti na koju su postavljeni u *procesnoj dramu*. Kriteriji vrednovanja poštivanja gramatičkih i pravopisnih pravila i govornih vrednota ne ovise o stupnju udaljenosti od središnjeg događaja.

4.2. Učeničke ankete

U anketama učenici navode kako im se više sviđa takav način rada od klasične nastave jer mogu izreći svoje mišljenje, zadatke prolaze kroz igru, ne moraju puno pisati i učiti gramatiku, svi su uključeni u rad, nastava je kreativnija i zabavnija, mogu se povezati i raditi nešto zajedno, slušaju druge ideje, uživaju u predstavljanju likova, uče, a da nisu toga ni svjesni. Kao najzanimljivije aktivnosti izdvajaju *improvizacije*, *intervju* i *muzej likova*, a kao najmanje zanimljive *pisanje dnevnika*, *izradu plakata* i čitanje novinskog članka. Smatraju da su im dramske aktivnosti pomogle u stvaralačkom prepričavanju jer je prepričavanje bilo lakše i zabavnije. U dogovorima izvan uloga smatraju da im pomaže komunikacija i razmjena mišljenja. Primjećuje se da dio učenika ne razlikuje dogovor izvan uloga i dogovor prije improvizacije. Za grupni rad smatraju da im je uglavnom unaprijedio izvedbu. Ne razumiju pojam udaljenosti od događaja. Odgovori se uglavnom odnose na protok u realnom vremenu. Tek nekoliko učenika navodi da je priču lakše prepričavati s veće udaljenosti jer znaju što se dogodilo i kako je to utjecalo na druge uključene u događaj.

U analizi anketa nije primijećena razlika u odgovorima s obzirom na udaljenost od glavnog događaja.

5. ZAKLJUČAK

Može se primijetiti da su učenicima dramske igre i tehnike zanimljivije od klasičnih nastavnih tehnika. Dramske tehnike uglavnom podrazumijevaju interaktivni način rada, slobodniju komunikaciju s drugima, iznošenje vlastitih misli i maštovitih ideja. Osvremenjuju nastavu i primjerene su učenicima novog doba. Pružaju priliku za inovativno izražavanje te ostavljaju dojam neformalne nastave oslobađajući učenike pritiska hoće li uspješno izvršiti zadatak.

Stvaralačko prepričavanje s promjenom gledišta vrlo se lako prilagođava *procesnoj drami*. U oba slučaja nailazimo na promjenu gledišta, odnosno udaljenosti te se vješto mogu uklopiti razne dramske tehnike u provedbu sata. Nakon provedenih sati primijećeno je da učenici unose više pojedinosti i osjećaja kada su na većoj udaljenosti od središnjeg događanja. Udaljavanjem njihovi radovi poprimaju širu sliku i prikaz društvenog okružja kao i kritičko promišljanje o zadanoj temi čime se potvrđuje osnovna teorija D. Heathcote da je za učenika korisnije kada je udaljen od centralnog događaja. Oni učenici koji se trude u svakoj aktivnosti, bez problema izvršavaju i zadatke u sklopu *procesne drame*. Za učenike slabijeg interesa, može se primijetiti

da se uključuju u dramske aktivnosti koje smatraju zabavnima, ali motivacija pada kada treba izvršiti zadatak stvaralačkog prepričavanja.

Osim za ostvarivanje predmetnog kurikulumu, ove su se *procesne drame* pokazale pogodnima i za razradu međupredmetnih tema, povezivanje ranije stečenih i novih znanja te objedinjavanje odgojnih i obrazovnih ishoda (Rimac Jurinović, 2018.). Upravo zbog aktivnog uključivanja učenika i njihove stalne interakcije, *procesna drama* prilagođena je principima novog kurikulumu koji potiče što veću aktivnost učenika.

6. LITERATURA

- ČUBRILO, Snježana, KRUŠIĆ, Vladimir i RIMAC JURINOVIĆ, Maša (2017). *Odgoj za građanstvo, odgoj za život – Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj i Školska knjiga d.o.o.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Frame Analysis*. Boston: Northeast University Press.
- GRUIĆ, Iva (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- *Dorothy Heathcote's Mantle System*. Mantle of the Expert Network. Preuzeto 20.11.2022. s <https://www.mantlenetwork.com/frame-distance>
- O'NEILL, Cecily (1995). *Drama Worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- RIMAC JURINOVIĆ, Maša (2018). *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet preuzeto 4.11.2022. s <https://hrcak.srce.hr/file/282926>





Alina Tomi-Satmar

USING DRAMA ACTIVITIES TO TEACH ABOUT THE HOLOCAUST

Abstract

Drama is a very important tool in helping us construct meaning about the world we live in. By inserting themselves into other people's lives, through drama scripts inspired by texts from poems, memoirs, or diaries written by Holocaust survivors, students can better reflect, research and demonstrate the lessons that history has to teach us. This paper focuses on the drama activities, in English and Romanian, carried out with high school students, between October 2023 – May 2024, in an international transdisciplinary project, whose main goal was to teach about intercultural education, history, antisemitism, critical thinking, creative expression, anti-discrimination, tolerance, human rights and hate speech.

Keywords: *transdisciplinary, critical thinking, the Holocaust, human rights, creativity.*

Can drama be used in a transdisciplinary project, to teach about the Holocaust, antidiscrimination and antisemitism while being respectful of the memory of victims and survivors? Can drama make use of critical thinking skills to teach about the past so that we can compare and contrast contemporary issues and historical events?

The answer to these questions is a definite "yes" and the project carried out last school year, with high school students, between October 2023 and May 2024, was a positive example.

The best Holocaust-related theatre moments have immense potential to engage students' curiosity, to give them a greater sense of the moral and emotional complexity of the Holocaust, and to appreciate the humanity of all involved. It enables them, through the power of the written and spoken word, to reflect on the experiences of victims and the ethical choices made by perpetrators, bystanders and others. They can thus gain greater understanding of the lives of ordinary people not too dissimilar to themselves and – ultimately – grapple with a host of challenging questions about what it means to be human. These questions seldom lend themselves to easy answers but this is one of the strengths of Holocaust education,

encouraging students to reflect critically on issues of identity, behaviour and ethics, issues which the expressive arts offer unique opportunities to explore.

Studying the Holocaust through drama activities can thus enrich students' learning experience, especially if a cross-curricular approach is adopted. Indeed, studying of the Holocaust can encourage students to reflect on the nature and role of literature itself, given the claim often made by survivors that language itself is incapable of properly capturing experiences. Teaching about the Holocaust, even during a transdisciplinary project, is not something that can be handled easily. The issues of life and death, the controversial issues of racism, antisemitism, prejudice, persecution, human rights, are difficult to confront, even disturbing to be taught. It is definitely not a light subject to work on, but it is a subject that needs to be taught in order to know the past so we can learn its valuable lessons and engage the students with the realities they may face. The American philosopher Berel Lang, who devoted most of his work to the study of the Holocaust addresses the relations between ethics and art in the context of contemporary discussions of the Holocaust. Are certain aesthetic means or genres "out of bounds" for the Holocaust? To what extent should artists be constrained by the "actuality" of history - and is the Holocaust unique in raising these problems of representation? "The phrase "art within the limits" would be a provocation even if the limits were left unspecified." (Lang, 2000, p.18) Lang views Holocaust representation as limited by a combination of ethical and historical constraints. However, all Holocaust representation must face the test of whether its referent would not be more authentically expressed by silence—that is, by the absence of representation (Lang, 2000, p.88):

/.../ silence is a limit for every individual representation or image, establishing the barrier of a simple but universal test. This is the question of whether, in comparison with the voice heard in the representation being considered, silence itself would have been more accurate or truthful or morally responsive.

"Never Again!" was definitely a project that we could not have done without and silence was never an option when it came to speaking and acting against hate and antisemitism. "Never Again!" was meant to be a complex project, which started in October 2023 and involved literature, drama, music, history, and culture but, in the end, it turned into something that encompassed so much more. We, the teachers involved in its development, reached students and transformed them, we enlarged their horizons, we empowered them to grow, we turned them into better people, who know more and can better apply principles of intercultural education, human rights, anti-discrimination or antisemitism to create a better world for all of us. This transformation was strongly connected to the power of drama and the way it can give more meaning and value through enactment.

Starting from one of the most horrific moments in world history, the Holocaust, passing through subjects that could be used to study and absorb information in order to discover and discuss what and why all the horrors of the Holocaust happened, the activities of the project also relied on creative expression so that they could connect the past with the present through the filter of the students' imagination. With this in mind, all levels of the project intertwined with the aim of teaching high school students, through extracurricular activities, to remember the past in order to fight antisemitism, prejudice, hatred and the idea of remaining indifferent when bad things are happening.

Central to the "Never Again!" project was education. Through cultural visits at museums – Muzeon in Cluj-Napoca, or memorials – The Elie Wiesel Memorial House in Sighet, we wanted to create more empathy and solidarity in the young people. In this way, "Night", by Elie Wiesel, was not just a highly impressive memoir about the horrors of being imprisoned in Auschwitz; the book became more powerful when you heard Elie Wiesel and his speeches, when you visited his memorial house and you clearly understood the quote at the end of his book, while looking at yourself in the big mirror inside his former house. Furthermore, trying to creatively work on presenting the book and its themes in a short video was a task that involved a lot of insight, creativity, empathy and it also fostered deeper emotional understanding and critical thinking.

On the other hand, we wanted to make sure that the history of the Holocaust was taught comprehensively and accurately. The plethora of activities was organized in such a way as to solemnly remind us – or make us acknowledge – the cost of hatred and intolerance and to offer us an opportunity for reflection on human rights, dignity, anti-discrimination and antisemitism.

Due to the fact that we are a vocational school, it was of extreme importance to rely on students' talent and our music teachers' guidance to create a memorable event, in a unique approach, during which music and drama mingled in order to ensure that art and culture can fight the right battles and stand as a vow to remember the Holocaust victims and to serve as hope, reminding us of our shared responsibility to build a more just and compassionate world. Such an event was the concert in the synagogue from Bistrita, on the 25th of January 2024, close to the International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust. With the support of the Mazel Tov band from Cluj-Napoca, the students sang songs in Yiddish and Hebrew. They also interpreted, in a dramatic display, extracts from Olga Lengyel's memoir "Five Chimneys" and poems from Ruth Steinberg's volume "A Certain Frame of Reference". Both women were survivors of the Holocaust who immigrated to the United States later in their lives and dedicated their time to educate on the atrocities of the Holocaust, the dark past and the lessons to be learnt from it. In this regard, poems proved to

be a stimulus material in the drama(tic) moments as they can be applied in the creation of pieces based on the Holocaust, both because of their expressive power and because of their openness to interpretation.

In my opinion, the concert was the highlight of the whole project, full of emotion and meaning, bringing together around fifty high school students who demonstrated that art is (still) a key element in transmitting powerful ideas. We used historically authentic sources alongside works of fiction, integrating music specific to the Jewish culture and rendering themes that were impactful enough to emotionally move. In this way, a survivor testimony was accompanied by poems which depicted similar experiences and these artistic moments were deepened by the emotional resonance of Jewish music. Art truly makes the world a better place, and the unique concert brought together students, educators and community members to honour the memory of the Holocaust victims and to reflect on its lessons for contemporary society. The songs and the dramatic moments made the students empathize with other people's suffering in order to understand what was wrong and damaging and what could be done differently so as to avoid such a tragedy from taking place ever again.

On another level, books played a vital role in teaching about the Holocaust, serving as powerful tools to educate, commemorate, and ensure that the memory of this dark chapter in history is not forgotten. Many books about the Holocaust are based on primary sources such as survivor testimonies, diaries, letters, and archival documents. These firsthand accounts provided invaluable insights into the experiences of those who lived through the Holocaust, offering a deeply personal and often harrowing perspective. Such was the exploration of Elie Wiesel's "Night" and Anne Frank's "Diary of a Young Girl". Through monologues taken from the books or inspired by extracts from them, students developed their sense of understanding and compassion towards the victims of this tragic moment in history. The events were no longer something that happened long ago, they became moments that taught valuable lessons.

Books also provided a historical context, helping readers understand the factors that led to the Holocaust, including antisemitism, the rise of Nazi ideology, and the social, political, and economic conditions of the time. Students explored the broader impact of the Holocaust on society, culture, and politics with the help of the famous cartoon "Maus" by Art Spiegelman and "Girl in the Blue Coat" by Monica Hesse. These books convey complex historical events and themes in accessible ways, fostering empathy, critical thinking, and moral reflection. Through drama activities inspired by these two books, students pondered upon difficult questions about human nature, prejudice, resistance, and the consequences of indifference. The Pulitzer award-winning "Maus" comic strip was the starting point in seeing The Holocaust through the eyes of both surviving characters and children of these survivors. We tried,

in a creative way, to explore the cartoon, through an immersive experience, and to imagine ourselves as characters from “Maus”. What would we have said to change things for the better? How would we have acted differently? Could we have acted differently? These were a few of the questions that made up the starting point of the immersive activity that ended with the creation of a book trailer for “Maus”.

Many books about the Holocaust emphasize the importance of tolerance, diversity, and respect for human rights. They highlight the consequences of intolerance and discrimination, encouraging readers to confront prejudice and injustice in their own lives and communities. Turning texts into short scenes and having the freedom to choose what scene to perform served as important vehicles in activating creativity and moral reflection. By preserving the memories of the past and fostering critical engagement with history, literature helped ensure that the lessons of the Holocaust are never forgotten.

A few considerations

Many characters are real people, in some cases still alive, so care should be taken to reflect their voices accurately. This is especially true if developing devised works based on testimonies.

Where possible, spend time focusing on characters’ lives prior to and, if appropriate, after the Holocaust. In addition to reflecting historical reality, this will help students as performers to develop well-rounded, three-dimensional characters rather than caricatures.

Avoid the use of graphic images as supporting or stimulus materials or in the staging of plays. It is not necessary to shock students with, for example, photographs of corpses, as if the murder of millions of human beings were somehow insufficiently shocking in itself but it can also show disrespect to the memory of innocent people.

For similar reasons, consider which issues are appropriate for performance and which are more appropriately explored through discussion. For example, performance of representations of scenes of murder is disrespectful to both the memory of the victims and the welfare of students.

Allow time for reflection and discussion. Students need time to process their emotional engagement with such sensitive material and to try to comprehend the reality of the history and the questions it raises about human nature.

All in all, it was a privilege to work on such a complex project as “Never Again!” The activities I personally coordinated were meant to connect students to an honest spirit of Holocaust remembrance, education, and cultural preservation. The project managed to foster a deep understanding of the Holocaust’s impact on society and we will continue to strive for a world free from hatred and prejudice through the transformative power of education and art. By embedding critical thinking into these drama and theatre strategies, students not only learnt

about the Holocaust and antisemitism in a more meaningful way but they also developed the analytical skills necessary to engage with complex historical and ethical issues. Last but not least, by actively participating in the creation and performance of theatre pieces, students felt empowered to take action against injustice and to advocate for human rights in their own lives.

BIBLIOGRAPHY

- Lang, Berel (2000). Holocaust representation: art within the limits of history and ethics, Johns Hopkins University Press, USA
- Lang, Berel (2012). Philosophical Witnessing: The Holocaust as Presence, Brandeis University Press, USA



Željka Župan Vuksan

DRAMSKO ČITANJE KLASIKA

Sažetak

Uvriježeno je mišljenje da mladi danas ne čitaju. No, sve je jasnije da mladi čitaju u svoje slobodno vrijeme i djela biraju prema vlastitom interesu. Problem nastaje unutar školskog sustava kada učenici čitanju obaveznih djela pristupaju s predrasudama da su književni klasici dosadno i nerazumljivo štivo. Tada pokušavaju na različite načine doskočiti čitanju služeći se prepričanim sadržajima ili sažetcima djela. U radu su predstavljene različite aktivnosti temeljene na dramskim tehnikama koje su poslužile kao poticaj za čitanje, ali i za razumijevanje djela tijekom interpretacije na satu. Dramske aktivnosti služe ne samo kao poticaj za čitanje već i kao alat za dublje razumijevanje i tumačenje tekstova u učionici. Njima se čitanje klasika može pretvoriti u interaktivan i dinamičan proces. Proigravajući različite dijelove, ulazeći u likove, sudjelujući u improvizacijama i ostalim dramskim tehnikama i metodama, učenici su u mogućnosti istraživati tekstove na praktičniji način. Primjena dramskih tehnika u nastavi kreativno je rješenje koje kod učenika može ponovno potaknuti zanimanje za čitanje i obogatiti tako njihovo obrazovno iskustvo.

Ključne riječi: čitanje, dramske tehnike

1. O čitanju u razredu

Nema knjige a da se u njoj nešto dobro ne nađe! – citat je hrvatskoga književnika Mire Gavran i ujedno motivacija učenicima u mojoj učionici. Činjenica je da su moderne tehnologije zamijenile čitanje u slobodno vrijeme i da je sve teže nagovoriti učenike na čitanje školskih klasika, a razlog tomu pronalazim u shvaćanju čitanja kao učenja, odnosno kao još jedne školske obaveze za koju će dobiti ocjenu. Suvremeni kurikuli ne zahtijevaju provjeru pročitanošći niti bi se ona trebala ocjenjivati, no mnogi nastavnici i dalje pred učenike postavljaju zadatke u kojima oni moraju reproducirati određene detalje iz sadržaja. Smatram da takav pristup ne potiče užitak čitanja što bi trebao biti glavni cilj poučavanja književnosti već učenike odbija od školskih naslova. Na početku svake školske godine tražim od učenika prvih razreda da se predsta-

ve ostalima najdražom knjigu, a od učenika viših razreda da preporuče knjigu koju su pročitali preko praznika. Također provodim ankete o navikama čitanja i rezultati su svake godine slični:

- 39% učenika čita jer mora za školu
- 24% učenika čita knjige za školu i po vlastitom izboru
- 22% učenika ne čita uopće
- 15% učenika čita samo knjige po vlastitom odabiru.

Poučavajući književnost preko 20 godina uočila sam da je najbolji poticaj za čitanje dobar mama prije samog čitanja, zajedničko čitanje nerazumljivijih dijelova, kreativni zadatci za rad kod kuće i u školi te dovoljno vremena za iznošenje vlastita mišljenja. Prema definiciji čitalačke pismenosti u ciklusu PISA 2018 stoji da je „čitalačka pismenost razumijevanje, korištenje, vrednovanje, promišljanje i angažman u tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu“ što se poklapa s ishodima poučavanja književnosti koji se najlakše mogu ostvariti uporabom dramskih metoda. Do uporabe dramskih metoda kao alata za poučavanje došla sam pomnom pripremom samoga sata jer sam shvatila da učenici koji nisu pročitali zadano djelo na satima postaju samo pasivni promatrači nastavnog procesa što me nikako nije zadovoljavalo. Uvođenjem dramskih metoda u sate književnosti postiže se da i učenici koji nisu pročitali mogu aktivno sudjelovati, a onda ih sudjelovanje u dramskim aktivnostima i potakne na čitanje.

2. Čitanje i poučavanje dramskih tehnikama

Poučavanje književnosti dramskim igrama, tehnikama i metoda donosi brojne koristi i učenicima i nastavniku. Učenici bolje razumiju tekst, kritički promišljaju o njemu i problematiku koju pronalaze u svojoj okolini, kreativno se izražavaju i pronalaze rješenja. Također, postaju aktivni sudionici, uče se suradničkom učenju što doprinosi dubljem razumijevanju, razvoju empatije, komunikacijskih vještina i motivaciji za daljnje čitanje.

Jedna od najčešće korištenih dramskih metoda u interpretaciji književnog djela je *devet okvira udaljenosti od teksta*, dramska metoda britanske dramske pedagoginje Dorothy Heathcote. Ova metoda dopušta aktivno sudjelovanje učenika, ali i nastavnika koji postaje i moderator i sudionik igre, a velika joj je prednost i u tome što u nastavni proces uključuje i one učenike koji nisu pročitali lektiru jer im udaljenost od teksta pruža mogućnost iznošenja vlastitog mišljenja. Predviđeno vrijeme za izvođenje ove dramske metode je dvosat, odnosno 90 minuta. Na početku se različitim dramskim tehnikama poput vrućeg stolca ili smrznute slike iznosi sam sadržaj i glavna problematika tako da u drugom dijelu sata mogu sudjelovati i oni učenici koji

nisu pročitati. Ovakav način obrade teksta potiče učenike i na ponovno čitanje jer im otkrije dijelove teksta koje su preskočili ili zanemarili u prvom čitanju. Učenici u opuštenoj atmosferi smješteni u krug iznose vlastite dojmove i izvlače kartice na kojima su označeni okviri udaljenosti i objašnjavaju događaj prema ulozi koju su dobili:

- sudionik događaja – obično glavni lik, njegov pomagač ili protivnik
- svjedok – nije izravno sudjelovao u događaju, ali mu je svjedočio
- zastupnik – javno zastupa mišljenje, stavove i postupke likova
- službena osoba – privodi, istražuje, osuđuje i oslobađa likove (sudnica, policijska postaja, istraga i neki oblik službenog razgovora)
- ljetopisac – skuplja podatke i piše ljetopis
- novinar – izvještuje s mjesta događaja (vijest, članak, TV-javljanje, talk show i slično)
- istraživač – prikuplja podatke i istražuje što se uistinu dogodilo
- kritičar – zauzima stav, kritizira društvene pojave
- umjetnik – okvir koji učenici rješavaju individualno: vlastiti doživljaj obrađenog djela u vlastitoj formi poput stripa, crteža, pjesme, monologa, izrade naslovnice i slično.

Ovakav pristup od učenika zahtijeva suradnju, promišljanje i zajedničko djelovanje, a završni umjetnički okvir njeguje individualnost i potiče senzibilitet svakog pojedinog učenika. Sati interpretacije književnih djela ovom metodom uvijek su dobro prihvaćeni i učenici u njima rado sudjeluju. Na ovaj se način mogu interpretirati sve književne vrste: romani, drame i pjesničke zbirke.

Nadalje, u praksi su se izvrsnim pokazali i mamci za čitanje koji su veći izazov za nastavnika jer je potrebna dobra priprema i jasan cilj. Primjerice, za čitanje Camusjeva romana *Stranac* često koristim *vođenu maštu* kao glavnu dramsku metodu za oblikovanje mamaca. Cilj mi je kod učenika izazvati emociju koja je izostala kod glavnog lika ovoga romana. Vođenom maštom stvorim ugodnu atmosferu koju prekinem neugodnom vijesti: *Udobno se smjestite i zatvorite oči. Zamislite idealan dan u školi bez obaveza i ispita. Jutro je, počinje prvi sat. Smiješ se sa svojim prijateljima, počinje sat tvog najdražeg predmeta. Osjetiš da ti u torbi zvoni mobitel, ali se ne želiš javiti niti pogledati tko te zove. Mobitel zvoni nekoliko puta. Ne javljaš se. Stiže i nekoliko poruka. Odlučuješ da ćeš ipak pogledati, možda je nešto važno. Vadiš mobitel iz torbe, listaš propuštene pozive, čitaš poruke. U jednoj piše: Mama je umrla!* Učenici ostvaraju oči i odgovaraju na pitanja kako se osjećaju, što bi učinili, što društvo misli da moraju učiniti, koliko su im važne društvene norme koje zahtijevaju dolično ponašanje u takvoj situaciji. Napominjem kako je glavni junak ovog romana osuđen baš zbog toga što se nije pridržavao društvenih normi. Učenici dobivaju zadatak otkriti zašto je konkretno osuđen i oblikovati vlastiti stav

prema glavnom liku. Ovako pripremljen mamac za čitanje koji ujedno šokira i izaziva nelagodu pokazao se kao odličan poticaj za čitanje i daljnju interpretaciju. Također, mamci se mogu oblikovati prema najzanimljivijem događaju iz djela klasične literature poput digitalne ankete u kojoj učenici prema kratkim opisima odlučuju koju će sljedeću knjigu pročitati.

Biste li radije čitali o:

- djevojci koja se usprotivila kraljevoj naredbi i zbog toga bila kažnjena
- djevojci koja je vjerovala u ljubav
- mladiću koji je zbog ljubavi napustio svećenički poziv
- o ljubavi na prvi pogled.

Ovi su primjeri primjereni za učenike prvih razreda koji moraju odabrati između europskih klasika poput Antigone i Petrarčina pjesništva i proznih djela hrvatske realističke proze. Iskustvo je pokazalo da učenici uvijek odabiru Antigonu jer im je pitanje i nametanje autoriteta u ovoj životnoj dobi najveći izazov.

Dramske tehnike u obradi pjesničke zbirke također pomažu u razumijevanju poezije za koju učenici pokazuju sve slabije zanimanje. Ali ako oni u čitanju poezije mogu aktivno sudjelovati, razumijevanje poezije i uživanje u njoj bit će puno lakše. Učenici prema stihovima klasičnih autora mogu:

- snimiti film
- dramskom tehnikom smrznute slike izdvojiti najdraži stih, zatim te smrznute slike oživjeti ritam mašinom, pantomimom ili scenskom igrom
- prema stihu napisati priču i sudjelovati u natjecanju za kratku priču
- postati instagram pjesnik

Ovakav pristup interpretaciju djela čini lakšom i razumljivijom, potiče učenike na čitanje jer znaju da će sati biti zanimljivi i da će u njima moći aktivno sudjelovati.

3. Zaključak

Čitanje je izuzetno važna aktivnost u sazrijevanju mladih ljudi jer doprinosi intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju. Čitanje razvija kognitivne sposobnosti, pomaže u razvoju jezičnih vještina, pridonosi boljem izražavanju i bogaćenju rječnika. Ako se u poučavanje uvedu dramske tehnike, one postaju *sjekira za zaleđeno more u nama* (Kafka), odnosno alat koji će i nezainteresiranog učenika pretvoriti u strastvenog čitatelja. Iako učenici najradije

žele o knjizi saznati preko *Googla*, sve je više onih koji se okreću pravoj knjizi jer jedino tako mogu odgovoriti na pitanja koja se odnose na vlastiti dojam: Što pročitana knjiga govori tebi? Na koje te je razmišljanje navela? Koju je kockicu leda u tebi otopila?

Razredno čitanje treba biti zajednička aktivnost, učenici nikada nisu dovoljno veliki za čitanje na glas niti dovoljno mali za dubinsko čitanje i proigravanje dramskim tehnikama. Važno je smanjiti broj sati provedenih na ekranima, ponuditi im aktualna književna djela koja će im pomoći da se suoče s vlastitim izazovima. Čitanje ima višestruku korist, i to ne samo za učenje i obrazovanje već i za osobni razvoj poput razumijevanja nastavnog sadržaja, lakoće pisanja i rješavanja zadataka.

Literatura

- Heathcote, Dorothy; Bolton, M. Gavin. 1995. *Drama for Learning*. Heinemann
- PISA 2018. *Konceptualni-okvir-čitalačke-pismenosti_PISA-2018.pdf* NCVVO. Zagreb
- Rimac Jurinović, Maša i dr. 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Školska knjiga i HCDO. Zagreb

CLASSROOM READING

Summary

There is a widespread belief that young people today do not read. However, it is increasingly evident that young people do read in their free time, choosing works according to their own interests. The problem arises within the school system when students approach the reading of mandatory works with the prejudice that literary classics are boring and incomprehensible. As a result, they try to bypass reading by using summaries or retold content.

The paper presents various activities based on drama techniques that serve as an incentive for reading and understanding works during class interpretation. Drama activities not only serve as an incentive for reading but also as a tool for deeper understanding and interpretation of texts in the classroom. With these activities, reading classics can be transformed into an interactive and dynamic process. By enacting different parts, entering characters, participating

in improvisations, and other drama techniques and methods, students can explore texts in a more practical way. The application of drama techniques in teaching is a creative solution that can rekindle students' interest in reading and enrich their educational experience.

Keywords: *reading, drama techniques*

1. Reading in the Classroom

There is no book in which something good cannot be found! – This quote by the Croatian writer Miro Gavran serves as motivation for students in my classroom. It's a fact that modern technologies have replaced reading in free time and that it is increasingly difficult to persuade students to read school classics. I attribute this to the perception of reading as learning, that is, another school obligation for which they will be graded. Contemporary curricula do not require verification of reading, nor should it be graded, yet many teachers still assign tasks where students must reproduce specific details from the content. I believe this approach does not encourage the pleasure of reading, which should be the main goal of teaching literature, but rather deters students from school titles.

At the beginning of each school year, I ask first-year students to introduce themselves with their favorite book, and higher-grade students to recommend a book they read during the holidays. I also conduct surveys on reading habits and the results are similar each year:

- 39% of students read because they have to for school
- 24% of students read books for school and by their own choice
- 22% of students do not read at all
- 15% of students read only books of their own choice.

Having taught literature for over 20 years, I have observed that the best incentive for reading is a good hook before starting the reading, joint reading of more incomprehensible parts, creative tasks for homework and in school, and enough time to express their own opinions. According to the definition of reading literacy in the PISA 2018 cycle, "reading literacy is the understanding, using, evaluating, reflecting on, and engaging with texts to achieve personal goals, develop one's knowledge and potential, and participate actively in society," which aligns with the outcomes of teaching literature that can most easily be achieved using drama methods. I arrived at the use of drama methods as a teaching tool through careful preparation of the lessons because I realized that students who have not read the assigned work

become merely passive observers of the teaching process, which did not satisfy me. By introducing drama methods in literature classes, it is achieved that even students who have not read can actively participate, and their participation in drama activities then encourages them to read.

2. Reading and Teaching with Drama Techniques

Teaching literature through drama games, techniques, and methods brings numerous benefits to both students and teachers. Students better understand the text, think critically about it and the issues they find in their environment, express themselves creatively, and find solutions. They also become active participants, learning collaborative skills that contribute to deeper understanding, the development of empathy, communication skills, and motivation for further reading.

One of the most used drama methods in the interpretation of literary works is the “nine frames of distancing from the text,” a method by the British drama pedagogue Dorothy Heathcote. This method allows for active participation from students and the teacher, who becomes both the moderator and participant in the game. Its major advantage is that it includes even those students who have not read the assigned literature by giving them the opportunity to express their own opinions from a distance. The estimated time for this drama method is a double class, or 90 minutes. At the beginning, various drama techniques like hot seating or frozen pictures present the content and main issues, so that in the second part of the class, even students who haven’t read can participate. This way of processing the text encourages students to read again, revealing parts of the text they skipped or overlooked in the first reading.

Students, in a relaxed atmosphere seated in a circle, share their impressions and draw cards on which the frames of distance are marked, explaining the event according to the role they received:

- Participant in the event – usually the main character, their helper, or opponent
- Witness – did not participate directly but witnessed the event
- Advocate – publicly supports the characters’ opinions, views, and actions
- Official – apprehends, investigates, condemns, and acquits characters (courtroom, police station, investigation, and some form of official conversation)
- Chronicler – gathers information and writes chronicles
- Journalist – reports from the scene (news, article, TV broadcast, talk show, etc.)
- Researcher – gathers data and investigates what really happened

- Critic – takes a stance, criticizes social phenomena
- Artist – a frame that students solve individually: their personal experience of the processed work in their own form like comics, drawings, songs, monologues, creating a book cover, etc.

This approach requires students to collaborate, think, and act together, while the final artistic frame nurtures individuality and stimulates the sensitivity of each student. Literary interpretation classes using this method are always well-received and students enjoy participating. This method can be applied to interpret all literary genres: novels, dramas, and poetry collections.

Additionally, reading hooks have also proven excellent in practice, posing a greater challenge for the teacher as they require good preparation and a clear goal. For example, for reading Camus' novel *The Stranger*, I often use guided imagery as the main drama method to create hooks. My aim is to evoke in students the emotion that the protagonist of this novel lacked. With guided imagery, I create a pleasant atmosphere which I then disrupt with unpleasant news: *Get comfortable and close your eyes. Imagine an ideal day at school without obligations and exams. It's morning, the first class begins. You're laughing with your friends; the class of your favourite subject starts. You feel your phone ringing in your bag, but you don't want to answer or see who is calling. The phone rings several times. You don't answer. Several messages arrive. You decide to check, maybe it's something important. You take the phone out of your bag, scroll through missed calls, read messages. One says: Mom is dead!* Students open their eyes and answer questions about how they feel, what they would do, what society thinks they should do, how important social norms requiring appropriate behaviour in such a situation are to them. I note how the protagonist of this novel was condemned precisely because he did not adhere to social norms. Students are tasked with discovering why exactly he was condemned and forming their own opinion about the protagonist. This prepared hook for reading, which simultaneously shocks and causes discomfort, has proven to be an excellent incentive for reading and further interpretation. Hooks can also be created based on the most interesting events from classical literature, such as a digital survey in which students decide which book to read next based on short descriptions.

Would you rather read about:

- A girl who defied the king's order and was punished for it
- A girl who believed in love
- A young man who left the priesthood for love
- Love at first sight

These examples are appropriate for first-year students who must choose between European classics like *Antigone* and Petrarca's poetry, as well as prose works of Croatian realistic prose. Experience has shown that students always choose *Antigone* because the issue of authority and its imposition is the biggest challenge for them at this age.

Drama techniques in processing poetry collections also help in understanding poetry, for which students show less and less interest. But if they can actively participate in reading poetry, understanding and enjoying it will be much easier. According to the verses of classical authors, students can:

- make a film
- use the drama technique of frozen pictures to highlight their favourite verse, then bring these frozen pictures to life with rhythm machines, pantomime, or stage play
- write a story based on a verse and participate in a short story competition
- become an Instagram poet

This approach makes interpreting works easier and more understandable, encouraging students to read because they know the lessons will be interesting and they will be able to participate actively.

3. Conclusion

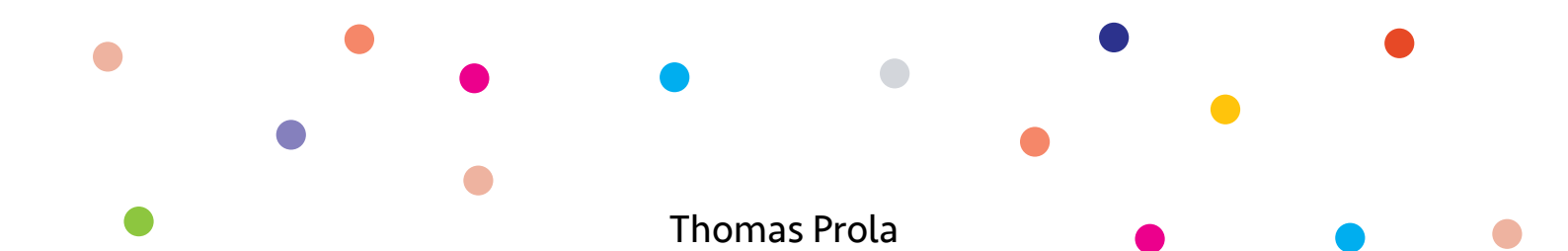
Reading is an extremely important activity in the maturation of young people as it contributes to intellectual, emotional, and social development. Reading develops cognitive abilities, helps in language skills development, contributes to better expression, and enriches vocabulary. If drama techniques are introduced in teaching, they become the axe for the frozen sea within us (Kafka), or a tool that will turn even an uninterested student into a passionate reader. Although students prefer to learn about a book through Google, more and more are turning to the actual book because only then can they answer questions related to their personal impression: What does the read book say to you? What thoughts did it lead you to? Which piece of ice in you did it melt?

Classroom reading should be a collective activity; students are never too old for reading aloud nor too young for in-depth reading and engaging with drama techniques. It is important to reduce the number of hours spent on screens and offer them contemporary literary works that will help them face their own challenges. Reading has multiple benefits, not only for learning and education but also for personal development, such as understanding the curriculum content, ease of writing, and solving tasks.

Literature

- Heathcote, Dorothy; Bolton, M. Gavin. 1995. Drama for Learning. Heinemann
- PISA 2018. Konceptualni-okvir-čitalačke-pismenosti_PISA-2018.pdf NCVVO. Zagreb
- Rimac Jurinović, Maša i dr. 2017. Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse. Školska knjiga i HCDO. Zagreb





Thomas Prola

FROM LEARNING TO TEACH TO TEACHING HOW TO LEARN: NEWLY QUALIFIED TEACHERS (NQT) CHALLENGES AND SUPPORTS FROM DIGITALTA PROJECT

*Digital Academy in teaching practice for a seamless transition
from pre-service to in-service --- DigitalTA*

Brief Description of the Academy

The project (2022-2025) aims to improve the practical training of student teachers and young school teachers in EU countries, reducing professional burnout. The project proposal aims to facilitate the transition of teachers from studies to work with the support of digital media. To achieve this objective, based on the definition of a European approach for this transition period, the project team proposes to develop a digital platform as a common framework for teacher induction, with a learning community based on reflective practice that will bring together providers of initial teacher education (pre-service education) and continuing professional development for teachers (in-service education). Led by the European University of The Atlantic (UNEAT), it has scientific and technological teams from FUNIBER universities, Jan Kochanowski University (Poland), University Antwerp Plantijn (Belgium), University of Limerick (Ireland), and Palacky University Olomouc (Czech Republic). . It also has the inclusion in the work team of the continuing training institutes of the Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli -ŚCDN- (Poland) and the Center for Teacher Training and Educational Innovation of Segovia (CFIE), as well as primary and secondary schools European institutions and associated institutions such as the Association for Teacher Education in Europe (ATEE), the Institute of Education Sciences of the University of Barcelona, the Education and Training Council of Ireland (ETBI), among others.

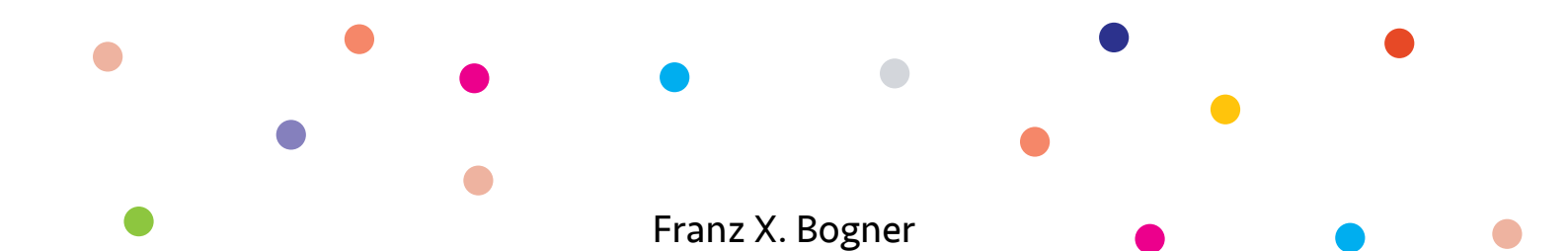
Main Challenge Addressed

Newly Qualified Teacher attrition in Europe (around 28%)

Key Solutions/Innovative Approaches

Digital Platform as a form of horizontal support for NQT





Franz X. Bogner

ACADEMY FOR SUSTAINABILITY CITIZENSHIP

SYNAPSES - Academy for Creative, Innovative and Inclusive schools

Brief Description of the Academy

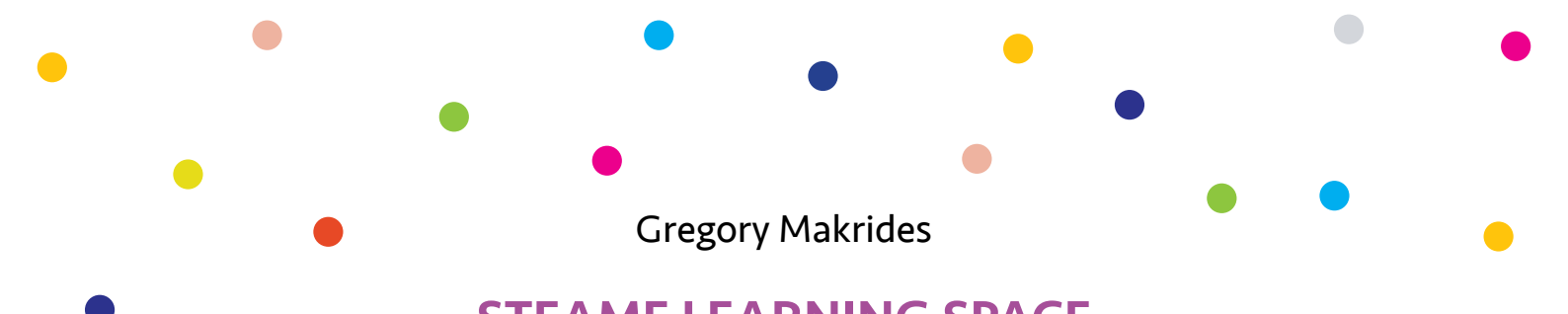
The operation of the SYNAPSES Academy is grounded on the concept of sustainability citizenship. Climate change-relevant sustainability citizenship skills include the ability to recognise the environmental, social and economic dimensions of climate change, the ability to connect local actions and initiatives to global processes, and the capacity to move from analysis to systematic action on climate change. In the framework of the project we will present: a) the concept of Sustainability Citizenship that is rooted to long term research in the field, b) the key drivers of change that could catalyse its integration to the national training curricula and educational systems and finally c) the proposed framework for the implementation that is based on a hybrid approach that builds on the strengths of formal and informal education.

Main Challenge Addressed

SYNAPSES will set-up the Erasmus+ School Heads and Teachers Training Academy on Teaching for SC to ensure and safeguard the long-term impact of the proposed activities. A series of training activities (at local, regional, national and international level) will be organised to help teachers to design the most effective and engaging lessons that will make use of innovative forms of instruction (inquiry-based, project-based, game-based) and tools (e.g., access to rich scientific data archives, virtual and remote experimentations, animations) in their classrooms, and more generally think differently about their students' learning of and about the environment, science and technology. This will be expanded by offering concurrently opportunities for mobilities, such as study visits, job shadowing opportunities, meetings, conferences, and competitions with the goal to enable the Academy to become a forum for exchange of knowledge, an information hub which will support, develop and promote teaching for SC. A systematic accreditation mechanism will be designed in the framework of the project.

Key Solutions/Innovative Approaches

Pre- & Inservice Teacher, Schoolheads, Sustainability, Citizenship



Gregory Makrides

STEAME LEARNING SPACE

STEAME-ACADEMY: STEAME TEACHER FACILITATORS ACADEMY

Brief Description of the Academy

The STEAME Teacher Facilitators Academies will support the training of service teachers and the training of student teachers. At certain stage the service teachers will serve as mentors of the student teachers throughout a European mobility based system. This will create a networking between school education and university education and possibly industry, working together as co-creators for the sustainable development between teacher education providers with impact on the quality of education in Europe. This will support the continuous professional development of future teachers and lay the ground for the future schools of STEAME project based learning environments for students. The main innovations to be delivered by this project are: 1. STEAME Teacher Facilitators Competence Framework for student and serving teachers 2. STEAME Teacher Facilitators Learning Modules/Workshops 3. International Sharing Observatory for STEAME Learning Facilitators 4. Development of the STEAME Facilitators Community of Practice/Mentoring and Certification Programme 5. Policy Recommendations – European Federation of STEAME Teacher Facilitators Academies

Main Challenge Addressed

How to train and certify teachers on STEAME PBL approach when the Education Systems do not allow this approach in their curriculum?

Key Solutions/Innovative Approaches

Piloted a solution of blended training and gave the opportunity to teachers to apply STEAME-PBL with students in summer schools

Dr. Oliver Straser and Anna Bölke

COLLABORATION AND MOBILITY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE- AND IN-SERVICE STEM TEACHERS- CHALLENGES AND LESSONS LEARNED.

ICSE Teacher Academy

Brief Description of the Academy

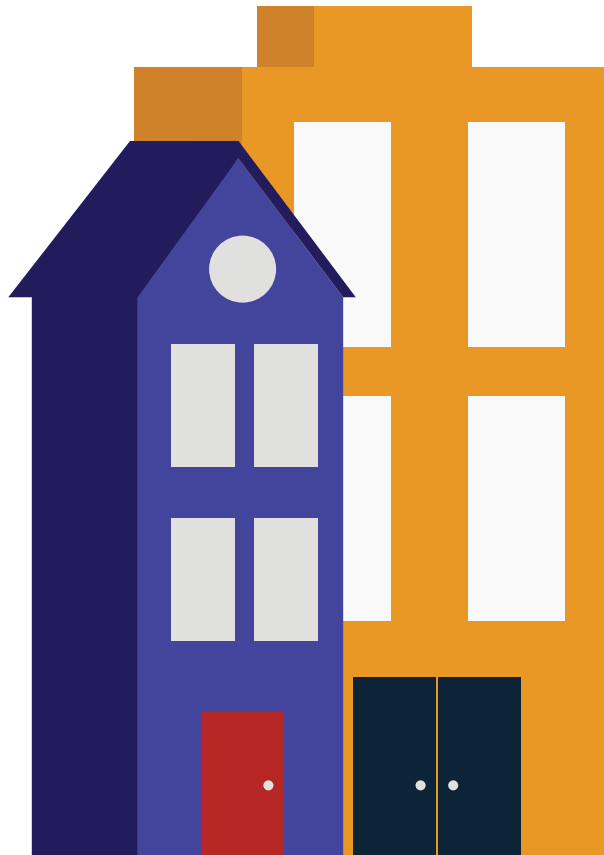
The ICSE Academy is a collaboration of 13 Higher Education Institutions, 13 policy-making organizations, 65 schools in 13 European countries to provide innovations for professional learning of pre- and in-service STEM teachers.

Main Challenge Addressed

tba

Key Solutions/ Innovative Approaches

tba





Christina Galani

NBS ACADEMY: A EUROPEAN ACADEMY FOR INTEGRATING NATURE-BASED SOLUTIONS (NBS) IN TEACHER EDUCATION

NBS Academy

Brief Description of the Academy

NBS Academy is an Erasmus+, Teacher Academies (TA) project with a duration of 36 months, consisting of 9 partners and 13 associated partners from Greece, Belgium, Austria, Cyprus, Sweden, Germany & Bulgaria. The main aim and vision of NBS Academy is to create a European Community of Practice by engaging and training teachers, training providers, policymakers and NBS experts to mainstream Nature-based Solutions (NBS) in school education and teacher training..

Main Challenge Addressed

Teacher trainers are largely unfamiliar with NBS education, including effective teaching approaches that can be used in NBS education. Furthermore, they do not have solid opportunities to create synergies, exchange knowledge and build understanding regarding the integration of NBS into ITE and CPD programmes, as well as into the school curriculum

Key Solutions/Innovative Approaches

NBS Academy will develop innovative ITE (Initial Teacher Education) and CPD (Continuous Professional Development) programmes by leveraging the Living Labs methodology. To achieve this, it brings together teachers, teacher trainers, NBS experts and other local stakeholders in order to co-design new training opportunities for promoting NBS education through their collaborative learning and use of new technologies, foster the internationalization of teacher education in Europe.



Loukas Katikas

INNOVATIVE DIGITAL GEO-TOOLS FOR ENHANCING TEACHERS' DIGITAL, GREEN AND SPATIAL SKILLS

GEO-ACADEMY

Brief Description of the Academy

GEO-Academy aims to create a European network offering a comprehensive teacher training and development program which will provide teachers, both already active (in-service) and those graduating in the future (pre-service), opportunities for professional learning and development by using an efficient pedagogical approach aiming at holistically educating the next generation of European citizens on Sustainable Development topics. The consortium (12 partners from 7 EU countries) will establish a network and a community of practice to develop innovative strategies and learning modules for teachers' professional development on new innovative digital technologies upon competence-based educational pedagogies. The ultimate goal is to prepare the groundwork for a unified framework to foster teachers' pedagogical, digital, green and spatial skills, accelerating successful Education for Sustainable Development (ESD) programs in their respective countries and beyond. Utilizing cutting edge geo-technologies, GEO-Academy will introduce Geographic Information Systems (GIS), Remote Sensing (RS) and Earth Observation (EO) and Geospatial Storytelling, through tools and educational materials freely accessible to all.

Main Challenge Addressed

Integrate geospatial technologies into Education For Sustainable Development (ESD)

Key Solutions/Innovative Approaches

Unified Competence Framework, Links to the curriculum, GEO-Concepts, GEO-Labs (Schools as Living Labs)

Kostas Diamantis Balaskas

ACADIMIA: TRAINING TEACHERS IN CREATIVITY

ACADIMIA

Brief Description of the Academy

The ACADIMIA European Teacher Academy for Creative & Inclusive Learning will focus on the use of creative methods of teaching (elements of the Montessori method, theatre, Drama in Education, Gamification, Creative Computing etc) in diverse classrooms valorising mostly the results of previous European initiatives.

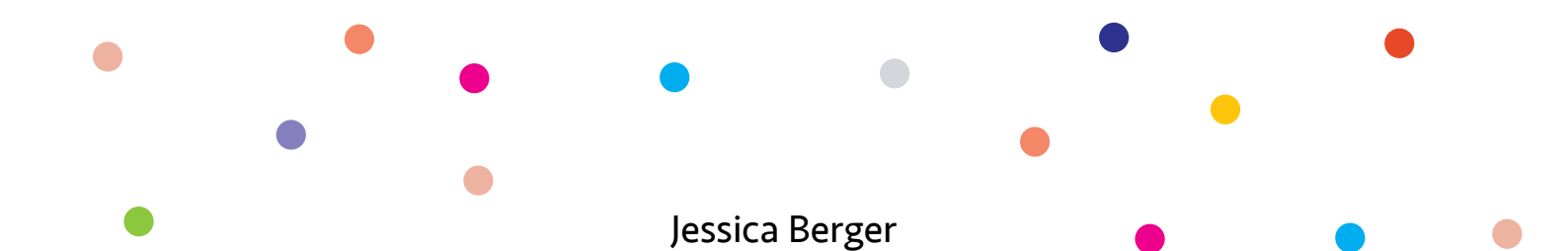
Main Challenge Addressed

Frontal Lesson and lack of creative approaches reduce the interest of students in school

Key Solutions/Innovative Approaches

Valorisation of 10 Creative and Inclusive Approaches created in the framework of European cooperation





Jessica Berger

DEVELOPMENT OF A FRAMEWORK FOR OIER DEVELOPMENT AND QUALITY ASSESSMENT IN THE PROJECT EQUI-T: CHALLENGES AND LESSONS LEARNED

*EQui-T - European Quality Development System
for Inclusive Education and Teacher Training*

Brief Description of the Academy

EQui-T aims to enhance high quality teaching in an inclusive European context by enabling teacher trainers and pre- and in-service teachers to identify, create and share high-quality inclusive teaching materials in the form of open inclusive educational resources (OIER) and by promoting transnational collaboration and exchange of good practices.

Main Challenge Addressed

As part of the EQui-T project, pre- and in-service teachers are trained in the development and quality assessment of Open Inclusive Educational Resources (OIER) for inclusive teaching as part of a teacher training programme. In this presentation, the current challenge of developing a catalogue of criteria for the development and quality assessment of OER from existing research, legal and normative regulations as well as current teaching practice will be presented, which will be incorporated in the concept of the teacher training course.

Key Solutions/Innovative Approaches

Extensive literature research, quantitative surveys with experts and practitioners as well as discussions in the multi-disciplinary project consortium.



Eveliina Asikainen

DIGITAL OPEN BADGES IN PROMOTING TEACHERS' SUSTAINABILITY COMPETENCES

Academy for Sustainable Future Educators - EduSTA

Brief Description of the Academy

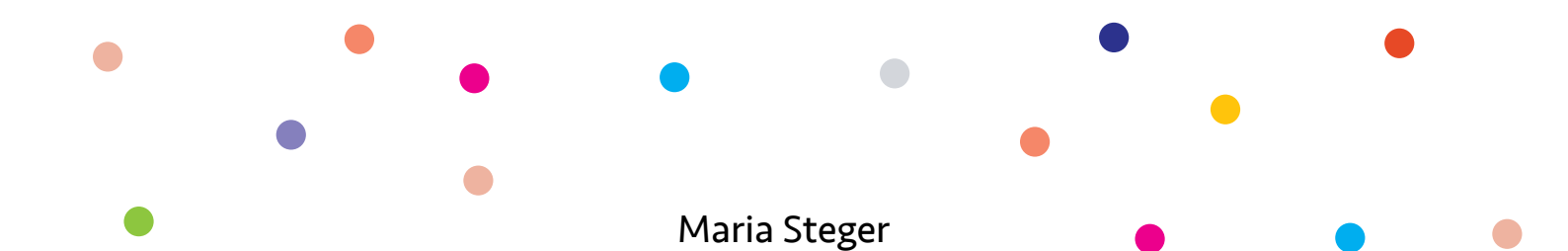
EduSTA brings together five teacher education institutions around Europe (Finland, Sweden, the Netherlands, Spain, the Czech Republic). Together we will develop a close network with a strong commitment towards educating teachers who are willing, able and competent to transform educational practices and policy to meet the sustainability challenges. We encourage teachers to be ready to combine innovative approaches to use digitalisation to strengthen European dimension and possibilities to acknowledge prior learning in teacher education.

Main Challenge Addressed

To ensure that teachers have the competences to facilitate students' learning for sustainability

Key Solutions/Innovative Approaches

Digital Open Badge-driven learning pathways both for ITE and for continuous learning of teachers.



Maria Steger

META-SCIENTIFIC LITERACIES IN THE (MIS-)INFORMATION AGE

SciLMi - Meta-Scientific Literacies in the (Mis-)Information Age

Brief Description of the Academy

Pandemics, climate change and natural resource scarcity are just three of the critical global issues facing our world today. The flood of socio-scientific mis-, dis- and malinformation is making matters even worse: it has eroded trust in science and in the authorities, posing the single greatest threat to European democracies of our times. Education must lead the way out of this crisis. Teachers need to be equipped with the competences and attitudes to foster the meta-scientific literacy skills that empower all learners to act as responsible, competent and effective democratic citizens in our increasingly digital world. The SciLMi Teacher Academy is rising to the challenge. It develops, pilots and evaluates cross-disciplinary blended intensive mobility programmes and training (BIP, BITs). Pre- and in-service teachers will acquire transversal competences, digital skills and inclusive teaching strategies to educate the future generation to critically engage with socio-scientific issues and to research and evaluate scientific claims and arguments for decision-making and action (PISA 2025 Science Competency 3). The BIP and BITs participants will be guided to compose lesson plans that encourage teachers to incorporate SciLMi skills into their day-to-day teaching practice. After the project's lifetime, the programmes and training will be continued utilizing Erasmus+ KA 1 funding. Given the pan-European dimension of the challenge, the SciLMi Teacher Academy will build a pan-European Hub consisting of providers of initial and continuous teacher education, schools, teacher associations, education authorities, foundations, NGOs, libraries, science centres and other stakeholders. The SciLMi Hub members will not only be actively involved in the development process but will also contribute to the project's long-term impact and sustainability by disseminating the deliverables and facilitating the integration of meta-scientific literacy skills into the education systems across Europe.

Main Challenge Addressed

Scope of socio-scientific mis- and disinformation, eroding trust in science and authorities

Key Solutions/Innovative Approaches

Cross-disciplinary framework of concrete learner competences to support science competency 3 of PISA 2025 Framework across subjects



Adrijana Višnjić-Jevtić

TBA

ContinueUP

Brief Description of the Academy

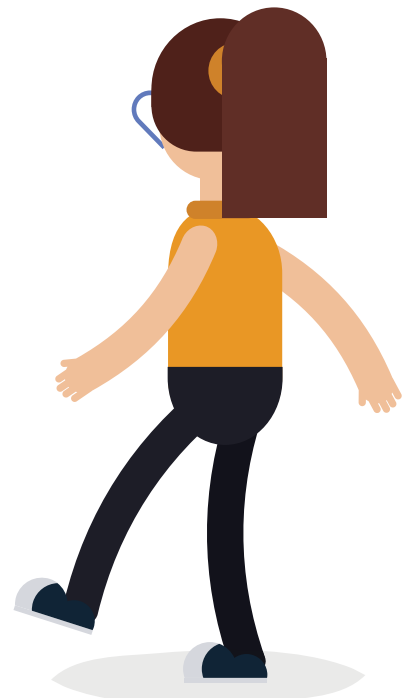
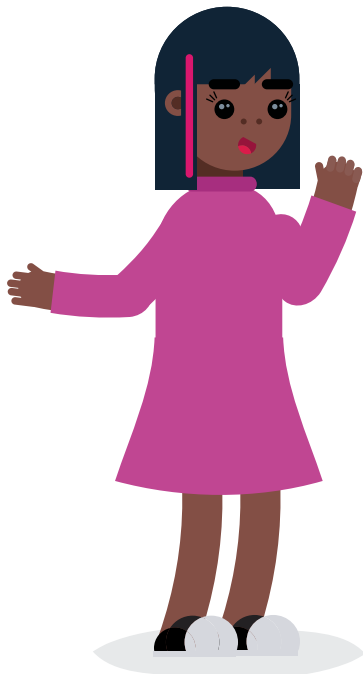
TBA

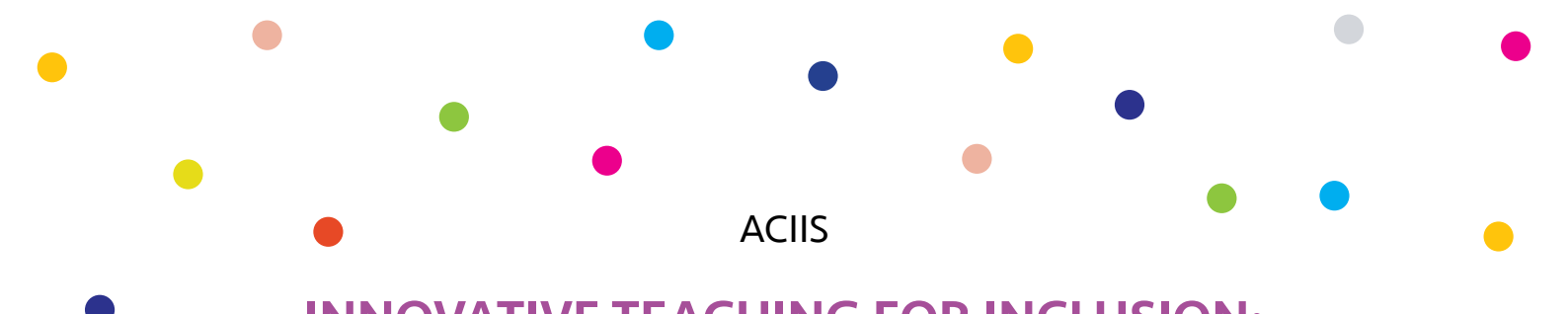
Main Challenge Addressed

TBA

Key Solutions/Innovative Approaches

TBA





ACIIS

INNOVATIVE TEACHING FOR INCLUSION: DRAMA AND DIGITAL TOOLS IN DIVERSE CLASSROOMS

ACIIS - Academy for Creative, Innovative and Inclusive schools

Brief Description of the Academy

ACIIS aims to create a network of teacher trainers, working with schools to promote innovative teaching methods using drama and digital tools. The goal is to enhance the inclusion of children with diverse needs by developing training programs for teaching languages, humanities, and science in inclusive classrooms.

Main Challenge Addressed

How can drama techniques and digital tools foster inclusive education for children with diverse needs?

Key Solutions/Innovative Approaches

ACIIS will present its approach to developing inclusive teaching methods through the use of drama techniques and digital tools. By collaborating with schools, we design and implement training programs aimed at supporting teachers in creating more engaging and inclusive classrooms. Our focus will be on how these innovative strategies enhance the teaching of languages, humanities, and science to students with diverse needs, promoting their active participation and learning outcomes.

PROGRAM KONFERENZ

PROGRAMME



17. oktober 2024

REFERATI PO ZOOM-U

9.00

11.00

STEZA 1 - POVEZUJE JAN PIRNAT

Mistral Majer: **IGRIVOST IN UČENJE**

Martina Škrlec: **AKTIVNI IN VKLJUČENI UČENCI**

Jasna Lajevec: **BOLJŠE ZNANJE IN LAŽJE UČENJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI V ČETRTEM RAZREDU**

Alenka Dominik: **POUK S PRISTOPI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE**

STEZA 2 - POVEZUJE IRENA ZGONC

Ema Marinčič: **UPORABA LUTKOVNIH PRISTOPOV PRI MUZEJSKEM PEDAGOŠKEM PROGRAMU MI PA LUKN'CE ŠIVAMO OB RAZSTAVI OD KORZETA DO ŽAKETA**

Tanja Sever: **SPOZNAVANJE ŽIVLJENJA V PRETEKLOSTI PRI UČNEM PREDMETU SPOZNAVANJE OKOLJA**

Nina Vošnjak: **GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA V GALERII SODOBNE UMETNOSTI**

Helena Prosen Zupančič: **VKLJUČUJOČE UČENJE Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI PRI ANGLEŠČINI**

STEZA 3 - POVEZUJE IRINA LEŠNIK JERAS

Mateja Stare: **GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA KOT MOST DO SHAKESPEARA: UČNA URA NA PRIMERU ROMEA IN JULIJE**

Magda Krt Kaddoura: **UVAJANJE GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE V POUK KNJIŽEVNOSTI**

Marta Slokan: **GLEDALIŠKI PRISTOP PRI MLADOSTNIKI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Mirjam Kosten: **Z GLEDALIŠKO PEDAGOGIKO DO POUSTVARJANJA KNJIŽEVNEGA BESE**

STEZA 4 - POVEZUJE KATJA TAVČAR LAVRENČAK

Andreja Jaklič: **KARIERNA ORIENTACIJA Z ELEMENTI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE**

Petra Bajc Curk: **CELOSTNO UČENJE Z METODAMI IN TEHNIKAMI GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE**

Sandra Rusec Belaj: **ŠOLSKI DAN SKOZI GLASBO IN PLES**

Hermína Tominec: **KO OCENJEVANJE POSTANE IGRA**

11.30

13.00

STEZA 1 - POVEZUJE JAN PIRNAT - V HRVAŠČINI

Katarina Aladrović Slovaček, Ana Magašić: **DRAMA ACTIVITIES OUTDOORS FOR COMMUNICATION SKILLS**

Ana Matković, Martina Čerti: **REPETITION OF MATHEMATICS THROUGH DRAMATIC ACTIVITIES**

Ines Pavlinac in Vesna Rogulja Mart: **CLIL METODA PRI POUKU**

11.30

13.30

STEZA 2 - POVEZUJE IRENA ZGONC

Tinka Ferko: **HVALEŽNI MEDVED MALO DRUGAČE**

Neža Krivec: **RAZVIJANJE PISNEGA IZRAŽANJA S POMOČJO GLEDALIŠKIH PRISTOPOV**

Jožica Grmič: **UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV PRI POUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Janja Leskova: **ZMOREMO TUDI PO ANGLEŠKO - UČENJE Z ELEMENTI DRAMATIZACIJE PRI ZGODNJEM POUČEVANJU ANGLEŠČINE**

STEZA 3 - POVEZUJE IRINA LEŠNIK JERAS

Aleksandra Kuntner: **VPLIV GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE NA DOSEGANJE UČNIH CILJEV**

Špela Kralj: **USTVARJALNI ZVEZEK – ALTERNATIVNA OBLIKA PREVERJANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE V 3. RAZREDU**

Tjaša Dulc: **KREATIVNI NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA V PRVEM RAZREDU**

Iris Kosmatin Rant: **USTVARJANJE GLEDALIŠKE PREDSTAVE Z METODO FORMATIVNEGA SPREMLJANJA**

STEZA 4 - POVEZUJE KATJA TAVČAR LAVRENČAK

Silva Špindler: **KREPITEV USTVARJALNOSTI Z UPORABO GLEDALIŠKIH PRISTOPOV**

Jan Čibej: **UPORABA GLEDALIŠKIH PRISTOPOV IN IKT ORODIJ ZA DOSEGANJE UČNIH CILJEV**

Nika Tiršek: **SKUPAJ ZMOREMO VEČ**

Julijana Kmetič: **GLEDALIŠKO ČUJEČE V NARAVI**

15.00

17.00

STEZA 1 - POVEZUJE JAN PIRNAT V ANGLEŠČINI

Maša Rimac Jurinović in Iva Nemec: **SPODBUJEANJE BRANJA Z GLEDALIŠKIMI PRISTOPI**

Carolina Genovese, Giovanni Cogliandro: **THE WEEK OF POETRY**

Carolina Genovese, Giovanni Cogliandro: **SIAE PROJECT: METAMORPHOSIS OF MUSIC**

Maria Vlachopoulou: **DRAMA EDUCATION AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING**

STEZA 2 - POVEZUJE IRENA ZGONC

Natalija Ekart Misleta: **INKLUZIJA – REALNOST ALI ZGOLJ LE FIKCIJA**

Lucija Lipovšek: **KRMARJENJE SKOZI ADOLESCENCO: KDO SEM JAZ, KO SEM SAM S SEBOJ, IN KDO SEM, KO SEM Z DRUGIMI**

Anja Pančur Kosirnik: **IZBOLJŠEVANJE RAZREDNE KLIME Z GLEDALIŠKO PEDAGOGIKO**

Tadej Kralj: **OD IDEJNE ZASNOVE DO UPRIZORITVE GLEDALIŠKE PREDSTAVE TEMNE SILE NAJSTNIŠTVA**

STEZA 3 - POVEZUJE IRINA LEŠNIK JERAS

Alenka Degen: **LOJZE LENOBA IN PEPE POMAGAJJASNA ZUPANJE GULIVER REALISTIČNI ALI FANTASTIČNI JUNAK?**

Maruša Mlekuž: **GLEDALIŠKI PRISTOPI PRI POUKU SLOVENŠČINE V 5. RAZREDU**

Barbara Pogačar: **VPLIV PRAVLJICE NA SPOSOBNOST VIZUALIZACIJE IN DOMIŠLJIJE**

STEZA 4 - POVEZUJE KATJA TAVČAR LAVRENČAK V ANGLEŠČINI

Rida Arif Siddiqui: **INTRODUCTION TO CREATIVE ASSESSMENT**

Monika Haraminčič: **USTVARJALNO PREPRIČEVANJE S SPREMEMBO PERSPEKTIVE**

Alina Tomi-Satmar: **USING DRAMA ACTIVITIES TO TEACH ABOUT THE HOLOCAUST**

Željka Zupan Vukosan: **CLASSROOM READING**

18. oktober 2024

9.00

Program povezuje: Gregor Murn

11.30

POZDRAVNA GOVORA

Tomaž Simetinger, JSKD pomočnik direktorja za program JSKD

PREDSTAVITEV PROJEKTA UMETNOST UČENJA:

Valentina Korbar, Društvo Taka Tuka

AVTORSKA LUTKOVNA MINIATURA EVOLUCIJA

MLADINSKA LUTKOVNA SKUPINA TRIJE MUŠKETIRJI - DIC IN HIŠA OTROK IN UMETNOSTI

Mentorica: Irena Rajh

OKROGLA MIZA

SODOBNI IZZIVI IN INOVATIVNE REŠITVE: POT DO VKLJUČUJOČEGA IZOBRAŽEVANJA

- Simona Rogič Ožek: **Krepitev dejavnikov varnega in spodbudnega učnega okolja za optimalni razvoj otrok**
- Klaudija Šterman Ivančič: **Predstavitev zadnjih rezultatov PISA**
- Irina Lešnik Jeras: **Uporaba gledaliških pristopov pri pouku**
- Živa Škrinjar Tomc: **Umetnost učenja v praksi**
- Marko Strle: **Vloga vodstvenih delavcev pri vključevanju inovativnih pristošpov v šole**

11.30

KAVA

12.00

STROKOVNI POSVET

SODOBNI IZZIVI IN INOVATIVNE REŠITVE: POT DO VKLJUČUJOČEGA IZOBRAŽEVANJA

Teme po mizah:

- Vloga odločevalcev in vodstva pri vključevanju kreativnih pristopov v šole?
- Kako zagotoviti profesionalni razvoj učiteljev in nemoten potek pouka?
- Kakšna izobraževanja potrebujejo učitelji?
- Kako motivirati učence za šolsko delo?
- Kaj vpliva na dobro počutje učencev v razredu?
- Kako meriti učinke uporabe gledaliških pristopov pri pouku?
- Kako lahko učitelj in DSP učitelj učinkovito sodelujeta, da podpreta učence z odločbami, ne da bi jih izključila iz skupinske dinamike v razredu?
- Kako izkoristiti potencial gledaliških pristopov za razvijanje ustvarjalnosti in kritičnega razmišljanja pri pouku?
- Kako širiti prakso gledališke pedagogike? Kako izkoristiti potencial gledaliških pristopov za diferenciacijo pouka glede na posebne potrebe učencev?

14.00

KOSILO

15.30

DELAVNICA

15.30

17.30

UMETNOST UČENJA

17.30

KAVA

18.00

DELAVNICA

18.00

22.00

Mark Durkan, *ALIBI* : **IZKUŠNJA RESNIČNOSTNE FIKCIJE**

19. oktober 2024

9.00	PREDAVANJE (V ANGLEŠKEM JEZIKU)
10.00	Chris Cooper: AN OFFER YOU CANNOT REFUSE
10.00	KAVA
10.30	
10.30	DELAVNICE PO IZBIRI 1 (V ANGLEŠKEM JEZIKU)
12.30	Tom Schweitzer: THEATRICAL CLASSROOM MANAGEMENT
	Jelena Kovačić: FROM PICTURE TO STORY
	Maša Rimac Jurinović: EXCUSE ME... ARE YOU A WITCH?
12.30	KAVA
13.00	
13.00	DELAVNICE PO IZBIRI 2 (V ANGLEŠKEM JEZIKU)
15.00	Chris Cooper: A JOURNEY THROUGH FOLKTALES
	Claudia Bühlmann: WALK & TALK & PLAY
	Maja Sviben: NEWSPAPER THEATRE
PATHWAYS TO INNOVATION	
ZOOM	
9.00	Thomas Prola, <i>DigitalTA</i>
11.15	FROM LEARNING TO TEACH TO TEACHING HOW TO LEARN: NEWLY QUALIFIED TEACHERS (NQT) CHALLENGES AND SUPPORTS FROM DIGITALTA PROJECT
	Franz X. Bogner, <i>SYNAPSES</i>
	ACADEMY FOR SYSTAINABILITY CITITZENSHIP
	Gregory Makrides, <i>STEAME TA</i>
	STEAME LEARNING SPACE
	Oliver Straser and Anna Bölke, <i>ICSE TA</i>
	COLLABORATION AND MOBILITY IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE- AND IN-SERVICE STEM TEACHERS- CHALLENGES AND LESSONS LEARNED
	Christina Galani, <i>NBS TA</i>
	NBS ACADEMY: A EUROPEAN ACADEMY FOR INTEGRATING NATURE-BASED SOLUTIONS (NBS) IN TEACHER EDUCATION
11.30	Loukas Katikas, <i>GEO TA</i>
13.30	INNOVATIVE DIGITAL GEO-TOOLS FOR ENHANCING TEACHERS' DIGITAL, GREEN AND SPATIAL SKILLS
	Kostas Diamantis Balaskas, <i>ACADIMIA</i>
	ACADIMIA: TRAINING TEACHERS IN CREATIVITY
	Jessica Berger, <i>EQui-T</i>
	DEVELOPMENT OF A FRAMEWORK FOR OIER DEVELOPMENT AND QUALITY ASSESSMENT IN THE PROJECT EQUI-T: CHALLENGES AND LESSONS LEARNED
	Eveliina Asikainen, <i>EduSTA</i>
	DIGITAL OPEN BADGES IN PROMOTING TEACHERS' SUSTAINABILITY COMPETENCES

15.00

Maria Steger, *SciLMi*

16.30

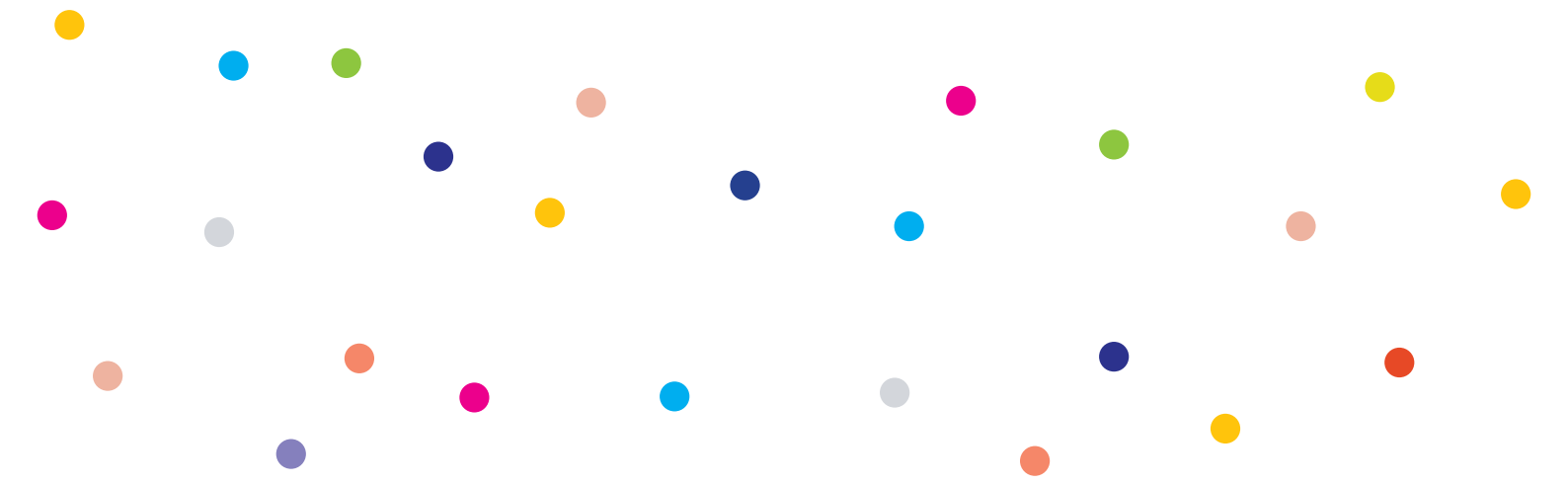
META-SCIENTIFIC LITERACIES IN THE (MIS-)INFORMATION AGE

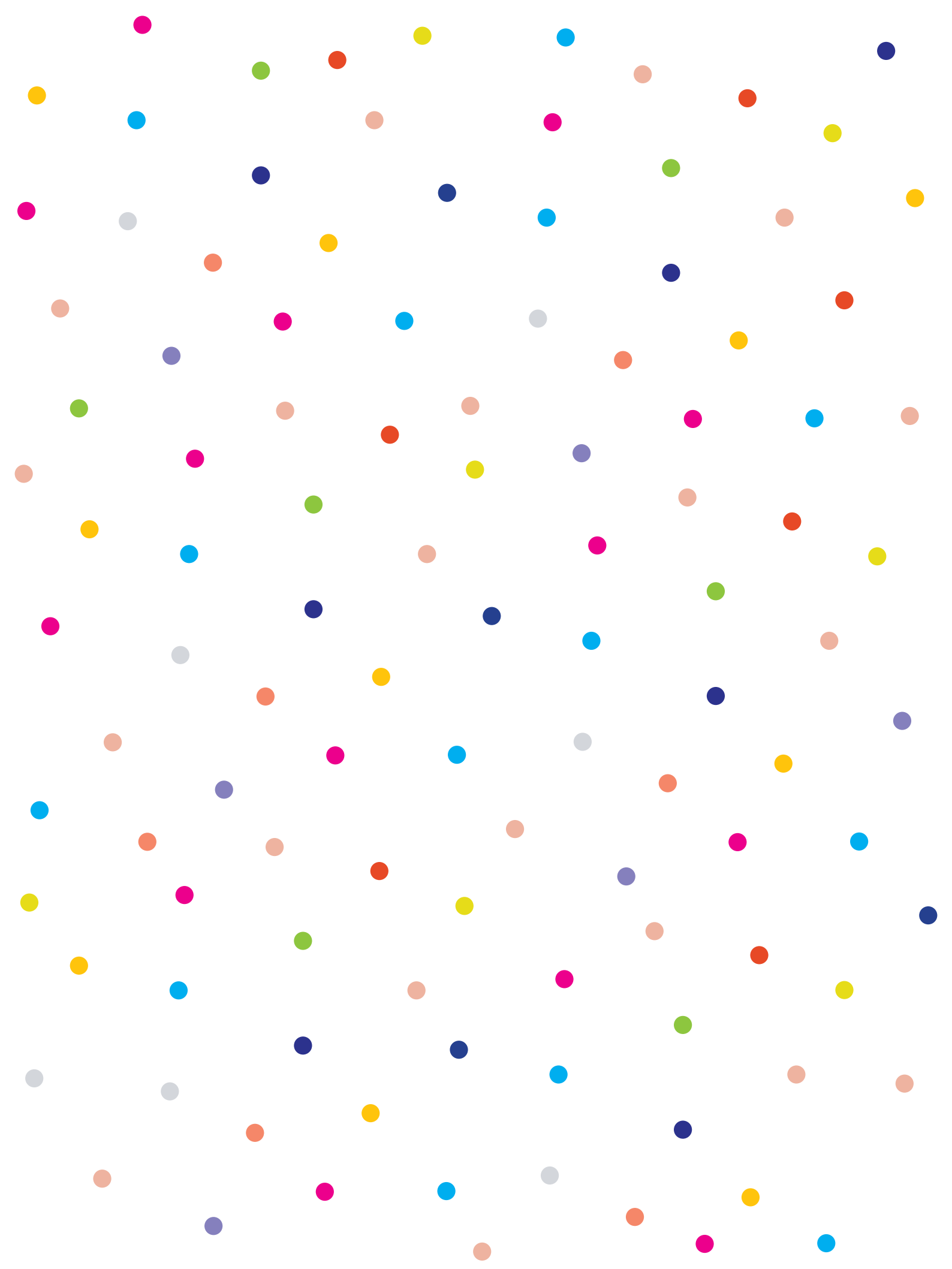
Valentina Korbar, *ACIIS*

INNOVATIVE TEACHING FOR INCLUSION: DRAMA AND DIGITAL TOOLS IN DIVERSE CLASSROOMS

Elena Revyakina, *TAP-TS*

TAP-TS: DEVELOPING INNOVATIVE, OPEN AND FLEXIBLE RESOURCES TO TEACH SUSTAINABILITY







THE ART OF TEACHING



Co-funded by
the European Union