

8. mednarodna konferenca
gledališke pedagogike



MOČ
SPORAZUMEVANJA
THE POWER OF
COMMUNICATION

Center slovanskih kultur France Prešeren
28.–30. november 2019



Organizatorja konference:

Javni sklad RS za kulturne dejavnosti
Društvo ustvarjalcev Taka Tuka

Programski odbor:

Veronika Gaber Korbar
Jan Pirnat

Izdajatelj in založnik zbornika:

Društvo ustvarjalcev Taka Tuka
Breg 18, 1000 Ljubljana
info@takatuka.net
www.takatuka.net

Zbornik uredila:

Veronika Gaber Korbar

Oblikovanje in prelom:

Rok Roudi

Ljubljana, 2020

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

COBISS.SI-ID=304268032

ISBN 978-961-94186-3-5 (pdf)

Podpora Evropske komisije za pripravo te publikacije ne pomeni potrditve vsebine, ki izraža le mnenja avtorjev, in Komisija ne more biti odgovorna za kakršno koli uporabo informacij, ki jih vsebuje.

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.





MOČ
SPORAZUMEVANJA
THE POWER OF
COMMUNICATION

28.-30. november 2019

8. mednarodna konferenca
gledališke pedagogike

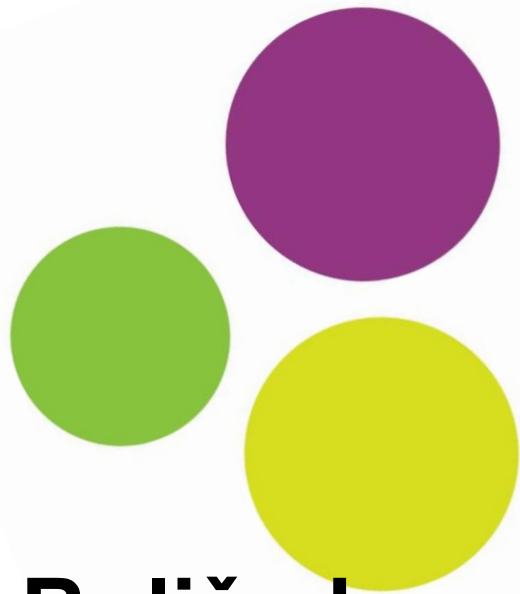
Zbornik 8. mednarodne konference
gledališke pedagogike MOČ SPORAZUMEVANJA

Ljubljana, november 2019

KAZALO

BOLJŠA KOMUNIKACIJA S POMOČJO GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE.....	5
ERIKA PERIĆ	6
ČUSTVA KOT TEMELJNA VEŠČINA ZA KOMUNIKACIJO IN SOCIALNO INTERAKCIJO	6
KSENIJA BERNETIČ Z IGRO VLOG DO RAZREŠITVE SPORA NA PRIMERU ZGODBE.....	12
LUCIJA KUNTARIČ TRI ČUDOVITA ŠOLSKA LETA S POZITIVNO DISCIPLINO	17
NINA MESNER PREVEČ BESED UPORABA RAZLIČNIH OBLIK KOMUNIKACIJE V SVETOVALNI SLUŽBI.....	22
TATJANA PLETERŠEK ALI GENERACIJA Z ŠE POTREBUJE GLEDALIŠČE.....	28
HELENA BARTOL RUS SPODBUJANJE IN RAZVOJ KOMUNIKACIJSKIH ZMOŽNOSTI S POMOČJO TEHNIK GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE.....	35
UČENJE MED (GLEDALIŠKO) IGRO	5
IRENA CUNDRIČ ISKRA KO USTVARIM GLEDALIŠČE GLEDALIŠČE USTVARI MENE	40
EMIL LOKAR IZDELAVA KRATKEGA FILMA ZA TEKMOVANJE V ZNANJU ANGLEŠKEGA JEZIKA.....	47
NEJA HAREJ GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA KOT MOST MED DRŽAVLJANSKO IN INKLUZIVNO VZGOJO	51
TANJA HUDOBIVNIK KO SE IGRAM SE UČIM IN KO SE UČIM SE IGRAM	56
IRENA DIRJEC IGRA VLOG PRI ANGLEŠČINI V OŠPP Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM	60
UČENJE S POMOČJO TEHNIK GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE	40
TANJA PANGRC ŽNIDARIČ METODE IMPROVIZACIJSKEGA GLEDALIŠČA PRI POUKU KEMIJE IN NARAVOSLOVJA ...	65
ANJA FRANK IGRANJE IN JEZIKANJE SPROŠČENO IZRAŽANJE V ANGLEŠČINI S POMOČJO.....	70
TJAŠA LEMUT NOVAK UTRJEVANJE MODALNIH GLAGOLOV TER SNOVI DEVETEGA RAZREDA MALO DRUGAČE ..	75
DOLORES RIJAVEC STROSAR UPORABA GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI UČENCIH Z DISLEKSIO.....	81
LUČKA URŠKA NOVAK SPODBUJANJE GOVORNO JEZIKOVNIH VEŠČIN V RAZREDU S POMOČJO TEHNIK GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE.....	85
DAMJANA URH IGRA Z VRRVICO – PRIKAZ ŽIVLJENJA IN DELA IVANA CANKARJA.....	89
RAZVOJ GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI AKTIVNIH GLEDALCIH IN MLADIH USTVARJALCIH	65
HAJDEJA ČRNKO OJDIP V SODOBNI ŠOLI.....	95
MOJCA PLANINC SODELOVANJE V PROJEKTU PREDRAMI SE.....	101
KATARINA KLAJN ŠOLSKO GLEDALIŠČE KOT ODSEV PROBLEMOV SODOBNEGA MLADOSTNIKA.....	107
KLAVDIJA JANEŽ SPODBUJANJE GOVORNO JEZIKOVNIH VEŠČIN SKOZI KAMIŠIBAJ	114
VANJA HOČEVAR USTVARJANJE FOLKLORNEGA MUZIKALA S POMOČJO GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE.....	119
NATAŠA ŠPOLAD MANFREDA KAKO OTROKOM PRIBLIŽATI GLEDALIŠKI JEZIK.....	125
JEZIKI GLEDALIŠČA SPREGOVORIJO, POVEZUJEJO, SPODBUJAJO IN IZRAŽAJO	95
SIMONA ŠOŠTAR VEČ GLEDAMO BOLJE VIDIMO VEMO IN ZNAMO	131
MARTA SLOKAN MOČ PROSLAVE NA ZAVODU ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE S POSEBNIMI POTREBAMI	137
MAJA LAZNIK BLAZNO RESNO O SODELOVANJU	143
IRENA STERGAR SPODBUJANJE KOMUNIKACIJE Z GLEDALIŠČEM.....	149
NUŠA POLJANEC KO ODER SPREGOVORI V TREH JEZIKIH IN VSI VSE RAZUMEMO	156
BOJANA KOTAR DRAMSKI PRIZORI NA ŠOLSKI PRIREDITVI Z RAZNOLIKO ŠTEVILČNO SKUPINO UČENCEVŠTEVILČNO.....	162
LUTKA – NAJBOLJŠA UČITELJICA, PRIJATELJICA IN ZAUPNICA.....	131
NATALIJA EKART MISLETA ČAROBNA MOČ LUTKE	167
TINA MERELA KAJ SEM TI ŽELEL SPOROČITI IN KAJ SI TI RAZUMEL	172
MARJETA ČAMPA UPORABA LUTK PRI ZGODNJEM POUČEVANJU TUJIH JEZIKOV	177
JASNA LAJEVEC OTROK IN LUTKA - USTVARJANJE IN UČENJE	182
MAJA SVERŠINA DOBRAVEC GOVORNI NASTOP Z LUTKO.....	188
BARBARA POGAČAR OPOLNOMOČENJE DOLGOTRAJNO BOLNIH OTROK S POMOČJO GLEDALIŠKIH ELEMENTOV	193

RAZUMEVANJE SKOZI RAZISKOVANJE	167
MARTINA KOČEVAR MILJNIK.....	198
MIRJANA MARINČIČ RAVNI KOMUNIKACIJE PRI ODRSKI POSTAVITVI	202
KLAVDIJA PAVŠIČ BAJC MOJCA POKRAJCUJA V SODOBNI PREOBLEKI.....	208
JANJA ŠINKO MUZIKALI V SODOBNI ŠOLI.....	213
SLAĐANA ZVIZDALO KDO JE PRAVI JUNAK.....	218
NATAŠA KORDIŠ KRST PRI SAVICI V SLOVENSKEM ZNAKOVNEM JEZIKU.....	222
GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA PRI POUKU, ZAKAJ PA NE?.....	198
DARJA CEKIN IGRA IN ŠPORT.....	229
INES GORENŠČEK MOČ GLEDALIŠČA PRI UČENJU ANGLEŠČINE V PRVEM TRILETJU	233
ŽIVA LOGAR UČENJE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE S POMOČJO KONJEV IN GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE.....	238
KATJA ROPRET PERNE UPORABA GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI UČENJU ZGODOVINE V ČEŠKEM KONTEKSTU..	245
PROJEKT: SKOZI UMETNOST SPOZNAVAMO SVET	249
LIDIJA SKOPOREC KNAFELJ UČENJE S POMOČJO METOD GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI POUKU SLOVENŠČINE ..	251
MONIKA MIHELIČ AMPAK JAZ TEGA NE MOREM! IMPRO MED OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI	258



Boljša komunikacija s pomočjo gledališke pedagogike

Erika Perić

ČUSTVA KOT TEMELJNA VEŠČINA ZA KOMUNIKACIJO IN SOCIALNO INTERAKCIJO

Ksenija Bernetič

Z IGRO VLOG DO RAZREŠITVE SPORA NA PRIMERU ZGODBE

Lucija Kuntarič

TRI ČUDOVITA ŠOLSKA LETA S POZITIVNO DISCIPLINO

Nina Mesner

PREVEČ BESED UPORABA RAZLIČNIH OBLIK KOMUNIKACIJE V SVETOVALNI SLUŽBI

Tatjana Pleteršek

ALI GENERACIJA Z ŠE POTREBUJE GLEDALIŠČE

Helena Bartol Rus

SPodbujanje in razvoj komunikacijskih zmožnosti s pomočjo tehnik gledališke pedagogike

Erika Perić**ČUSTVA KOT TEMELJNA VEŠČINA ZA KOMUNIKACIJO IN
SOCIALNO INTERAKCIJO**

V prispevku sem skozi primer iz prakse poskušala prikazati učenje poznavanja lastnih čustev in prepoznavanja čustev drugih oseb. Čustva vplivajo na komunikacijo in socialno interakcijo učencev v skupini ter posredno na celotni učni proces ter klimo v oddelku. Osredotočila sem se na učenje čustev in socialne interakcije pri učencih z avtizmom. Predstavila sem korake in primer dobre prakse.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, čustva, komunikacija, socialna interakcija

**EMOTIONS AS SKILL FOR COMMUNICATION AND SOCIAL
INTERACTION**

Throughout my article, I tried to show the learning of our emotions and recognizing other people's emotions. Emotions affect communication and the social interaction of students in a group and indirectly the overall process and climate in the class. I focused on learning emotions and social interactions at students with autism. I outlined the steps and basic good practices.

Keywords: kids with special needs, emotions, communications, social interaction

1. Razlogi, problem

V prispevku sem poskušala skozi primer iz prakse odgovoriti na vprašanja:

- Kako ustvariti okolje, v katerem se vsi učenci čutijo sprejete ter razvijajo svoje potenciale?
- Kako zagotavljati enakovredno vključenost vseh učencev v učni proces?
- Kako z metodami in tehnikami gledališke pedagogike spodbujati razvoj govorno-jezikovnih veščin?
- Kako s pomočjo metod in tehnik gledališke pedagogike krepiti verbalno in neverbalno komunikacijo učencev?

Zaposlena sem v osnovni šoli, ki izvaja prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom. Vrsto let sem delala v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Poučevala sem otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju, med katerimi so bili tudi učenci s kombiniranimi motnjami, učenci z avtizmom, učenci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami idr.

2. Teoretično ozadje

Delo z učenci s posebnimi potrebami z motnjo v duševnem razvoju je izziv, ki strokovnega delavca vodi v iskanje novih poti do zastavljenih ciljev. Na področju komunikacije imajo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju težave v artikulaciji in tudi receptivne ter ekspresivne težave. Njihove socialne spretnosti so slabše, so manj kritični in se nagibajo k nezrelemu presojanju socialnih situacij. V procesu dozorevanja potrebujejo pomoč in vodenje, zlasti pri učenju socialnih veščin.

Delo z učenci z zmerno ali s težjo obliko avtizma še dodatno spodbudi strokovnega delavca k iskanju drugačnih metod in oblik dela.

»Za otroke z avtističnimi motnjami je značilna trojica glavnih znakov: motnja v socialni interakciji in v komunikaciji, pomembno oziroma ponavljajoče se zoženje interesov in stereotipno vedenje.« (Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom 2014, str. 4)

»Za uspešno delovanje v okolju je pomembno upoštevati njihove posebnosti v senzorični integraciji: zaradi hiper- ali hiposenzibilnosti so lahko njihove reakcije na zvočne, svetlobne idr. dražljaje iz okolja ali na notranje dražljaje iz njihovega telesa pretirane ali prešibke. Šolsko okolje z vsemi dražljaji (npr. med odmorom) je za otroke z avtističnimi motnjami pogosto »senzorična preobremenitev«. (prav tam)

V *Navodilih za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom* (2014, str. 5) je zapisano: »Primanjkljaji, ki v tolikšni meri opredeljujejo življenje in delo otrok z avtističnimi motnjami, imajo pri organizaciji pouka ključno vlogo. Pouk moramo organizirati tako, da je velik poudarek na učenju socialnih in komunikacijskih veščin, na razvoju govora in komunikacije, na čustvenem razvoju in razvoju motorike. Poskrbeti moramo, da vnašamo v organizacijo pouka čim manjše spremembe v vsakodnevni rutini, prav tako pa tudi pri vključevanju novih ljudi. Pomembno se nam zdi, da se pouk začne z usklajevanjem skupine, ker tako lahko ustvarimo dinamiko, v kateri se otrok počuti varnega.« (prav tam)

Pri načrtovanju pouka poskušam v čim večji meri upoštevati interesna področja učencev in seveda njihove posebne potrebe. Tako kot ne bom za otroka, ki je na vozičku, pripravila zaposlitev, ki bi od njega zahtevala poskoke, tako moram tudi za otroka z avtizmom npr. upoštevati, da ne prenese glasnega prepevanja ali mogoče dotika določenih materialov ipd.. Ključno je poznavanje in upoštevanje otrokovih posebnosti.

Postavljena sem bila pred problem, kako učenca z obsežnimi težavami na področju socialne interakcije in komunikacije, ki je zato praktično neverbalen, nezmožen izražanja svojih občutkov in vživljanja v čutenje drugih oseb, vključiti v delo v skupini. Poznavanje lastnih čustev in prepoznavanje čustev drugih oseb je ena od temeljnih veščin za dobro komunikacijo in primerno socialno interakcijo.

Socialno učenje je del predmetnika osnovnošolskega prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Tedensko je predmetu namenjena ena učna ura. Vsebine socialnega učenja poskušam vključiti v vsakdanjik. Posebno pozornost posvečam čustvenemu opismenjevanju. V učnem načrtu za predmet socialno učenje so navedeni sledeči primeri dejavnosti:

- socialne igre,
- gibalne igre,
- gibalno izražanje in ustvarjanje,
- likovno izražanje in ustvarjanje,
- igre z lutkami,
- kooperativne igre,
- igre vlog,
- besedne igre,
- dramatizacija,
- pantomima.

Včasih nekaj doživljamo, pa ne vemo natančno, kaj. Da lažje razumemo same sebe in si uspešneje pomagamo, je zelo pomembno, da smo čustveno pismeni. »Čustvena pismenost pomeni prepoznavanje čustev pri sebi in pri drugih ter takšno uravnavanje čustev, ki prispeva k izboljšanju odnosa do sebe in do drugih ter s tem k večji kakovosti življenja. To pomeni slišati in začutiti druge ter se ustrezno odzivati nanje. S čustvenim opismenjevanjem pri učencih krepimo: prepoznavanje čustev pri sebi in pri drugih, poznavanje celotne palete čustev, nenasilno izražanje čustev, ustrezno ravnanje s čustvi, sprejemanje odgovornosti za lastna čustva, zmožnost za konstruktivno sprejemanje kritike, konstruktivna čustva do samega sebe, na primer zaupanje v svoje zmožnosti ...« (Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost, str. 17)

3. Implementacija

Pri načrtovanju pouka sem poskušala upoštevati nekaj osnovnih ciljev, ki so zapisani v predstavitvi Prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom na strani portala GOV.si:

»Cilji vzgoje in izobraževanja učencev z lažjimi motnjami v duševnem razvoju so:

- razvijati senzomotorične, spoznavne, socialne in gibalne sposobnosti in spretnosti kot osnovo za celoviti razvoj, za samostojno življenje in za vključevanje v širše socialno okolje;
- v procesu socialnega učenja otrokom omogočati usvajanje socialnih spretnosti za uspešno vključevanje v skupine in za premagovanje neustreznih oblik vedenja;
- učencu nuditi možnost samokontrole in samoocene lastnega dela;
- razvijati učencu samokritičnost in avtonomijo;
- omogočati učencu številne priložnosti, da s pomočjo različnih praktičnih ravnanj zbira informacije, utrjuje usvojeno učno snov in razvija ročne spretnosti;
- razvijati, pripravljati in spodbujati učenca tako, da se bo lahko uspešno, aktivno in enakopravno vključil v širše socialno okolje ...« (Portal GOV.si)

Aktivnosti, ki otroka vodijo k prepoznavanju, zavedanju ter poimenovanju lastnih čustev, sem vključila v vsakodnevno rutino v času jutranjega kroga.

I. korak – izbirati slikovno podporo

Učencem sem najprej predstavila različne fotografije, slike, simbolne slike (vrsto slikovne podpore sem izbrala glede na sposobnosti otroka) in jim jih pomagala povezati z njihovim trenutnim počutjem v konkretnih situacijah.

V Navodilih za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom je na strani 7 zapisano: »Poleg realno zastavljenih učnih ciljev mora učitelj (v individualiziranem programu in kasneje pri pouku) načrtovati tudi cilje, ki celostno zadovoljujejo področja otrokovih posebnih potreb (komunikacija, socializacija, domišljija, igra, čustvena pismenost, pozornost, kognicija idr.).«

II. korak – uporabiti slikovno podporo

Učenci so dobili možnost, da na različne načine izrazijo svoje počutje. Ponudila sem jim slikovno lestvico čustev, na katero so lahko pripeli ščipalko s svojim imenom ali fotografijo. Na kartonasti tablici smo na ježke pritrčili sličice smeškov/emotikonov med katerimi je otrok lahko izbiral, da je z njimi izrazil svoje počutje. Uporabili smo tudi tablico, lutko obraza, na kateri so z razcepki pritrjene obrvi, oči, nos in usta, ki jih lahko premikamo v različne smeri ter tako ustvarimo različne izraze. Poimenovali smo jo Počutko.

Za izražanje naraščajoče stiske ali jeze smo uporabili osebni semafor, na katerega smo pritrčili ščipalko z imenom.

III. korak – odgovoriti na vprašanje s pomočjo slikovne podpore

V jutranjem krogu smo poleg dnevnega koledarja, vremena in urnika na posebni tablici skupaj nastavili naše počutje. Ob tem smo se pogovorili. Učencem sem z dodatnimi vprašanji pomagala ugotoviti, zakaj se tako počutijo. Učenci s težjimi motnjami na področju komunikacije so svoje počutje izrazili preko risbe, z napisano besedo ali s pomočjo nadomestne komunikacije.

IV. korak – opisati počutje druge osebe

Pri obravnavi umetnostnega besedila (pravljice ali pesmice) sem izbirala med gradivi, v katerih so bila čustva junakov prikazana čim bolj jasno in enoznačno. Po branju smo se pogovorili o junakih iz prebranega besedila. Opaženo počutje oz. čustvo smo poimenovali in se o njem pogovorili. Zanimalo nas je predvsem, zakaj se je junak tako počutil, kaj je vplivalo na njegovo počutje in kako je junak nanj odreagirал.

V. korak – socialne zgodbe

Za učence sem pripravila socialne zgodbe na temo vedenja, medosebnih odnosov, izražanja čustev. Z učenci smo jih prebrali, se o njih pogovorili, če je bilo možno, poiskali ustrežnejši ali drugačni konec zgodbe. Preko socialnih zgodb smo se učili ustreznega obnašanja.

VI. korak – dramatizacija

S pomočjo lutk, ki so jih učenci največkrat izdelali sami, smo prizore iz socialnih zgodb ali iz pravljic zaigrali. Učenci so si vloge izbirali sami. Že v procesu izbiranja vloge se je razvila vrsta socialnih interakcij in s tem tudi komunikacija med učenci. Zanimivo je bilo opazovati učence med ustvarjanjem lutk. Izbira barv, materialov, velikosti nastalih lutk je prav tako zanimiv pokazatelj otrokovega čustvovanja in razumevanja odnosov.

VII. korak – igra vlog

V naslednjem koraku sem učencem ponudila različne teme. Učenci so eno izbrali in jo nato zaigrali. Izbirala sem teme iz otrokovega vsakdanjega življenja, npr. Na igrišču srečaš prijatelja, povabiš ga k igri, Med odmorom se slabo počutiš, Med poukom ti kruli v želodcu ... V igro vlog sem vključila vse učence. Tudi učenec, ki ima z vključevanjem v skupino in s komunikacijo težave, je dobil vlogo, ki jo je zmožel odigrati.

VIII. korak – uporaba naučenega v praksi

V Navodilih za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom je na strani 8 zapisano: »Mišljenje otroka z avtističnimi motnjami je nefleksibilno, naučeno kretnjo si bo otrok v različnih okoliščinah lahko razlagal povsem enako in neustrezno okoliščini. Učitelj mora komunikacijski nesporazum pravočasno zaznati in se na podlagi tega odzvati, otroku mora pojasniti in pomagati, da bo ponovno sledil. Otroka z avtističnimi motnjami je treba naučiti tudi strategij, s katerimi bo sam pokazal, da nečesa ne razume in bo prosil za pomoč.«

Opažamo, da so učenci naučeno znanje pogosto uporabili v vsakdanjih situacijah. Tudi v trenutkih, ko je že kazalo, da bo prišlo do konflikta, je učiteljeva opomba, naj se spomnijo, kako so reagirali junaki iz zgodbe ali kako smo zaigrali nek prizor, pogosto pomagala, da do konflikta ni prišlo ali pa je bil bistveno manj buren.

4. Rezultati

Posamezniki so se lažje soočili z lastno težavo. Npr. v primeru, da so se slabo počutili, da je bilo okolje za njih prehrupno, da je bil material, s katerim so ustvarjali, zanje neprijeten, so svoje občutke izrazili na primeren način. Izražali so se s pomočjo besed

(izgovorjenih ali napisanih), nekateri s pomočjo slikovne nadomestne komunikacije, nekateri s pomočjo semaforja počutja ali s pomočjo lutke Počutka.

S pomočjo slikovne podpore, z uporabo lutk, dramatizacijo in igro vlog smo vplivali na otrokovo izražanje čustev, prepoznavanje čustev drugih, empatijo, ustrezno reagiranje v konfliktnih ali stresnih situacijah, na komunikacijo, na socialne interakcije in s tem na celoten učni proces in klimo v razredu.

5. Razprava, zaključki

Čas, ki smo ga namenili socialnemu učenju, učenju ozaveščanja čustev in odzivanja, je pomembno vplival na počutje in delo v oddelku.

»Učinkovita in konstruktivna socialna integracija pomeni sposobnost učenca, da v socialni sredini uspešno zadovoljuje svoje osnovne psihosocialne potrebe in upošteva potrebe drugih. Ključne kvalitete, ki so bistvenega pomena za osebni in socialni razvoj učencev, so osnovne osebne, medosebne in komunikacijske spretnosti, poznavanje in razumevanje sebe, medosebnih odnosov, pravic in dolžnosti ter dela. Brez socialnih spretnosti učenci ne morejo učinkovito funkcionirati v medosebnih odnosih, se spopadati z življenjskimi zahtevami in konstruktivno prispevati k razvoju družbe, ko odrastejo.« (Specialno pedagoška dejavnost za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – socialno učenje, str. 3)

Napredek učencev sem spremljala skozi evalvacijo ciljev, zastavljenih v individualiziranem programu učenca. Vse aktivnosti sem izvajala kontinuirano skozi celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Pri nekaterih učencih je bil napredek opazen hitro, pri drugih je šlo počasneje, pri vseh pa je bil viden vsaj minimalni napredek na področju zavedanja in prepoznavanja lastnih čustev, čustev drugih oseb in v razvoju komunikacije in spretnosti v socialnih interakcijah.

6. Viri

- BERLOŽNIK, Nina, KOLENEC, Franci M. (2014): Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom Zavod RS za šolstvo
- CAF, Bojana, ŠAH, Marjana, GRAMC, Jožica: Specialno pedagoška dejavnost za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom – socialno učenje.
http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/ucni_nacrti/pp_nis_socialno_ucenje.pdf (Pridobljeno 12. 10. 2019)
- RUTAR, Zora, ROGIČ, Simona Ožek, GRAMC, Jožica: Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Portal GOV.si, Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/8015ab5fbd/PP_z_NIS.pdf (Pridobljeno 12. 10. 2019)

Ksenija Bernetič

Z IGRO VLOG DO RAZREŠITVE SPORA NA PRIMERU ZGODBE

Književna besedila so za otroke fantastična, humorna in igriva. Ker temeljijo na naivnosti otroške psihe, so tudi domišljajska in pomagajo otroku, da razvija domišljijo. Vendar pa skoraj vsako književno besedilo spremlja tudi dogodek, ki predstavlja konflikt. V besedilih se nemalokrat pojavljajo konflikti glavnih junakov oziroma likov, prav tako kot v našem vsakdanjem življenju. Konflikt je nujno potreben za razvoj misli, izoblikovanje osebnosti in spoštovanje odnosov, torej za napreden razvoj otroka. Igra vlog je ena izmed metod izkustvenega učenja. Lahko bi jo opredelili kot vrsto aktivnosti pri pouku. Učenci igrajo raznovrstne situacije in vloge, da bi raziskali različne mentalne in doživljajske možnosti. Temelji na učenju iz neposredne izkušnje, »na lastni koži« ter omogoča trening raznovrstnih spretnosti in veščin. V igri vlog učenec začasno prevzame predpisano identiteto in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega. Z načrtovano igro vlog na primeru zgodbe Kako sta Bibi in Gusti zrahljala prepir učenci dobijo možnost vživljanja v vlogo književnega lika, izražajo svoja čustva, razvijajo moralne veščine, socialne odnose in komunikacijske sposobnosti.

Ključne besede: konflikt, zgodba, igra vlog, čustva, igra

FROM ROLE PLAY TO SOLVING THE DISPUTE ON A CASE OF A TALE

Literary texts are fantastic, humorous and playful for children. Because they are based on the naivety of the child's psyche, they are also imaginative and help the child to develop his/her imagination. However, almost every literary text is accompanied by an event that presents a conflict. In the texts, the conflicts of the main characters or any characters appear many times, just like in our daily lives. Conflict is essential for the development of thought, the formation of personality and respect for relationships, that is, for the mature development of the child.

Role play is one of the methods of experiential learning. It could be defined as a type of classroom activity. Students play a variety of situations and roles to explore different mental and experiential options. It is based on learning from direct experience, "being in one's shoes" and provides training in a variety of skills. In the role play, the student temporarily assumes the prescribed identity and thus the thinking, emotion and behavior of someone else. By role-playing a story How Bibi and Gusti have eased their strife, students are given the opportunity to take on the role of a literary character, express their emotions, develop moral skills, social relationships and communication skills.

Keywords: conflict, story, role play, emotions, play

1. Uvod

V angleščini izvor besede vloga (ang. role) izhaja iz besede za opis zvitka pergamenta, na katerem je napisano besedilo za igralca. Lahko torej rečemo, da izhaja iz gledališča. Besedna zveza »role taking« pa v prevodu pomeni prevzemanje vloge. V vsakdanjem življenju prevzemamo različne vloge, odvisno od tega, s kom se družimo in v kakšnem odnosu smo s to osebo. Prevzemamo torej neko obnašanje v določeni situaciji. Besedna zveza igranje vlog izhaja iz vsakdanje aktivnosti, saj pomeni uporabljanje niza ustreznih vedenj (ang. behaviours) za določeno vlogo. Pri razlaganju besedne zveze igranje vlog pogosto prihaja do zmede v odnosu do igranja v gledališču ali filmu. Bistvena razlika je, da dramsko igranje oživlja dramsko delo z namenom predstaviti ga občinstvu, igranje vlog pa je tudi doživljanje problema z namenom, da se lastne ideje razvijejo in razumevanje problema poraste. Ideja igranja vlog je enostavna, dati učencem možnost biti v odnosu z drugimi v določenih vlogah v nekem okolju. Igra vlog je ena od metod izkustvenega učenja, ki jo lahko opredelimo kot aktivnost pri pouku. Temelji na učenju na osnovi neposredne izkušnje in omogoča razvijanje raznovrstnih spretnosti in veščin (Rupnik Vec, 2003). Omogoča razvoj miselnih veščin in kompleksnega mišljenja. Igra vlog predstavlja povezavo med konkretno izkušnjo s teorijo in abstraktnim razmišljanjem. Osrednja ideja tega načina učenja je, da je učenje najbolj uspešno, če tisto, kar se učimo, tudi delamo, če smo pri tem aktivni.

2. Konflikti

Konflikt izvira iz latinske besede »conflictus«, ta pa iz latinske zveze »confligere«, katera pomeni »udariti se«. (Prgić, 2014, str.17). Obstajajo različne definicije pojma konflikt in ena izmed teh pravi, da je konflikt sestavni del življenja in vsi se večkrat srečamo oz. soočimo s konflikti. Otroke skušamo že v zgodnjem otroštvu naučiti, naj se s svojimi vrstniki ne prepirajo, kar nas pozneje spremlja vse življenje. Konflikt je nujno potreben za razvoj misli, znanosti in človeštva, torej za napredek. (Betteto et al., 2011, str.25). Ob besedi konflikt večino ljudi spreletijo negativne misli in pomislijo na nasilje, bolečino, sovraštvo. Udeleženci v konfliktu sebe dojemajo kot žrtev, nasprotno stran pa kot hudobno stran. (Prgić, 2011, str.13). Konfliktom se vedno želimo izogniti, a se ne zavedamo, da imajo potlačeni konflikti pogosto škodljive posledice. Konflikti v našem življenju izoblikujejo naš značaj, kulturo in svet. Naredijo nas pametnejše in močnejše, hkrati pa nas naučijo boljših načinov razreševanja problemov.

3. Metode in načini odzivanja na konflikt

Jani Prgić, šolski mediator, omenja tri načine odzivanja na konflikte: **napad** – tekmovalen odnos do reševanja konfliktov, **umik** in **konstruktivno reševanje konfliktov**. Če zavzamemo prvi način, je velika verjetnost, da se bo druga stran prav tako odzvala na tekmovalen način. Ko ena stran zmaga, pride do neuspešne zmage, saj je še vedno odvisna od vedenja oz. reakcij druge strani. Tako ostane odprto tudi vprašanje medosebnega odnosa. Ponavadi gre namreč za konflikte med osebami, ki so vpete v medosebne odnose. Sodelovalno oz. konstruktivno reševanje konflikta ima veliko prednosti pred tekmovalnim, ki pušča za seboj zmagovalce in poražence. Pri konstruktivnem reševanju konfliktov visoko vrednotimo svoje cilje in zelo spoštujemo

tudi medsebojne odnose. Na konflikte gledamo kot na rešljive probleme, zato si prizadevamo skupaj z nasprotno stranjo poiskati rešitve, ki nas privedejo do skupnih ciljev in boljšega odnosa. Poleg že omenjenih načinov govorimo še o umiku oz. izogibanju, akomodaciji oz. prilagajanju in kompromisu. Umik konfliktu je primeren odziv, če škodljive posledice konflikta pretehtajo pozitivne posledice. Če nam sam spor ni tako pomemben, pride v poštev akomodacija oz. prilagajanje. Kompromis pa ni enako kot sodelovanje. Pri sodelovanju vsaka stran dobi tisto, kar želi, in se obe strani počutita kot zmagovalca, pri kompromisu pa gre za žrtvovanje nečesa zavrlo rešenega konflikta, kjer pa obe strani odideta iz konflikta z občutkom poraza namesto z občutkom zmage. (Prgić, 2011, str. 14)

4. Zgodbe v starih časih

Prej, ko pametne besede, kot so psihiatrija in psihoterapija, še niso bile izumljene, so se pravljice prenašale iz ust v usta, poslušalca pa potopile v svet neverjetnih zgodb, zanimivih za odrasle in otroke. Skozi zgodbe je nova generacija spoznala moralne standarde časa, spoznavala različne situacije, s katerimi se lahko srečujejo v poznejšem življenju. To je bila nekakšna izmenjava življenjskih izkušenj, ki je povečala možnosti otrok za preživetje, soočena s težavami odraslega življenja. Danes velja, da so pravljice povsem otročji hobi, toda mnoge stare zgodbe, ki so se ohranile vse do danes, imajo povsem nedotaknjeno vsebino. Tudi mojster pravljic, kot je Hans Christian Andersen, je ustvaril nekaj svojih mojstrov in za odraslo občinstvo. To nakazuje, da so ljudje dolgo časa uporabljali pravljice ne samo za zabavo otrok, temveč tudi za druge namene.

5. Reševanje konflikta preko zgodbe z igro vlog

V šoli smo prebrali zgodbico Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir. Glavna literarna junaka sta Bibi in Gusti. Knjiga govori o tem, kako sta se sprla zaradi nereda v kuhinji. Bibi je vedela, da je to storil Gusti. Sprla sta se tako močno, da je počil Bibi in lonček z marjeticami in padel po tleh. Spogledala sta se in pospravila rožice nazaj v počen lonček. Da bi rožice spet zacvetele, sta ob njih govorila le lepe besede drug o drugem. Rožice so zacvetele, Bibi in Gusti pa sta veselo pričela s pospravljanjem kuhinje. (Mlakar, 2006)

Po prebrani zgodbi smo v knjigi našli odlomek, kjer se Bibi in Gusti skregata in konflikta ne moreta razrešiti.

»PA MENDA NOČEŠ REČI, DA SEM ...«
»JA, PA PRAV TO HOČEM REČI ...«
»DA SEM JAZ ...«
»JA, DA SI TI ...«
»NE, PA NISEM!«
»JA, PA SI, GUSTI, NEMARNEŽ SI.«
»NE, PA NISEM! TI SI 'NEMARNEŽKA'.« (Mlakar, 2006)

V odlomku je komunikacija vzpostavljena s pomočjo *ti stavkov*, ki so nasprotje jaz stavkov. Problem ti stavkov je, da ne dajejo realne informacije, zapirajo dialog, postavijo nasprotnika v obrambo in izražajo negativno o nekom. Po drugi strani pa oseba z jaz stavki govori o sebi, varno izrazi občutja in prevzame odgovornost zanje. S pomočjo jaz stavkov se nanaša na dejanja drugega, vendar ne na njegovo osebnost. So boljši mehanizem sporočanja; tudi v vsakdanjem življenju. (Zdolšek, et al., 2011)

Konflikt iz zgodbe smo zapisali in dva učenca sta preko igre vlog odlomek oziroma konflikt zaigrala. V igri vlog je učenec začasno prevzel predpisano identiteto književnega lika in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje tega lika. Cilj učenca igralca je bila dobra predstavitev glede na vlogo književnega lika, za vedenje tega lika pa učenec ni bil osebno odgovoren. Po zaigrani igri vlog smo se o konfliktu in prisotnih čustvih v konfliktu pogovorili. Nato smo se z učenci odločili, da s pomočjo mediacijske tehnike interpretiranje nasprotnikovega zornega kota, zapišemo konflikt na drugačen način in sicer takšen, kjer bo zagotovljeno slišanje, razumevanje in sodelovanje med književnima likoma Bibi in Gusti.

»A RES MISLIŠ, DA SEM BIL TO JAZ?«

»NE VEM, SAMO SPRAŠUJEM TE, KAJ SE JE ZGODILO?«

»MORDA SEM JAZ, KAJ PA VEM..?«

»A MISLIŠ, DA SI TI?«

»NE VEM, MORDA SE JE KAJ NEPREDVIDLJIVEGA ZGODILO...«

»VERJETNO SE JE RES.«

»BOVA UGOTOVILA, KAJ SE JE DOGAJALO.«

Otroci so interpretirali resnico iz odlomka iz svojega zornega kota in ga zapisali na način, da se knjižni junaki medsebojno niso obsojali. Na koncu je resnica tista, za katero se junaka dogovorita in se z njo strinjata, ne glede na to ali ustreza realnosti. Pomembno je, da se ne skuša iskati soglasja o tem, kaj je bilo in kdo ima prav. Eden zatrjuje, da se je nekaj zgodilo, drugi to zanika. V odlomku je razvidna pomembna mediacijska tehnika: *interpretiranje nasprotnikovega zornega kota*. S tem se namreč zagotovi slišanje, razumevanje in sodelovanje. Ko osebe v sporu pridejo do skupne resnice, so tudi pripravljene najti rešitev. Ponavadi se ob tem zgodi tudi pomemben preobrat v mediaciji in osebe v sporu se ne obremenjujejo več s preteklostjo. Takrat je omogočeno prehajanje na interese in iskanje rešitve, ki bo v prihodnosti koristila vsem. (Zdolšek et al., 2011).

6. Zaključek

Učenci igrajo raznovrstne situacije in vloge, da bi raziskali različne mentalne in doživljajske možnosti. Poleg kompleksnega mišljenja učenec razvija v igri vlog tudi druga vseživljenjska znanja, npr. sodelovanje, procesiranje informacij, uporaba virov, učinkovito predstavljanje idej in miselne navade.

Učenec sodeluje v igri kot:

1. igralec; igra igro vlog, gre za učenčevo neposredno izkušnjo;
2. opazovalec; ne igra v igri, gre za učenčevo posredno izkušnjo.

Aktivnosti učencev se v različnih vlogah razlikujejo. Po igri vlog sledi pogovor. Udeleženca, ki imata konflikt povesta, kakšni so njihovi občutki.

Učenci so se preko spoznavanja pravljicnih likov učili socialnih veščin, uporabljali strategije vrstniške mediacije in s tem ustvarjali zdravo, pozitivno in varno šolsko okolje. Tako so se okrepili pri reševanju medsebojnih sporov, spreminjali so svoje medsebojne odnose in s tem gradili pozitivno šolsko klimo. Preko spoznavanja čustev književnih likov v pravljicah in zgodbah lahko učenci ustvarjajo močnejšo podobo skupnosti, lažje sprejemajo medsebojne razlike in postajajo aktivni ustvarjalci šolskega okolja.

7. Viri

- Betteto, N., HAJTNIK, Z., JELEN KOSI, V., KLEMENČIČ, A., KOCIPER, M., KONČINA PETERNEL, M., ... TAVČAR, R. (2011). *Mediacija v teoriji in praksi*. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. (1992a). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43(1–2), 1–15.
- MLAKAR, I. (2006). *Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir*. Radovljica: Didakta.
- PRGIĆ, J. (2011). *Mediacija za otroke*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- PRGIĆ, J. (2014). *Teorija šolske in vrstniške mediacije*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- RUPNIK VEC, T. (1998). Igranje vlog in simulacije. *Vzgoja in izobraževanje*, 29(3), 47–49.
- ZDOLŠEK, M., Stojan, A., METELKO, T., ŠPORAR, P. (2011). Interno gradivo za usposabljanje: *Mediacijske veščine za mlade*. Kranj: Skupaj rešimo spor - družba za mediacijo in reševanje sporov.

Lucija Kuntarič**TRI ČUDOVITA ŠOLSKA LETA S POZITIVNO DISCIPLINO**

Pozitivna disciplina je program, ki spodbuja otroke, da postanejo odgovorni, spoštljivi in iznajdljivi člani skupnosti.

Program Pozitivna disciplina je razvila ameriška družinska terapevtka dr. Jane Nelsen in temelji na delu Alfreda Adlerja in Rudolfa Dreikursa.

Pozitivna disciplina nas uči pomembnih socialnih in življenjskih veščin na način, ki je globoko spoštljiv in vzpodbuden za vse, tako za otroke kakor tudi za odrasle (starše, učitelje in druge).

Nedavne študije so pokazale da je otrok že ob rojstvu »opremljen«, da se povezuje z drugimi in pri otrocih, ki se čutijo povezani s svojo skupnostjo, družino, razredom, obstaja veliko manjša možnost neprimernega obnašanja. Da pa bi bili otroci uspešni in bi prispevali za dobrobit skupnosti (družine, razreda ...), se morajo naučiti pomembnih in nujnih socialnih in življenjskih veščin.

Pozitivna disciplina pomaga otokom začutiti medsebojno povezanost, je vzajemno vzpodbudna spoštljiva in omogoča otrokom, da odkrivajo kako sposobni so.

Ključne besede: spoštovanje, sočutje, odgovornost, doprinos, sodelovanje

THREE WONDERFUL SCHOOL YEARS WITH POSITIVE DISCIPLINE

Positive Discipline is a program designed to teach young people to become responsible, respectful and resourceful members of their communities. It is a program developed by Dr. Jane Nelsen and is based on the work of Alfred Adler and Rudolf Dreikurs.

Positive Discipline teaches important social and life skills in a manner that is deeply respectful and encouraging for both children and adults (parents, teachers and others). Recent research tells us that children are hardwired from birth to connect with others, and that children who feel a sense of connection to their community, family and school are less likely to misbehave. To be successful, contributing members of their community, children must learn necessary social and life skills.

Positive Discipline helps children feel a sense of connection is mutually respectful and encouraging and invites children to discover how capable they are.

Keywords: respect, concern for others, accountability, contribution, cooperation

1. Učitelj ne more več funkcionirati kot veliki šef, razviti mora veščine demokratičnega vodje.

V zadnjih letih svojega poučevanja sem se pogosto srečevala z notranjimi dilemami o načinih svojega poučevanja oz. svojega delovanja kot razrednik, mentor in nenazadnje kot človek. Vedno bolj me je vlekel v iskanja novih pristopov, novih metod in prav zaradi teh dilem in potreb sem iskala izobraževanja, ki bi me opolnomočila v novih smereh mojega delovanja v razredu.

Pogosto sem se srečevala s pričakovanja kakšni naj bi bili otroci (čuteča, aktivna, samozavestna in odgovorna bitja) na eni strani in na drugi strani s kupom omejujočih prepričanj (da so današnji otroci razvajeni, neodgovorni, egoistični...). Zavedajoč se, da načini dela z otroki, ki so pogosto prisotni v našem prostoru, nikakor ne morejo pripeljati do željenih rezultatov, sem v iskanju novih poti naletela na program Pozitivna disciplina. Že na seminarju Pozitivna disciplina mi je postalo jasno, da je to pravi način in komaj sem čakala, da to novo odkritje preizkusim v razredu.

2. Če hočeš razumeti, deluj.

S pomočjo novih znanj, izkušenj ter priročnika sem takoj začela z uvajanjem Pozitivne discipline v razredu. Seveda, bi bilo iluzorno pričakovati, da bi bilo že naslednji dan vse drugače. Spremembe v sami razredni klimi so prihajale počasi. Prav tako počasi so se spremembe zgodile na posameznikih. Vendar so se in to me je opogumilo, da sem nadaljevala začrtano pot.

Pred sabo sem imela 7 veličastnih veščin, ki sem jih želela razvijati pri svojih učencih:

- Jaz sem sposoben.
- Jaz močno prispevam k skupnosti in moj prispevek šteje. Potrebujejo me in sem pomemben.
- Zmožen sem sodelovanja z drugimi, razvijati prijateljstvo skozi konstruktivno komunikacijo, pogajanja, empatijo in aktivno poslušanja.
- Zmožen sem se spopadanja z vsakodnevnimi mejami in posledicami lastnega vedenja z odgovornostjo, prilagodljivostjo, fleksibilnostjo.
- Vešč sem dobrega odločanja in presojanja. Znam dobro oceniti situacijo, upoštevajoč ustrezne vrednote.
- Lahko vplivam na to, kar se mi zgodi.
- Zmožen sem prepoznati, sprejemati in razumeti lastna čustva, kar vodi v razvijanje samodiscipline in samonadzora.

3. Naše dejavnosti za doseganje 7 veličastnih veščin:

- VARNO IN VZPODBUDNO OKOLJE

Skupaj smo razmišljali kakšen je prostor, ki nas obdaja, kaj je v njem dobrega in kako bi ga lahko izboljšali.

Tako smo prišli do zaključka, da bi radi spremenili barve zidov. Prav zaradi tega smo imeli v razredu raziskovalno nalogo o vplivu barv na naše razpoloženja. Ugotovili smo,

da nas nekatere barve pomirjajo in da nas nekatere vzpodbujajo k večji aktivnosti. Ugotovili smo, da potrebujemo za dobro počutje oboje. Z glasovanjem smo izbrali dve različni barvi in med jesenskimi počitnicami prebelili razred. Pri tem so nam pomagali tudi starši. Bilo je res ganljivo in navdihujoče kako so se vsi vključili v delo in prebelili stene in pospravili za sabo ves razred. Starši in njihovi otroci so delovali kot eno.

Ugotovili smo, da smo v razredu poleg pajkov in občasnih muh, edina živa bitja in ker zunaj šolskih zidov sobivamo skupaj z rastlinami in živalmi, smo se odločili, da bomo imeli v razredu rastline in živali.

O vzgoji rastlin so se učenci pozanimali pri cvetličarki in z njeno pomočjo izbrali rastline, ki so bile najbolj primerne za vzgojo v razredu.

Prav tako smo se skupaj odločali o živalih. Tako smo imeli v razredu ribe, želvo in kuščarja.

Ugotovili smo, da si želimo veliko gibanja, da nas sedenje na stolih omejuje. Raziskovali smo, kako gibanje vpliva na delovanje možganov in ko smo prišli do zaključka, kako pomembno je gibanje za njihov razvoj, smo namesto stolov uvedli za sedenje terapevtske žoge. Z uvedbo teh žog ter ostalih gibalnih aktivnosti se je zelo hitro znižal hrup in nemir v razredu.

Da bi se dobro in varno počutili v razredu, so otroci izrazili željo, da bi imeli kotiček, kamor se lahko umaknejo, se za trenutek skrijejo. Tako smo oblikovali naš kotiček, naš pozitiven TIME OUT, skrit za omarami, akvarijem in rastlinami.

Za vse kar smo v razredu potrebovali, smo naredili finančno konstrukcijo, izračunali koliko denarja potrebujemo in iskali različne načine, kako bi prišli do potrebnih sredstev. Tu smo bili zelo iznajdljivi, inovativni in zelo podjetni. Vedno nam je uspelo uresničiti zadane cilje.

Z novimi stvarmi v našem razredu pa so prišle nove obveznosti in odgovornosti.

- RAZREDNE SLUŽBE

Skupaj smo ugotovili, kaj vse potrebujemo, da bodo stvari potekale čim bolj organizirano in da se bodo naše pridobitve (živali in rastline) pri nas dobro počutile in bodo dolgo trajale brez poškodb in uničenj. Tako smo uvedli razredne službe npr. svetilničarjeva naloga je bila, da prižiga in ugaša luči, ključar je zaklepal in odklepal razred, »prezračevalec« je odpiral in zapiral okna itd. Skratka, vsak otrok je imel svojo službo in svoje odgovornosti. Službe so si zamenjali vsake dva tedna. Tako so se tekom celega šolskega leta poizkusili v vseh službah.

- 4-DELNO OPRAVIČILO

Namen tega je naučiti učence orodja, ki jim bo iz njihovih napak odvzelo krivdo, obtoževanje in občutek sramu.

P- priznaj napako z občutkom odgovornosti.

O- iskreno se opraviči osebi, ki si jo prizadel.

P- vprašaj, kaj lahko storiš, da napako popraviš.

O- obveži se, da napake ne boš več ponovil.

Kartončke s črkami smo si prilepili na tla učilnice.

- 20 DNI DOBROTE

Konec novembra, ko je bilo v zraku že čutiti bližajoče praznike, smo veliko razmišljali in se pogovarjali o nas samih in o svetu, ki nas obdaj. Sklenili smo, da naredimo niz dobrih del za ljudi, živali in rastline, ki nas obdajajo. Dobra dela smo izbirali skupaj in jih razdelili na 20 dni v decembru in sicer tako, da smo zadnje dobro delo naredili zadnji šolski dan pred prazniki. Tako smo pekli piškote, pripravili čajanko za starše, pisali svojim bližnjim, zbirali hrano in odeje za pasje zavetišče, naredili ptičjo krmilnico, imeli dan objema in lepih misli itd.

Na koncu smo prišli do skupnega spoznanja, kako dober je občutek, ko nekaj dobrega storiš za druge.

- POSTAVLJANJE CILJEV IN OCENJEVANJE

Vsak dan smo si postavili cilje, ki smo jih želeli doseči tisti dan. Cilji so bili čisto osebni in taki, ki so veljali za cel razred. Na koncu dneva so učenci svoje ugotovitve zapisali v svoj osebne dnevnik.

Za vse ustne ocene smo oblikovali kriterije za ocenjevanje skupaj. Tudi ocena je bila vedno skupna. Pogosto so se učenci ocenjevali med seboj, si dajali povratne informacije in vzpodbudne nasvete.

Ocenjevanje kmalu ni več predstavljalo negativnega stresa ampak logično posledico zaključenega procesa učenja. Učenci so nastopali zelo samozavestno in z veliko željo pokazati kaj zmorejo in znajo.

- SKUPNE IZVENŠOLSKE AKTIVNOSTI

Družili smo se tudi v popoldanskem času. Tako smo odšli skupaj v kino, na gledališke predstave in koncerte. Včasih smo sabo vzeli tudi starše, ki so nam vsakokrat na pomoč priskočili s prevozi.

4. Starši

V vsem tem času brez dobrega sodelovanja s starši nebi šlo. Srečevali smo se skozi različne dejavnosti, ki so potrebovale njihovo aktivnost in prav skozi te dejavnosti so v proces učenja njihovih otrok vstopali aktivno tudi sami. Zagotovo sem zaradi tega pri njih uživala večje zaupanje in sami so se počutili bolj povezani tako s šolo kot tudi oni sami med seboj. Velikokrat so izrazili zadovoljstvo, ker so se čutili bolj povezani tudi svojimi otroki.

5. Zaključek

Po treh šolskih letih preživetih s Pozitivno disciplino v razredu lahko z gotovostjo trdim, da so se spremembe vidno poznale na učencih. Okrepili so se njihova

samoiniciativnost, pripravljenost sodelovanja in njihova zagnanost doseganja zastavljenih ciljev. Med seboj so postali bolj spoštljivi in prijazni drug do drugega, veliko bolj pripravljeni na medsebojno sodelovanje. V razredu smo imeli nič oziroma zanemarljivo malo kršitev, občutno sta se zmanjšala nemir in hrup. Učence so skupne aktivnosti, skupni dogovori in medsebojna sodelovanja še bolj povezala med seboj oz. jih sploh povezala na en globlji način, ki se ga težko opiše z besedami, ga pa je bilo lahko čuti v razredni klimi.

S skupnimi načrtovanji, s skupnim soustvarjanjem pouka, prostora in aktivnosti so učenci čutili večjo pomembnost in pripadnost razredu.

6. Viri

- <https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline>

Nina Mesner**PREVEČ BESED UPORABA RAZLIČNIH OBLIK KOMUNIKACIJE V SVETOVALNI SLUŽBI**

Svetovalno delo v osnovni šoli je namenjeno podpori te institucije, da omogoča optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. To svetovalni delavec izvaja skozi vzpostavljeni svetovalni odnos z vsemi udeleženci (učenci, učitelji, vodstvom, starši). Metode, ki jih pri tem uporablja, so pogosto pogovorne narave. Predvsem pri svetovalnem delu z učenci se v praksi pokažejo boljši rezultati na področju vzpostavitve ustreznega svetovalnega odnosa, če pogovorne metode kombiniramo z doživljajskimi, tudi neverbalnimi. Metode in tehnike gledališke pedagogike tu nudijo veliko priložnost za delo svetovalnih delavcev na področju ustrezne in učinkovite komunikacije z razredi in manjšimi skupinami pri vedno vnovičnem odkrivanju različnosti in iskanju načinov sobivanja. Izkažejo se kot primerne tako pri delu z učenci s težavami na učnem ali čustveno vedenjskem področju kot tudi pri delu z nadarjenimi učenci.

Ključne besede: svetovalno delo, metode gledališke pedagogike, verbalna komunikacija, neverbalna komunikacija, motivacija

TOO MANY WORDS USE OF VARIOUS FORMS OF COMMUNICATION IN COUNSELLING

Counselling in the elementary school is there to support this institution to enable optimal child development regardless of sex, social and cultural origin, religion, nationality and physical and psychological constitution. The counsellor does that through establishing a counselling relationship with pupils, teachers, management and parents. Methods usually used are predominantly verbal. Better results in establishing a counselling relationship are obtained if conversation is combined with more non verbal and experiential methods. Methods and techniques of drama in education offer a great opportunity for counsellors to work on appropriate and effective communication with classes and smaller groups discovering over and over again the differences and looking for the ways to live together. They are useful in working with pupils who have learning difficulties, emotional and behavioural problems and also with talented children.

Keywords: counselling, drama in education methods, verbal communication, non-verbal communication, motivation

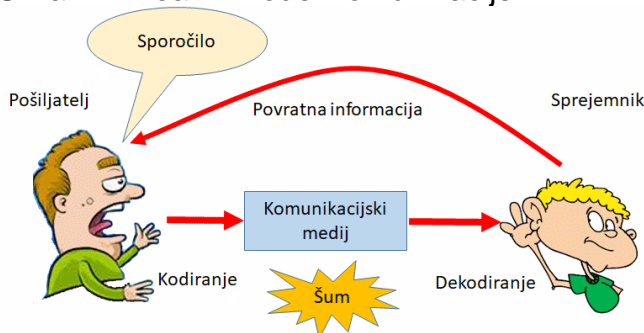
1. Razlogi, problem

V osnovni šoli se srečujejo različne zgodbe – glede na starost, razvojne značilnosti, socialno ekonomske pogoje, osebne značilnosti ... Srečujejo se svetovi odraslih (učitelji, strokovni delavci, šolsko vodstvo, tehnično osebje in starši) in otrok ter mladostnikov. Ključno za dobro delovanje šole je sporazumevanje vseh vpletenih. Svetovalni delavec se srečuje z vsemi naštetimi odnosi in njegova pomembna vloga pri tem je iskati poti k učinkoviti komunikaciji. V svetovalni službi so zaposleni različni profili svetovalnih delavcev, ki tekom svojega izobraževanja sicer pridobijo različna znanja in veščine, vendar pa med sabo delimo izkušnjo premalo praktičnih orodij. Sama sem, kot psihologinja, v izobraževanju pogrešala praktična znanja dela z otroki, kadar pogovor ni bil dovolj. V praksi sem spoznala pomen obvladovanja različnih strategij na področju komunikacije.

2. Teoretično ozadje

»Stvari, dogodki, ljudje, sporočila itd. nimajo sami po sebi nekega pomena, pomen jim dajemo vedno mi sami.« (Kompore et al., 2009) Pri tem, kakšen pomen bomo nečemu pripisali, igra ključno vlogo odnos in komunikacija. Čeprav ima komunikacija kot veščina izjemno pomembno vlogo v življenju posameznika in družbe, se je načrtno praviloma tekom izobraževanja ne učimo ali pa se tega področja le dotaknemo. Se pa z njo vseskozi srečujemo. Komunikacijo bi lahko opredelili kot proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oz. simbole, ki so povezani z nekim pomenom (Johnson in Johnson, 1997 v Kompore et al., 2009). Komunikacija lahko poteka med dvema osebam ali med skupinami. Lahko je notranja, kadar razmišljamo sami pri sebi. Pomemben in še bolj prvobiten način komunikacije je nebesedno sporazumevanje. To je vsako sporazumevanje, ki ne vključuje besed ali simbolov, ki besede nadomeščajo (Kompore et al., 2009). Pri besedni in nebesedni komunikaciji gre po navadi za dve dopolnjujoči se obliki. Pri razumevanju besedne komunikacije si pomagamo z modeli, pri katerih govorimo o pošiljatelju in prejemniku ter kodiranju in dekodiranju sporočila ter o morebitnih šumih, ki se lahko pojavijo na komunikacijski poti.

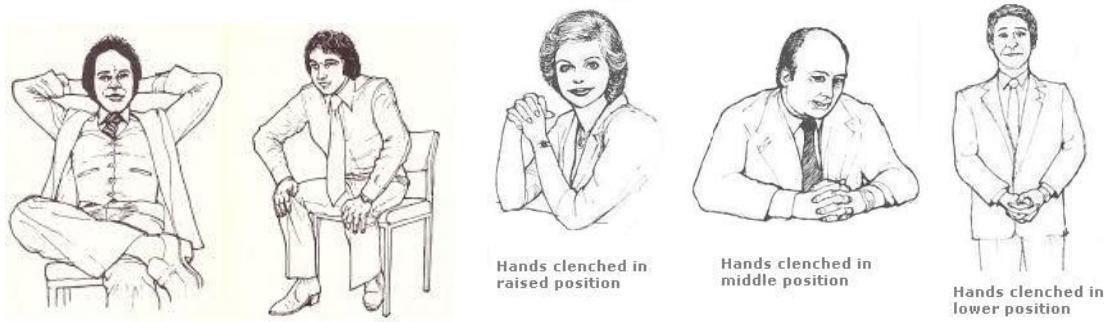
Slika 1: Linearni model komunikacije



Vir: <http://sasa.musiclab.si/eri1/INFORMATIKA/KOMUNICIRANJE/komuniciranje.html>

Pri nebesedni komunikaciji govorimo o govornici telesa. Temeljni elementi so: obrazni izrazi, gibi, drža telesa, telesni prostor, bližina ter dotik (Dimpleby in Burton, 1995 v Kompore et al., 2009).

Slika 2: Nebesedna komunikacija



Vir: <http://www.indiabix.com/body-language/hand-and-arm-gestures>

Pri zaznavanju nebesednih sporočil igrajo pomembno vlogo čustva in prepoznavna izraza le-teh na obrazu in telesu.

Slika 3: Obrazni izrazi čustev



Vir: http://pefprints.pef.uni-lj.si/786/1/DIPLOMSKO_DELO_Tjasa_Spruk.pdf

Odnos se vzpostavi s komunikacijo in postane ključni del nadaljnje komunikacije, tako besedne kot nebesedne (Losier, 2009). Odnosi so za človeka izjemno pomembno področje, saj njegov razvoj poteka v pomembni meri skozi odnose in s pomočjo le-teh. Tako komunikacijska kot tudi odnosna kompetenca sta pomembno povezani s fleksibilnostjo posameznika, ki mora pravilno prepoznati socialno situacijo, se ji spontano in hitro prilagoditi in nanjo skladno z zaznanim tudi reagirati na način, da bo rezultat medosebnega odnosa optimalen za vse vpletene (Lužar Nešović, 2006).

Pomemben vidik sposobnosti učinkovite komunikacije je tudi empatija, ki je teoretično obravnavana iz različnih zornih kotov; nekateri avtorji jo vidijo kot čustveno zmožnost vživljanja v druge, drugi kot razumsko (Lužar Nešović, 2006). Za naše potrebe je definicija zmožnosti vživljanja v drugega dovolj.

3. Implementacija

Pri svetovalnem delu je naše glavno orodje odnos, ker le skozi njega lahko opravljamo svojo funkcijo vključevanja v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in

socialnih vprašanj (Čačinovič Vogrinčič et al, 1999). Predvsem pri individualnem svetovalnem delu govorimo o svetovalnem odnosu, ki je plod dogovora. Svetovalni delavec pa dela tudi s skupinami, ki so lahko dogovorne (npr. interesna dejavnost) ali ne eksplicitno dogovorne (npr. preventivne delavnice v razredu). Štirinajsto načelo dvajsetih izpostavljenih načel poučevanja, ki naslavlja medosebne odnose in sporazumevanje kot ključni element poučevanja ter čustvenega in socialnega razvoja učencev (Juriševič, 2016), govori o pomenu odnosa in sporazumevanja v delu, ki ga opravljamo.

Ker se torej bistvo dela svetovalnega delavca vrti okoli odnosa in sporazumevanja med vsemi deležniki, a s posebnim poudarkom na otrocih in mladostnikih v šoli, je ključno vprašanje, kako učinkovito vstopati v odnose ter katere tehnike in metode dela odpirajo možnosti za doseganje cilja – optimalnega razvoja.

Pogovor je široko sprejeta metoda pristopanja k svetovalnemu delu kot tudi na globljem nivoju k terapiji. Jezik, ki ga uporabljamo, lahko odkrije problem. Preko besed lahko raziskujemo različne vidike neke določene zgodbe, možne poti soočanja s težavo. Lahko ponudimo že preizkušene recepte – nasvete. Včasih pridemo do relativno enostavnih rešitev in jih ubesedimo. Včasih drugače zastavljena ali drugače slišana beseda predstavlja ključ do spremembe.

Vendar se s starostno skupino, s katero delamo v osnovni šoli, zgodi, da s pogovorom obstanemo na mestu. Vse bolj se lahko dogaja, da svetovalni delavec govori, otrok ali mladostnik pa teh besed ne zaznava več ali mu (še) nič ne pomenijo, ker jih v tistem trenutku nima kam vstaviti. To se zgodi tudi v primerih, ko je odnos vzpostavljen in obstaja obojestranska motivacija za iskanje rešitve.

Ena od možnih poti je v varnem okolju omogočiti izkušnjo. Tehnike in metode, ki jih vnaša drama v izobraževanju, omogočajo ustvariti tovrstno okolje, kjer se lahko otrok ali mladostnik preizkuša, raziskuje, odkriva. Pri tem poleg besedne komunikacije uporablja tudi nebesedno. Izjemno pomembno se mi zdi, da se lahko znotraj drame v izobraževanju nebesedne komunikacije tudi uči. Dejstvo je namreč, da je ta del komunikacije zanemarjen v smislu poučevanja. Če na nivoju šole učitelji učenju besedne komunikacije ali vsaj nekaterim njenim vidikom posvetijo pozornost, nebesedna komunikacija pogosto ostane izven polja poučevanja in posledično poznavanja. Tako jo vsi uporabljamo, jo deloma pri drugih zaznavamo, pri sebi pa ne nujno.

Sama v zadnjih letih metod in tehnik drame v izobraževanju ne uporabljam le pri interesni dejavnosti *Gledališče v meni*, temveč tudi pri delu z razredom ali manjšo skupino. Prav tako na ta način odpiram nekatere teme v sodelovanju z učitelji. Interesno dejavnost sem ustanovila s prav določenima učencema v mislih - dvema učno manj uspešnima, uporniškima fantoma, kjer smo z besedami prišli do neke vrste zidu. Možnost formiranja po starosti, spolu, socialnem statusu mešane skupine, ki bi delovala na področju raziskovanja sebe skozi gib in zgodbo ter spodbujala učence k ustvarjanju, se mi je porodila kot alternativna ideja svetovalnega pristopa.

4. Rezultati

Rezultati temeljijo na beleženju izkušnje in povratni informaciji udeležencev in (še) ne slonijo na znanstvenih dokazih, ker se tega področja zaenkrat ne lotavam znanstveno-

raziskovalno temveč predvsem s poglobljanjem lastnih izkušenj in znanja, preizkušanjem in raziskovanjem tako z učenci kot tudi učitelji in oblikovanjem prostora in možnosti, da metode in tehnike na naši šoli širše zaživijo. Rezultati, ki kažejo, da je to način dela, ki pritegne, so naslednji:

- **Interesna dejavnost:** zadnja tri leta dejavnost pridobiva na prepoznavnosti in priljubljenosti in je z začetnih 8 članov narasla na 31 članov. Vključeni so zelo različni učenci; od »odličnjakov« do »ponavljalcev«, od nastopačev do sramežljivih, nadarjeni, prestrašeni, radovedni, s težavami s pozornostjo, Romi ... Kljub »razburkani« skupini se je ustvarila skupnost, ki je lani soustvarila avtorsko predstavo, ki smo jo dvakrat javno odigrali. Motivacijo za tovrstno delo in zadovoljstvo z njim kažejo tudi rezultati evalvacije ob koncu šolskega leta.
- **Delo individualno ali v skupini:** omenjena fanta sta dejavnost obiskovala eno leto, naš odnos se je poglobil in izboljšal in odprl nove možnosti za besedno komunikacijo. V interesni skupini pa so še vseeno vključeni zelo različni učenci, kar z nekaj njimi delam tudi individualno ali v manjši skupini. Tako se tehnika pogovora prepleta s tehnikami gledališke pedagogike. Slednje so še posebej uporabne pri težavah čustvene narave, ki se povezujejo tudi s socialnimi težavami. Pripomorejo namreč pri opolnomočenju učenca, da je pri svoji komunikaciji bolj suveren.
- **Erasmus+ projekt:** Gib, zgodba, drama in ritem so združili šolski tim učiteljice, knjižničarke in svetovalne delavke, da smo pripravile program, ki je dobil finančno podporo s strani Erasmusa in nam omogočil, da smo obiskale različne institucije, ki se ukvarjajo z dramo v izobraževanju (Islandija, Češka) ter to prenesle tudi v aktiv preko delavnic.
- **Delavnice za učitelje:** Svoje izkušnje z delavnic in predavanj, ki jih obiskujem, delim s sodelavci. Najraje skozi dejansko delavnico. Kot velik uspeh sem si skupaj s kolegicama štela, da smo uspeli v predstavitveno delavnico po obisku Islandije aktivno vključiti vse učitelje na naši šoli. Še najbolj zadržani in zgolj intelektualno usmerjeni se niso bali izpasti »neumni«, kar podpira moje izkušnje, da tak način dela hitreje in bolje zgradi občutek varnosti kot klasično frontalno delo.
- **Širjenje in poglobljanje:** Prejšnje vodstvo šole je prepoznalo vrednost v širjenju metod in tehnik drame v izobraževanju. Ob menjavi vodstva sem uspela pridobiti podporo za nadaljnje delo in le-to še razširiti. V februarju 2020 bodo namreč na šoli potekale delavnice Chrisa Cooperja, ki je na področju uporabe teh metod mednarodno uveljavljen strokovnjak. Sama sem njegove delavnice že obiskala, v nadaljevanju uspela navdušiti še kolegico, zdaj pa je energija že dovolj razširjena, da sem si upala tako delavnico organizirati na šoli in pri tem dobila podporo vodstva.

5. Razprava in zaključki

Odkrito področje dela se uspešno spaja z mojimi drugimi svetovalnimi pristopi. Izboljša komunikacijo med mano in učenci ter med njimi samimi. Izkušnje so mi pokazale, da je to izvrsten način dela za razvoj dveh vrst inteligentnosti po Gardnerju (Keong, 2007),

in sicer intrapersonalne, ki omogoča razumevanje sebe, ter interpersonalne, ki se odraža v odnosu med ljudmi (v komunikaciji). Uporaba metod gledališke pedagogike se povezuje tudi z lingvistično, kinetično, ob ustvarjalni uporabi tudi logično-matematično ter naturalistično inteligentnostjo. Pri uporabi terapije z umetnostjo je osebna empatija in interes za otroke in mladostnike ter njihov pogled na svet, smisel za humor in nekaj ustvarjalnih terapevtskih pripomočkov tisto, kar omogoči, da terapevt uživa v delu z najstniki (Riley, 1999). Delo, ki ga opravljamo svetovalni delavci, ni terapevtsko, ker večinoma za to tudi nismo usposobljeni. Zaradi pomanjkanja ustreznega terapevtskega kadra pa se večkrat srečujemo tudi s takimi izzivi. Ne moremo nadomestiti izkušenega terapevta, vendar lahko razširimo svoj pristop z metodami gledališke pedagogike, ki lahko kako stvar razišče tudi brez besed, če te še niso zrele.

Naj končam s citatom Chrisa Cooperja (za katerega so sicer potrebne besede):
»Drama ni stvar dejstev, temveč vrednot. Lahko se naučimo, kje je Afrika, nihče pa nas ne more naučiti, kdo smo. In kako lahko poznaš vrednost nečesa, česar nisi izkusil? Drama pomeni dejanje. Je drug način poznavanja sveta; drama je fizična, čustvena in intelektualna.«

6. Viri

- COOPER, Chris (2013): Potreba po drami. V Urška Lučka Novak (ur.) *Most sporazumevanja – zbornik 3. mednarodne konference gledališke pedagogike* (str. 7–19). Ljubljana: Taka Tuka.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, Gabi et al. (1999): *Programske smernice – Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: MIZŠ
- JURIŠEVIČ, Mojca (ur.) (2016): *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, CRSN.
- KEONG, Yew Kam (2007): *Vsi smo ustvarjalni*. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o.
- KOMPARE, Alenka, STRŽIŠAR, Mihaela, DOGŠA, Irena, VEC, Tomaž, CURK, Janina (2009): *Uvod v psihologijo*. Ljubljana: DZS.
- LUŽAR-NEŠOVIČ, Nina (2006): *Empatija in odnosna kompetenca*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- RILEY, Shirley (1999): *Contemporary Art Therapy with Adolescents*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Tatjana Pleteršek

ALI GENERACIJA Z ŠE POTREBUJE GLEDALIŠČE

Generacije se v družbi zamenjajo približno na dvajset let. Današnji čas v naših šolah zaznamujejo učenci »z« generacije, ki jih je najbolj zaznamovalo, da so odrasli z mobilnimi telefoni, neprestano priključenimi na internet, zato so izjemno vešči in vajeni komuniciranja na družbenih omrežjih.

Tako se srečamo povsem različni svetovi, od učiteljev, ki pripadajo ali pripadamo »baby boom« generaciji, do generacije »x« in generacije »y«.

V svojem referatu si postavljam vprašanje, ali otroci »z« generacije še potrebujejo gledališče. Ali so se sposobni upočasniti, izraziti in pokazati čustva?

Odgovorim lahko: da. Le predstaviti jim ga moramo, jim odpreti širok spekter čustev, ki ga gledališče nudi, predstaviti magično moč potopitve v zgodbe, v svetove onkraj njihovega okvirja. Naučiti jih moramo empatije, če je zaradi novih vrednot svojega časa nimajo razvite, če so vse bolj usmerjeni v individualizem.

Ključne besede: Generacija »z«, gledališče, javna prireditev, nastopanje, čustva

DOES GENERATION 'Z' STILL NEED THEATER?

Generations change in society about every twenty years. The present time in our schools is marked by the students belonging to "z" generation, who are most characterized by growing with mobile phones, constantly connected to the Internet. Therefore, they are extremely skilled at and used to communicating on social networks. This is how we come across, some completely different worlds, from teachers belonging to the baby boom generation to the 'x' generation as well as the 'y' generation.

In my paper, I ask myself whether children from the "z" generation still need theatre. Are they able to slow down, express and show emotions?

I can answer: yes. We just have to present it to them, showing them the wide range of emotions that theatre can offer and thus presenting the magical power of immersion into stories, into the worlds beyond their frame. We have to teach them empathy if, due to the new values of their time, they have not developed it, and if they increasingly tend to individualism.

Key words: Generation "z", theatre, public performance, performing, emotions

1. Uvod

Generacije se v družbi zamenjajo približno na dvajset let. Mediji so zadnje čase najbolj opevali generacijo milenijcev, pred in za njimi pa obstajajo še druge. Poleg letnice rojstva se njihovi pripadniki ločijo predvsem po vrednotah, dogodkih in tehnologijah, ki so jih zaznamovali v času njihovega odraščanja. Pripadnike generacije Z je najbolj zaznamovalo, da so odrasli z mobilnimi telefoni, neprestano priključenimi na internet, zato so izjemno vešči in vajeni komuniciranja na družbenih omrežjih. Odraščali so v času gospodarske krize, recesije in poudarka na individualnosti, zato se načeloma bolj izogibajo tveganjem kot njihovi predhodniki. Predstavniki generacije Z so najmlajši prebivalci planeta. Nekatere literature navajajo, da mednje sodijo otroci, rojeni po letu 1990, drugi pa, da tisti, rojeni po letu 2000. Znanstveniki so jih poimenovali tudi net ali e-generacija, odraščajo v svetu hipnih informacij in takojšnjega zadovoljstva. Tehnologija jim je bila položena v zibelko, vsak ima svoj spletni profil, živijo v nenehnem stresu in so stalno bombardirani z novimi informacijami.

To so otroci, ki danes hodijo v šole, ki jih srečujemo učitelji iz različnih generacij, tudi tisti iz »baby boom« generacije, kateri pripadam sama in se nekaj »svetlobnih let« razlikujem od današnjih »z-jevcev«. In normalno je, da moramo preživeti skupaj. Kako? Naše vrednote, tako moje generacije kot naslednjih x in y-generacij, se zelo razlikujejo.

Z-jevci želijo svobodo pri delu in možnost individualnega ustvarjanja, čeprav so tudi mlajše generacije visoko odgovorne. Njihova prednost je tudi v tem, da pristopajo k problemom globalno, učijo se z raziskovanjem in sposobnostjo vsesplošne uporabe IKT. (Ovsenik, R., Ovsenik, M., Spitzer, 2013, str.7)

In sedaj se mi poraja vprašanje, ali »z« generacija še hodi v gledališče, ali so še sposobni potrpežljivo sedeti v gledališču in se nemalokrat tudi truditi, da dojamajo vse skrite in odkrite pomene prikazanega. Ali smo učitelji, katerikoli generaciji pač pripadamo, dolžni približati našim učencem nekaj, kar je staro že več tisoč let – gledališče? Mislím, da smo. Prav zaradi tega, ker so to otroci hipnih informacij, imajo zelo slabo koncentracijo. Zanje je najučinkovitejša komunikacija na Instagramu in Snapchatu. Poslužujejo se enopovednih sporočil ali še to ne. Podoba je pred besedo. Naši učenci so otroci podob, emotikonov, fotografij, »selfijev« ...

In sedaj peljimo te učence v gledališče! Naredimo gledališče v razredu! Pokažimo svoje gledališko znanje drugim! Nastopajmo! Berimo! Se poglobljajmo in doživljajmo! To je velik izziv in izzivi so gonilo in motor. Sama sem zagrizla v ta izziv že pred leti, ko sem prevzela vodenje dramskega krožka na šoli, poučevanje predmeta Gledališki klub in organizacijo in izvedbo kulturnih prireditev. In moja ugotovitev je, da se tudi otroci Snapchata in Instagrama znajo ustaviti, se upočasniti in uživati tudi v gledališču.

2. Pomen gledališkega opismenjevanja v šoli

Gledališče podpira osebni razvoj (pripomore k socialnemu, čustvenemu in duhovnemu razvoju otrok).

Gledališče lahko pripomore k osebni razvoju otroka v različnih aspektih. Vključuje ga v skupnost, čustveno in kognitivno ga angažira, uči ga gledati in razumevati svet, spodbuja ga k opazovanju, iskanju smisla, domiselnemu dopolnjevanju vidnega. Če

Želimo, da se otrok v gledališču dobro počuti, morajo predstave še posebej paziti, na kakšen način komunicirajo z občinstvom. Ko izbiramo predstave in vodimo otroke v gledališče, bi morali veliko pozornosti posvetiti temu, da je eden pomembnejših potencialov gledališča, da govori o stvareh in problemih, ki so otrokom v življenju pomembni in jih hkrati čustveno angažirajo. Pomembno je tudi, da se zavedamo, da bo otrokom občasno potrebno njihovo posredovanje v obvladovanju čustvenega doživljanja.

Zakaj gredo učenci v gledališče? V prvi meri zato, ker jih učitelji v sklopu določenih dnevov dejavnosti, ki so predpisani z učnim načrtom, tja peljemo. Ampak vprašati se moramo, če v gledališču resnično uživajo. Nobenega smisla namreč ni, če je neka gledališka predstava zanje mučna, dolgočasna, je ne razumejo ali jim preprosto ni zanimiva. (Grujić, 2015)

»Gledališče prinaša veselje vsem otrokom in jim pomaga, da postanejo boljši ljudje,« piše Moses Goldberg (1974: 3) ter navaja pet vrednosti gledališča, kot jih definira Kenneth L. Graham: gledališče je zabavno, vpliva na psihološko rast in razvoj, ima izobraževalno komponento, razvija estetski čut in služi razvoju bodoče publike. Navedenih pet vrednot gledališča povzema v tri: estetsko, psihološko in pedagoško, in razlaga, da je predstava estetsko vredna, kadar je emocionalno stimulirana, kadar se zabava dogaja s sodelovanjem v ustvarjanju sedaj in tukaj. (Grujić, 2015)

Torej organizatorji neke kulturne dejavnosti poiščimo takšno predstavo, ki bo vsebovala vse te komponente. Predstava naj bo zabavna, to pomeni, da jo bo večina učencev doživela kot zabavo. Mora pa imeti tudi izobraževalno komponento, torej mora učenec od nje imeti neko dodano vrednost, ki ga intelektualno bogati, čeprav se mogoče v tistem trenutku tega ne zaveda. Mogoče se bo enkrat v poznejših letih zavedel, da se je nečesa naučil prav iz te predstave. Zelo pomembno pa je, da zna ločiti dobro predstavo od slabe, da razvije svoj estetski model. Gledališče je namreč dejavnost, kjer se razvija estetski čut vsakega posameznika. To je lahko lepa zgodba, lepa knjižna izreka, lepa glasba, lep gib, privlačna scenografija in kostumografija. V mladem gledalcu mora vzbuditi čustva. To je pri gledališču zelo pomembno.

Naučijo se empatije, sodelovanja in upravljanja čustev in frustracij, ki jih v vsakodnevem življenju težko artikulirajo. (Chris Cooper, 2017)

To je zelo pomembno gojiti prav pri današnji generaciji »novodobnih« otrok, otrok, ki so rojeni v času neverjetnega razvoja tehnologije (pametni telefoni, tablice ...), pri otrocih »z« generacije. Ti otroci so pri učenju sicer zelo samostojni, za vsako vprašanje se v katerem koli trenutku obrnejo na internet. Njihovi »učitelji« so youtuberji. S tem se takoj zmanjšuje empatija, sodelovanje in upravljanje čustev. Ti otroci imajo tudi izredno slabo koncentracijo, slabšo zmožnost pomnjenja prav zaradi velike količine informacij. Njihovo sporazumevanje je skopo, skoncentrirano na stavek ali dva. Podoba je pred besedo, so generacija podob in slik ter emotikonov. Zaradi tega imajo lahko resne težave pri komunikaciji.

Cilj gledališča je pravzaprav opogumiti mlado publiko ter ji pokazati različne poglede na socialne, politične, vizualne, simbolične in kulturne probleme (Hutt, 2005). Matthew Reason to formulira na enostaven način: »Kadar otroci odhajajo v gledališče, lahko upamo ali pričakujemo, da se bodo zabavali, da jim bo marsikaj postalo bolj razumljivo, da se bodo nečesa naučili in/ali, da jih bo kaj navdihnilo«.

3. Učenca je potrebno gledališko opismeniti

3.1 Peljimo ga v gledališče

Kako mladim približati gledališki jezik? Kako jih navdušiti za magičnost gledališke izreke in moč sporočilnosti predstave? Seveda je vedno treba začeti na začetku. Lahko rečem, da nam na naši šoli to kar dobro uspeva. Ko izberemo nek gledališki dogodek, upoštevamo prav te, zgoraj navedene gledališke vrednote. Učence tako na razredni kakor tudi na predmetni stopnji seznanjamo s tako imenovanimi preizkušenimi gledališči. Ker smo v Ljubljani, imamo to srečo, da jih lahko peljemo v katerokoli poklicno gledališče, bodisi je to Slovensko mladinsko gledališče ali SNG Drama ali v Cankarjev dom, kjer pripravljajo zelo kvalitetne predstave za otroke vseh starosti. Sama poučujem slovenščino na predmetni stopnji in sem tudi organizatorica enega kulturnega dne, ki ga že vrsto let posvečam gledališču. Na vsako gledališko predstavo se dobro pripravimo. Učence pri urah slovenščine opozorimo na vse komponente: na opazovanje zgodbe, na doživljanje usod likov, na povezanost zgodbe in glasbe ter gibanja. Dobro je, da predhodno poznajo zgodbo, saj po navadi izbiramo predstave, ki so žive in sodobne in bi lahko bila zgodba neizrazita. Otroci pa imajo radi zgodbe. Radi imajo tudi pisanost predstave, to pomeni spekter gibanja, glasbe, zanimivih kostumov, domišljajske scenografije. Še pomembnejše je, kako se z otroki pogovarjamo po predstavi. Vsem učencem je potrebno dati priložnost, da povedo svoje mnenje. Seveda bo verjetno marsikdo rekel, da mu predstava ni bila všeč, a je potrebno vztrajati, da izrazi, kaj mu ni bilo všeč, kako bi si sam zamislil kak zaplet, kakšen lik, karkoli. Zdi se mi pomembno, da se o predstavi izrazi na svoj način. Tudi odraslim nam ni vedno vsaka predstava všeč, a le tako lahko sebe postavimo v nek okvir in si rečemo: meni je všeč to in ne to.

Ogled predstave nas torej uči gledati predstavo, uči nas postati kritičen, da ne mečemo vsega v en koš. Da znamo ločiti dobro od še boljšega ali dobro od slabega, estetsko od kiča. Najpomembnejše pa se mi zdi, da otroci prepoznajo čustva. Vživljanje ali identifikacija z liki ni enostaven proces. Kadar gledamo predstavo, dogodkov ne doživljamo kot eden izmed likov, s katerim smo se identificirali; mi jih spremljamo 'ob njem', priznavamo njegovo perspektivo, a obenem ne zgubljammo svojega pogleda na svet in svojega razumevanja stvari. Otroci različno sprejemajo doživljanje likov, predvsem pa drugače od odraslih. In pomembno je, da jim v tistem trenutku ne vsiljujemo svoje čustvene izkušnje.

Prav tako vemo, da gledanje predstave vzbuja različne močne reakcije in čustva: strah, sočutje, smeh, jezo, zadovoljstvo, srečo in podobno in da lahko gledališče razvija otrokovo kritično mišljenje, razumevanje dobrega in slabega, empatijo, razumevanje smisla sveta, v katerem živimo, njegovih pravil in omejitev – in, zelo pomembno, da vnaša lepoto v življenje otrok.

3.2 Ustvarimo gledališče v šoli

Ivana Djilas pravi, da če želimo razumeti predstavo kot prostor in trenutek, v katerem nekdo nastopa, nekdo drugi pa ga opazuje, je zagotovo najbolj pomemben trenutek natančno tisti, ko se predstava zgodi. Vse priprave, vaje, vsa organizacijska dela, izobraževanja, izkušnje, domišljija, timsko delo, kreacija – vse vodi k temu trenutku. Za

učence je torej najpomembnejše nastopanje pred gledalci, naj si bodo to njihovi vrstniki bodisi starši ali popolnoma neznano občinstvo. In otroci zelo radi nastopajo. Sama to že vrsto let opažam, saj vodim dramski krožek že več kot 12 let, izvajam pouk izbirnega predmeta Gledališki klub in pripravljam učence na šolske prireditve.

Za uspešno delo je potrebno v prvi vrsti pridobiti otroke. Kako ustvariti varno okolje, v katerem se učenci dobro počutijo? Kako jih privabiti k sodelovanju? Najprej je potrebno odkriti bodoče šolske igralce. Nenehno je treba biti na preži za »talenti«, jih med poukom opazovati in vzpodbujati, da se izražajo, tudi s pomočjo gledališke tehnike, čeprav še ne vedo, da to sploh počnejo. Dandanes mi to ne predstavlja več posebnih težav, saj imamo na naši šoli dobro utečen »igralski« ansambel. Biti član dramske šolske skupine je danes izredno pomembno, vsaj toliko kot biti član šolske nogometne ekipe. Lahko rečem, da smo res ekipa. Vsako leto smo deležni novega podmladka, ki se uči od starejših članov. In vsako leto se lotimo novega gledališkega projekta, ki ga predstavimo na javni kulturni prireditvi ob kulturnem prazniku ali ob prireditvi pred božično-novoletnem času. Seveda pa tudi ob drugih priložnostih, nastopamo za učence nižjih razredov itd. Vedno pa predstavo zastavimo tematsko. Eno leto smo imeli rdečo nit slovensko ljudsko slovstvo in slovenske ljudske junake, naslednje leto smo posvetili slovenskemu filmu, pa spet slovensko gledališko klasiko. Letos smo se lotili uprizoritve Malega princa, ki bi ga dopolnili še s francoskimi dialogi, seveda ob pomoči naše profesorice francoščine.

3.3 Javne prireditve kot zabava in kot način izobraževanja

Že vrsto let pripravljamo šolske prireditve, ki so odprtega tipa. Povabimo starše, sorodnike in kdor koli je dobrodošel. Odločila sem se, da ne bomo imeli več tako imenovanih klasičnih »proslav« ob različnih praznikih, kjer učenci recitirajo ali berejo neka besedila in na katerih povabljeni komaj čakajo, da minejo. Želimo ustvariti kulturni dogodek, ki bo celovit, povezan, z izrazito vodilno rdečo nitjo, z vodilno temo, ki jo določimo skupaj z učenci. Raziščemo, kaj je zaznamovalo preteklo leto, ali je to leto kakšna pomembna obletnica ali pa preprosto izberemo temo, za katero presodimo, da bi bila za večino obiskovalcev zanimiva, tudi izobraževalnega pomena, a ne na klasičen način, kot to počnemo pogosto v razredu.

3.3.1 Javna prireditev z vodilno temo SLOVENSKI LJUDSKI JUNAKI

Vso prireditev, v kateri je nastopalo okoli 100 učencev, mogoče tudi več, smo zasnovali kot gledališko predstavo. Ustvarjali smo jo vsi: člani dramskega krožka, pevski zbori (otroški, mladinski in učiteljski), instrumentalisti, plesalci. V dramskem krožku smo pripravili besedilo, kjer so nastopali različni slovenski ljudski junaki: Martin Krpan, cesarica in cesar, Kralj Matjaž in Alenčica, Lepa Vida, Peter Klepec, Miklova Zala, Desetnica. Vse smo povezali v eno zgodbo in odigrali povsem svojo igrico, ki so jo v večji meri oblikovali učenci sami, s predhodnim vodenjem o teh junakih. Prizori iz igrice so se vrstili skozi vso prireditev, med njih pa smo vključili še ostale točke. Tisto leto je bilo Cankarjevo leto, zato smo seveda precej pozornosti namenili Ivanu Cankarju in njegovemu Kurentu, ki je na nek način tudi ljudski junak. Učenci so igrali vse te like, tudi Ivana Cankarja in Franceta Prešerna. Vso odrsko dogajanje je lepo povezovala glasba in petje, petje slovenskih ljudskih pesmi, ki jih otroci danes žal ne poznajo več tako dobro, kar nas lahko skrbi in žalosti, saj je vendar to naša kulturna dediščina, ki zaznamuje slovenski narod. Učenci so pod vodstvom izkušenih zborovodkinj odpeli več ljudskih pesmi, ob zaključku pa še venček narodnih. Vso prireditev smo

dramaturško skrbno pripravili in vodili, da se je čutilo stopnjevanje od samega začetka vse do najbolj ekspresivne točke, nato spet nekoliko umirjen iztek z glasbenimi točkami, sledi pa veliki finale – venček ljudskih pesmi, ko pojejo praktično vsi – otroški pevski zbor, mladinski pevski zbor, zbor zaposlenih in tudi starši. Tak dramaturški lok se nam zdi pomemben zato, da so gledalci ves čas čustveno prisotni, da jih vsebinsko in čutno prevzame in da ne gredo domov slabe volje, ker so morali pač biti še na eni šolski proslavi, ki ima še iz nekdanjih časov slab prizvok. Odziv gledalcev oz. obiskovalcev je vselej izjemen, navdušeni so nad dogodkom, ki ga ne bodo kar tako pozabili, ampak se jim za dolgo usede v spomin. Vedeti moramo, da je za nekatere to morda edini kulturni dogodek, če pa v njem nastopa še njihov otrok, je to še toliko lepše.

3.3.2 Slovenski film in gledališka predstava

Lansko leto pa je bila prireditvena rdeča nič slovenski film. Skozi vso prireditev smo z učenci dramskega krožka uprizorili posamezne prizore iz slovenskih mladinskih filmov in filmov, ki so bili posneti po literarni predlogi. Tako smo odigrali posamezne prizore iz filma Srečno, Kekec, Cvetje v jeseni, Moj ata, socialistični kulak, Košarkar naj bo. Za vse like smo izdelali ali pa si izposodili tudi ustrezne kostume, proučili sporočilnost prizorov, ob vajah seveda usvojili zgodbe iz vseh filmov, preučili karakterje likov. Scenografija je bila minimalistična, ker se je vendarle vse dogajalo v šolski telovadnici. Poudariti moram, da so učenci izredno čustveno in doživeto odigrali svoje vloge in pri določenih gledalcih izvalili kakšno solzo ali pa salve smeha. Namen je torej bil že dosežen. To je bistvo gledališča, ki pri nas poteka pač v telovadnici.

Filme, kot so Sreča na vrhovi, Bratovščina sinjega galeba, Ne čakaj na maj smo predstavili skozi pesem. Pevski zbori so zapeli naslovne pesmi iz teh filmov. Da pa je bila prireditev tudi izobraževalna, smo v dokumentarnem stilu spomnili še na film Na svoji zemlji in še druge znane filme. Prireditev je zaokrožila izredna sporočilnost pesmi iz filma Čisto pravi gusar Pustite nam ta svet.

3.3.3 Kdor hodi vedno le naravnost, ne pride daleč – PROJEKT MALI PRINC

Letos pa se lotevamo zahtevnega projekta – uprizoritev Malega princa. Do sedaj smo besedilo priredili v dramsko, potekajo že bralne vaje, študij likov, študij sporočilnosti, izraznosti čustev. Če nam bo uspelo, bomo vse začinili še z dodanimi francoskimi dialogi najbolj prepoznavnih misli in spoznanj, ki nam jih ta čudovita knjiga nudi.

4. Zaključek

Igra je psihofizična in biološka potreba vsakega otroka, s katero odkriva svet okoli sebe. Je sveža in neponovljiva, vedno išče nove rešitve, zato je znova in znova emocionalno in intelektualno angažirana.

Če sedaj odgovorim na zastavljeno vprašanje: Ali otroci generacije »z« še potrebujejo gledališče? Odgovorim lahko: da. Le predstaviti jim ga moramo, jim odpreti širok spekter čustev, ki ga gledališče nudi, predstaviti magično moč potopitve v zgodbe, v svetove onkraj njihovega okvirja. Naučiti jih moramo empatije, če je zaradi novih vrednot svojega časa nimajo razvite, če so vse bolj usmerjeni v individualizem. Ker so pogosto žrtve permisivne vzgoje in nove tehnologije, jim je potrebno potrkati na čustva in jih zbuditi. Gledališče je preživelo že tisoče let in ima prihodnost v mladi generaciji.

5. Viri

- Djilas I. 2015. Kako izbrati gledališki projekt za skupino otrok. V: Čustva bogatijo, povzetki prispevkov. Ljubljana. Zbornik 5. mednarodne konference: Čustva bogatijo. Ljubljana, 2015.
- Gal Štromajer M. 2015. Igralec–prevajalec svetov, poliglot sežetosti. V: Čustva bogatijo, povzetki prispevkov. Ljubljana. Zbornik 5. mednarodne konference: Čustva bogatijo. Ljubljana, 2015.
- Grujič I. 2015. Kaj zmore gledališče. V: Čustva bogatijo, povzetki prispevkov. Ljubljana. Zbornik 5. mednarodne konference: Čustva bogatijo. Ljubljana, 2015.
- <https://si.aleteia.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/>
- <https://www.izza.si/medgeneracijsko-vodenje-generacija-x-generacija-y-generacija-z.html>

Helena Bartol Rus**SPODBUJANJE IN RAZVOJ KOMUNIKACIJSKIH ZMOŽNOSTI S
POMOČJO TEHNIK GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE**

Komunikacija je del našega vsakdana in je stalno prisotna. Ne moremo se ji izogniti. Komuniciramo z različnimi ljudmi na različne načine (govorimo, pišemo, kretamo, se izražamo z gibi telesa, rišemo...). Bistvo komuniciranja je medsebojni prenos sporočil. Delam kot mobilna surdopedagoginja in logopedinja. Vsak dan, se že vrsto let znova in znova sprašujem ter raziskujem, kako otroku približati govor, jezikovne zakonitosti in različne vsebine tako, da me bo razumel. Kako podati sporočilo, da bo verjetnost nesporazumov čim manjša. Kako zastaviti uro, da bo otrok od vsake ure, ki jo preživiva skupaj, odnesel največ. Sama se skozi prakso še vedno učim.

Na osnovi dolgoletnih izkušenj, sem ugotovila, da otroci in mladostniki najbolj uživajo, največ odnesejo od neke dejavnosti takrat, ko so sami aktivni in povabljeni k soustvarjanju ure. Zelo radi se vživljajo v različne vloge pravljичnih junakov, živali, resničnih oseb ali celo predmetov. Skozi sprejemanje vlog in različnih likov otroci pridobivajo veščine za reševanje problemov, urijo verbalno in neverbalno komunikacijo, ustvarjajo prostor za kreativno izražanje občutkov. Skozi različne aktivnosti pridobivajo veščine komunikacije na verbalnem kot tudi na neverbalnem področju. Pri spodbujanju razvoja jezika, verbalne in neverbalne komunikacije se poleg drugih metod in tehnik pogosto poslužujem VIGO metode in tehnik gledališke pedagogike.

Ključne besede: gledališka pedagogika, VIGO metoda, jezik, govor

**THE PROMOTION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATION CAPACITIES
USING DRAMATIZATION METHOD OF TEACHING**

Communication is a part of our everyday life and is ever present. We cannot escape it. We communicate with various people in different ways (we talk, write, sign, express our thoughts with gestures, draw...) The essence of communication is the transfer of message.

I work as a mobile teacher of the deaf and hard of hearing and as a speech therapist. For many years I have been wondering and researching how to approach the children and teach them the rules of speech and language in a way that they will understand me. How to convey my message in a way that will minimize the likelihood of misunderstanding? How to prepare a lesson so that children will take in as much as possible every hour we spend together? I am still learning by doing.

Based on many years of experience I found that children and youths enjoy and learn the most from an activity, when they are themselves active and invited to participate in a lesson. They enjoy suspending their disbelief and taking on roles of fairy tale heroes, animals, real people or even objects. By taking on roles of various characters, the children acquire new problem-solving skills, hone their verbal and non-verbal communication, and create space to creatively express their emotions. When trying to incite language development as well as verbal and non-verbal communication, I also use VIGO method and dramatization method among others.

Keywords: dramatization method of teaching, VIGO method, language, speech, deafness, hearing impairment

1. Uvod

Logoped surdopedagog je eden od strokovnih profilov, ki dela z osebami z govorno jezikovnimi motnjami ter gluhi in naglušni osebami. Za uspešno sporazumevanje so potrebni ustrezno razviti govor, jezik in sluh (Ravnikar, 2018).

Kot mobilna surdopedagoginja in logopedinja obravnavam gluhe, naglušne ter otroke in mladostnike z govorno jezikovnimi motnjami v različnih ustanovah. V okviru dodatne strokovne pomoči pomagam otrokom premagovati težave, ki so posledica okvare sluha oz. govorno-jezikovnih težav. Moje delo zajema neposredno delo z otrokom, svetovanje in sodelovanje z učitelji in po potrebi tudi izvajanje delavnic v razredu. Da bi učenci bolje razumeli svojega gluhega/naglušnega (G/NG) sošolca, jim predstavim, kako funkcionirajo G/NG osebe, kaj je zanje moteče, kako lahko pripomorejo k boljši komunikaciji in razumljivosti svojega govora, kako delujejo slušni pripomočki, kakšne so prilagoditve, ...

Jezik je v vseh kulturah glavno sredstvo sporazumevanja (Korbar, 2018). V praksi se je izkazalo, da se moram v procesu komunikacije nenehno učiti in prilagajati. Kolikor bolj obvladamo lasten jezik, toliko bolj smo suvereni v komunikaciji z drugimi, ki uporabljajo enak jezik (Korbar, 2018). Če komuniciram z gluhi, kot sredstvo sporazumevanja uporabljam hkrati slovenski znakovni jezik (SZJ) in govor. Ker ne poznam vseh kretenj, ali pa za določene besede kretnja ne obstaja, se pogosto poslužujem naravnih kretenj, pantomime in gibov telesa. Stik z drugačnim jezikom oz. drugačnim načinom sporazumevanja pri marsikom povzroči občutek negotovosti (Korbar, 2018).

Ko sem pričela z delom na terenu, sem sošolcem in vrstnikom G/NG učenca ali dijaka predstavila način komuniciranja, posebnosti dela z G/NG (metode, oblike, prilagoditve,...), način poslušanja, način rokovanja s slušnimi pomagali ter posledice gluhot frontalno, v obliki kratkega predavanja. Vendar s tem nisem bila zadovoljna. Nekaj je manjkalo. Sama se rada udeležujem izobraževanj, kjer se teorija in praksa prepletata. Najraje imam delavnice. Zato sem tudi sama začela delovati na ta način. Učencem, sošolcem G/NG sem začela predstavljati vse zgoraj omenjene posebnosti dela in značilnosti gluhih, način poslušanja ter komuniciranja, težave pri spremljanju in razumevanju govora v obliki delavnic.

2. Implementacija

Izvedba delavnice v razredu (z elementi gledališke pedagogike)

Aktivnost 1:

Za uvod razporedim fotografije različnih oseb po tleh. Učenci jih opazujejo in ugotavljajo, katera oseba je po njihovem mnenju gluha/naglušna. Gluhota je nevidna motnja, ki je ljudje ne opazijo, dokler ne pridejo v stik z gluhim človekom (Košir, 1999). Zato je to na prvi pogled nemogoče ugotoviti.

Aktivnost 2:

Ogled slušnih pripomočkov. Predstavim jim prijatelja - medvedka s slušnim aparatom in zajčka s polževim vsadkom. Plišasti igrači s slušnima pripomočkoma potujeta iz rok v roke. Vsak otrok lahko prime in si od blizu ogleda naprave, medtem podajam informacije o delovanju slušnih pripomočkov.

Aktivnost 3:

Poslušanje s slušnim aparatom. Delujoči slušni aparat povežem s slušalkami. Slušalke potujejo od učenca do učenca. Vsak ima možnost poslušati in doživeti zelo ojačani govor in zvoke okolja.

Aktivnost 4:

Vsak učenec si zatisne ušesa s kosmi vate. Tako simuliramo prevodno naglušnost. Igramo se igro tihi telefon (prvemu na uho povem poved, ki vsebuje veliko slušno podobnih glasov (p-b, t-d, k-g-h in sičnikov). Ta jo pove na uho svojemu sosedu. Tako potuje poved do zadnjega učenca, ki jo pove glasno. Ugotavljamo, ali se je poved spremenila ali je ostala enaka, kot sem jo povedala na začetku. Ugotavljamo, katere besede je bilo težje prepoznati.

Pri tretji in četrti aktivnosti spreminjam pogoje poslušanja. Medtem ko razlagam prednosti in pomanjkljivosti poslušanja s slušnim aparatom, povzročam hrup; predvjam različno glasno glasbo ali poročila; govorim glasno, tiho, brezglasno; razlagam vsebine obrnjena proti njim, tako da imajo možnost branja z ustnic ali pa sem obrnjena proč; stojim pri miru ali se sprehajam po razredu ... Učenci izkustveno spoznavajo; kdaj in v kakšnih pogojih najlažje sledijo govorneni vsebini.

Aktivnost 5:

Brezglasna navodila, odgledovanje besed, povedi, odlomkov iz znanih pravljic. Govorim brezglasno in jim s tem predočim, kako nas slišijo gluhi. Otrok je gluhi, če ne sliši zvokov in glasov iz svojega okolja (Košir, 1999).

Aktivnost 6:

Branje pomanjkljivo napisanih besed. Na kartončke napišem besede, pri tem spustim pomembne dele črk. Razložim jim, da čeprav slušni aparat ojača zvok, ne zapolni celote, hkrati so deli nepopolni in izkrivljeni. Za lažjo orientacijo za vsako skupino besed uporabim drugo barvo papirja. Npr. zelenjava - zeleno, sadje - rumeno...)

Aktivnost 7:

Učence seznanim z enoročno abecedo. Tako se vsi naučijo črkovati svoje ime in priimek. Pokažem jim različne knjige v znakovnem jeziku (Žabji kralj, Peter Klepec,...)

Navedenih je le nekaj aktivnosti, ki otrokom omogočajo, da izkusijo in doživijo različne komunikacijske situacije, ko govorni jezik ni v ospredju in s tem bolje razumejo komunikacijske stiske, ki jih dnevno doživljajo, živijo gluhi/naglušni v svetu slišočih.

3. Zaključek

Izkazalo se je, da učenci pri taki obliki dela neizmerno uživajo. Pogosto me sprašujejo, kdaj bomo imeli še kakšno podobno delavnico. Vtisi in vse, kar so praktično izkusili, dolgo ostane del njih.

Tehnike gledališke pedagogike dajejo učencem možnost vživljanja v vloge in izražanje individualnih idej in občutkov, ki jih doživljajo. Tak način dela učence motivira, da sprašujejo, iščejo odgovore, so aktivni in razlagajo, kaj čutijo. Najboljše se učijo, kadar sodelujejo in so v učenje aktivno vključeni. Tehnike gledališke pedagogike so lahko učinkovito učno orodje za pomoč učencem pri razvijanju številnih spretnosti, ki jih potrebujejo za celostni razvoj. Omogočajo jim izkušnje pri raziskovanju sveta okoli sebe, skozi različne vloge in so prav tako učinkovito orodje pri vzpostavljanju odnosov z drugimi stvarmi in osebami.

4. Viri

- Gaber Korbar, Veronika in Mateja Gaber: Spoznajmo gluhe. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, 2018.
- (Ravnikar, Maja: Logoped surdopedagog v mobilni specialno-pedagoški službi. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2018.)
- Košir, Stane: Sluh. Ljubljana, Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, 1999.
- Levec, Alenka: Učenec z izgubo sluha v vašem razredu. Ljubljana: Dan, 1994.
- Ravnikar, Maja: Logoped surdopedagog v mobilni specialno-pedagoški službi. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2018.

Učenje med (gledališko) igro



Irena Cundrič Iskra

KO USTVARIM GLEDALIŠČE GLEDALIŠČE USTVARI MENE

Emil Lokar

IZDELAVA KRATKEGA FILMA ZA TEKMOVANJE V ZNANJU ANGLEŠKEGA JEZIKA

Neja Harej

GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA KOT MOST MED DRŽAVLJANSKO IN INKLUZIVNO VZGOJO

Tanja Hudobivnik

KO SE IGRAM SE UČIM IN KO SE UČIM SE IGRAM

Irena Dirjec

IGRA VLOG PRI ANGLEŠČINI V OŠPP Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

Irena Cundrič Iskra

KO USTVARIM GLEDALIŠČE GLEDALIŠČE USTVARI MENE

V prispevku je predstavljen proces ustvarjanja gledališča pri neobveznem izbirnem predmetu umetnost na OŠ Toneta Šraja Aljoše Nova vas. Opisana je priprava pogojev za ustvarjanje zgodbe s pomočjo bralne kulture, plesa, likovnosti in glasbe. Predstavljena je učinkovita metoda pogovornega kroga, ki pripomore k aktivnemu poslušanju, strpnim pogovorom in nastanku zgodbe. Mentor ima ob ustvarjanju gledališča številne pedagoške namene in ovrednoti proces. V prispevku je predstavljen pripomoček za samoocenjevanje, barvni ocenjevalni semafor. Z ustvarjanjem gledališča se učenci oblikujejo v dobre sprejemnike kulturnih vsebin, ki bodo v življenju znali poiskati umetnost. V šolskem letu 2018-2019 sta bili odigrani dve predstavi, glasbena pravljica Dogodivščina Medka-medvedka in muzikal Pismo. Vsi vpleteni so ob tem pridobili nove izkušnje.

Ključne besede: glasbena pravljica, muzikal, pogovorni krog, vrednotenje, izkušnje;

WHEN I CREATE THEATRE, THEATRE CREATES ME

The article describes "Educational Drama" within the new extra school subject called The Art at the primary school-Osnovna šola Toneta Šraja Aljoše- in Nova vas. Teacher can achieve a good atmosphere with the help of cross-curricular activities. The "conversation circle" helps to make compromises at writing the story. The teacher stands before different educational purposes and evaluation. The "coloured traffic light" helps pupils to evaluate themselves. Through creating theatre young generations is educated to be good acceptors of art and culture. Children with such experiences will be able to find art in their future. In the school year, 2018-2019 pupils performed two plays, musical fairy tale called "The adventure of Baby Honey Bear" and the musical called "The Letter". Both performances were great success and gave many precious experiences.

Keywords: musical fairy tale, musical, conversation circle, evaluation, experiences;

1. Uvod

Glasbena pedagoginja z dolgoletno prakso poučevanja na dveh izobraževalnih ustanovah in s številnimi odrskimi izkušnjami, sem z navdušenjem sprejela nov izziv. Na OŠ Toneta Šraja Aljoše Nova vas sem v šolskem letu 2018 - 2019 prevzela neobvezni izbirni predmet umetnost. Kot mentorica sem se znašla pred belim listom. Hitro sem ugotovila, da me je v učnem načrtu za ustvarjanje najbolj nagovorilo edukativno gledališče. S pripravo besedišča bom vstopila v bralno kulturo, z gibom v prostoru v ples in arhitekturo, z ustvarjanjem scene in kostumov v likovnost in vse to lahko povežem z meni najbližjo in najljubšo umetnostjo - glasbo. Gledališče, ki je le eden izmed medijev, ima svoje zakonitosti. Uporablja namreč mnogo znakovnih sistemov, kar bo od mene zahtevalo precej intelektualnega napora pa tudi navdiha. (Kulturno-umetnostna vzgoja, 2011) Bom zmogla? Z zaupanjem v svoje kompetence, v sposobnosti, znanje in izkušnje, z umirjenostjo in ljubeznijo do svojega dela ter do enajstih učencev II. triade, ki so radovedno izbrali nov predmet, sem se lotila dela.

2. Kako napisati dobro zgodbo?

Torej, kako in s čim začeti? Preprosto, na prvem srečanju s pozdravom in predstavitvijo. Vsakemu učencu sem na roko napisala pismo, se v njem kratko predstavila, izrazila ljubezen do vseh umetnosti in veselje do raziskovanja. Zaželela sem jim, da bi se imeli lepo in da bi začutili veselje do ustvarjanja. Od učencev sem želela, da mi tudi oni v pismu napišejo kaj lepega o sebi in kaj od predmeta pričakujejo. Njihova likovno in besedno ganljivo lepa pisma so mi dala misliti, da sem na pravi poti. Tako se je ustvarjanje začelo.

Učencem sem postavila **izziv**, da bodo sami napisali, pripravili in odigrali glasbeno pravljico. Njihovo pozornost sem od začetka usmerila v proces in cilj ustvarjanja, torej v nastanek in predstavitev glasbene pravljice. Skrb za naš skupni cilj sem postavila kot visoko vrednoto in med ustvarjalnim procesom se je odgovornost učencev kar stopnjevala. Dobro so razumeli, da so tudi njihove domače naloge usmerjene k skupnemu cilju. Vsako uro smo se na začetku ali na koncu posedli v **pogovorni krog**. Tu sem odpirala prostor in možnost za pogovor, predstavitev nalog, za nevihto idej in podobno. Na učence je to delovalo zelo pomirjujoče. Navajali so se k potrpežljivemu in aktivnemu medsebojnemu poslušanju. Proces ustvarjanja zgodbe se je odvijal preprosto in postopno z delom pri urah in z domačimi nalogami. Učenci so si najprej likovno opremili svoje papirnate mape z zavihki, jih okrasili in pustili v učilnici za spravilo risb, idej, teksta ali pesmi. V knjižnici so morali izbrati in prinesiti svojo najlepšo zimsko zgodbo, pravljico ali slikanico. Pri uri so jih prebrali ali prosto pripovedno predstavili ostalim. Narisati so morali, kar se jim je izmed vseh prebranih zgodb vtisnilo v spomin. Izbrati so si morali vlogo, ki bi jo želeli odigrati. Pri urah sem jim predstavila nekaj kvalitetnih video posnetkov plesa, plesnih skupin in glasbe. Tako je v naših urah že nastajal kroskurikularni preplet različnih umetnostnih vsebin. (Kulturno-umetnostna vzgoja, 2011) Vse z namenom, da bi čim bolje pripravila prostor za kreativno nastajanje zgodbe.

Prvi cilj smo dosegli, ko si je vsak učenec izbral svojo vlogo, ki je bila z ostalimi nepovezana. Za ustvarjanje zgodbe smo na sredino pogovornega kroga postavili **košarico idej**. Ko je učenec ob pripovedi drugega učenca dobil zamisel, jo je zapisal ali narisal na listek in ga tiho odnesel v košarico. Nazadnje smo lističe nalepili na plakat,

kar jih je še dodatno motiviralo. V tem procesu so učenci na prvi pogled zelo nepovezane živalske in druge junake lepo prepletli v zgodbo. Ves čas nastajanja zgodbe sem učence spodbujala k pogovoru, poslušanju, usklajevanju želja in k dogovorom. Nastala je zimska pravljica z naslovom Dogodivščina Medka-medvedka. Končno sem zgodbo zapisala v tekočo pripoved.

Kratka vsebina: Poleg glavnega karakterja Medka-medvedka nastopajo še njegova mama, snežak, snežinke, zajec, srna, pajek in čarobna jelka. Zgodba se zaplete, ko gre medvedek na svoje prvo zimsko raziskovanje po gozdu. Ker ne posluša maminega nasveta, se izgubi. Snežak, zajec in srna mu pomagajo pri iskanju poti do čarobne jelke, ki na najdaljšo zimsko noč uresniči vse skrite želje. Medek ob siju polne lune srečno prispe do jelke, ki stoji ob zamrznjenem jezeru, a tam omaga in zaspi. Prav to noč se jelka zbudi iz celoletnega spanja in njen prijatelj, jecljajoči pajek, že hiti, da jo okraši s svojimi lesketajočimi nitmi. Ko se Medek zbudi, najde pod njenimi vejami slastne srebrne ribice in tudi mama najde svojega medvedka.

3. Od priprave do uprizoritve glasbene pravljice

Po jesenskih počitnicah je sledila priprava predstave. Učenci z glavnimi vlogami so se učili svoja besedila. Pripovedovalki sta likovno izdelali veliko knjigo, iz katere sta brali vezno besedilo. Deklici plesalki sta pripravljali koreografijo kot snežinki. Vsi so dejavno sodelovali pri zasnovi in pripravi rekvizitov. Na Orffovih glasbilih so pravljico glasbeno spremljali člani šolskega ansambla Ksilobend, ki sem jim kot mentorica pripravila priredbe otroških pesmi. Skladbice: Pleši medo; Bele snežinke, zvezdice bele; Zajček, al' se ne bojiš; Rasla je jelka, ter uvodni in zaključni avizo so lepo dopolnile glavne karakterje pravljice. Na dodano glasbo so učenci zaplesali več različnih plesnih koreografij. Glasbeno pravljico smo predstavili za predšolske otroke in njihove starše. Kostume in masko so prispevale vzgojiteljice vrtca, za primerno ozvočenje ter osvetlitev je šola povabila zunanjega sodelavca. Tako je večnamenska dvorana Bloški smučar v Novi vasi, 20. 12. 2018, zaživela kot pravo gledališče. Učenci so glasbeno pravljico uprizorili še kot šolsko predstavo za učence I. in II. triade v manjši dvorani. Ob tej priložnosti je nastal videoposnetek, ki smo ga dali na ogled na šolsko spletno stran.

4. Ustvarimo glasbeno gledališče

Lepo sprejeta prva predstava nam je dala nov polet. Sinergija občutij in pričakovanj nas je vse ponesla k večjemu izzivu, k muzikalu. V pogovoru z eno izmed učenk, ki mi je zaupala svojo stisko in povedala, kako močno pogreša sestro srednješolko, sem dobila navdih za novo zgodbo. Tako sem neko noč, ki bi jo tudi sicer prebedela z opazovanjem sija polne lune, ustvarjalni nemir usmerila v nastanek igre enodejanke v sedmih prizorih z naslovom Pismo. Ista učenka je za poslušanje pri eni izmed ur predlagala pesem Andreja Šifererja Vsi ljudje hitijo, ki je postala osrednja pesem in vodilna nit novega muzikala.

I. prizor (Slovo): Močno povezani sestri Alja in Ana se morata ločiti zaradi odhoda starejše sestre na šolanje v Ljubljano. II. Prizor (Razred): Ana je žalostna. V šoli je ne more razvedriti niti igra v odmoru s sošolci. III. prizor (Avdicija): Ana s sošolkami sodeluje na avdiciji za šolski muzikal. IV. prizor (Internat): Alja se v dijaškem domu ne

počuti prijetno, odveč ji je učenje, moti jo celo kislo vreme. Pogreša Ano in komaj čaka, da se bo po nekaj tednih vrnila domov. Prijateljci ji predlagata, naj sestrici napiše pismo. V. prizor (Pismo): Alja piše pismo. VI. prizor (Razred): Ana je dobre volje, za igro spet poišče sošolce, razveseli se sestrinega pisma in sporočila, da s prijateljicama pride domov. VII. prizor (Ljubezen): Vse se lepo razreši, zgodba se zaključi na šolskem igrišču ob prijateljih, igri, plesu, sladoledu ...

Za muzikal sem priredila pesmi Halleluiah (L. Cohen), Vsi ljudje hitijo (A. Šifrer) in Le ljubezen (M. Bajagić). Pri izvedbi treh glasbenih vložkov sta sodelovala združena otroški in mladinski pevski zbor ob spremljavi šolskega ansambla Ksilobend. V muzikalu so plesalke zaplesale na glasbo Pirati s Karibov, zapele in zaplesale pesem Sofija ter odigrale klavirsko solo točko. Pri izvedbi muzikala, 6. 6. 2019, v dvorani Bloški smučar, je sodelovalo točno petdeset nastopajočih. Poleg nastopajočih sta se s sceno za muzikal ukvarjala 8. in 9. razred pri pouku glasbene in likovne umetnosti. Pripravili so dva različna pogleda skozi dvoje oken. Skozi enega opazujemo sonce in zelenje domačih Blok, skozi drugega pa sivo rjave ljubljanske hiše. Tehnično pomoč ob izvedbi je zagotovil šolski hišnik Vinko Otoničar. Muzikal so posneli učenci medijskega krožka in ga ob pomoči mentorice Alme Kandare predstavili na šolski spletni strani.

5. Znanja in spretnosti, ki jih potrebuje mentor

Podlaga za ustvarjanje v vseh vejah umetnosti so dobro obrtno znanje in veščine. Tudi učitelj deluje v skladu s svojo stroko in poslanstvom. Metode in tehnike gledališke pedagogike odpirajo dodatne vzgojno izobraževalne namene. Z edukativnim gledališčem se cilji množijo, saj se znajdemo na umetniškem in edukativnem področju hkrati. (Djilas Ivana, Kako izbrati gledališki projekt za skupino otrok) Kot učiteljica moram ustvarjalne procese in dosežke učencev ovrednotiti s številčno oceno. Napotki za preverjanje in ocenjevanje me v učnem načrtu usmerjajo, da lahko, glede na zadane cilje in standarde, ocenim količino in kakovost pridobljenega znanja na področju ustvarjanja in izvajanja. Z ustvarjalnim procesom je mentorjeva vloga velika, saj vpliva na sporazumevanje učencev, na razvijanje in spreminjanje njihovih stališč do ustvarjanja, do umetnosti in na njihove veščine komuniciranja, argumentiranja, kritičnega razumevanja. Področje socialnih veščin se po smernicah učnega načrta ne ocenjuje številčno. (Učni načrt za neobvezni izbirni predmet umetnost, 2013). Spet sledim notranji intuiciji in dolgoletnim izkušnjam, ki mi narekujejo, naj se učenci ocenijo sami. Kako učencem predstaviti kriterije razumljivo, preprosto, igrivo in hkrati argumentirano? Kako naj učenci svoj proces ustvarjanja in ustvarjalne dosežke evalvirajo sami? Kaj želim z ocenjevanjem sprožiti, doseči?

6. Učimo se vrednotiti ustvarjalnost

Za vrednotenje in številčno ocenjevanje sem si zamislila **barvni ocenjevalni semafor**. Učenci so ga dobro sprejeli in se znali po njem orientirati. Ob tem so se navajali na strpen pogovor in argumentiran komentar, svoj napredek so si znali sami številčno ovrednotiti. Prvič so se ocenili po premieri glasbene pravljice. Razdelila sem jim lističe, na katerih je bilo pet točk za pet kriterijev. Pri vsakem kriteriju sem jim prebrala tri stavke: zelenega (odlično dosežen kriterij), vijoličnega (dobro dosežen kriterij) in rjavega (zadovoljivo dosežen kriterij). Učenci so si izbrali barvo, ki jih je po njihovem mnenju pri vsakem kriteriju najbolj označevala in si to zabeležili v kvadratah. Potem

smo barvne kvadratke pretvorili v točke, jih sešteli in pridobili številčno oceno. Pri izbiri barv so bili učenci do sebe zahtevni in natančni. Ocene, ki so jih na ta način pridobili, so bile zelo realne. Drugo oceno sem dodala sama, kjer sem prednostno želela ovrednotiti učenčev napredek. Obe tabeli z opisnimi kriteriji sta v prilogi. Neposredno po odigranem muzikalu smo imeli uro, kjer je sledil spontan pogovor o občutjih, doživetjih in dosežkih. Barvnega semaforja učenci niso več potrebovali. Znali so se oceniti s primernimi besedami. Kot subtilni opazovalci niso izpustili ničesar. Opazovali so sebe, drug drugega, pevce, instrumentaliste, plesalke, tehnika, snemalce in seveda sovrstnike, ki so se izkazali kot dobra publika. Komentarje o svojih doživljanjih so zapisali na tablo v razredu. Fotografirali smo se in skupaj z zanimivim narisanim scenarijem ene izmed učenk iz našega vrednotenja pripravili **video komentar**, ki je prav tako objavljen na šolski spletni strani. V primerjavi s prvim ocenjevanjem, jim številčna ocena drugič ni bila več tako zelo pomembna. Veliko več jim je pomenilo zadovoljstvo nad dobro opravljenim delom in pohvale njihovih sovrstnikov, ki so muzikal sprejeli z odobravanjem in navdušenjem.

7. Kritična misel o številčnem ocenjevanju predmeta umetnost

Ob vsem naštetem lahko zaključim, da pripravljanje in igranje odrske predstave učencem predstavlja neprecenljivo izkušnjo. S pomočjo gledališke pedagogike postane učenje nazorno in prijazno. (Kulturno-umetnostna vzgoja, 2011) Njihov trud je nagraden s pozornostjo občinstva in aplavzi. Omenjeni dosežki so za učence veliko vrednejši kot pridobljena ocena. Številčno vrednotenje zato razumem kot dodatno pomoč pri napredovanju v vseh veščinah, še posebno v strpnem utemeljevanju kritičnih razmišljanj. Učenci začutijo in razumejo pomen ocenjevanja bolje, če se lahko ocenijo sami. Želim si, da bi zadovoljevala že tristopenjska opisna ocenjevalna lestvica, npr. zadovoljivo, dobro in odlično. To bi popolnoma zadoščalo za vrednotenje procesa, pridobljenih veščin in znanja pri predmetu umetnost. Petstopenjska številčna ocena tu namreč izgublja svojo uporabno vrednost. Ne poznam primera, da bi učitelj ocenil učenca z nižjo oceno, kot je dobro 3, in si tega tudi ne želim. Prepričana sem, da učence gledališke izkušnje spremenijo. Postajajo aktivnejši in občutljivejši sprejemniki, opazovalci, poslušalci kulturnih vsebin. Umetniškimi delovanjem katerekoli umetnosti s tristopenjskim ocenjevanjem predmeta nikakor ne moremo škodovati ali jim kakorkoli zmanjševati njihovih vrednosti.

8. Zaključek

Ustvarjanje in igranje obeh predstav je vsem nastopajočim predstavljalo izjemen užitek in jim pustilo močne vtise. Srečali so se z novimi znanji in veščinami, izkazali so se kot zaupanja vredni in odgovorni soustvarjalci. Bili so visoko motivirani in odlično pripravljene. Lahko sem se popolnoma posvetila korepetiranju in dirigiranju, učenci so igro odigrali popolnoma samostojno. Kot pedagog sem se ves čas zavedala, da me učenci opazujejo, in misel, da »otroci bolj potrebujejo vzor kakor kritiko«, se mi je še kako potrdila. (Chang Janaprakal Chandruang, Tajska). Mislim, da bodo učenci, ki so dobili neposredno gledališko izkušnjo, kasneje v življenju znali poiskati umetnost in si z njo kvalitetno zapolniti svoj čas. Lahko so dovolj zgodaj preizkusili svoje talente, kar bo kasneje koga izmed njih morda pripeljalo do izbire umetniškega poklica. Najvrednejše, neizmerljivo in neprecenljivo pa se mi zdi, da smo vsi vpleteni ob tem pridobili nove izkušnje in tako postali bogatejši.

9. Viri

- BREZNIK, Inge et. al. (2013): *Učni načrt za neobvezni izbirni predmet umetnost*. Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo.
- BUCIK, Nataša, POŽAR MATIJAŠIČ, Nada, PIRC, Vlado (ur.) (2011): *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol: Gledališka umetnost*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 95-105
- DJILAS, Ivana, *Kako izbrati gledališki projekt za skupino otrok*, Zbornik 5. mednarodne konference gledališke pedagogike: Čustva bogatijo. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, str. 31
- JANAPRAKAL CHANDRUANG, Chang (2009): *Otroci bolj potrebujejo vzor kot kritiko. Uporaba gledališke dejavnosti v vzgoji in izobraževanju (Gledališče za vse)*, Zbornik 1. mednarodne konference gledališke pedagogike. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, str. 19-20.
- PRILOGA

Barvni semafor samoocenjevanja

Opisni kriterij	odlično (3 točke); dobro (2 točki); zadovoljivo (1 točka)
priprava na nastop	odlično sem pripravil svoj del, znam ga na pamet brez pomoči; dobro sem pripravil svoj del, znam ga na pamet z nekaj opornimi točkami; pripravil sem se za nastop, a pri izvedbi na pamet potrebujem pomoč
nadzor nad potekom dogajanja	skrbno nadziram potek nastopa in se pravočasno vključim v celoto; pravočasno se vključim v celoto tako, da sledim navodilom drugih; skrb za pravočasno vključitev prepuščam drugim oz. učiteljici
celostna slika	poznam celoto, znam na pamet tudi druge dele; poznam celoto, a predvsem skrbim za svoj del nastopa; skrbim samo za svoj del, ostalih ne poznam
izvedba nastopa	svoj del izvedem brezhibno, kakor sem se pripravil; svoj del izvedem natančno, z drobnim odstopanjem; moj del izvedbe je imel več napak
improvizacija	moj del sem v primerjavi z vajami nadgradil; moj del sem opravil pričakovano, ne boljše ne slabše kot na vajah; moj del sem opravil slabše kot na vajah

Opisni kriteriji za ocenjevanje ustvarjanja

Opisni kriterij	odlično (3 točke); dobro (2 točki); zadovoljivo (1 točka)
razumevanje vsebine in cilja dane naloge	natančno razume dano nalogo, takoj najde idejo za rešitev; razume dano nalogo, vendar za rešitev potrebuje spodbudo in več časa; delno razume nalogo, za rešitev potrebuje veliko spodbude in precej časa
uporaba spretnosti in znanj pri ustvarjanju	pri ustvarjanju uporabi več svojih spretnosti in znanj z različnih področij ; pri ustvarjanju uporablja svojo najmočnejšo spretnost, npr. želi le plesati / risati; pri ustvarjanju uporabi spretnosti in znanje šele z opazovanjem drugih učencev ali na spodbudo učiteljice
izvirno iskanje novih ustvarjalnih rešitev	samostojno in hitro poišče za nalogo izvirno, novo rešitev; samostojno poišče preverjeno rešitev, podobno kot večina; poišče preverjeno rešitev z opazovanjem ostalih, nalogo opravi kasneje
dopolnjevanje in poustvarjanje vsebin	samostojno, z lahkoto in hitro dopolnjuje in poustvari vsebino; samostojno dopolnjuje in poustvari vsebine, potrebuje nekaj časa; težje dopolnjuje in poustvarja vsebine, le s spodbudo oz. opazovanjem
improvizacija	samostojno, samoiniciativno in hitro spreminja in bogati vsebino; za samostojno improvizacijo potrebuje nekaj časa in spodbude; ne improvizira, morda le s spodbudo oz. opazovanjem

Točkovnik: 13-15 točk: odlično 5; 10-12 točk: prav dobro 4; 7-9 točk: dobro 3; 5, 6 točk: zadostno 2; 0-4 točke: nezadostno 1;

Emil Lokar**IZDELAVA KRATKEGA FILMA ZA TEKMOVANJE V ZNANJU
ANGLEŠKEGA JEZIKA**

S sodelovanjem v projektu izdelave kratkega filma imajo dijaki priložnost, da utrdijo in nadgradijo obstoječe znanje angleške slovnice, besedišča in govora. Zahtevnost projekta terja od njih, da poleg tega razvijejo tudi nove kompetence. Dijaki razvijajo kreativnost in empatijo, se učijo timskega dela in razvijajo organizacijske veščine. Ker gre za obliko kreativnega izražanja, je ta projekt tudi priložnost za osebnostno rast. Kot učitelj imam med projektom priložnost bolje spoznati svoje dijake, ker jih vidim v drugačnem kontekstu, ki lahko bolj jasno pokaže njihove sposobnosti, ki včasih niso očitne pri rednem pouku.

Ključne besede: kratki film, angleški jezik, utrjevanje in nadgradnja znanja

SHORT VIDEO PROJECT FOR ENGLISH LANGUAGE COMPETITION

Participating in a video project allows my students to improve their existing knowledge of grammar, vocabulary and speaking. It pushes them to further develop each of those areas as well as develop new skills as they tackle the complexity of project management. The project also pushes them to exercise their creativity and empathy, practice teamwork and develop organizational skills. As a form of creative expression, the project encourages personal development. As a teacher, I am able to learn more about my students, to see them in a different situation, which often brings into focus skills which weren't evident earlier.

Key words: video project, English language, improve existing knowledge

1. Uvod

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)

Prvine gledališke pedagogike so pogosto prisotne pri pouku tujih jezikov. V prispevku se bom osredotočil na to, kako mi projekt izdelave kratkega filma omogoča popestriti pouk angleščine v drugem letniku gimnazije in pomaga dijakom doseči boljše znanje in rezultate. S svojimi dijaki že deset let uspešno sodelujem na teh tekmovanjih. Dijaki s svojimi izdelki dosegajo zlata, srebrna in bronasta priznanja, enkrat pa so na tekmovanju celo dosegli najboljši rezultat.

V celoten proces vodenja dijakov od začetne ideje do izdelave videa vključujem elemente gledališke pedagogike.

Slovensko društvo učiteljev angleškega jezika IATEFL Slovenia vsako leto organizira tekmovanje v izdelovanju kratkih video posnetkov (4 minute brez uvodne in odjavne špice) za dijake drugih letnikov srednjih šol in gimnazij. Kot je navedeno v Razpisu tekmovanja v znanju angleškega jezika za dijake 2. letnikov srednjih šol 2019/2020, so kriteriji pri izbiri najboljše skupine naslednji: "pravilnost uporabe podanih besed, ustvarjalnost/domiselnost pri uporabi podanih besed, jezik, izgovorjava, informativnost prispevka, splošni vtis in tehnična izvedba (uvodna in odjavna špica, kvaliteta posnetka (fokusiranje, osvetljava, zvok, razumljivost/razločnost), časovna omejitvev, prehodi med scenami in spremljevalna glasba/zvok."

Tema je vsako leto drugačna. Letos morajo dijaki posneti kratek film na temo HEROES, v prejšnjih letih so posneli filmčke na temo FAKE, LET'S GO GREEN, SHAKESPEARE, DICKENS itn. Poleg tega, da upoštevajo dano temo, morajo v svojem izdelku uporabiti 10 besed, ki jih določi tekmovalna komisija društva IATEFL. Izdelavo kratkega filma sem vključil v pouk kot projektno delo, ki traja 6 do 7 tednov. Prva faza projekta je možganska vihra na ravni celotnega oddelka. Vsi dijaki v razredu razmišljajo o dani temi, iščejo asociacije in delijo svoje ideje s sošolci. Naslednja faza je delo v skupinah od 3 do 5 dijakov, kjer dijaki oblikujejo konkretne ideje za svojo zgodbo. Tej fazi sledi izdelovanje prve različice scenarija. Na tej točki (po treh do petih šolskih urah) se konča njihovo delo v razredu in vse naslednje faze potekajo izven pouka.

Ko končajo svoj scenarij, mi ga pošljejo v pregled. Pri pregledu se osredotočam na slovnico, besedišče in zgodbo. Po elektronski pošti jim pošljem povratne informacije o jezikovni pravilnosti besedila, tako da označim dele, ki jih je potrebno popraviti. Opozorim jih tudi na nepravilno ali neustrezno rabo besed. Pri pregledu zgodbe sem pozoren na čim bolj poglobljeno obravnavo teme. S svojim izdelkom morajo dijaki o temi povedati nekaj originalnega, zanimivega in avtentičnega. Pri tem jih vodim z vprašanji in komentarji, a pazim, da jim ne vsiljujem svojih idej.

Dijaki mi lahko svoje scenarije večkrat pošljejo v pregled. Ko so s scenarijem zadovoljni, se lotijo snemanja filma. Pri tem so samostojni.

Zadnja faza je seveda montaža. Končni izdelek ocenim, na šoli pa učitelji angleščine izberemo sedem najboljših kratkih filmov in jih pošljemo na tekmovanje.

2. Elementi gledališke pedagogike

Dijaki drugega letnika gimnazije imajo dobro znanje angleščine in večinoma sproščeno in prepričljivo komunicirajo v angleščini. Skozi ustvarjanje zgodbe, pisanje scenarija in snemanje videa imajo priložnost združiti komunikacijo v tujem jeziku ter svoje kreativno in umetniško izražanje.

Pri ustvarjanju likov dijaki včasih izhajajo iz sebe. Pogosto pa morajo za kvalitetno pripovedovanje svoje zgodbe ustvariti drugačne like, ki izhajajo iz njihovega razumevanje sveta in ljudi okrog sebe. Ustvarjanje zgodb od njih zahteva soočanje z novimi temami ter razmišljanje o drugih ljudeh in njihovih razlogih za določeno vedenje ali dejanja. Vsaka zgodba mora namreč slediti neki notranji logiki, če želimo, da deluje verjetna.

V vseh fazah projekta dijake spodbujam, naj imajo vedno v mislih bistvo oziroma sporočilo, ki ga želijo posredovati s svojim izdelkom. Da bi bili uspešni, morajo ustvariti pristne situacije in avtentične like. Njihov končni izdelek vedno izhaja iz njih samih, njihovega videnja sveta in predstavlja njihovo "resnico". Moj glavni cilj je, da jim pomagam pri tem.

Med snemanjem videa dijaki razvijajo svoje igralske sposobnosti. Če hočejo svoje delo dobro opraviti, morajo razumeti like, ki jih igrajo, kar pomeni, da razvijajo empatijo in poglobljajo svoje razumevanje drugih ljudi.

Včasih zna biti ta projekt stresen za dijake, ki ne marajo nastopati oziroma so sramežljivi. V vseh dosedanjih primerih je bila to odlična priložnost za njihovo osebno rast. Ker so skupine oblikovali po svojih željah, sodelujejo s sošolci, s katerimi se dobro razumejo in katerim zaupajo. Med načrtovanjem in tudi med snemanjem so dijaki potrpežljivi drug z drugim in se spodbujajo. Specifičnost snemanja videa je tudi to, da lahko prizore večkrat posnamejo, zato se tudi najbolj sramežljivi dijaki sprostijo in počutijo varne.

3. Koristi projektne pristopa

Projektne pristop prinaša številne prednosti, zato ga z veseljem uporabljam pri pouku. Pri projektne delu dijaki prevzemajo večjo odgovornost za rezultate svojega dela, razvijajo samoiniciativnost in neodvisnost.

Če želijo dijaki projekt izpeljati kakovostno, morajo svoje delo dobro načrtovati, saj je projektne delo kompleksno in zahtevno. To terja dobro komunikacijo med člani skupine. Poleg tega pa vsi člani skupine razvijajo sposobnosti načrtovanja in fleksibilnost, kadar je potrebno načrte spremeniti ali prilagoditi situaciji. Dijaki se učijo sodelovanja in reševanja problemov v vseh fazah projekta. Včasih potrebujejo informacije, ki jih ni lahko najti, včasih so lahko problemi tehnične narave. Kreativno, samostojno in uspešno soočanje s težavami pozitivno vpliva tudi na njihovo samopodobo.

Za uspeh je timsko delo nujno. Moja naloga je, da spodbudim vse dijake, da prispevajo svoje najboljše ideje. Na začetku so jezikovno šibkejši dijaki manj aktivni, zato med

skupinskim delom ravno njih pogosteje vprašam za mnenje oziroma predloge. Želim, da se zavedajo, da dobro znanje angleščine ni odločilno pri kreativnem izražanju. Nekateri so dobri organizatorji, drugi so izvrstni igralci ali glasbeniki, četrti obvladajo tehnologijo, itn.

Med projektnim delom svoje dijake bolje spoznam in jih lahko obravnavam bolj celostno. Med projektnim delom imajo dijaki priložnost, da pokažejo sposobnosti, ki včasih ne pridejo do izraza med rednim poukom. Ko hodim od skupine do skupine o njih in njihovih mnenjih izvem več kot med rednimi diskusijami. Projekti učiteljem omogočajo, da dijake ocenjujejo na različne načine in ob tem upoštevajo kombinacijo različnih sposobnosti.

4. Vpliv projekta na znanje angleščine

Izdelava videa v drugem letniku je precejšen izziv za moje dijake. Gre za obsežen in zahteven projekt, pri katerem morajo uporabiti vse svoje znanje ter razviti nove veščine. Pri raziskovanju teme razvijajo bralno razumevanje in sposobnost učinkovitega iskanja informacij v tujem jeziku.

Pri pisanju scenarija uporabljajo že usvojeno besedišče kot tudi novo besedišče. Pri pisanju dialogov uporabljajo raznolike in avtentične strukture, ki terjajo dobro poznavanje že predelanih slovničnih struktur, ter usvajajo nove slovnične strukture bodisi z mojo pomočjo bodisi samostojno.

Med snemanjem filma in igranjem vlog dijaki vadijo izgovorjavo in tekoč govor ter se naučijo še bolj sproščeno izražati v tujem jeziku. Ker imajo za projekt dovolj časa, imajo priložnost večkrat posneti isti prizor oziroma dele prizora, se na ta način izboljšati ter na lastnih posnetkih ugotoviti, da so se njihove jezikovne zmožnosti izboljšale, kar pozitivno vpliva na njihovo samozavest in motivacijo.

5. Zaključek

Izdelava videa je eden najboljših načinov vključevanja elementov gledališke pedagogike v pouk angleščine. Dijakom omogoča jezikovni in osebnostni razvoj, učitelju pa nudi priložnost, da dijake bolje spozna, jih motivira z drugačnim načinom dela in jih oceni bolj celostno.

6. Viri

- IATEFL Slovenia Razpis tekmovanja v znanju angleškega jezika 2019-2020 Pridobljeno s <http://iatefl.si/tekmovanja/srednja-sola/>
- Kolarič Wolf, S. (2017): Gledališka pedagogika za boljše razumevanje učne snovi. Mednarodna konferenca gledališke pedagogike. Ljubljana. Pridobljeno s: <https://www.takatuka.net/clanki>, 10. 8. 2018
- Why Is Project-Based Learning Important? Pridobljeno s <https://www.edutopia.org/project-based-learning-guide-importance>

Neja Harej

GLEDALIŠKA PEDAGOGIKA KOT MOST MED DRŽAVLJANSKO IN INKLUZIVNO VZGOJO

Izhodišče za prispevek predstavlja primer iz prakse, vezan na uporabo metod in tehnik gledališke pedagogike za učenje in razumevanje učne snovi in strokovnih izrazov; v našem primeru državnih simbolov. Osvetljuje pomen gledališke pedagogike, ki je posledično prispevala k boljši vključenosti igralcev – inkluziji učencev prilagojenega vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom med vrstnike iz rednih oddelkov OŠ. Prispevek opisuje rezultate uprizoritve, ki je spodbudila k snemanju predstave in nadaljnjemu sodelovanju izven šolskih okvirjev. Predstavljena so tudi vprašanja in dileme pri ustvarjanju gledališča skupaj z otroki s posebnimi potrebami.

Ključne besede: Drama v vzgoji in izobraževanju, inkluzija, učenci s posebnimi potrebami, državljanska vzgoja in izobraževanje, gledališka pedagogika.

THEATRE PEDAGOGY AS A BRIDGE BETWEEN CITIZENSHIP AND INCLUSIVE EDUCATION

The following contribution is based on a case study of using the methods and techniques of theatre pedagogy to learn and understand the subject matter and related terminology – in our case national symbols. It highlights the value of theatre pedagogy, which contributed to a greater involvement of the actors – the inclusion of primary school students of an adapted programme with lower educational standards among their peers from regular classrooms. Some questions and dilemmas in creating theatre with children with special needs are also presented.

Keywords: drama in education, inclusion, students with special needs, citizenship education and ethics, theatre pedagogy.

1. Razlogi, problem

Državlјanska vzgoja in izobraževanje sta sestavni del sodobnega slovenskega šolstva. Kot učiteljica sem pogosto iskala poti, kako te vsebine otrokom predstaviti na nazoren in zanimiv način, ki bi obenem spodbudil k nadaljnjemu razmišljanju. Odgovor sem našla v gledališki pedagogiki, saj z njo na igriv način spodbujamo v otrocih procese učenja; in to ne le pojmovnega znanja, temveč tudi socialnih veščin. Otroci s posebnimi potrebami predstavljajo populacijo, kjer je procese učenja potrebno še toliko bolj spodbujati in jih prilagajati. Ti razlogi so vodili k temu, da smo z učenci vzgojno-izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom, pripravili kratko uprizoritev na temo državljanske vzgoje in izobraževanja.

2. Teoretično ozadje

2.1 Drama v vzgoji in izobraževanju

Drama v vzgoji omogoča učenje prek dramskih dejavnosti, tako da učenci vstopajo v namišljen dramski svet, v katerem se srečajo s problemi, ki jih pripeljejo do obvladovanja učnih ciljev. Tovrstna drama daje torej prednost ciljem in temam iz učnega. Prednost teh dejavnosti je v tem, da jih zmorejo tudi otroci, ki nimajo naravnega daru za gledališko ustvarjanje. Drama v vzgoji ustvarja izkušnje, s katerimi učenci lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenje drugih in odkrivajo alternativne možnosti za odzive na dogodke (Korošec, 2007).

Kljub številnim pozitivnim učinkom gledališča na vzgojno-izobraževalni proces, se ugotavlja, »da je gledališče kot veja umetnosti in medij za učenje in poučevanje v našem vzgojno-izobraževalnem procesu vse premalo vključeno.«(Bucik et al., 2011:113)

2.2 Otroci s posebnimi potrebami in drama

Otroci s posebnimi potrebami so otroci, ki potrebujejo prilagoditve in/ali pomoč na različnih področjih učenja. Glede na naravo svojih posebnih potreb so vključeni v različne vzgojno-izobraževalne programe.

Na prvi pogled se zdi, da je z vidika omejenih določenih sposobnosti in stopnje socialne zrelosti gledališko ustvarjanje za tovrstno populacijo nekaj neprimerne in nesmiselnega. Toda ravno gledališče je tisto, ki tem otrokom ponuja dragocene priložnosti izkustvenega učenja (Peter, 2003).

2.3 Državlјanska vzgoja in izobraževanje

Državlјanska vzgoja v slovenskih šolah sledi trem temeljnim pristopom, saj se pojavlja kot medpredmetna tema, kot tema, ki je integrirana v posamezne predmete, in kot samostojni predmet (za redne osnovnošolske programe). Med temeljnimi cilji državljanske vzgoje so: razvijanje politične pismenosti, uvajanje kritičnega mišljenja in analitičnih spretnosti, razvijanje določenih vrednot, odnosov in ravnanj, spodbujanje aktivne participacije ter udejstvovanja na ravni šole in skupnosti (Rustja, 2013).

3. Implementacija

Učenci prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom so bili povabljeni, da rednim oddelkom naše šole pripravijo kratko točko na proslavi ob dnevu samostojnosti in enotnosti. Povabilo je bilo kot nalašč, da smo takrat aktualno učno vsebino o državnih simbolih (grb, zastava, himna) nazorno prikazali in se jo lažje naučili. Kratka gledališka predstava je bila tako sredstvo za prenos znanja, obenem pa tudi globljega sporočila o pomenu skupnega sodelovanja.

Enakovredno vključenost vseh učencev v učni proces smo dosegli tako, da so v igri nastopali vsi učenci prilagojenega programa. S tem smo dosegli večjo motiviranost za učenje s strani otrok. Vloge smo izbrali po pogovoru z učenci in glede na njihove govorne in deloma gibalne sposobnosti. Tako so nastopali: zastava s spremljevalci, grb, himna, predsednik in njegovi spremljevalci varnostniki.

In kako smo uporabili gledališko pedagogiko za nazornejše učenje in razumevanje učne snovi ter strokovnih izrazov? Da bi se v spomin resnično vtisnili vsi trije simboli, smo jih posebili. Vsi trije simboli so govorili, imeli človeške lastnosti, obenem pa tudi z videzom kazali nase. Zastava je bila kot kraljica, ki je za seboj imela vlečko iz barv slovenske zastave. Dolgo vlečko so nosili spremljevalci. Igralec grba je v rokah nosil velik slovenski grb iz kartona, himna pa je bila oblečena v belo obleko, okrašeno z notami. Predsednik je bil deček, ki je na vozičku, kar je delovalo, »kakor da je na prestolu«. Pomembno mesto smo dali tudi glasbi. Predstavo je v ozadju spremljala koračnica slovenske vojske, med nastopom himne slovenska himna ... Za konec so se vsi nastopajoči poveselili ob harmoniki in pesmi Mi se imamo radi.

V grobem zgodbica »Državni simboli se kregajo« govori o tem, kako so se vsi trije simboli kregali, kdo od njih je najpomembnejši, najlepši ... Razplet predstavlja prihod »živega državnega simbola«. To je predsednik, ki odloči, da so prav vsi enako pomembni, a le če nastopajo skupaj. Z vsebino smo tako želeli na gledalce prenesti tudi preprosto sporočilo o pomenu medsebojnega sodelovanja in prijateljstva.

4. Rezultati

V našem primeru je gledališka predstava predstavljala odskočno desko za vključenost učencev prilagojenega programa med vrstnike iz rednih oddelkov. Nastopajoči so premagovali strah pred nastopanjem, marsikateri učenec iz rednih oddelkov pa stereotipe o učencih s posebnimi potrebami. Z zanimivo zgodbico in oživiljenimi državnimi simboli so otroci s posebnimi potrebami pritegnili publiko in dali vedeti, da tudi oni znajo in zmorejo ustvariti nekaj zares umetniškega, pa čeprav jih njihove posebne potrebe omejujejo. Pokazali so se pozitivni rezultati, ki jih drama prinaša in jih omenjajo tudi v raziskavah o vplivu izobraževalne drame: boljša samozavest, večja motiviranost za šolsko delo, lažje vzpostavljanje stikov z drugimi, večji interes za sodelovanje v skupnih projektih (Czibolij, 2010).

Od sodobnih pristopov za boljšo vključenost teh učencev je bilo odločilno tudi snemanje predstave in objava na Youtubu. Ker se je tematika dotikala državnih simbolov in v njej nastopa tudi predsednik, so učenci sami dali pobudo, da bi jo videl tudi naš predsednik. Filmček smo res poslali g. predsedniku, ki se je aktivno odzval. To je učencem prilagojenih oddelkov še dodatno pomagalo, da so se počutili sprejete.

Rezultat predstave je ta, da še danes vsi nastopajoči učenci prilagojenega programa poznajo državne simbole in nosijo s seboj dragoceno izkušnjo igranja, ki je bilo celo nagrajeno z obiskom pri predsedniku.

Sekundarni rezultat omenjene predstave, posnetek na Youtubeu, je prav tako v uporabi še danes. Učiteljice nižjih razredov na naši šoli posnetek uporabijo pri pouku kot izhodišče za pogovor in obravnavo teme o državnih simbolih.

5. Razprava, zaključki

Izhodišče za našo kratko gledališče so predstavljali cilji, vezani na državljansko vzgojo. V kurikulum družboslovnih predmetov prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom so sicer vključeni, niso pa združeni v posamezen predmet. Prav zato se nam jo je zdelo pomembno obravnavati s pomočjo gledališke uprizoritve. Na ta način tudi učenci s posebnimi potrebami aktivno prispevajo k širjenju domovinske vzgoje.

Ker je metode in tehnike gledališke pedagogike pri otrocih s posebnimi potrebami potrebno dodatno prilagoditi glede na njihove posebne potrebe, se je pri pripravah na predstavo in med predstavo, odpiralo kar nekaj vprašanj za naprej: Kako naj se otrok s posebnimi potrebami vživi v svojo vlogo? Kako naj bo kreativen ustvarjalec gledališča? Ali se lahko zanesemo, da bo uspel premagati tremo in bo igral, govoril, kot je bilo dogovorjeno? Na nastopu za starše se nam je pripetilo, da učenec v vlogi predsednika ni zmožgal povedati svoje ga teksta, kar pa je bilo temeljno za razplet in razumevanje zgodbe. Kaj storiti v takem primeru? Kaj pa če bo otrok dobil tako hudo negativno izkušnjo treme, da ne bo hotel več sodelovati in bo njegova samozavest še slabša? Na nastopu smo zadrego rešili tako, da sem z mikrofonom stopila poleg učenca in mu predlagala, da njegovo besedilo poveva skupaj. Prvo besedo sem sicer izrekla jaz, nadaljevati pa mi ni bilo treba, ker je uspel premagati tremo.

Zaključujem z mislijo, da je gledališka pedagogika lahko kot most med državljansko in inkluzivno vzgojo. Gledališče naredi še tako mrtvo snov iz učnega načrta živo in posredno povezuje: igralce med sabo in z občinstvom. V našem primeru je »izobraževalna gledališka predstava« ustvarila situacije, v katerih so se učenci čutili uspešne in sprejete. V tem je moč sporazumevanja gledališke pedagogike.

6. Viri in literatura:

- BUCIK, Nataša, POŽAR MATIJAŠIČ, Nada, PIRC, Vlado (ur.) (2011): *KULTURNO-umetnostna vzgoja [Elektronski vir] : priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol - dopolnjena spletna različica*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf> (Citirano: 11. 10. 2019)
- CZIBOLY, Adam (ur.) (2010): *The DICE has been cast*. Madžarska: DICE Consortium.

- KOROŠEC, Helena (2007): »Gledališče-medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj.« *Sodobna pedagogika*, 3. 110-127.
- PETER, Melanie (2003): »Drama, narrative and early learning.« *British journal of Special Education*, 1. 21-27.
- https://www.researchgate.net/publication/229978490_Drama_narrative_and_early_learning. (Citirano 19. 9. 2019).
- RUSTJA, Erika (2013): *Državlјanska vzgoja*.
https://www.zrssi.si/sidro/gradivo/ERustja_Sidro_Dr%C5%BEavlјanska%20vzgoja_101013.pptx (Citirano: 9. 10. 2019).

Tanja Hudobivnik

KO SE IGRAM SE UČIM IN KO SE UČIM SE IGRAM

Igra nas spremlja celo življenje. Je naš prvi učitelj. Ko pridemo na svet, se najprej igramo sami, s svojim telesom (prstki, noge) in predmeti okoli sebe, kasneje pa se igramo z drugimi. Z igro se povezujemo. Ko se igramo z drugimi, se učimo od njih. Igra je otrokova potreba in pravica. Vloga nas, odraslih, pa je, da mu pri tem pomagamo, ga usmerjamo. Številne raziskave pričajo o pozitivnih učinkih igre v učnem procesu, v fazi razvoja kognicije. Prispevek se dotika igre, ki v pedagoškem svetu služi kot pripomoček za učenje, saj bistveno vpliva na kognitivni, socialni in osebni razvoj otroka. Ob tem je dodanih tudi nekaj konkretnih primerov iger, ki so lahko kot učno sredstvo uporabljeni pri delu v razredu.

Ključne besede: igra, učenje, razvoj otroka, igra kot učno sredstvo

WHEN I PLAY, I LEARN, AND WHEN I STUDY, I PLAY

Playing has been a part of our lives. It is our first teacher. When we come into the world, we first play with ourselves, with our body (fingers, legs) and objects around us, later we play with others. We connect with the play and games. When we play with others, we learn from them. Play is a child's need, right and also privilege. The role of us, adults, is to help them, to guide them. Numerous studies show the positive effects of play in the learning process or in the process of developing of cognition. In the article the playing is presented, which in the pedagogical world serves as a learning aid because it significantly influences the cognitive, social and personal development of the child. In addition, some specific examples of games are added, which are used as a teaching tool in classroom work.

Keywords: play, learning, child development, play as a learning tool

1. Uvod

Ljudje so se igrali že v prazgodovini. Z njo so si krajšali čas. O tem pričajo številni ostanki iger iz kamna, kosti in gline v obliki kamnitih igralnih plošč, kamnitih grafitov, stenskih slik, slik na papirusu, kipcev ipd. "V 17. in 18. stoletju so množično izdelovali spiralaste tekmovalne igre z namenom, da bi se otroci ob njih učili zgodovine, geografije, botanike in celo Svetega pisma." (Grunfeld, 1993) Približno tako je še danes, vendar je to področje bolj raziskano, razširjeno.

2. Igra kot učno sredstvo

Na voljo imamo številne igre, s katerimi lahko pokrivamo različna področja učenja, ne samo v obliki pridobivanja znanja, temveč tudi za pridobivanje socialnih veščin, motoričnih spretnosti, spoznavanje sebe ipd. Današnja devetletna osnovna šola je v prvi triadi obarvana z učenjem preko igre, kar je vodilo mnogih šol, vendar ji (žal) še vedno posvečamo premalo pozornosti. Učni načrt je preobsežen, zato je smiselno posegati po didaktičnih igrah, kjer se igra in učenje prepletata. Tudi Tancigova (2007) govori o tem, da se v današnjem času poudarja učinkovitost učenja in da memoriranje dejstev in procedur ne ustreza sodobnim zahtevam družb. Govori tudi o povezavi med telesom in kognicijo in o smiselnosti vpeljave ustvarjalnega giba ter ostalih sprostitev tehnik v učno okolje. Pravi tudi, da se otrok "z igro uči gibati, uči pa se tudi z gibanjem". Pri igri se otroci zelo sprostijo, zato nimajo občutka, da se učijo in prav znanje, pridobljeno na tak način, največ šteje. Mnoge raziskave kažejo na pozitivne učinke igre in umetnosti na razvoj možganov. Catteral (2009) opisuje študije o pozitivnih učinkih igre vlog in improvizacije na učenje in dosežke v znanju in na socialne spretnosti. "Ukvarjanje z različnimi umetnostmi (les, glasba, risanje, slikanje, drama ipd.) ima poleg kreativnosti pomemben pozitiven učinek na učenje in na različne kognitivne procese npr. pozornost, spomin, prostorske veščine ipd." (Gazzaniga, 2008)

Učenci postajajo v šolah vse bolj aktivni. Učitelj se umika s položaja vodje v položaj mentorja, usmerjevalca. Igra je odličen pripomoček za podajanje ali utrjevanje učne snovi. Tako učence motiviramo za delo in jih na zanimiv način pritegnemo k učenju. Primer take igre je PANTOMIMA. S pantomimo lahko npr. prikazujemo določene junake iz pravljic, poklice, besede, črke. Vsak od učencev napiše na listek enega književnega junaka in listke damo v vrečo iz blaga. Prvi, ki je na vrsti, izvleče en listek in s pantomimo prikazuje lastnosti tega junaka. Otroci skušajo ugotoviti, za katero osebo gre.

Igra PONEDELJEK IN TOREK (risanje) je različica nam znanega ristanca. Z njo se učimo in utrjujemo dneve v tednu, števila ali kakšne druge pojme. Igro lahko izvajamo v številnih različicah. "Spodnja slika prikazuje igralno polje razdeljeno na osem manjših polj v obliki križa, na katerih so zapisana imena dni v tednu. Izhodišče oziroma počivališče je Zemlja, na katerem stojimo. Majhen predmet (kamenček, zamašek) vržemo na ponedeljek in skočimo v to polje. Od ponedeljka skačemo proti nedelji. Tu si odpočijemo. Nato skačemo nazaj proti torku, kjer predmet poberemo in se čez ponedeljek vrnemo na Zemljo." (povzeto po Grunfeld, 1993, str. 167)

	Pe	
Če	Ne	So
	Sr	
	To	
	Po	
	Zemlja	

Slika1: Igra Ponedeljek in torek

Kot deklica sem se učila tako, da sem na posteljo razporedila plišaste igrače, ki so predstavljali namišljene učence. Med podajanjem učne snovi sem na omaro z mamino krojaško kredo zapisovala učno snov v obliki miselnega vzorca po vzoru učiteljice, ki me je takrat poučevala. Moja zgodba je tako navdih vsem, s katerimi jo delim oziroma tistim, ki so še na poti iskanja svojega učnega stila.

3. Učenje socialnih veščin z igro

Z igro vlog se učimo tudi socialnih veščin, zlasti v obdobjih, ko med otroci pogosteje prihaja do konfliktov. Tako lahko igramo različne prizore konfliktnih situacij in reševanje le-teh z nekom, ki pri tem posreduje in igra vlogo mediatorja. To lahko izvajamo z improvizacijsko igro, z lutkami ali primerom iz literature, kjer se živali prepirajo (pravljica Zrcalce) ali iz vsakdanjega življenja otrok. Taka igra je lahko odlično izhodišče za pogovor o medsebojnih odnosih, spoštovanju, vedenju, občutkih, empatiji ipd.

Po končani igri vedno sledi pogovor o tem,

- zakaj je prišlo do spora,
- kako so se počutili, ko se je nekdo neprimereno vedel do njih,
- kako bi lahko bolj prijazno reagirali ali preprečili prepir,
- kako so igralci izražali svoja čustva (geste, obrazna mimika) ipd.

4. Zaključek

Kastilski kralj Alfonz Modri, ki je v 13. stoletju dal napisati prvo knjigo o igrah, je v uvodu zapisal: "Bog je ustvaril človeka tudi zato, da je vesel premnogih iger, zakaj igranje povzdiguje in odganja muhe." (Grunfeld, 1993) Igra krepi medčloveške odnose, socialne in motorične spretnosti posameznika. Z igro odkrivamo nov svet. Pridobivamo izkušnje, znanja, spretnosti, spoznavamo sebe in druge, pomaga nam pri reševanju konfliktov, razumevanju zgodb, snovi ipd. Pri mojem delu v razredu je igra izjemno priljubljena dejavnost, saj se je nikoli ne naveličamo. In pri tem me vodi misel, s katero sem poimenovala prispevek "ko se igram, se učim in ko se učim, se igram", saj kot neklasična oblika učenja otroke vedno privabi.

5. Viri

- CATTERALL, J. S. (2009). Doing well and doing good by doing art. Los Angeles, CA: Imagination Group.
- GAZZANIGA, M. (2008). Learning, arts, and the brain: The Dana consortium report on arts and cognition. Washington, DC: Dana Press.
- GRUNFELD, V. F. (1993). Igre sveta. Ljubljana, DZS.
- TANCIG, S. (2007). Kognitivna znanost in učenje: sprememba paradigm. V M. Bohinc idr. (ur.), Zbornik 10. Mednarodne konference multikonference. Ljubljana: Institut Jožef Štefan.

Irena Dirjec

IGRA VLOG PRI ANGLEŠČINI V OŠPP Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

V prispevku predstavljam igro vlog kot eno izmed učnih metod pri poučevanju tujega jezika angleščine za učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.

V sedmem razredu se nekateri učenci s tujim jezikom srečajo prvič, v razredu z njimi pa so tudi posamezni učenci, ki prihajajo z večinskih šol in tako tuj jezik že zelo dobro obvladajo. Omenjena metoda je kot ena glavnih še posebej uporabna v prvih urah pouka, saj v dejavnostih lahko sodelujejo prav vsi učenci ne glede na predhodno znanje. V višjih razredih je igra vlog dobrodošla popestritev ure in spodbuda učencem, ki se le s težavo prebijajo skozi napisano angleško besedilo.

Ključne besede: učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, osnovna šola s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom, tuj jezik, angleščina, igra vlog

ROLE PLAYING IN ENGLISH LESSONS IN SPECIAL SCHOOL

In this article I am presenting role playing as one of the teaching methods used during English lessons in special school for students with mild mental disabilities.

There are some 7th graders who are only being introduced to the foreign language. On the other side some of their peers already know the language very well. The method of role playing is especially useful during first few lessons since all the students can participate, regardless of their previous knowledge. Later on in higher grades the method is a welcome diversification and encouragement for the students with severe problems in reading English.

Keywords: students with mild mental disability, special school, foreign language, English, role playing

Angleščina je v današnjem času jezik, ki ga hote ali nehote srečujemo na vsakem koraku. Je stalnica v vsakdanjem življenju ne le pri nas, ampak tudi širše po svetu. Postal je globalni jezik. Slovenci sicer veljamo za narod dobrih govorcev tujih jezikov, kar pa je lahko za ljudi, ki jim tovrstno znanje ni blizu ali lahko, precej obremenjujoče. Mednje sodijo tudi učenci, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju OŠPP z NIS). To so učenci, v osnovi diagnosticirani kot otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so ena od skupin otrok s posebnimi potrebami, opredeljenih v 2. čl. Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Primarni diagnozi so pri veliki večini pridružene tudi raznovrstne druge težave (npr. motnja pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje, govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra, težave na področju vedenja in osebnosti, težave na področju čustvovanja, dolgotrajne bolezni itn.).

To so učenci, katerih intelektualne sposobnosti so znižane do te mere, da razvoj in posledično učenje zaradi različnih notranjih in zunanjih dejavnikov potekata bistveno počasneje kot pri otrocih brez motenj v duševnem razvoju (Woliver, 2009). Program osnovne šole je zanje neustrezen, zato so usmerjeni v OŠPP z NIS.

V Učnem načrtu za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom za angleščino je opredeljeno, da se učenci tujega jezika učijo v 7., 8. in 9. razredu po dve uri tedensko (2003, s. 3), za razliko od večinskih šol, kjer to učenje lahko poteka že od 1. razreda dalje in tudi do 4 ure tedensko. V OŠPP z NIS je poudarek predvsem na poslušanju in govorjenju, poznavanju osnovnega besedišča in tvorbi enostavnih povedi z uporabo zelo osnovne slovnice, medtem ko učenci večinskih šol poleg poslušanja in govorjenja ter bogatenja besedišča veliko pišejo in berejo, zahtevnejša pa je tudi obravnavana slovnica, še posebej konec drugega in v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

V osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom se mnogo učencev vključi v višjih razredih, neredko šele v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Tu nastopi še posebej velika razlika prav v znanju tujega jezika – na eni strani imamo učence, ki se z njim v 7. razredu srečajo prvič, na drugi pa učence, ki imajo lahko za seboj že polnih šest ali celo več let učenja angleščine. Med njimi se najdejo tudi taki, ki tuj jezik govorijo tekoče in uporabljajo besedišče, širše od šolskega obsega.

Temu primerno je potrebno pouk skrbno načrtovati ter dejavnosti v veliki meri diferencirati in individualizirati glede na posameznikove zmožnosti, sposobnosti, pa tudi glede na želje, interese in motivacijo. Pri tem nimam v mislih le klasičnih nalog na papirju, ki so zbrane v odličnih učbenikih in delovnih zvezkih prav za program OŠPP z NIS.

V 7. razredu, ko je časa za sprotno ponavljanje in utrjevanje snovi dovolj, se zato pri delu nenehno poslužujem učenju tujega jezika prilagojenih iger. To so konkretne in spletne didaktične in družabne igre (npr. kartončki s posameznimi besedami za učenje vrstnega reda besed v povedi; pobarvaj število, ki ga slišiš, z barvo, ki jo slišiš; igre Spomin, Tombola ...).

Gradiva glede na obravnavano temo v obliki pesmic, igrice ipd. ni malo, vendar je namenjeno učencem, ki se tujega jezika učijo v nižjih razredih večinskih osnovnih šol, s tem pa je za učence v starosti 12 let in več povsem neprimerno.

Še posebej v začetnih mesecih šolskega leta lahko zato pride v ospredje igra vlog, ki kot metoda ne pozna starostnih omejitev in jo brez zadržkov uporabljamo tudi še v 8. in 9. razredu. Namen in uporaba sta takrat sicer nekoliko drugačna.

Namen poučevanja angleščine v OŠPP z NIS ni toliko učence naučiti tekoče govoriti angleščine, temveč jih spoznati z osnovami tujega jezika, s tujo kulturo, z različnostmi med ljudmi ter preko tega razvijati spoštovanje drugačnosti. (Učni načrt, s. 3)

»V vsakdanjem življenju večinoma nimajo niti potreb niti možnosti po jezikovnem izražanju v angleščini ...« (Učni načrt, s. 4) Temu primerno je sploh pri učencih, ki se s tujim jezikom srečajo prvič, že vnaprej prisoten strah, tudi sram, s tem pa je povezana obilica stresa, kako se z izzivom soočiti. Tudi sicer je angleščina v primerjavi s slovenščino veliko težja predvsem na področju branja, kjer imajo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju nemalokrat veliko težav že pri slovenščini.

Igra vlog se je pri tem izkazala kot odlična metoda, saj se učenec ne izpostavi kot on sam (ki jezika ne pozna in ne zna), ampak je tam v vlogi nekoga drugega. S tem se breme neznanja prenese z učenca neposredno na lik, ki ga igra. Pretiravanje v vlogi je zelo zaželeno. Pri tem marikdo z veseljem izpostavi svoje igralske sposobnosti, kar vzdušje v razredu v hipu naredi bolj sproščeno, poznavanje tujega jezika je v stranskem planu. To spodbudi tudi bolj zadržane in plašnejše učence k sodelovanju, pa čeprav zmorejo to le z besedico ali dvema.

V prvih urah pouka angleščine se učenci učijo osnovnih pozdravov (Hello. Hi. Good morning. itn.) in kako na kratko predstaviti sebe. Pri tem je igra vlog še posebej primerna in uporabljena kot ena od glavnih metod dela. Besedišča je malo, zato si ga je lažje zapomniti, obenem pa jim angleške besede skupaj s fonetičnim zapisom pustim zapisane tudi na tabli. V paru sta ponavadi učenca z različnim predznanjem, kjer boljši prevzame vlogo aktivnejšega igralca oz. tistega, ki sprašuje. Učencu, ki se z jezikom srečuje prvič, je tako potrebno le na kratko odgovoriti, vendar pa ob tem ne gre zanemariti, da so zanje to pomembni prvi koraki na poti (s)poznavanja novega jezika.

Z urami se snov nadgrajuje in dopolnjuje, besedišče se počasi širi, stres pred tujim jezikom se postopoma manjša. Igra vlog, ki so jo učenci do sedaj že dobro spoznali, se tako sredi šolskega leta izkaže kot odlična uvodna motivacija ali kot popestritev in kratek odmor z aktivnim ponavljanjem in utrjevanjem snovi na polovici šolske ure.

V nadaljnjih mesecih učenci vedno bolj spoznavajo tudi pisani jezik, poskušajo tudi že brati kratka angleška besedila. Ta so kasneje v 8. in 9. razredu daljša in zahtevnejša, pogosto pa so zapisana v obliki dialogov. Takrat je spet smiselno vključevanje metode igre vlog, kjer učencu z boljšim znanjem tujega jezika v paru oz. skupini dodelim vlogo z večjo količino besedila. Tudi v tem primeru je dobrodošlo pretiravanje, npr. v obliki različnih naglasov, ki jih učenci z več predznanja že poznajo in tudi z veseljem uporabljajo, ostali pa se na ta način z njimi mogoče sploh prvič srečajo.

Učenci, ki obiskujejo OŠPP z NIS, se tekom šolanja srečujejo z mnogimi ovirami in izzivi. Za mnoge je eden večjih prav gotovo tuj jezik, v učenju katerega ne vidijo ne uporabnosti ne kakšnega drugega smisla. Pri poučevanju tega predmeta je potrebno to vzeti v obzir in jih za delo motivirati tudi s čim boljšim prilagajanjem metod in oblik dela, da bi tako čim pogosteje lahko doživljali uspehe tudi na tem področju.

Učenci s posebnimi potrebami se v času pubertete bolj kot kdajkoli prej zavedajo svoje drugačnosti in še posebej dejstva, da ne obiskujejo »redne«, ampak t. i. »posebno« osnovno šolo. Otroške pesmice in druge dejavnosti, ki so sicer zelo dobrodošle in primerne za zgodnje poučevanje tujega jezika, jim ne delajo usluge in so zanje najmanj neprimerne, če ne celo omalovažujoče in podcenjujoče.

Metoda igre vlog je drugačna. Je ena od metod, ki ji ni mar za starost. Njena uporaba je (seveda z izjemo najmlajših) možna prav v vseh starostnih obdobjih. Je metoda, ki med različnimi učenci gradi mostove povezovanja in tudi prijateljstva. In je tudi ena od redkih oblik dela, kjer še nisem imela učenca, ki ne bi želel sodelovati.

Viri

- GROSMAN, Meta et al. (2003): *Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom za angleščino*.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/978fba4163/pp_nis_anglescina.pdf.
(Citirano: 13. 10. 2019)
- WOLIVER, Robbie (2009): *Alphabet Kids: From ADD to Zellweger Syndrome*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2011)
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>. (Citirano: 13. 10. 2019)



Učenje s pomočjo tehnik gledališke pedagogike

Tanja Pangrc Žnidarič

METODE IMPROVIZACIJSKEGA GLEDALIŠČA PRI POUKU KEMIJE IN NARAVOSLOVJA

Anja Frank

IGRANJE IN JEZIKANJE SPROŠČENO IZRAŽANJE V ANGLEŠČINI S POMOČJO
GLEDALIŠKE IGRE PRI NAJMLAJŠIH UČENCIH

Tjaša Lemut Novak

UTRJEVANJE MODALNIH GLAGOLOV TER SNOVI DEVETEGA RAZREDA MALO
DRUGAČE

Dolores Rijavec Strosar

UPORABA GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI UČENCIH Z DISLEKSIJO

Lučka Urška Novak

SPODBUJANJE GOVORNO JEZIKOVNIH VEŠČIN V RAZREDU S POMOČJO TEHNIK
GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Damjana Urh

IGRA Z VRVICO – PRIKAZ ŽIVLJENJA IN DELA IVANA CANKARJA

Tanja Pangrc Žnidarič

METODE IMPROVIZACIJSKEGA GLEDALIŠČA PRI POUKU KEMIJE IN NARAVOSLOVJA

V prispevku je predstavljena uporaba metod in tehnik gledališke improvizacije pri pouku kemije v osmem in devetem razredu ter pri pouku naravoslovja v sedmem razredu.

Opisali smo nekaj improvizacijskih iger in vaj, ki smo jih za potrebe pouka tudi nekoliko spremenili. Uporabljali smo jih pri učenju pojmov ali večjega števila podatkov, pri ponazoritvi zahtevnejše učne snovi ali pri utrjevanju znanja.

Ključne besede: pouk, kemija, naravoslovje, gledališka improvizacija, sodelovanje učencev

METHODS OF IMPROVISATIONAL THEATER AT THE LESSONS OF CHEMISTRY AND NATURAL SCIENCE

In the manuscript usage of improvisational theater methods at the lessons of chemistry in the eighth and ninth class and at the lessons of natural science in the seventh class are presented. A few improvisational games and exercises adapted for the need of lessons are described. These methods were used at the teaching of concepts or larger number of data, at illustration of pretentious teaching matter or at knowledge consolidation.

Keywords: lesson, chemistry, natural science, improvsational theater, pupil collaboration

1. Uvod

Kemija je naravoslovna veda in kot taka temelji na eksperimentu. Tudi pouk kemije naj bi temeljil na eksperimentih, ki naj bi jih v večini primerov izvajali učenci. Vendar morajo ti obvladovati tudi nekaj faktografskega znanja. Potem pa sledi še utrjevanje snovi, ki ni vedno zabavno in na novih primerih, ampak je včasih zgolj reprodukcija.

Da bi učenje podatkov postalo zabavnejše in učinkovitejše ter utrjevanje snovi priložnost za ustvarjalnost in asociativno razmišljanje, zadnjih nekaj let v pouk kemije in naravoslovja uvajam tudi metode improvizacijskega gledališča.

Poleg tega te vaje omogočajo, da se učenci gibajo. Kot poudarja Ranko Rajovič (2018), je za kognitivni razvoj otrok zelo pomembno gibanje, saj le to pomembno vpliva na razvoj tistih struktur v možganih, ki omogočajo branje, pisanje in računanje.

„Otroke je treba naučiti, da mislijo; in da bi jih tega naučili, jim moramo zastavljati takšna vprašanja, da bodo zahtevala razmišljanje.“ (Rajovič, 2018)

„Za to moramo spremeniti način učenja, tako da reproduktivno učenje dvignemo na raven asociacij, nato moramo otroka naučiti povezovati asociacije.“

Staša Tome (2008) navaja, da visoko produktivna in hitro razvijajoča se družba zahteva kreativno, prilagodljivo in inovativno delovno silo.

„Potrebujemo drugačne tipe znanja. Med veščinami, ki so danes potrebne in pomembne, so socialne veščine in ustvarjalno mišljenje, ki zagotavlja uspešen rezultat dela tudi v drugačnih okoliščinah. Glede na to s kakšno hitrostjo se stvari spreminjajo, so omenjene lastnosti v določenem trenutku lahko odločujoče za poklicno in življenjsko pot posameznika.“ (Sitar, 2008)

Improvizacijske vaje smo vajeni uporabljati pri gledališkem krožku za ogrevanje ali za urjenje določenih spretnosti, zato je bilo med učenci prva leta kar nekaj presenečenja, ko so se vaje pojavile pri predmetu, ki ga z gledališčem običajno ne povezujemo.

Gorazd Planinšič (2008) pravi, da z „nenavadnimi“ povezavami pridobimo novo kvaliteto in sinergijske učinke, ki jih s povezovanjem znotraj naravoslovja ne moremo doseči. Elementi umetnosti v naravoslovju ali elementi naravoslovja v umetnosti lahko pritegnejo tudi tisti del dijakov, ki jim sicer nikoli ne uspemo vzbuditi pristnega zanimanja za učno snov.

„Umetnost in naravoslovna znanost sta dva načina gledanja na svet. Obe področji zahtevata stalno primerjavo in preverjanje realnega sveta okrog nas z mentalno sliko, predstavami in idejami, ki jih oblikujemo v naših mislih. Za obe je posebnega pomena sposobnost zaznavanja, opazovanja in posebej sposobnost interpretacije, sposobnost ustvarjanja novih miselnih slik. Za obe področji je ključnega pomena eksperiment, čeprav nastopa v različnih vlogah. V naravoslovni znanosti je eksperiment tisti, ki teorijo nenehno vrača na realna tla, v umetnosti pa spodbuja razvoj novih načinov izražanja.“ (Planinšič, 2008)

2. Uporaba in rezultati

V nadaljevanju so opisani primeri uporabe vaj pri konkretni učni snovi.

Kemijski simboli – vaja imena

Učenci stojijo v krogu. Na listku, ki ga držijo pred seboj imajo zapisan simbol elementa. Učenec, ki začne igro, pove ime elementa in se prične premikati proti učencu s tem simbolom. Imenovani učenec mora povedati ime novega elementa in se odpraviti proti njemu preden ga prvi doseže.

Igro se igramo po petnajst minut dve do tri šolske ure. Da je izmenjevanje učencev hitrejše jih razdelim v dve skupini. Opažam, da se v tem času večina učencev nauči simbole za elemente.

„Dolžnost učitelja ali vodje je aktiviranje vsakega učenca v skupini ob hkratnem upoštevanju takojšnje zmožnosti za sodelovanje, ki jo kažejo drugi učenci.“ (Spolin, 1980)

Celični organeli in njihove naloge – mehiški val

Učenci stojijo v krogu. Prvi, ki začne igro, pove ime celičnega organela in ob tem z gibom pokaže njegovo obliko, njegov sosed pove funkcijo organela in jo podkrepi z gibom, tretji v nizu nadaljuje z novim imenom organela in gibom, četrti z njegovo funkcijo in tako naprej.

Igro se igramo za utrjevanje znanja o zgradbi celic. Učencem je všeč, da se lahko gibajo in da so lahko ustvarjalni. Tudi po več tednih se še spomnijo na kakšnega sošolca in njegov gib ob imenu organela ali funkcije, ki jo organel opravlja v celici.

„Kako trdnjše bi bilo znanje, če bi izviralo iz vznemirljivosti učenja samega.“ (Spolin, 1980)

Vezi – strelski dvoboj

Učenci si pripravijo pojme, ki sodijo skupaj. Igro se igrajo v skupinah po tri. „Izzivalca“ se s hrbti postavita skupaj. Vodja dvoboja napove temo, nato začne naštevati pojme ali opise. Ob vsakem opisu vodje dvoboja „izzivalca“ stopita korak stran drug od drugega. Ko vodja dvoboja pove pojem, ki ne sodi v skupino se obrneta drug proti drugemu in se ustrelita, kdor prvi odreagira postane vodja novega strelskega dvoboja.

Učenci se to igro zelo radi igrajo, vendar jim je velikokrat težko voditi dvoboj. Igra je za utrjevanje zelo široko uporabna, saj lahko z njo utrjujemo zelo različne vsebine, vendar ni vedno enostavna za igro. Pri vsebinah, kjer ne gre za golo naštevanje elementov iste množice (npr. sadje ali zelenjava), učenci težko dobijo pet pojmov ali opisov, ki nedvoumno sodijo skupaj (npr.: IONSKA VEZ vez med kovino in nekovino, zelo močna vez, spojine so pri sobnih pogojih v trdnem agregatnem stanju, v talini spojine s to vezjo prevajajo električni tok, s to vezjo se povezujejo ioni), ker gre velikokrat za krajše opise je zahtevna tudi za „izzivalca“ saj morata zelo pozorno poslušati in se hitro odzvati.

„Zdravi odnosi v skupini zahtevajo medsebojno odvisno delo posameznikov za izvršitev projekta, njihovo polno posamično sodelovanje in osebni prispevek. ... Brez medsebojne akcije posamezni igralec nima nobenih možnosti, kajti za koga naj bi igral brez skupinskega delovanja, od kod naj bi prejemal gradivo in kakšne učinke bi lahko dosegal? Če pa dela v skupini, se igra in skupaj z drugimi nekaj doživlja, se igralec – učenec vključi in najde znotraj celotne dejavnosti samega sebe.“ (Spolin, 1980)

Elementi v periodnem sistemu – pisalni stroj

Učenec pripoveduje o lastnostih elementov iste skupine ter o uporabi in lastnostih vsakega od njih, trije učenci pa s svojimi telesi uprizarjajo to, kar prvi razlaga.

Za igranje te igre mora pripovedovalec dobro poznati temo o kateri pripoveduje, zato običajno za pripovedovalca izberem učno uspešnejšega učenca. Njegovi „diapozitivi“ pa morajo biti sproščeni v nastopanju in med seboj dobro sodelovati. Ko jih opazujem največkrat uživam ob njihovih domislicah, ali ko vidim kako napenjajo možgane, da bi pokazali kakšen strokoven termin. Sošolcem, ki so priča takšnemu predavanju, še dolgo ostanejo v spominu domislice „diapozitivov“ in si tako lažje prikličejo v spomin zahtevane podatke. Izpeljava te igre je zahtevnejša, ker je potrebno imeti dobrega pripovedovalca, ki bo imel veliko znanja o obravnavani temi in bo znal izbrati podatke, ki jih je lažje prikazati. Poleg tega izvedbo vaje otežuje tudi zadržanost učencev pred nastopanjem. Ker z igranjem na odru običajno nimajo izkušenj, jih izpostavljenost pred razredom hromi pri iskanju asociacij in uprizarjanju.

„Pri nastajanju znanstvenih odkritij so prav tako kot pri nastajanju umetniških del ključnega pomena intuicija, ustvarjalnost, domišljija in navdih.“ (Planinšič, 2008)

Umirjanje razreda in povečevanje zbranosti – podajanje ploskov

Učenci sedijo na svojih mestih, s telesi se lahko le malo zasukajo drug proti drugemu. Podam plosk učencu, ki z menoj vzpostavi očesni kontakt, ta pa plosk preda svojemu sošolcu/sošolki. Učenci se morajo med seboj gledati in si s pogledom sporočiti, da si bodo podali plosk. Ploskniti morajo istočasno. Plosk morajo prejeti vsi v razredu in vsi ga morajo dati naprej. Plosk konča pri meni, saj ga „spravim“ za naslednjič, ko ga bomo spet potrebovali.

Po tej vaji se razred zelo umiri in zbere. Običajno se te igre večkrat poslužujemo pri urah, ki so na urniku ob koncu pouka.

3. Razprava in zaključki

Učenci imajo takšno obliko pouka zelo radi. Pri takem delu z disciplino ni nikakršnih težav, zato si tudi upam poslati del razreda na hodnik, ko potrebujemo več prostora. Učenci so zatopljeni v svojo igro in ne motijo pouka v sosednjih učilnicah.

„Brez zunanje avtoritete, ki bi se vsiljevala udeležencem igre in jim narekovala, kaj naj storijo in kako, se vsak igralec svobodno odloči za samodisciplino s tem, da sprejme pravila igre ter z navdušenjem in zaupanjem sodeluje pri skupinskih odločitvah. Če ni nikogar, ki bi mu moral ugajati ali ga zadovoljiti, igralec lahko usmeri vso energijo

neposredno k nalogi ter se nauči, kar se je prišel naučiti.“ (Spolin, 1980)
Preko igre se učno snov naučijo tudi učenci, ki se je sicer ne bi ali pa bi za to potrebovali več časa.

Pomembno se mi zdi, da se učijo ob gibanju.

Zaradi igre z navdušenjem opravijo zahtevne kognitivne procese (strelski dvoboj, pisalni stroj), ki jih sicer ne bi ali pa le s težavo.

Poleg tega opažam, da te igre pripomorejo k povezovanju učencev v oddelku in k njihovem umirjanju in osredinjenju. Poleg tega pa razvijajo tudi ustvarjalnost, igrivost, se urijo v nastopanju in komunikaciji.

In kot pravi Draga Ahačič (1982) „Dejstvo je da je mogoče s pravilno gledališkovzgojno metodo otroka vaditi pravilne izgovorjave, osnov dihalne in govorne tehnike, telesne spretnosti in skladnega gibanja, sproščenega obnašanja in nastopanja, razvijati njegovo domišljijo, iznajdljivost in čut za opazovanje, njegovo čustveno dojemljivost, bogatiti njegov notranji doživljajski svet, njegov estetski in etični čut, razvijati njegov smisel za kolektivno delo, odgovornost in samodisciplino.“

4. Viri

- Ahačič, Draga (1982): Gledališče pod vprašajem, polemike in obračuni. Ljubljana: Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega 87
- Planinšič, Gorazd (2008): Medpredmetno povezovanje naravoslovnih in umetniških predmetov: zakaj in kako?. V: Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Rajovič, Ranko (2018): Kako so povezani ravni podplati in inteligenca. <https://www.ntcslovenija.com/blog/kako-so-povezani-ravni-podplati-in-inteligenca/> (Citirano: 4. 10. 2019)
- Sitar, Jelena (2008): Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje. V: Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Spolin, Vijola (1980): Improvizacijske vaje. Ljubljana: Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega 81
- Tome, Staša (2008): Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V: Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnosti in kulturni vzgoji v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut

Anja Frank

IGRAnje IN JEZIKAnje SPROŠČENO IZRAŽANJE V ANGLEŠČINI S POMOČJO

Prispevek govori o gledališki dejavnosti kot pomembni metodi poučevanja in učenja pri pouku angleščine, ter o prednostih, ki jih ta metoda prinaša na področju učenja angleščine pri najmlajših učencih. Namen prispevka je predstaviti primer uporabe metode gledališke igre, s katero bi lahko izboljšali sproščenost otrok pri jezikovnem izražanju. Ugotovili smo, da se otroci lažje izražajo v tujem jeziku, v našem primeru v angleščini, če pri pouku angleščine uporabimo metodo, ki temelji na gledališki pedagogiki.

Ključne besede: pouk angleščine, sproščeno jezikovno izražanje, gledališka pedagogika

ACTING AND LANGUAGE LEARNING – SPEAKING ENGLISH IN A RELAXING WAY THROUGH ACTING

The article discusses drama as an important teaching and learning method for teaching English, and the benefits of this method of learning English for the youngest pupils. The purpose is to present an example of using drama to improve children's relaxation in language expression. We have found that children can express themselves more easily in a foreign language, in our case English, if we use a method based on theater pedagogy when teaching English.

Keywords: English lessons, relaxed language expression, theater pedagogy

1. Razlogi, problemi

Sodobne metode poučevanja angleščine se v nasprotju s tradicionalnimi, kjer sta avtoriteta in odgovornost na strani učitelja, osredotočajo na učenca kot odgovornega in aktivnega posameznika v učnem procesu. Pri poučevanju angleščine pri najmlajših učencih se želimo odmakniti od tradicionalnih metod poučevanja in s pomočjo gledališke pedagogike spodbuditi učence k aktivnemu sodelovanju. Predvsem pa želimo učencem omogočiti sproščeno učno okolje, v katerem jim je dovoljeno, da se v sodelovanju z ostalimi učijo in naučijo angleščine tudi na lastnih napakah. Učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) imajo pravico do tako imenovane tihe dobe, ki je lahko prisotna v prvih letih učenja angleščine in traja različno dolgo. Siljenje učencev h govoru pa ni smiselno. Bolje je, da učencem pustimo čas, da se sami odločijo, kdaj bodo spregovorili v angleščini. Mi kot učitelji pa poskušamo istočasno poiskati načine, kako bi učencem, ki so še zadržani, omogočili čim lažji in najmanj stresen prehod h govornemu izražanju v angleščini. Eden takšnih načinov je tudi uporaba gledališke igre pri pouku angleščine.

2. Teoretično ozadje

Uspešnost pouka angleščine temelji na aktivnostih, ki so zasnovane na učnih potrebah in zmožnostih učencev in ne tistih aktivnosti, ki sledijo predvidenim enotam v učbeniku ali interesu učitelja. Naloga učitelja je uskladiti otroško željo po igri in raziskovanju s postopno zahtevnejšimi izzivi, s katerimi dosežemo učni potencial otrok (L. Cameron, 2001). Pri usvajanju tujega jezika je naloga učitelja, da zagotovi veliko količino kakovostnega jezikovnega vnosa (z opisovanjem, s pojasnjevanjem, z razlaganjem, branjem in s pripovedovanjem) in upošteva načelo tihe dobe pri učencih, preden od njih zahteva aktivno sporočanje uporabo jezika (Pinter, 2011).

A. Pinter (2011) prav tako poudarja, da mora biti poučevanje pestro ter vsebovati urjenje različnih strategij, spodbujati mora različne pristope in ponujati alternativne možnosti. Pomembno je, da izkoristimo otrokove značilnosti zgodnjega obdobja (6–12 let) ter gradimo na naraščajoči in boljši zmožnosti pomnjenja. Poučevanje na tej stopnji predvideva uporabo sodobnega holističnega in več-čutno usmerjenega pristopa k učenju, s čimer zagotovimo optimalno spodbudno in varno učno okolje, kjer bodo učenci lahko izražali pridobljena znanja in preverjali že usvojene jezikovne koncepte (Učni načrt tuji jezik v 2. in 3. razredu, 2013).

Ravno zgodbe so lahko odličen način, kako otroku približati angleščino. Posamezniki v otroštvu zelo radi prisluhnejo zgodbam. Na takšen način se učijo jezika s pomočjo poslušanja zgodb in sodelovanja v različnih aktivnostih, ki so povezane z vsebino – likovno ustvarjanje, petje pesmi, igre, izdelava slikovnih slovarjev itn. Izjemnega pomena je, da se učitelj dobro pripravi na omenjene dejavnosti in poskrbi, da so zgodbe nekoliko nad učenčevim znanjem jezika. Ravno tako je pomembna podkrepitev zgodbe z raznimi gibi telesa, lutkami, mimiko obraza, ilustracijami in doživetim pripovedovanjem ter igro (Rosen, 1985). Pristop, ki vključuje gledališko igro se na različnih ravneh spogleduje s sodobnimi pristopi poučevanja tujega jezika. Lahko se integrira v različne dele poučevanja drugega pristopa. Gledališke igre v razredu, ki jih izvajamo s pomočjo sodobnih gledaliških metod, so spontane in usmerjene igre z vlogami, ki zahtevajo sproščenost in kreativnost. Gibalno, plesno, in govorno ali pevsko usmerjene dejavnosti, ki slonijo na dramatizaciji, otroci uresničujejo z realističnimi in domišljijскими vsebinami z gibom in besedo, torej se prepletata verbalna

in neverbalna komunikacija. Gledališče z vsemi izraznimi sredstvi postane tudi povezovalac vsebin z različnimi področji predmetnika in postavi v ospredje pomen medpredmetnega povezovanja. Gledališče otrokom odstira pot k ustvarjalnosti, sprejemanju drugačnosti in individualnosti. V prispevku želimo izpostaviti pozitivne učinke metod gledališke pedagogike na govor najmlajših učencev in prikazati, kako so učenci v gledališki igri lahko sproščeni in se njihova zadržanost do govora in sporočanja v angleščini lahko zelo zmanjša ali se popolnoma zgubi.

3. Implementacija

Ko učencem prebiramo zgodbe in pravljice pri pouku angleščine, jih vprašamo, kaj bi radi počeli po prebrani zgodbi. Skoraj enoglasno odgovorijo, da bi radi zgodbo zaigrali, si naredili maske, oblekli kostume, zgodbo ilustrirali. Z visoko motiviranimi učenci za poustvarjanje zgodbe nimamo težav. Učenci so aktivni poslušalci in aktivni igralci. V celoten proces učenja so vpeti aktivno, in sicer od ideje ali izbire zgodbe, ki naj bi jo poslušali in obravnavali, pa vse do zaključka učnega procesa, v katerem je zgodba odigrana in ovrednotena. Veliko lahko prispevajo z njihovimi idejami pri izdelavi scene, mask, kostumov in pripravi glasbenega vložka dramske igre.

V prvem razredu smo izbrali zgodbo 'The mitten', ki se vsebinsko vključuje v zimski čas. Vsebina zgodbe se integrira in povezuje z vsebinami letnih časov, vremenskih pojavov, živalmi v gozdu in njihovimi lastnostmi. Prav okolje, ki ga ustvari pripoved, je za učence v prvem triletju manj negotovo kot njihovo realno okolje, zato zlahka vstopijo v svet zgodbe in se vanjo vživijo. Učenci prvega obdobja osnovne šole se zlahka poistovetijo z nastopajočimi v zgodbi. Zgodbo in dogodke, v katerih se glavni junaki pojavijo, doživljajo skozi lastne izkušnje in znanja o svetu. Zgodbe jim omogočajo vstop v domišljjski svet, kar pripomore k lažjemu izražanju in grajenju samopodobe. Pouk, ki je podprt z več čutnimi zaznavami, deluje spodbudno, omogoča sodelovanje vsem učencem in olajša pomnjenje.

Pomembno je, da ustvarimo sproščeno bralno okolje. V učilnici imamo bralni kotiček, ki so ga opremili učenci sami in se v njem počutijo ugodno. Vsebina zgodbe, ki govori o živalih, ki v gozdu, v zasneženi pokrajini najdejo rokavičko in se želijo v njej pogreti, je za učence aktualna, privlačna in primerna njihovi starosti. Prav tako je besedišče ustrezno zahtevno in primerno za izražanje v angleščini.

Po branju učenci zelo radi dramsko uprizorijo zgodbo. Pripravimo si kostume in maske za uprizoritev glavnih junakov zgodbe ter ustrezno sceno. Skupaj pripravimo in izberemo pripomočke ter rekvizite. Učenci se veliko lažje izražajo, če so v vlogi nekoga drugega in v maski ali kostumu.

Z učenci se pogovorimo o gibalnem izražanju glavnih junakov, v našem primeru živali. Učenci se morajo čim bolj približati in posnemati gibanje in oglašanje živali, ki jo upodabljajo oziroma igrajo.

Igri dodamo tudi glasbeno spremljavo in petje. Uporabljamo instrumente in svoje lastne instrumente, torej dele našega telesa, ki jih uporabimo kot zvočila. V igri 'The mitten' v uvodnem delu zapojemo in zaploskamo pesem 'It is winter'. Ritmično, z malimi instrumenti spremljamo govor nastopajočih skozi celo igro.

Izbor nastopajočih je natančno načrtovan in vloge so premišljeno dodeljene posameznikom. Učenci izredno radi nastopajo in si želijo vloge, zato skušamo v igro vključiti vse. Zanimivo je, da je zanimanje veliko tudi pri učencih, ki drugače ne želijo biti izpostavljeni in se govorno izražati v angleščini. V igri vidijo priložnost, da se izrazijo v vlogi nekoga drugega, kar je idealna priložnost za tihega in sramežljivega učenca, da stopi v ospredje in za učitelja, da mu to omogoči.

Sceno pripravimo skupaj in pomoč učencev je še kako dobrodošla. Velikokrat imajo ideje, ki navdušijo. Učenci radi nastopajo in igro na oder postavijo bodisi za sošolce ali za širšo publiko, kot so učenci šole, starši in vrstniki sosednje šole. Naš učni prostor ni vedno samo učilnica, ampak ga pogosto razširimo na dvorišče, vrt, gozd, telovadnico... Tudi v primeru gledališke igre smo uporabili pristno naravno vrtno kuliso in igro zaigrali tudi v šolskem gozdičku, kar je bilo učencem še posebno zanimivo, saj smo imeli avtentično gozdno scenografijo.

Vsako leto znova pripravimo in na oder postavimo dramsko igro, ki navduši vse, tako nastopajoče kot gledalce.

4. Razprava in zaključki

Vključevanje sodobnih, ne tradicionalnih pristopov v poučevanje angleščine od učitelja zahteva veliko več časa in priprav, na drugi strani pa so željena popestritev pouka in v učencu zbudijo radovednost in povečajo njihovo aktivnost. Učenci so aktivni ves čas.

Obravnavi zgodbe, poustvarjanju in gledališki pripravi smo posvetili sklop šestih učnih ur. Naknadno smo pripravili še dva nastopa, in sicer šolskega in nastop za starše. Učenci so zelo motivirani od uvodne motivacije do zadnjega nastopa za starše.

Opazimo, da so tudi učenci, ki so tihi in se neradi izpostavljajo, pripravljeni sodelovati, igrati in prispevajo marsikatero idejo za poustvarjanje zgodbe. Prvošolka, ki je sicer zelo tiha in nerada govori, je povedala, da ji je lepo nastopati, ker rada nastopa in poje s sošolkami. Igranje vloge ji je dalo varnost, saj se je poistovetila z vlogo in je zaigrala izmišljeno resničnost. Poudarila je, da ji je bilo lepo, ker je igrala miško, ki je njena najljubša žival. Kombinacija igre in petja pesmi ter izrekanja izštevank je še dodatno olajšala in sprostila govorno izražanje v angleščini. Igranje spodbuja medsebojno sodelovanje učencev in opogumlja zadržane otroke. Ko učenci igrajo skupaj, to ustvarja občutek povezanosti, na ta način se zblížajo, sporazumevajo in šalijo. Ravno tako ima igranje pozitivne učinke na odnos učitelj-učenec. Dejavnosti, ki so vključene in dopolnjujejo gledališko igro, kot je priprava mask, kostumov, scene, petje, igranje na instrumente, zblížujejo obe skupini, saj so vsi vključeni v aktivnost in imajo skupen interes, to je priprava gledališke igre.

Tudi v bodoče bodo zgodbe in poustvarjanje zgodb, vključno z gledališko igro, del pouka angleščine, saj tovrstno učenje spodbuja učence k sodelovanju in razvija empatijo. Vsem učencem omogoča aktivno sodelovanje in sproščeno izražanje v angleščini ter telesno aktivnost, kar pripelje do hitrejšega učenja in trajnejšega znanja.

5. Viri

- Blažič, M. M. (2011). Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pevec Semec, K., Andrin A. idr (2013). Učni načrt TUJ JEZIK V 2. IN 3. RAZREDU. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pinter, A. (2011). Children Learning Second Languages. Research and practice in applied linguistics. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. (2014). Uradni list RS, št. 20/14.
Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11951>
- Rosen, H. (1985). Stories and meanings. Sheffield: National Association for the Teaching of English.

Tjaša Lemut Novak

UTRJEVANJE MODALNIH GLAGOLOV TER SNOVI DEVETEGA RAZREDA MALO DRUGAČE

Kot učiteljica angleščine sem ugotovila, da je gledališke tehnike in metode primerno in koristno uporabiti ne le pri pripravi predstav ali gledaliških dogodkov v sklopu interesnih dejavnosti ter šolskih projektov, ampak tudi v manjšem merilu pri rednih urah pouka TJA.

Predstavila bom en primer, ki se mi je kljub pomislekom in težavam v praksi vedno dobro iztekel – učni proces je bil popestren in učenci so si zaradi igre vlog, dodanega življenjskega konteksta in elementa presenečenja (vrečka problemov), naučene slovnične strukture hitreje in učinkoviteje zapomnili. En pomislek sem rešila z možnostjo tihe priprave, drugega z uporabo učiteljičinega 'plonk listka'. Tako v življenju kot pri urah TJA sem zagovornik improvizacije, saj je pogosto potrebno delo prilagajati trenutni situaciji, prisotnim posameznikom ali skupini ter zaradi dejstva, da je sprememba edina stalnica.

Improvizacija pa je lahko usmerjena tako, da doprinese k učnemu procesu in sami socialni interakciji v skupini.

Ključne besede: modalni glagoli, igra vlog, pojasnjevanje, nasprotovanje, življenjska situacija

REVISING MODAL VERBS AND MATERIAL OF GRADE NINE A BIT DIFFERENTLY

As a teacher of English, I realized that theatre techniques and methods are adequate and useful not only in preparing plays and theatrical events via clubs and school projects but also on a smaller scale during English lessons.

I am going to present an example which has – despite of my second thoughts and problems – always worked out well. The learning process was variegated, and the students expeditiously remembered given grammatical structures due to role play, added real-life situation and an element of surprise (problem bag). One problem was solved by giving students some time to prepare, the other one by using teacher's cheat sheet. In life as well as during English lessons I am a promoter of improvisation because work often needs to be adapted to a given situation, individuals or group since change is the only constant.

Improvisation can be led so it adds to the didactic process and the social interaction within a group.

Keywords: modal verbs, role play, clarifying, contradictions, real-life situation

1. Besedilo

Razlogi:

- I. Učenje jezika je mnogo več kot le sledenje danim učnim nalogam. Lahko je živo, vredno spomina in zabavno. Številne raziskave so pokazale, da je vključevanje drame/igre v poučevanje jezika koristno.
- II. Ko pri utrjevanju slovničnih struktur/časov in tekoče snovi na splošno uporabimo življenjsko ali izmišljeno situacijo, lahko ob pomoči igre vlog znanje usvajajo hitreje in učinkoviteje.

Problemi:

- I. Učenci imajo zelo različno predznanje, širino usvojenega besedišča ter nabor slovničnih struktur, ki jih suvereno in samostojno uporabljajo v interakciji.
- II. Učencem komuniciranje – igra vlog – v tujem jeziku predstavlja lahko sprostitev, izziv ali pa muko.

Od leta 2004 uporabljam gledališke tehnike in metode pri interesnih dejavnostih (The Black & White Theatre, Šund'r), hkrati pa so v manjšem ali večjem obsegu prisotne tudi pri rednih urah pouka angleškega jezika. Pred leti sem v priročniku za učitelje **Let's Do Drama – using drama to teach English language** aktivnost, ki jo bom tu predstavila, poimenovala *What's your problem?* Takrat sem z ostalimi učitelji delila 111 aktivnosti za pouk ter nekaj idej za ostale šolske vsebine, dogodke, ta pa je svoje mesto našla pod številko 19.

Od takrat pa do danes sem jo s prilagoditvami (glede na starost in predznanje učencev ter snov, ki sem jo želela utrjevati) uspešno uporabljala, zato jo želim deliti tudi z vami.

Pogosto jo uporabljam v devetem razredu, ker imajo učenci tu že toliko znanja in vaje v komunikaciji, da lahko aktivnost resnično da dodano vrednost in jo lahko po potrebi še dodatno diferenciramo.

Uporabljam jo z namenom utrjevanja modalnih glagolov (pravila – MUST/HAVE TO, prepovedi – MUSTN'T, nasveti – SHOULD/SHOULDN'T, dovoljenja, možnosti – CAN/COULD itd.), mešanih časov (poročanje – PAST SIMPLE, PAST CONTINUOUS, opisovanje trenutnega dogajanja – PRESENT CONTINUOUS, navajanje dejstev, rutin – PRESENT SIMPLE, izkušnje – PRESENT PERFECT, načrtovana prihodnost – GOING TO FUTURE itd.), pojasnjevanja (THE ONE THAT/WHO, THE ONES THAT/WHO ...), opisovanja, razlaganja, podajanja mnenj, argumentiranja in nasprotovanja (CONTRADICTIONS – YES, _____./No, _____.). Seveda je tudi izvrstna vaja tako slušnega razumevanja kot govora – komunikacije.

Lahko jo izvajamo brez ali s pripomočki.

Brez pripomočkov je mišljena predvsem kot del uvodne motivacije. Problem izberemo skupaj z učenci ali pa je vezan na snov, ki bo tisto uro obravnavana. Vlog ne določimo s pomočjo kocke z vlogami, ampak z metom kovanca, in sicer 'cifra' je oseba s problemom, 'mož' pa oseba, ki pomaga pri reševanju tega problema.

Kadar aktivnost izvajamo s pripomočki, pa je to lahko čista improvizacija ali bolj ali manj vodena interakcija – odvisno od cilja, ki smo si ga zastavili.

Kadar je poudarek na improvizaciji, potrebujete le vrečko s problemi – da dvojica enega izvleče; niti kocka z vlogami ni potrebna, saj si jih lahko določita sama.

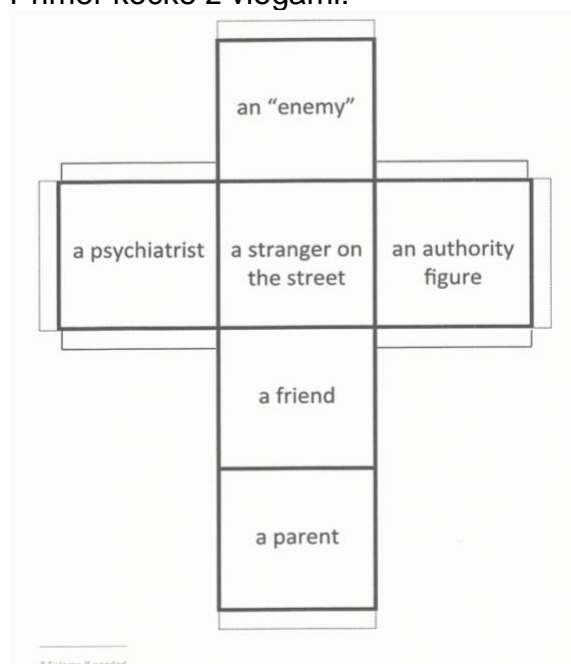
Ker pa so pogosto skupine precej heterogene, je uporabnejša bolj vodena različica, kjer je poleg meta kocke za dodelitev vloge in prejetega problema iz vrečka potreben še:

- čas za tiho pripravo, po dodeljenem problemu, vlogi in pred odigranim dialogom (šibkejši ali manj samozavestni učenci);
- učiteljičin plonk listek – MODALNI GLAGOL + raba + primer; SLOVNIČNI ČAS + raba + oblika + primer; razno (učenci z učnimi težavami ali šibkejši);
- seznam uporabljenih struktur/časov (TO DO LIST) če je cilj točno določena struktura ALI če učenci potrebujejo dodaten izziv (npr. nadarjeni učenci);
- dodatni problem, ki nastane kot posledica prvega (za diferencirano delo za uspešnejše učence).

Primer takšnega seznama:

TO DO list:	
<input type="checkbox"/>	2 sentences with MUST
<input type="checkbox"/>	1 sentence with MUSTN'T
<input type="checkbox"/>	3 sentences with SHOULD/SHOULDN'T
<input type="checkbox"/>	0 sentences in PAST SIMPLE
<input type="checkbox"/>	3 contradictions
<input type="checkbox"/>	2 relative clauses with THE ONE WHO

Primer kocke z vlogami:



Primer problemov za 'problem bag':

... needs new trousers ...	... doesn't want to eat meat ...
... wants an expensive car ...	... watches too much TV ...
... obsessed about a new computer game ...	... must pay an enormous phone bill ...
... got a bad grade ...	... likes a "bad" guy/girl ...
... broke a window on the neighbours' house ...	... borrowed and destroyed the boss's car ...
... ate too much sweets ...	... borrowed and ruined a friend's sweater ...
... is allergic to water ...	... found 1,000€ in the street ...
... got stuck in New York ...	... doesn't want to go on holidays with parents ...
... moved to a smaller flat ...	... drank alcohol ...
... made a big mistake ...	... is the biggest fan of reality TV ...
... lied and got caught ...	... stole a lipstick and got caught ...
... forgot English homework (again) ...	... spent all money in a casino ...



3

ALL THE MATERIALS ON CD CAN BE PRINTED AND PHOTOCOPIED

What's your problem?



Opomba:

- obe sliki (plašč kocke z vlogami ter nabor problemov za vrečko s problemi) sta iz priročnika **Let's do Drama** oziroma priloženega CD-ja z gradivi za uporabo v razredu.

To aktivnost najpogosteje uporabljam pri učencih v tretji triadi. Ko jo izvedem z mlajšimi, jo prilagodim – problemi izhajajo iz njim bolj poznanih situacij, vloge na kocki so bolj določene in enostavnejše, dogovorimo se tudi za potek igre vlog, na primer:

- prva oseba predstavi problem (3 povedi),
- druga oseba postavi 3 vprašanja v zvezi s tem problemom (wh-questions),
- druga oseba poda 3 nasvete in 2 predloga za rešitev problema,
- prva oseba poda svoje mnenje o obeh predlogih,
- s pogovorom, dodatnimi razlagami izbereta enega od podanih predlogov za rešitev problema.

Tudi tempo dela in čas za pripravo sta tu drugačna.

Občasno se najde par, ki ne najde rešitve. Morda eden izmed učencev ni za sklepanje kompromisov ali pa ni podanih ustreznih/zadovoljivih predlogov ali celo nekdo zgolj rad nasprotuje. Tudi to je lahko priložnost za učenje.

Nekaj možnih rešitev takšne situacije:

- na tabli se oblikujeta dva seznama, in sicer za in proti neki rešitvi (PRO/CON), potem pa se v razredu predebatira dane možnosti in sprejme odločitev,
- vstopi tretja oseba (vloga mediatorja ali zgolj nov lik v igri vlog),
- zamenja se en član dvojice,
- zamenja se problem,
- razred sodeluje s predlogi in pomaga pri premagovanju 'zastojev' v poteku reševanja problema.

Aktivnost *'What's your problem?'* oziroma *Kaj pa je tvoj problem?* je lahko zelo široko uporabna, tako vsebinsko kot časovno. Lahko je izvedena tudi le kot vaja komunikacije oziroma action-reaction drill. Kako se jo odločimo uporabiti, je lahko odvisno od cilja, ki smo si ga zastavili, ali pa skupine, kjer jo imamo namen izvesti.

Aktivnost je najuspešnejša (na podlagi mojih izkušenj), kadar so učenci del nje od začetka naprej, kar pomeni, da sodelujejo že pri pripravi problemov/stavkov za vrečko s problemi. Mlajši učenci imajo tudi večjo željo po uporabi kakšnega rekvizita za vživljanje v lik (npr. ruta, svinčnik in papir, očala, kapa).

Uporaba seznamov oziroma bolj vodenih aktivnosti je smiselna tudi, kadar je naš namen bolj vaditi določeno strukturo oziroma dati poudarek na določen slovnični čas ali vrsto povedi (npr. vprašalni stavki). Z izbiro točno določenih problemov lahko vadimo besedišče neke teme (CLOTHES – bought too small shoes, wore a boring T-shirt in the class photo, ruined new jeans, borrowed and broke sunglasses ...; ANIMALS – wants a pet, can't draw a dog, doesn't recognise a friend's cat, is afraid of spiders, collects fish ...).

Delo učitelja je pestro in nepredvidljivo, vendar so aktivnosti in mali 'triki', ki jih radi ponovimo – ta aktivnost je zame ena takih.

Ko jo uporabljam, vidim, da se učenci tako posvetijo igri, da se učijo/utrjujejo znanje kar mimogrede. Ker so sproščeni, poteka učni proces še učinkoviteje. In ker so zelo aktivni, naredijo in si zapomnijo več.

Bolj nevsakdanji, čuden je nek problem, bolj bo učencem ostal v spominu in snov si bodo tako lažje zapomnili. Občasno namenoma uporabljam stavke, primere, aktivnosti, za katere vem, da jim bodo prav zaradi nenavadnosti, morda celo nelogičnosti, še bolj ostali v spominu.

Aktivnost tudi odpira temo za debato ali neko drugo obliko nadaljnjega dela. Besedo oziroma pojem 'problem'. Učenci morajo poiskati svoj (trenutni) največji problem in naštetih deset vzrokov, zakaj to je problem. Ali pa še ena dodatna ideja – vsi njihovi problemi gredo v vrečko in jih v dvojicah rešujemo skupaj.

Izziv za vas:

PROBLEM:	... wears only yellow shoes
ROLE 1:	teenager
ROLE 2:	(upset) mum
TO DO list:	
<input type="checkbox"/>	2 sentences with MUST
<input type="checkbox"/>	1 sentence with MUSTN'T
<input type="checkbox"/>	3 sentences with SHOULD/SHOULDN'T
<input type="checkbox"/>	0 sentences in PAST SIMPLE
<input type="checkbox"/>	3 contradictions
<input type="checkbox"/>	2 relative clauses with THE ONE WHO

2. Seznam literature:

- Lemut Novak Tjaša, Let's do Drama: using drama to teach English language = poučevanje angleščine s pomočjo drame. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo, 2015.

Dolores Rijavec Strosar

UPORABA GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI UČENCIH Z DISLEKSIJO

Disleksija je kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učenje branja in pisanja. Posplošeno rečeno so močna področja oseb z disleksijo izvirnost, ustvarjalnost in veliko idej, bujna domišljija, dobra vizualizacija, večopravilnost, izrazita intuicija, učinkovito reševanje problemov in divergentno razmišljanje. Težave so opazne na področju govora, povzemanja besedil in zgodb, branja in pisanja, orientacije ter zapornitve. Pogosto sta prisotni tudi slabša samopodoba in nizka samozavest. Te šibkosti se odražajo tudi na področju sporazumevanja. S pomočjo elementov gledališke pedagogike (uporaba giba, lutke, improvizacijske igre, igre vlog ...) lahko preko močnih področij vplivamo na izboljšanje šibkih, predvsem pa lahko povečamo občutek lastne vrednosti. Ko oseba z disleksijo zaupa v svoje sposobnosti, se poveča tudi njena moč sporazumevanja.

Ključne besede: disleksija, gib, lutka, igra, samozaupanje

THE USE OF DRAMA TECHNIQUES WITH DYSLEXIC STUDENTS

Dyslexia is a combination of abilities and disabilities mostly affecting reading and writing skills. Generally speaking, the strengths of dyslexic people are originality, creativity and many ideas, rich imagination, good visualization, the ability to multitask, enhanced intuition, efficient problem-solving skills and divergent thinking.

On the other hand, dyslexic people experience difficulties in speech, summarizing texts and stories, reading and writing, orientation and memorizing. Very often this is accompanied by poor self-image and low motivation for learning. These weaknesses are also noticeable in communication. By introducing drama techniques (the use of movement, puppets, improvisation games, role play) into the learning process we can use the strengths to improve the weaknesses and, more importantly, to increase the student's self-esteem. When dyslexic people trust in their abilities, this leads to better communication abilities.

Keywords: dyslexia, movement, puppet, play, self-esteem

1. Razlogi, problemi

Učenci z disleksijo, ki imajo navadno povprečne ali celo nadpovprečne intelektualne sposobnosti, so pri določenih učnih nalogah manj uspešni ali celo neuspešni. Vzrok za neuspeh so težave in slabše razvite spretnosti, ki izhajajo iz disleksije, posledice pa odpor do šole, slabša učna motivacija in slabša samopodoba. Da bi zmanjšala posledice sekundarnih težav, sem začela iskati načine, kako bi se učenci z disleksijo lahko izrazili, da bi bili dobri, učinkoviti in uspešni. Ker jih odlikuje ustvarjalnost na različnih področjih, sem se odločila, da bom v svoje ure dodatne strokovne pomoči vključila tudi elemente gledališke pedagogike. K temu so me spodbudile tudi osebe s področja gledališča, kot so Gojmir Lešnjak – Gojc, Saša Pavček in Jurij Zrnc, ki so kljub disleksiji dokazale, da je uspeh uresničljiv.

2. Teoretično ozadje

Pojem disleksija je v širši javnosti in na spletu pogosto uporabljen. Izraz izhaja iz grškega jezika in v dobesednem prevodu pomeni težavo (dis) z besedami in jezikom (leksis). Disleksije ne smemo razumeti zgolj kot težave, vezane na branje in pisanje, saj mnoge pridružene težave presegajo pismenost. Raznoliki medsebojno povezani dejavniki disleksije so del posameznika ter vplivajo nanj in na njegovo delovanje vse življenje. Določene izkušnje in značilnosti so skupne vsem ljudem z disleksijo, navkljub temu pa vsak posameznik kot individuum doživlja disleksijo na svoj način in ima lasten profil znakov disleksije. (Raduly-Zorgo idr., 2010)

V šolskem prostoru zasledimo izraza bralno-napisovalne težave ali motnje branja in pisanja, ki ga uporabljamo še danes.

Kot širši krovni termin uporabljamo izraz "specifične učne težave", za težje oblike specifičnih učnih težav, kamor sodijo tudi izrazitejše oblike disleksije, pa "primanjkljaji na posameznih področjih učenja".

Enotna definicija disleksije ne obstaja, vendar je vsem definicijam skupno, da gre za težave pri branju in pisanju, pa tudi za primanjkljaje fonološkega procesiranja.

Pri osebah z disleksijo so opazne težave na področju:

- pisanja (težko prikličejo obliko črke, zapisi so kljub izvirnim idejam in domišljiji kratki, slabo upoštevajo ločila in velike začetnice, izpiščajo črke, menjajo vidno podobne črke, slušno podobne glasove, težave imajo pri načrtovanju in pisanju samostojnih zapisov),
- povzemanja besedil in zgodb (iskanje bistva, ključnih besed, nauka ...),
- branja in črkovanja (izogibanje dejavnostim, ki vključujejo branje, počasno branje, ponovno branje – vračanje nazaj, izgubljanje v besedilu, negotovost pri črkovanju, težave s podobnimi glasovi, pri prepoznavanju glasov, zapomnitvi oblike besede ...),
- govora (napačna izgovorjava besed in težave s priklicem besed),
- organizacije (težko imajo urejene stvari, zato jih izgubljajo, pozabljajo, težave pri organizaciji učenja ...),

- zapomnitve – delovni in dolgoročni spomin (težko si zapomnijo datume, zaporedja, kot so abeceda, časovne tabele, telefonske številke, poštevanka, vrstni red reševanja nalog, pozabljajo naloge in dogovore, pozabijo, kam so dali določeno stvar ...),
- motorične kontrole (slaba drža pisala, napačna poteznost črk, slabo čitljiv ali nečitljiv rokopis, nenatančnost pri načrtovanju, slabša vidno-motorična koordinacija pri prepisu ...),
- prostorske in časovne orientacije (slabo izkoristijo prostor na papirju, ne upoštevajo robov, težje zapisujejo znotraj vrstic, nenatančno podpisujejo števila, slabše se orientirajo na zemljevidu, na številski osi, imajo slabo razvit občutek za smer, slabšo prostorsko predstavljivost, slabo ocenjujejo razdalje, težave imajo z zapomnitvijo L-D, s pojmi prej – potem, težko sledijo vrstnemu redu pravil v nalogi, težave pri uporabi analogne ure ...),
- poslušanja (ne zmorejo odmisлити glasov iz ozadja, težave imajo s sprejemanjem ustno posredovanih navodil ...),
- pozornosti (slabša osredotočenost, ne reši nalog do konca, nepremišljeno odzivanje ...),
- računanja (učenje poštevanka, vrstni red računskih operacij ...).

Imajo pa osebe z disleksijo tudi mnoga močna področja :

- odlikuje jih ustvarjalnost na različnih področjih, veliko se jih odloči za kariero v eni od oblik umetnosti,
- na svet ne gledajo parcialno, ampak celostno, kar jim je v veliko pomoč pri npr. reševanju problemov,
- imajo bujno domišljijo,
- razmišljajo divergentno,
- zaradi težav, s katerimi se soočajo, je njihova pot do cilja daljša, zato so to pogosto zelo delavni ljudje, ki zlepa ne obupajo,
- razmišljajo v slikah,
- imajo pa tudi neredko izjemno intuicijo.

Osebe z disleksijo imajo večjo desno polovico možganov in zato tudi močnejše razvita področja, ki so pod vplivom te hemisfere, kot so šport, umetnost, ustvarjalnost, posluh ... S kreativno dramo razvijamo njihova »umetniška« področja.

3. Implementacija

Elemente gledališke pedagogike sem v ure dodatne strokovne pomoči začela uvajati nekoliko nesistematično, intuitivno. Moj cilj je bil predvsem motivirati učence z disleksijo, jim olajšati zapomnitev učne snovi, doživeti uspeh in preko tega izboljšati njihovo samopodobo.

Začela sem z uporabo giba pri najmlajših učencih (1. in 2. razred). Poudarek je bil na fonološkem zavedanju, ki je ključno za kasnejše branje in pisanje, in na priklicu besed, saj učenci z disleksijo predmet lažje opišejo kot ga poimenujejo. Navidezno smo metali in lovili besede, ki se začnejo, končajo na določen glas, na določen zlog, s pantomimo smo poskušali prikazati določene besede v določenem učnem sklopu (npr. orodja na vrtu, prostorske predloge ...) Z gibi smo skušali ponazoriti »kritične« črke, ki so jih učenci pogosto menjali (najpogosteje b-d in a-o). Začela sem opazovati, da se moj cilj uresničuje, zato sem preko spleta iskala ideje in prilagojene metode gledališke

pedagogike začela uvajati bolj sistematično in v vse starostne skupine. Gib zdaj uporabljamo pri zapomnitvi matematičnega jezika (definicije), pri učenju uporabe ločil, besednih vrst ...

Pri vajah za govorni nastop in pri pridobivanju tehnike glasnega branja uporabljamo lutko. Lutka učencem z disleksijo pomaga, da se znebijo strahu, nezaupanja v svoje zmožnosti in znanje, posledično pa je njihov govor razločnejši, glasnejši, branje pa bolj tekoče in z manj napakami.

Dramatizacijo uporabljamo pri učenju pesmic na pamet, pri razlagi težje razumljivih delov besedila. Učenci s pomočjo asociacij na zaigrano besedilo lažje priključijo naučeno in bolje povzemajo bistvo.

Poslužujemo se tudi iger vlog in improvizacijskih iger, predvsem pri pripravi na pisanje samostojnih zapisov. Učenci sicer vedo, kaj bi lahko napisali, a se ne znajo izraziti. Igra jim pomaga, ga svoje misli ubesedijo, da dogajanje časovno prilagodijo, da v zgodbi uvidijo čustvene situacije.

4. Rezultati

Večina učencev z disleksijo prilagojene metode gledališke pedagogike sprejema pozitivno. Naloge se jim zdijo zanimive, zabavne, k izvajanju radi pristopajo. Opazen je dvig ravni motivacije, izboljša se pozornost, osredotočenost na delo in razumevanje. Učenci se ob teh dejavnostih sprostitjo, zavore popustijo, zmorejo se izraziti v največji meri in ob tem doživljajo uspeh. Ta pa je nujen za dvig samozavesti in graditev pozitivne samopodobe. S slednjo je povezana pokončna drža, veder pogled, jasno izražanje mnenj. Osebi, ki bo izražala vse prej našteto, bo okolica z zanimanjem prisluhnila in posameznik bo pridobil na občutku lastne vrednosti.

5. Zaključek

Bistvo celotnega prispevka je v tem, da otrok zaupa in verjame vase. Seveda pa mu moramo najprej zaupati mi.

»Treba je zaupati otrokom in njegovim sposobnostim. Otrok naj sam raziskuje, išče odgovore in možne kreativne rešitve, odrasli pa poskrbijo za bogato in spodbudno okolje ter negovanje in razvijanje otroških idej.« (Korošec, 2015)

6. Viri

- JAVORNIK, Pia (2017): *Premagovanje izzivov življenja z disleksijo od otroštva do odraslosti – študija primera*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- KOROŠEC, Helena (2015): Novo razumevanje vloge gledališča v vzgoji in izobraževanju. <https://takatukateam.wixsite.com/konferenca/helena-koroec-2>. (Citirano 10. 10. 2019)

Lučka Urška Novak

SPODBUJANJE GOVORNO JEZIKOVNIH VEŠČIN V RAZREDU S POMOČJO TEHNIK GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Jezikovne kompetence so bistvene za izražanje misli in idej, oblikovanje konceptov in vzpostavljanja učinkovite komunikacije z drugimi ter igrajo ključno vlogo pri vseh šolskih predmetih. Govorno - jezikovne veščine v razredu lahko spodbujamo s pomočjo tehnik gledališke pedagogike. Pomembno je poudariti, da gledališka pedagogika v tem kontekstu ne pomeni priprave gledališke predstave za občinstvo, ampak gre za tehnike, ki učence spodbujajo in opogumljajo k rabi jezika, govora in dajejo priložnost komuniciranja, kljub (morebitnim) jezikovnim omejitvam. V spodnjem prispevku na večih primerih prikažem možnost uporabe omenjenih tehnik pri razvijanju govorno - jezikovnih kompetenc.

Ključne besede: gledališka pedagogika, tehnika, jezik, govorno-jezikovne veščine, učni proces

1. Uvod

Jezik (ustni in pisni) je sredstvo sporazumevanja, ki človeku omogoča družbeni stik. Način komunikacije med mladimi se v sodobnem svetu zaradi tehnologij in družbenih omrežij spreminja, vse hitrejši način življenja in posledično manj stikov in komunikacije v družini ter šolski sistem, ki deluje po principu pravilnih in napačnih odgovorov, ter zapolnitev faktografskega znanja vplivajo na govorno jezikovne kompetence. S tehnikami gledališke pedagogike lahko dosegamo vzgojno izobraževalne cilje ne samo na področju jezika in govora, ampak tudi na drugih predmetnih področjih. Za spodbujanje razvoja govorno jezikovnih veščin ima uporaba tehnik gledališke pedagogike mnoge prednosti, ker le-te učence spodbujajo in opogumljajo k aktivnemu sodelovanju pri pouku. Pri dramskih tehnikah v povezavi z jezikom ne gre samo za uporabo jezika v smislu besed, strukture in izgovorjave, ampak gre za povezavo z občutki, čustvi, motivacijo za učenje in pomene, ki učenju daje večji smisel in razumevanje.

2. Tehnike gledališke pedagogike v kontekstu razvijanja jezikovnih veščine

Na področju terminologije glede gledališke pedagogike, gledaliških metod in gledaliških tehnik si niti v svetu niti pri nas nismo enotni in zato prihaja do terminološke »zmešnjave« in uporabe različnih poimenovanj za podobne oblike dela. Sama v tem kontekstu uporabljam termin gledališke tehnike, nekatere opišem, ter podam praktične primere.

2.1. Ogrevane aktivnosti (drama games) – so namenjene ogrevanju skupine, kar pripomore k večji sproščenosti v razredu in miselno pripravo na začetek ure. Uporabljajo se tudi za vzpostavljanje zaupanja ter pravil in je najbolje, če so postavljene v smiseln kontekst.

Primer: beseda po besedo. Na začetku določimo naslov npr. Cankarjevo življenje. Učenci se sprehajajo po razredu in si podajajo žogico, tisti ki dobi žogo se ustavi, pove eno besedo in žogo poda naprej. Cilj igre je da učenci sestavijo smiselno zgodbo, glede na temo. (Npr. uč. 1: Cankar, uč. 2: je, uč. 3: živel, uč.4: na, uč.5: Klanču ...).

2.2. O(b)ris (role on the wall) - fiktivni lik obrišemo v »naravni velikosti« na velik kos papirja. Znotraj in zunaj obrisa pustimo veliko prostora, kamor zapisujemo (lahko uporabimo tudi samolepilne listke) lastnosti in značilnosti fiktivnega lika, njegov način življenja, subjektivno doživljanje lika (npr. fizični videz, starost, spol, poklic, družina, hobiji, sanje, zanimanja, kako se lik vključuje v družbo, kaj ima rad, česar ne mara, njegovo počutje...). To dramsko tehniko lahko izvajamo kot skupinsko dejavnost ali v manjših skupinah. Pri o(b)risu učenci sklepajo o značaju fiktivnega lika in vizualno preslikajo odnos med njegovimi značilnostmi (čustvi) in dejanji oziroma vedenjem. Pri tem skupina skupaj raziskuje in oblikuje kompleksnejše razumevanje lika.

Primer: obris Cankarjeve matere. Silhueto ženske narišemo na velik kos papirja. Učencem postavljamo vprašanja o tem kakšna naj bi bila Cankarjeva mama. Kakšen je njen fizični izgled, kje živi, starost, kakšen je njen obraz, kakšen odnos ima do Ivana in kakšen do drugih otrok, kako se to kaže, kako se razume s sosedi, kaj rada počne,

česa na mara, kako se počuti, kaj razmišlja, si želi kakšnih sprememb...? Dodatna vprašanja za opis osebe: Kateri dogodki, ljudje ali dejanja najbolj vplivajo na to osebo? Zakaj? Je to realističen portret _____? Zakaj ja oziroma zakaj ne? Se ta lik / oseba kdaj premakne ali spremeni? Ali obstaja kaj, kar bi to osebo lahko spremenilo?

2.3. Igra vlog (role play) - omogoča učencem, da stopijo iz »svojih čevljev« in se v danih specifičnih okoliščinah pretvarajajo, da so nekdo drug. Učenci bodisi improvizirajo, bodisi ustvarijo svoj lik ali so jim vloge podeljene. Igra vlog je močno učno orodje, saj učencem omogoča izkušnjo in zatem refleksijo in s tem obogateno zavedanje in razumevanje znanja. Pri igri vlog učenci niso le poslušalci, pač pa jim vloga daje tudi možnost postavljanja vprašanj. Uporaba omenjene tehnike premaguje sramežljivost in k uporabi jezika spodbuja tudi introvertirane posameznike.

Primer: Učencem damo različne vloge Ivana, v različnih življenjskih obdobjih iz zbirke Moje življenje. Nekdo odigra Ivana v njegovi mladosti, drugi odigra protagonista, ko gre v šolo, spet tretji odigra odraslega Ivana, ko se preseli v Ljubljano ali na Dunaj.

2.4. Učitelj v vlogi (teacher in the role) – omenjeno tehniko lahko enačimo z igro vlog, pri čemer vlogo, vedenje in razmišljanje nekoga drugega prevzame učitelj.

Primer: Učitelj odiga vlogo Ivana, ki se poslavlja od domačih, ob selitvi iz Vrhnika v Ljubljano zaradi šolanja. Ob koncu odigranega prizora namenimo dovolj časa za razpravo z učenci.

2.5. Upodobitev – zamrznjena slika (depiction) – učenci (ponavadi v manjših skupinah) s svojimi telesi oblikujejo prizor, ki jasno ponazarja določen trenutek, idejo, temo ali dejanje s pozornostjo na pozicioniranju telesa, zamrznjenih gibov, mimike ter izraza na obrazu (stojijo nepremično v svojem kipu in ne govorijo).

Primer: Učenci so razdeljeni v manjše skupine, vsi dobijo za nalogo upodobitev istega prizora, za katerega imajo nekaj minut časa, da ga kot skupina pripravijo. Prizor: mati Ivanu prinese skodelico kave. Vsaka skupina pokaže svojo upodobitev, medtem si ostali upodobitve ogledujejo in opisujejo kaj vidijo, njihove odgovore parafraziramo, medtem ko skupina, ki sliko upodablja komentarjev ne komentira.

2.6. Simulacija (simulations) - učence postavimo v določeno namišljeno situacijo, na način kot če bi bila realna, tako da zavzamejo določeno vlogo, pri čemer pa ohranijo lastno identiteto. Na začetku jih postavimo v preprostejše vloge, ki so jih vajeni iz vsakdanjega življenja (npr. mama, oče, učenec, turist...), od teh lahko preidemo k bolj kompleksnejšim vlogam (kjer skušajo reševati probleme).

3. Zaključek

Ker središče učnega procesa ni več poučevanje, kjer ima učitelj glavno vlogo, s svojim predavanjem in razlago snovi, ampak učenje, ki temelji na izkušnjah in učenci, ki imajo aktivnejšo vlogo, potrebujemo drugačne metode in tehnike poučevanja. Gledališka pedagogika ima mnogo prednosti, saj so učenci v dejavnosti vključeni celostno, povabljeni so k sodelovanju in skupaj z učiteljem sooblikujejo pouk, hkrati pa urijo veščine samostojnega reševanja problemov. Tehnike gledališke pedagogike za učence ustvarjajo mnoge priložnosti za sporazumevanje in komunikacijo ter jim

omogočajo urjenje njihovih jezikovnih sposobnosti, kljub morebitnim jezikovnim omejitvam, saj se učenci lahko izražajo na različne načine, s pomočjo neverbalne komunikacije, giba, mimike, zvokov ... Omenjene tehnike prav tako spodbujajo čustva in domišljijo učencev, simulirajo različne dražljaje in tako njihovo učenje obogatijo z izkušnjo na globji ravni. Takšno učenje premaguje sramežljivost in k uporabi jezika in govora spodbuja tudi introvertirane posameznike, poleg tega učenje osmišlja, saj se osredotoča na kotesktualni pomen. Takšno učenje je tudi zabavnejše, zato si učenci upajo več tvegati pri uporabi jezika, pri tem pa pride tudi do miselnih povezav, kar potrjujejo mnoge raziskave.

4. Viri

- BOLTON, Gavin (1999). *Acting in Clasroom drama. A critical Analysis*. Maine: Calendar Islands Publishers.
- HEATHOCHE, Dorothy, BOLTON Gavin (1994): *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- NEELANDS Johnatan, GOODS Tony (2015): *Structuring Drama Work*. Cambridge University.
- ÖZBEK, Gökçen (2014): *Drama in education: key conceptual features*. Journal of contemporary education al studies, 46 – 61.
- SCHEJBAL, David (2006). *Teaching language skills through drama*. Bachelor work. Brno: Faculty of Education.
- WATER Manon, McAVOY Mary, HUNT Kristin (2015): *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. New York : Routledge.

Damjana Urh

IGRA Z VRVICO – PRIKAZ ŽIVLJENJA IN DELA IVANA CANKARJA

Na učenje vpliva veliko dejavnikov. Pri učencih s posebnimi potrebami pa je še toliko bolj pomembno, da izberemo ustrezno pot, pravi način posredovanja informacije.

V prispevku želimo predstaviti, kako smo metodo gledališke pedagogike uporabili za prenos in posredovanje učne vsebine o življenju in delu pisatelja Ivana Cankarja. Pri tem smo iskali poti, da so bili učenci s posebnimi potrebami aktivno vključeni v proces, da so soustvarjali zgodbo s svojimi idejami. S tem pa smo poskrbeli tudi za dobro klimo v skupini in med razredi.

Gledališko pedagogiko smo povezali z likovno in glasbeno umetnostjo ter sestavili video zgodbo o pisatelju. Pri tem smo uporabili zgolj vrvico, ki je v naši predstavi zaživela kot lutka, nekaj otroških ilustracij, glasbo in besedo. Učenci so se tako srečevali z različnimi estetskimi vrednostmi posamezne umetnosti in s tem spoznavali kakšno moč sporazumevanja ima lahko umetnost za posredovanje učne vsebine in drugih sporočil.

Ključne besede: drama v vzgoji in izobraževanju, soustvarjanje pouka, metode gledališke pedagogike, ustvarjalnost, simbolna igra z lutko

A STRING PLAY – A DEPICTION OF THE LIFE AND WORK OF IVAN CANKAR

There are many factors that affect learning. In working with students with special needs it is all the more important to choose the right way, the right means of conveying information.

The following contribution presents how we used the method of theatre pedagogy to transfer and mediate the life and work of writer Ivan Cankar. In doing so we sought ways of keeping the students with special needs actively included in the process of co-creating the story with their ideas. This way we also maintained a good atmosphere in the group and among classes.

We brought together theatre pedagogy, art and music education and composed a video story about the writer. We used only string, which came to life as a puppet in our play, children's illustrations, music and words. The students thus encountered different aesthetic values of individual art forms and learned about the power of communication that art can have in relating subject matter and other messages.

Keywords: theatre in education, lesson co-creation, theatre pedagogy methods, creativity, symbol puppet play

1. Razlogi, problemi

Pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami je potrebno skrbno izbirati metode in tehnike poučevanja, jih prilagajati skupini in posamezniku, njihovem nivoju razumevanja in skrbeti, da sleherni učenec lahko usvoji zastavljene učne cilje.

Sodobni pouk naj bi bil naravnan tako, da vključuje poučevanje s čim več čutili, zato je pomembno, da učitelj uporablja metode, ki spodbujajo učenje preko igre, medsebojnih pogovorov, metode, ki spodbujajo domišljijo, ustvarjalnost, smelost in samozavedanje (Zagorc, 2006). Pri takem načinu poučevanja so učenci aktivni, ustvarjalnost ter motivacija za delo sta boljša. Eden od sodobnih pristopov, ki skrbi za vključenost in aktivno delovanje učencev, je tudi gledališka pedagogika.

Pri pouku slovenščine, v oddelkih prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom, smo pri književnosti spoznavali dela pisatelja Ivana Cankarja. Ker smo v lanskem letu obeležili njegovo 100. obletnico smrti, sem želela, da se učence Cankar dotakne na poseben način. Iskala sem poti in razmišljala, kako bi jim približala njegove zgodbe, njegovo življenje.

Med sprehodom po šoli sem opazila, da učence rednih programov navdihujejo igre z vrvico. Danes imajo v rokah mavrično vrvico in jo imenujejo »string games«. Spomnila me je na moje otroštvo, na volneno vrvico, ki sva jo prepletali s prijateljico in ustvarjali zibelke, tla, križ-kraž itd. Ker ustvarjalnost nima meja, sem pomislila, da bi lahko Cankarjevo življenje predstavili prav s to mavrično vrvico. Takoj sem pomislila, kakšno moč sporazumevanja ima ta vrvica – z njo lahko pletemo figure, iz figur zgodbe, iz zgodb prijateljstva. Tako sem začela razmišljati, kako bi jim Cankarja predstavila na simbolni ravni, skozi umetnost, s pomočjo priljubljene vrvice, ki je v našem primeru predstavljala lutko v gledališki zgodbi.

2. Teoretično ozadje

Eden od ciljev gledališke pedagogike je ustvarjanje izkušenj, ki pomagajo učencem razumeti dogodek, odnose, se vživeti v drugo osebo itd. Že Komensky je trdil, da dramska igra prispeva k otrokovemu vsestranskemu razvoju (Bredikyte, 2002). Prav k temu pa naj bi bil naravnan sodobni pouk.

Moses Goldberg (1974) gledališko umetnost predstavi kot estetsko, psihološko in pedagoško vrednost. Pravi, da je pedagoška vrednost skrita v indirektnem poučevanju. Zato je pomembno, da v sodobni šoli frontalne poučevalne metode nadomestimo z metodami, ki omogočajo otroku, da se uči celostno. Korošec (2007) vidi v gledališki dejavnosti možnost za vzpostavljanje sproščenega in ustvarjalnega okolja, hkrati pa okolja, ki razvija čustveno, socialno in intelektualno plat otrok. Prav tako vidi prednost gledališke igre Šinko (2013), ki poudarja, da lahko gledališka igra spodbuja različne čute, daje nove izkušnje, nudi udeležencem pogled v notranjost, povezuje različne ljudi, premaguje jezikovne, družbene in socialne omejitve.

Toličič (1961) predstavi različne vrste iger, med njimi tudi simbolno ali domišljijško igro ter ustvarjalno ali konstrukcijsko igro. V domišljiji lahko otrok svobodno spreminja vloge oseb, pomen predmetov in tako ustvarja svojo zgodbo (vrvica lahko predstavlja osebo,

pot, lužo, hišo...). S pomočjo ustvarjalne igre pa iz delčkov oblikuje celoto (npr. sestavi sliko iz delčkov), obdeluje materiale, riše, dramatizira, gibalno in glasbeno ustvarja ...

Tudi znotraj gledališke pedagogike lahko dosegamo cilje na različne načine, z različnimi metodami. Ena od metod je izrazno sredstvo lutkovnega gledališča – lutka. Trefalt (1993) jo opisuje kot figuro iz različnih materialov, ki lahko predstavlja človeka ali druga bitja, pri tem pa ji človeška sila pomaga, da oživi in zaživi kot gledališki lik. Pri tem poudari, da je lutkovno gledališče umetnost, ki združuje različne zvrsti, od likovne umetnosti, do drame, glasbe, animacije, filmskosti ... Glavno estetsko funkcijo vidi prav v sintezi različnih umetnosti.

Otroci se ob gledanju igre z lutko lažje začutijo izkušnje junakov, se učijo eksperimentiranja, krepijo besedni zaklad, pravi Bredikyte (2002). Poleg tega pa se učijo razumeti simbolno vrednost vizualnih znakov in spoznavajo jezik neverbalne komunikacije. Zato je pomembno, da v sodobni pouk vnašamo tudi elemente, ki jih prinaša gledališka pedagogika z lutko.

3. Implementacija

Otroku je potrebno vsebino predstaviti na način, ki mu je blizu, ki ga navdihuje, v njem vzbuja pozitivne občutke. Ker so dela Ivana Cankarja marsikateremu otroku težko razumljiva zaradi drugačnih izkušenj, drugačnega časa bivanja, nekoliko arhaičnega jezika, sem poskušala zgodbo predstaviti z elementi, ki v njih vzbujajo občutek igre, ustvarjalnosti, hkrati pa so element sodobnega časa.

Vrvica za prepletanje (string games) je bila medij, da sem pri otrocih vzbudila interes, željo po sodelovanju. Učence rednih programov, ki so poznali raznovrstne figure, ki jih lahko spletemo z vrvico, sem prosila za pomoč pri učenju in odkrivanju figur. V Cankarjevi zbirki »Moje življenje« sem izbrala nekaj pomembnih in otrokom zanimivih dogodkov ter skupaj njimi poiskala glavne motive posamezne zgodbe. Iz zgodb sem sestavila kratek povzetek, nato pa smo glavne motive prikazali z vrvico. Da smo zgodbo lažje povezali, smo vse skupaj obogatili še z ilustriranimi detajli. Zgodbi smo dodali še zvočno podlago. Izbrali smo glasbo, ki je nastala v Cankarjevem času. Ob pomoči računalničarja smo figure iz vrvice posneli kot fotografije in video posnetek. Kasneje smo motive zložili z računalniškim programom, dodali glasbo in besedilo. Nastal je animirani film o Ivanu Cankarju, ki je hkrati didaktično gradivo.

Pri izbiri metod sem se odločila za lutko, ki pa nima stalne forme. Izbrala sem vrvico, ki sproti ustvarja figure – lutka. Zakaj tako minimalističen element? Otroci so danes preplavljeni z nešteto igračami, viri, mediji itd. S tem pa so osiromašeni za lastno ustvarjanje, domišljijo, razvijanje divergentnega mišljenja. Otroke sem želela spraviti nazaj v "praznino", da jim hkrati omogočim polnost in brezmejnost domišljije. Želela sem, da bi med ustvarjanjem in nato gledanjem zgodbe vzbudila pričakovanje, napetost, aktivnost vsakega posameznika. Hkrati sem ta minimalizem iskala v Cankarjevem času. Takrat ni bilo veliko igrač: otroci so igrače izdelali sami, igrače, ki so spodbujale domišljijso in konstruktivno igro so bili kamenčki, paličice, vrvica... Vse to je otroku puščalo svobodo v ustvarjalnosti, domišljiji - vsak otrok je tako lahko imel "svoj svet, svojo igračo", kajti otroška domišljija ne pozna meja. V tej "praznini" so otroci našli polnost.

4. Rezultati

Pri vseh korakih so sodelovali učenci. Zanimivo je bilo videti njihovo gorečnost, željo po sodelovanju, vključevanju, njihovo samoiniciativnost. V vrvici so videli moč izražanja, moč sporočanja. Bili so vznemirjeni, ko so opazovali, kaj vse lahko vrvica predstavlja, kako jo lahko oživimo in kakšno sporočevalno moč ima. Iskali so nove ideje, ustvarjali nove figure.

V zgodbi, kjer se vrvica spreminja zdaj v eno, zdaj v drugo figuro, mora biti gledalec ves čas aktiven pri zlaganju koščkov v celoto. To lahko pri analizi povežemo tudi s Cankarjevim literarnim ustvarjanjem, saj je tudi pisatelj zbirko »Moje življenje« napisal tako, da je v njej zbral več kratkih zgodb ter iz njih sestavil knjigo. Prav tako smo mi z različnimi prizori ustvari na koncu celoto – film.

Z učenci smo se pogovorili o detajlih, ki smo jih uprizorili z vrvico, ilustracijami in glasbo ter kritično presojali izbor teh detajlov. Vse to pa je puščalo tudi veliko prostora za učni proces, pogovor z učenci, kritično obravnavo.

Pogovorili smo različnih časovnih obdobjih in blagostanjih posameznega obdobja. Spoznali smo Cankarjev čas in ga primerjali z našim. Zamislili smo se nad materialnimi dobrinami, ki so bile nekoč in danes in vse to skupaj kritično presojali.

Skozi šolsko leto sem nekajkrat neformalno preverila, koliko podatkov so si uspeli zapomniti in presenetljivo je bilo, da so se učenci skoraj vseh delov zgodb o Ivanu Cankarju. Predvsem pa so se spomnili tistih delov zgodbe, ki so jih sami oblikovali z vrvico.

5. Razprava, zaključki

Gledališka pedagogika lahko povezuje različna področja umetnosti, hkrati pa povezuje vsebine iz kurikula. Na ta način otrokom omogoča lažjo zapomnitev in priklic, pomembno pa vpliva tudi na njihovo ustvarjalnost, divergentno mišljenje, spodbuja sodelovanje in spoštovanje. Korošec (2015) poudarja, da projekti, ki povezujejo gledališče, glasbo, ples, kreativno pisanje in vizualne umetnosti, so tisti del življenja vrtca in šole, ki vnašajo v skupnost kreativnost, domišljijo in brezmejno sodelovanje.

Z učenci smo s pomočjo gledališke pedagogike povezovali gledališko, likovno, glasbeno in literarno umetnost. Hkrati smo povezovali učne vsebine različnih učnih predmetov, kritično presojali in s tem bogatili svoje znanje. Dragocena pa je bila izkušnja, ko so spoznali, kako ustvarjalni postanejo, če jim ponudimo nenasičen prostor – prostor, kjer ni izdelanih igrač ali predmetov, pač pa samo predmeti kot so: vrvica, kamenčki, paličice, s katerimi so lahko sami ustvarjali svoje figure, like, zgodbe. In prav to jih je popeljalo skozi domišljijo v vedno nove svetove.

6. Viri

- BREDIKYTE, Milda (2002): Dialoška dramska igra z lutkami / DDIL kot metoda spodbujanja otrokove verbalne ustvarjalnosti. KOROŠEC, Helena, MAJARON, Edi (ur.): *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 9-30.
- GOLDBERG, Moses (1974): *Children's Theatre – A Philosophy and a Metho*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- KOROŠEC , Helena (2015): *Novo razumevanje vloge gledališča v vzgoji in izobraževanju*. 5. Mednarodna konferenca gledališke pedagogike. <https://takatukateam.wixsite.com/konferenca/helena-koroec-2> (Citirano: 10. 10. 2019)
- KOROŠEC, Helena (2007): *Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj*. *Sodobna pedagogika*. 58/1. 110-127.
- ŠINKO, Sabina (2013): *Pomen gledaliških igric v prvem starostnem obdobju v vrtcu*. *Revija za elementarno izobraževanje*. 6/1. 119-130.
- TOLIČIČ, Ivan (1961): *Otroka spoznamo v igri*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- TREFALT, Uroš (1993): *Osnove lutkovne režije*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- ZAGORC, Meta (2006): *Ples v sodobni šoli: prvo triletje I*. Ljubljana: Fakulteta za šport. Inštitut za šport.



Razvoj gledališke pedagogike pri aktivnih gledalcih in mladih ustvarjalcih

Hajdeja Črnko
OJDIP V SODOBNI ŠOLI

Mojca Planinc
SODELOVANJE V PROJEKTU PREDRAMI SE

Katarina Klajn
ŠOLSKO GLEDALIŠČE KOT ODSEV PROBLEMOV SODOBNEGA MLADOSTNIKA

Klavdija Janež
SPODBUJANJE GOVORNO JEZIKOVNIH VEŠČIN SKOZI KAMIŠIBAJ

Vanja Hočevar
USTVARJANJE FOLKLORNEGA MUZIKALA S POMOČJO GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Nataša Špolad Manfreda
KAKO OTROKOM PRIBLIŽATI GLEDALIŠKI JEZIK

Hajdeja Črnko

OJDIP V SODOBNI ŠOLI

Prispevek se ukvarja s temo o moči sporazumevanja oz. z gledališkim opismenjevanjem v srednji šoli. Predstavljen je primer vključevanja gledališke predstave v pouk književnosti v srednji strokovni šoli. Na konkretnem primeru je pokazano, kako dijake pripraviti na ogled dramske predstave, kako organizacijsko izvesti tak dogodek in katere so dejavnosti po ogledu drame. S pozitivno izkušnjo se je obogatil pouk slovenščine in dijakom je bila ponujena nova izkušnja. Prav tako je bilo z medpredmetnim povezovanjem pokazano, da se vsebine slovenščine, zlasti književnosti, povezujejo z drugimi predmetnimi področji (z zgodovino, z umetnostjo), hkrati pa ponujajo možnost, da dogodek uporabimo pri jezikovne pouku (tvorba poročila).

Ključne besede: gledališka predstava, gledališko opismenjevanje, književnost, nova izkušnja, poročilo

OEDIPUS IN MODERN SCHOOL

The article is discussing about the power of communication, more specifically with theater literacy in high school. An example of integrating a theater performance into literature at a secondary vocational school is presented. The concrete example shows how to prepare students for a viewing of a dramatic performance, how to organize such an event, and what are the activities after watching a drama. Positive experience enriched the Slovene lessons and students were offered a new experience. It was also shown through cross-curricular linking that the contents of Slovene language, especially literature, relate to other subject areas (history, art), while offering the opportunity to use the event in language classes (report creation).

Key words: theater performance, theater literacy, literature, new experience, report

1. Uvod

V prispevku je predstavljen primer, kako vključiti gledališko predstavo v pouk književnosti v srednji strokovni šoli. Današnji srednješolci, z izjemo nekaterih posameznikov, gledališča in gledališke umetnosti ne poznajo in se sami le redko odločijo za ogled tovrstnih dogodkov. Zato je bil še dodaten izziv dijakom srednje strokovne šole predstaviti gledališko dramsko predstavo kot podaljšek in nadgradnjo literarnega besedila, ki ga sicer spoznajo pri pouku književnosti. Potrebno jim je bilo približati gledališki jezik, jih pripraviti na aktiven in kritičen ogled predstave, spodbuditi zanimanje za temo, ki jo drama obravnava, ter jih usmeriti v aktualizacijo dramskega teksta. Za mene kot mentorico pa je bila še poseben izziv organizacija, saj je le z natančno izdelanim načrtom ogleda (organizacija pouka na dan ogleda predstave, obveščanje dijakov, plačilo predstave, sedežni red v gledališču, nadzorni učitelji,...) dogodek vsem ostal v pozitivnem spominu.

2. Ojdip v sodobni šoli

2.1 Vključenost gledališča v pouk slovenskega jezika in književnosti

»Gledališče je vključeno v učni načrt slovenskega jezika s književnostjo v vseh letih osnovnošolskega izobraževanja. V največji meri je vključeno v zadnjem triletju osnovne šole, kjer se pojavita še dva obvezna izbirna predmeta: *gledališki klub* ter *gledališče in drama*.« (Rajšp) Vendar je ogled gledaliških predstav namenjen predvsem zapolnitvi kulturnih in drugih dnevov, le redko je dramski tekst povezan z obravnavanimi vsebinami pri pouku književnosti. V srednjih šolah, zlasti v gimnazijskih programih, je takšna povezava verjetnejša, saj slovenska gledališča večkrat uprizarjajo besedila, ki so razpisana za maturitetni sklop. V kolikšni meri tak ogled doseže zaželeno cilje, je odvisno tako od učitelja kot od dijaka. Pri učitelju predvsem »od tega, v kolikšni meri se zavzema za določene rezultate in koliko časa nameni uresničevanju posameznih ciljev. Cilji in dosežki so v učnem načrtu napisani splošno; na kateri taksonomski stopnji jih dijaki dosežejo, pa je odvisno od sposobnosti dijakov.« (Rajšp)

V srednjih strokovnih šolah je situacija drugačna. Od vsake šole in seveda njenih učiteljev (najpogosteje učiteljev slovenskega jezika) je odvisno, v kolikšni meri in če sploh bo svojim dijakom ponudila ogled gledališča in gledaliških predstav. Šole se srečujejo s številnimi ovirami in pomisleki, med katerimi so tako organizacijski, finančni in vsebinski. Ogled predstav sodi med nadstandardne ponudbe in je izvedljiv samo, če zanj dovolj posluha in razumevanja pri vodstvu šole ter učiteljih kolegih.

2.2 Sodobni dijak v gledališču

»Gledališka predstava povezuje različna umetniška izrazna sredstva v kompleksno celoto in komunicira s temi izrazili. Pogoj za aktivno doživljanje odrskega dogajanja je sposobnost branja in razumevanja gledališkega jezika.« (Jenko) In prav zaradi tega lahko marsikateri srednješolski profesor podvomi v zrelost svojih dijakov kot gledaliških gledalcev. Zato je glavni cilj pripraviti dijake do take mere, da bo gledališki dogodek res kulturno doživetje, zaradi katerega bo mlad človek vzljubil to, za nekatere med njimi, že skoraj pozabljeno ali pa vsaj nedostopno obliko umetnosti. Naloga učitelja, mentorja je »...mlade vpeljati v jezik gledališča, jim dati orodje za razumevanje

predstav ter jih spodbujati k zavzemanju lastnih stališč do videnega na odru.« (povzeto po S. Jenko)

2.3 Ojdip v Kolonu

Po predhodnem ogledu predstave Ojdip v Kolonu (SNG Maribor, sezona 2018/19) sem se odločila, da organiziram ogled te predstave za dijake 2. letnikov naše šole. Razlog je v tem, da v 1. letniku pri pouku književnosti obravnavamo grško dramatiko ter dve Sofoklejevi drami, in sicer Kralja Ojdipa ter Antigono. Ojdip v Kolonu je tretja drama iz trilogije in tako vsebinsko dopolnjuje ter zaokrožuje obravnavan mit o tebanski kraljevi hiši. Celoten mit je za dijake do vstopa v srednjo šolo vsebinsko neznan in le redki poznajo protagonista ter njegovo usodo. Je pa Ojdip gotovo eden najzanimivejših likov, ki ga v času šolanja spoznajo, in njegova usoda ponuja številne možnosti za medpredmetno povezavo (npr. s psihologijo – psihoanaliza ter Ojdipov kompleks).

2.4. Dejavnosti pred ogledom predstave

Vsak tovrsten dogodek je z organizacijskega vidika zahteven projekt, ki se ga na naši šoli lotevamo odgovorno ter natančno.

Pred ogledom predstave smo pri pouku z dijaki ponovili značilnosti grškega gledališča, mit o tebanski kraljevi hiši ter obnovili tragediji Kralj Ojdip in Antigono. Besedili smo osvetlili z literarnega, filozofskega, sociološkega in psihološkega zornega kota. Dijake smo opozorili na možne vsebinske odmike, ki so posledica režiserjevega modernega pristopa ali omejitev, ki so prisotne v gledališču. Prav tako smo jih opomnili na posebnost gledališkega jezika, ki je v starejših tekstih nekoliko arhaičen, poetičen, simboliziran in zato težje razumljiv, ter na igralsko zasedbo. Dijaki so dobili navodilo, da ob gledanju iščejo razlike in podobnosti glede na knjižno predlogo.

Predstavo si je v Stari dvorani SNG Maribor ogledalo 142 naših dijakov ter profesorjev – spremljevalcev. Denar za vstopnice smo pobrali teden dni pred ogledom in ga na dan predstave oddali na blagajni. Pred tem sem dvignila vstopnice ter ob pomoči še ene sodelavke naredila sedežni red ter določila mesto spremljevalcev. S tem smo se želeli izogniti morebitnim disciplinskim težavam s posameznimi dijaki. Dijaki so na dan ogleda najprej imeli pouk, nato pa so se zbrali pred gledališčem. Vstopnice smo razdelili pred vhodom in s tem opravili še zadnjo kontrolo prisotnosti.

2.5 Ogled predstave

Predstava je trajala eno uro in 30 minut. Kljub zahtevnemu besedilu so dijaki predstavo spremljali zbrano in disciplinirano. Za marsikoga je bil to prvi obisk gledališča in čutili je bilo, da je na njih pozitivno vplival že sam prostor. Čutili so odgovornost, da kot šola pustimo pozitivni vtis, upoštevali so vsa navodila in se obnašali kulturno.

2.6 Dejavnosti po ogledu predstave

Po ogledu predstave smo se z dijaki v razredu pogovorili o:

- splošnem vtisu, ki sta ga gledališče in ogled predstave pustila na njih
- vsebinskih nejasnostih
- razlikah med knjižno predlogo (oz. mitom o tebanski kraljevi hiši) ter predstavo
- gledališkem jeziku ter scenskih rešitvah

- igralski zasedbi

Glede na povedano lahko strnem, da je večina dijakov predstavo doživela kot pozitivno izkušnjo, ki jim bo še dolgo ostala v spominu. Le nekateri so omenili, da zaradi zahtevnosti teme in besedila niso povsem razumeli dogajanja na odru, so pa ga kljub vsemu lahko povezali s svojim predznanjem o grškem gledališču in mitu o tebanski kraljevi hiši. Pojasnili smo še nekaj vsebinskih odstopanj ter rešitev, ki jih je vnesel režiser. Številne med dijaki pa je navdušilo, da so na odru prepoznali nekatere slovenske igralce, ki jih sicer poznajo z malih ekranov.

Pri jezikovnem pouku smo ogled predstave uporabili kot izhodišče za tvorbo neumetnostnega besedila, in sicer za tvorbo poročila o dogodku.

Dijaki so dobili naslednje napotke:

Za šolsko spletno stran tvori poročilo o ogledu gledališke predstave Ojdip v Kolonu. Podatke o predstavi in igralski zasedbi poišči na spletni strani SNG Maribor. Pri tvorbi upoštevaj naslovnika ter značilnosti te besedilne vrste. V zaključku lahko zapišeš svoje doživljanje predstave.

Pišli smo v gledališče

Dijaki 2. letnika smo 18. decembra bili v gledališču. Ogledali smo si predstavo Eljip v Kolonu, ki jo je režiral Diego de Brea in ji prvo uprizoritev doživel 16. marca 2018. Predstava se je odvijala v Stari dvorani Slovenskega narodnega gledališča v Ljubljani.

Po 4 urah pouka smo najprej imeli malico, potem pa smo se peš odpravili v gledališče. Tam so nas že čakali učitelji, ki so za nas imeli karte. Sedeti smo morali na sedišča, ki so bili označeni na karti. V garderobi smo oddali oblačila in torbe ter šli v dvorano. Za naš razred je bila zadolžena 2 profesorja, ki sta nas opozarjala na lyso obnašanje. Dvorana je bila stara, vendar obnovejena. Sedeli smo v parih ter na balkonih in v ložah.

Ko se je predstava začela, je v dvorani nastala tišina in vsi smo spremenjali dogajanje na odru. Glavno vlogo je odlično odigral Branko Štubelj, ki ga je režiser prepoznal kot TV igralca. Antigono je igrala Ana Urbanc, Tomasa Matija Pucelj, Kreon je bil Braško Jordan, Polikloj je mladi igralec Petja Labovič. Besedilo je bilo kar zahtevno, a ker smo pri pouku slovenščine obravnavali to zgodbo, smo nekoliko razumeli predstavo. Je pa vsežanrsko bilo manjša drugače, kot pa opidruje drama. Po koncu predstave je sledil aplavz, s katerim gledalci nagradimo igralce. Ti so se na odru veseli.

Obisk gledališča je bil za nas med nami poseben dogodek in ne dolgo časa bomo spominjali. Čeprav nisem razumela čisto vsega, je bila predstava dovolj zanimiva in gotovo bom ne kdaj obiskala še enkrat.

V. C.

Priloga 1: Primer poročila

3. Zaključek

Predstavljeni primer vključitve gledališke predstave v pouk književnosti je pokazal, kako je mogoče nadgraditi delo v razredu. Z dobro organizacijo, s premišljeno izbrano predstavo, s pripravo dijakov na ogled in z usmerjeno dejavnostjo po ogledu je predstava dosegla namen in dijakom je bila dana nova izkušnja. Ker je bila ta pozitivna za vse udeležence (dijake, profesorje spremljevalce in vodstvo šole), bomo tudi v novem šolskem letu nadaljevali s tovrstno dejavnostjo.

4. Viri

- JENKO, Sandra (2018): *Učitelj in gledališka pismenost*. <https://www.skum.si/podrocja-umetnosti/uprizoritvena-umetnost/2018111611152206/sandra-jenko--ucitelj-in-gledaliska-pismenost>. (citirano: 6. 10. 2019)
- RAJŠP, Ana (2013): *Vključevanje gledališča v pouk slovenskega jezika s književnostjo*. Diplomaska naloga. Maribor: Filozofska fakulteta. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=39412> (citirano: 6. 10. 2019)

Mojca Planinc

SODELOVANJE V PROJEKTU PREDRAMI SE

Gledališki skupini sem želela približati besedilo Malega princa skozi gibalne elemente in z gledališko improvizacijo oblikovati besedilno predlogo, po kateri bi postopoma nastajala predstava. Skozi zgodbo smo z učenci raziskovali vprašanja, kdo sem jaz, kaj je telo in kako ga lahko uporabim za komuniciranje. Iskali smo gibalni izraz za nastopajoče like ter za čustva in misli, ki jih besedilo sporoča. Namen projekta Predrami se! je spodbujanje poučevanja dramatike in gledališke zgodovine s ciljem, da v formalna učna okolja vpelje inovativne, ustvarjalne oblike učenja. Gre za sodelovanje med učiteljem in umetnikom, ki pripravita in izvedeta program. Za predstavitev sodelovanja v tem se odločila, ker se je prepletanje umetnostnih področij (gledališče in ples) izkazalo kot močna motivacija za raziskovanje in razumevanje besedila ter literarnih likov, njihovih hotenj in vzgibov, ki so jih učenci zrcalili v vsakdanje življenje. Hkrati je to doprineslo k povezanosti skupine in mi odkrilo nove ustvarjalne oblike učenja.

Ključne besede: gledališče, ustvarjalni gib, ples, poučevanje dramatike skozi gib, projekt Predrami se!

THE PROJECT PREDRAMI SE!

My main aim was to bring the text of the Little Prince closer to the children of the theatre group and I wanted to attain it through movement and dance elements. By using theatrical improvisation I also wanted to formulate a text template that would gradually become a play. In the context of the story we explored questions such as: what am I, who am I, what is my body and how can I use it to communicate. We were searching for movements and motions that would represent the characters, emotions and thoughts in the Little Prince. The purpose of the project PreDrami se! was to encourage teaching of drama and theatre history by introducing innovative, creative forms of learning into formal learning environments. It is cooperation between the teacher and the artist. Together they prepare and execute the program. I decided to participate in this Slovenian Theatre Institute project, because two artistic fields (theatre and dance) intertwine. That proved to be a strong motivation for exploring and understanding the text and literary characters and their will and aspirations, which the student then reflected in their daily lives. At the same time, this way of working connected the whole group and has revealed new creative forms of learning to me.

Keywords: theatre, creative movement, dance, teaching dramatics through movement, project Predrami se!

1. Razlogi za aktivno sodelovanje na konferenci

Ples je od nekdaj del človekove kulture in je namenjen povezovanju ljudi, zdravljenju, izražanju čustev ter pripovedovanju zgodb in mitov. Gibanje je ključno za celosten otrokov razvoj. Z vključevanjem gibanja, gibalnih iger in plesa v učni proces spodbujamo ustvarjalnost, nove izkušnje pa se lahko prenesejo tudi v vsakdanje življenje. V želji, da bi namenila večji pomen gibanju, zavedanju telesa in prostora, sem se odločila za nekoliko drugačen pristop k letošnjemu ustvarjanju pri interesni dejavnosti.

V šolskem letu 2018/2019 sem si zadala cilj, da gledališki skupini Gledališki laboratorij približam besedilo Malega princa skozi gibalne, plesne elemente in s pomočjo gledališke improvizacije oblikujemo besedilno predlogo, po kateri bo postopoma nastajala predstava. V kontekstu zgodbe smo z učenci raziskovali vprašanja, kaj sem jaz, kdo sem jaz, kaj je telo in kako lahko svoje telo uporabim za komuniciranje. Iskali smo gibalni izraz za nastopajoče like v Malem princu ter za čustva in misli, ki jih besedilo sporoča.

Zasledila sem, da Slovenski gledališki inštitut ponuja možnost sodelovanja v novem projektu Predrami se! Namen projekta je spodbujanje razvoja prožnega poučevanja dramatike in gledališke zgodovine s ciljem, da v formalna učna okolja vpelje inovativne, ustvarjalne oblike učenja. Gre za sodelovanje med učiteljem in umetnikom, ki pripravita in izvedeta program.

V prispevku predstavljam svoj del sodelovanja in pogled na sodelovanje kot učitelj, soustvarjalec in opazovalec odzivov udeležencev projekta Predrami se!

2. Teoretično ozadje

Ples ni zgolj učenje korakov. Kot razloži Payne (1992), v plesno-gibalni terapiji dejavnosti služijo vključevanju mladostnikov v ustvarjalen proces, ki jim omogoča izkušnjo grajenja odnosov s ciljem definiranja sebe, baza pristopa pa je ustvarjalni gib (in ne učenje korakov na pamet). Gibanje pomembno vpliva na socialni in čustveni razvoj ter je ena izmed temeljnih otrokovih potreb (Frosting, 1993). Sodelavka Tamara Serbec me je na taborih, ki sva jih organizirali in izpeljali, s prepletanjem najinih delavnic prepričala, da se gledališče, gib in s tem tudi ples nenehno povezujejo. Prek gibanja in plesa na kreativen in igriv način spodbujamo otroke in mladostnike, da vzpostavijo stik s svojim telesom, širijo gibalni repertoar, hkrati pa raziskujejo nove načine povezovanja in grajenja odnosov ter izboljšajo razumevanje sebe in sveta okoli sebe. Tako jim pomagamo k celovitemu razvoju in s tem k polnejšemu življenju.

Tudi Geršak (2016) pravi, da se ustvarjalni gib oziroma ples že v osnovi dotika dveh področij – umetnosti in gibanja – in je v tem kontekstu ključna prav njegova interdisciplinarnost.

Elementi plesa in gledališča se nenehno prepletajo. Na področju gledališča učence usmerjamo preko dramskih orodij (drža, prostor, tehnika dihanja, glas), nenehno ozaveščamo vzajemnost med razmišljanjem in telesnim izrazom.

Pri delu z gledališko skupino večkrat opažam težave otrok pri zavedanju prostora, telesa in sporočilnosti določene drže, mimike, gibanja ... Zato sem se v letošnjem šolskem letu odločila, da temu namenim večji poudarek.

3. Implementacija

S soglasjem ravnateljice sem se odločila za sodelovanje v projektu Predrami se!, ki je del projekta Gledališče v sodelovanju s Slovenskim gledališkim inštitutom. Gre za sodelovanje med učiteljem in umetnikom, ki pripravita in izvedeta program.

Prijavili smo se k projektu in čakali na odgovor. Strokovni organizacijski odbor, sestavljen iz gledaliških ustvarjalcev, teatrologov, pedagogov in razvojnih psihologov, je izbral našo prijavo in nam omogočil soustvarjanje s koreografinjo in igralko Lejo Jurišič. Za izvedbo je bilo treba predvideti in načrtovati vsaj od 4 do 8 učnih enot po 2 šolski uri.

Nekaj ur smo izvedli v okviru urnika gledališkega krožka (torki popoldan) in imeli štiriurno delavnico v gledališču Glej.

Umetniška zvrst in tehnika, za katero sem se odločila pri spoznavanja dramatike, je bila ples in ustvarjalen gib. Pri tem je med projektom nevede nastajalo dramsko besedilo, ki je bilo navdih za izbor in ustvarjanje zvočne podlage.

S Sandro Jenko (predstavnico Gledališkega inštituta) in Lejo Jurišič smo se prvič sestale v oktobru. Sandra Jenko naju je seznanila o poteku projekta, izvedbi in o obveznostih ter nama predstavila okvirni načrt.

Leja Jurišič sem povedala, da si želim učencem predstaviti besedilo Mali princ skozi netipičen pristop, in sicer skozi seznanjanje z gledališko-plesnimi elementi, in preko teh dejavnosti narediti predstavo. Leja Jurišič pa je predstavila, da se ukvarja s telesom, gibanjem in možnostmi, ki jih ponuja izraznost telesa in se jih niti ne zavedamo. Raziskuje, kaj ponuja telo na odru, njegovo izraznost, kako povezati gibanje, čustva in misel. Zanimajo jo razlike med plesno in gledališko predstavo, od kod oziroma iz katerega dela igralca prihaja beseda.

Zastavili sva si cilj, da bi učenci skozi aktivne vaje spoznali:

- kaj je odrski gib,
- kako komunicirati neverbalno,
- kako prenesti besede v telo in gib,
- kako brez besed ustvariti dramatičnost,
- kako povezati gibanje, misli in čustva,
- iz katerega dela igralca izhaja beseda,
- kaj je razlika med branjem zgodbe in branjem zgodbe na odru.

Takrat smo tudi terminsko uskladile poteke srečanj. Srečevali naj bi se ob torkih v času interesne dejavnosti in po dogovoru na dopoldanski štiriurni delavnici v gledališču Glej. Prva delavnica je potekala v začetku oktobra 2018. Leja Jurišič se je učencem predstavila ter skozi znanje in ideje otrok prikazala, kaj je delo koreografa (npr.

koreograf sestavi koreografijo, ples, brez koreografije ni plesa ...). Na delavnici je preverila predznanje in izkušnje učencev s plesom, gledališčem, njuno povezanostjo in razlikami. Vsekakor so naju prevzeli odgovori učencev, od kod izhajajo besede: iz besednjaka, vsak dan jih nabiramo, iz grla, iz ust, telesa. Z Lejo smo začeli preizkušati in iskati možnosti, kako vse se lahko pogovarjamo oziroma govorimo (ležimo, sedimo, smo sproščeni, se plazimo, hodimo, šepetamo, govorimo glasno, tiho, hodimo po prstih, po kolenih, tiho ležimo). Raziskovali smo, kakšen je občutek v telesu, ko neki del napnemo in ga sprostim. Leja nas je opozorila, kako pomembno je zavedanje tal in kako lahko to izkoristimo in odlagamo težo na tla. Pokazala nam je, kako je najbolje in pravilno vstajati s tal (čez bok), da si zavarujemo hrbtnico. V nadaljevanju sva se lotili dela z besedilom. Otroci so skušali prikazati različno držo, ki jo zavzemajo starši, in kako jih vidijo (ko so jezni, kako spijo in kako so veseli, ko se spočiti zbudijo). Na koncu delavnice smo se pogovorili o tem, kaj smo počeli na delavnici, kaj je počelo naše telo, naše mišice, ko smo bili jezni, ko smo spali, ko smo bili veseli. Spoznavali smo pomen in razliko med napetostjo in sproščenostjo. Medtem je nenehno potekal pogovor o knjigi Mali princ, o starših, ki so bili nekoč otroci ...

Tudi druga delavnica je potekala v oktobru. Poudarek delavnice je bil predvsem na tem, kako se način govora spremeni glede na spremembo položaja telesa in gibanja, kar so učenci preizkušali. Z vodenjem sva jih želeli usmeriti k temu, da s telesom pokažejo skrb za nekoga, ki ga imajo radi in so z njim nežni. V predstavi Mali princ je takšen odnos med vrtnico in Malim princem, o čemer smo se z učenci predhodno pogovorili.

Na tretji, decembrski delavnici smo se pogovarjali, zakaj so odrasli čudni. Z Lejo sva učence izzvali, da je vsak glasno povedal odgovor. Leja jih je opozarjala na to, da so povedali dovolj glasno, da so jih drugi razumeli, da so počakali in povedali odgovor, ko so to začutili, kar je spet prispevalo k usklajevanju skupine.

Na četrti delavnici je bil poudarek predvsem na različnem gibanju, počasnem, hitrem, na mestu, ter na govorjenju v različnem gibanju. S tem sva začeli iskati ideje za gibanje kače.

Dopoldanska štiriurna delavnica v gledališču Glej je potekala januarja. Leja je učencem predstavila različna gledališča in jih popeljala po gledališču Glej. Učenci so se seznanili z gledališkimi poklici, poskusili zaigrati posamezne prizore, ki smo jih že sestavili s pomočjo improvizacijskih iger. Po krajšem premoru pa smo se posvetili predvsem gibom v različnih prizorih. Gibanje so vodili posamezni deli telesa, npr. prsti, roke, ob tem smo potovali po prostoru. Skozi gibalne improvizacije je počasi nastajala kača (posnemanje gibanja prvega v koloni, glasov, govora). Nadaljevali so s plesom na glasbo in s posnemanjem gibanja (v predstavi vrtnica, Mali princ in njun odnos). Izpopolnili smo nekaj prizorov, da je predstava začela delovati celostno (npr. prizor Svetilničar, gibalno v ozadju svetilniki, prizor Domišljavca, ponavljajo vsi, ki sedijo). Spoznali smo igralca Marka Mandiča in učenci so mu pokazali nastajajočo predstavo.

Šesta delavnica je bila namenjena izključno izdelavi lika lisice. Učenci so opazovali posnetek gibanja lisice, kaj počne in kako to počne. Nato so postali lisice. Ker se nekaj učencev ni prenehalo smejeti, sva se z Lejo spomnili, da bi lahko le-to uporabili in uprizorili krdelo smejočih se lisic, ki se nato počasi umirijo in tvorijo pokrajino, kamor se lisica lahko uspešno skriva. Leja je učence usmerila v lisice, rekoč, naj si

predstavljajo, da popijejo čudežni napoj in se spremenijo iz človeka v lisico. Spreminjanje naj bi bilo počasno, nadaljevali pa so z zborom smejočih se lisic.

Na sedmi delavnici smo ponavljali posamezne prizore. Z učenci smo ponavljali prizor, kako neslišno popijejo napoj in se spreminjajo. Za vsako ponovitev so učenci potrebovali nov dodatek k navodilu (npr. slišno popijete napoj in se kot transformerji spremenite v lisice ...), da so se lahko spomnili in si priklicali v spomin, kakšno je želeno gibanje, ki sodi k besedilu.

Na zadnji delavnici so učenci odigrali predstavo Leja. V posameznih prizorih je Leja predlagala nekatere popravke pri gibanju oziroma učencem podala napotke, na kaj naj bodo pozorni.

4. Rezultati, razprava in zaključek

Naše sodelovanje v okviru projekta smo predstavile na Kulturnem bazarju v Cankarjevem domu. Leja Jurišič je izvedla krajšo predstavitevno delavnico, na kateri sva skušali predstaviti smisel projekta, potek dela in cilje sodelovanja.

S predstavo Mali princ skozi oči današnjih princev in princes smo nastopili:

- 9. aprila v Pionirskem domu na 17. Festivalu gledaliških Sanj;
- 22. maja na gledališkem maratonu Šola je oder na naši osnovni šoli.

Menim, da je iz napisanega opaziti, da smo realizirale zastavljene cilje projekta, saj smo se skozi ples in ustvarjalne gibe v učnem procesu seznanjali z dramskim besedilom. Dosegli smo še več, kajti kot produkt je skozi raziskovanje nastalo avtorsko dramsko besedilo Mali princ skozi oči današnjih malih princev in princes, ki je zvočna podlaga za nastalo predstavo.

Med učenci je bilo občutiti zelo sproščeno vzdušje, dejavnosti so pritegnile prav vse in čutiti je bilo povezanost skupine. Ne smemo pozabiti, da je ustvarjalni gib ovrednoten kot celosten izkustven pristop, ki, kot navaja Geršak (2016), spodbuja aktivno participacijo otrok in sodelovalne oblike učenja. Z vidika učenja z ustvarjalnim gibom pa Geršak (2016) pravi, da gre za poučevanje z umetnostjo in skozi umetnost. Prav vsi, tudi bolj zadržani, so se sprostili in z gibanjem prispevali k ustvarjanju. Zato upam trditi, da so učenci z gibalnim ustvarjanjem pridobili koristne izkušnje, na katerih bodo lahko gradili naprej na različnih področjih (prihodnje leto pri ustvarjanju nove gledališke predstave, v šoli ...). Gjud in Kroflič (1990, 1991, 1992, v Caf, Tancig in Kroflič, 1997) celo menita, da s spodbujanjem ustvarjalnosti preko gibanja, gibalnih iger in plesa spodbujamo ustvarjalno mišljenje in vplivamo na ustvarjalno vedenje, kar se lahko prenese tudi na delovanje v vsakdanjem življenju (Gjud in Kroflič, 1990, 1991, 1992, v Caf, Tancig in Kroflič, 1997). Ob tem pa ne smemo pozabiti, da se z uporabo ustvarjalnega giba otrok tudi motorično razvija, raziskuje različne elemente plesa in ima možnost samoizražanja.

5. Viri

- Caf, B., Kroflič, B. in Tancig, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *The arts in psychotherapy: an international journal*, 24(4), 355–365.
- Frostig, M. (1993). *Gibalna vzgoja: nove poti specialne pedagogike*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3540/1/Disertacija_Vesna_Gersak.pdf (Pridobljeno: 2. 8. 2019)
- Payne H. (1992). Shut in, shut out: Dance Movement Therapy with Children and Adolescents. V H. Payne (ur.), *Dance Movement Therapy: Theory and Practice* (str. 38–80). London, New York: Tavistock/Routledge.
- Ser nec, T. (2016). *Pomoč s plesno-gibalnimi dejavnostmi za razvoj gibanja pri otroku s hiperkinetično motnjo (Specialistično delo)*. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Katarina Klajn

ŠOLSKO GLEDALIŠČE KOT ODSEV PROBLEMOV SODOBNEGA MLADOSTNIKA

V članku je predstavljeno ustvarjanje šolske gledališke predstave, v kateri mladostniki, izhajajoč iz svojih osebnih izkušenj, raziskujejo »nezdrave« elemente odraščanja v sodobni družbi: predvsem obremenjenost z uspehom, videzom in mnenjem drugih. Na podlagi praktičnega primera devetošolcev Osnovne šole Šenčur in njihove avtorske predstave Dr. Eko Show, v kateri šest mladih doživi kruto izkušnjo resničnostnega šova, predstavljamo korake, ki so mentorico in učence vodili od ideje do scenarija. Poudarjamo predvsem pomen pogovora v ustvarjalnem procesu, skozi katerega so se sodelujoči kritično opredeljevali do sodobnega sveta. Namen članka je deliti izkušnje in izpostaviti številne prednosti takšne metode dela: večjo motiviranost, sprejemanje različnih mnenj, kritično razmišljanje ter vključevanje vseh učencev.

Ključne besede: gledališče, osnovna šola, najstništvo, sodobna družba

SCHOOL THEATRE AS A REFLECTION OF TODAY'S TEENAGE PROBLEMS

The article presents a creative process leading to a school theatre play in which the teenagers, based on their personal experience, explore »unhealthy« elements of growing up in a modern society: namely the overrated importance of success, physical appearance and other people's opinion. Based on a practical example of the ninth grade students from Šenčur Primary School and their play the Dr. Eko Show, in which six young people experience the cruel world of reality shows, we illustrate the stages leading the mentor and her students from the initial idea to the scenario. We highlight the importance of conversation through which the students were able to express their critical vision of the modern world. The article aims to share practical experience and show several benefits of the activity: greater motivation, openness to a different opinion, critical thinking and inclusion.

Key words: modern society, theatre, Primary school, teenage

1. Razlogi, problemi

Razlogi, iz katerih izhajam pri ustvarjanju, predstavljenem v tem prispevku, so objektivni in subjektivni. Med subjektivnimi je na prvem mestu moj osebni interes za gledališče z družbeno-kritično ostjo, ki spodbuja neko globlje zavedanje o sebi, družbi in svetu. Gledaliških vsebin, tekstov, ki bi v osnovni šoli stremeli k temu, je malo. Gledališče v osnovni šoli je že z učnim načrtom usmerjeno k teoretični in tehnični plati ter posameznim poskusom nastajanja predstave (Klajn: 2014, 31-40). Zelo malo pa je raziskovanja njegove sporočilnosti, spodbud k izražanju sebe in svojega odnosa do sveta. Na srečo je učitelju prepuščeno dovolj avtonomnosti, da svoje delo k temu usmeri sam.

Na drugem mestu je spoznanje, ki je sicer znano, sama pa sem do njega prišla skozi delo v razredu: učenci se zelo radi pogovarjajo. Predvsem o temah, ki so jim blizu: premorejo prvinsko kritičnost, ki je pri pouku premalo spodbujana, v gledališču pa je dobrodošla. V prenatrpanem učnem načrtu je priložnost za odprt pogovor redkost. Gledališče pa to možnost ima.

In tretjič, učenci imajo gledališče preprosto radi. V sistemu, kjer se zdi razkorak med mladimi in tradicionalnimi učnimi pristopi zelo velik, so gledališke dejavnosti še vedno ohranile svojo priljubljenost. So odlično motivacijsko sredstvo. Treba je le poiskati tisto nekaj, kar se učencev osebno dotakne. Zelo dobro se odzovejo na dejstvo, da bodo vsebine soustvarjali sami. Vse to gledališče omogoča, spodbuja in pravzaprav brez tega težko obstaja.

Med objektivne smernice pa uvrščam dejstva, ki izhajajo iz strokovnih stališč. Nekatera od njih zelo na kratko omenjam v nadaljevanju.

2. Teoretično ozadje

Številni strokovnjaki in pedagogi poudarjajo, da je gledališče eno najpomembnejših križišč umetnostne vzgoje za mlade, zato je velik izziv, kako ga umestiti v šolski kurikulum. Lahko je dober podpornik pri obravnavi šolskih snovi, pogosto pa se izpostavlja njegov pomemben prispevek k celostnemu oblikovanju osebnosti: *»Mladi človek, ki bo deležen takšnega kreativnega procesa, bo v življenju znal misliti ustvarjalno, dojel bo povezave in pomenske sklope v »režiji življenja«, znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih, znal bo svoje ideje povezati v timsko delo skupine (...) Tak mladi človek težko zraste v konformista, čredarja, človeka po skupni meri. To bo prej osebek, ki se bo veselil družbe vrstnikov zaradi njihovih individualnih razlik«* (Majaron v: More, 2009: 76). Ob tem ne smemo pozabiti na organiziranost, sistematičnost ustvarjalnega procesa in na to, da mora biti vselej podprt s teoretičnimi izhodišči. Po besedah Drage Ahačič je namen gledališke vzgoje v tem, da se otrok *»seznan z gledališko umetnostjo, da se jo nauči ceniti in imeti rad, hkrati pa razvija tudi lastno kulturo duha in srca«* (Ahačič, 1982: 159).

Pri oblikovanju smernic sem se oprla tudi na dokumenta EU: *Strategic framework for Education & Training 2020*, predvsem na točkah izboljševanje učinkovitosti in kvalitete izobraževanja ter promocija pravičnosti, socialnega vključevanja in aktivnega državljanstva; in *Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev*, predvsem načelo o vseživljenjskem učenju, s katerim bi bili učitelji sposobni uvajati

novosti pri svojem delu. V ožjem smislu pa izhajam iz *Nacionalnih smernic kulturno-umetnostne vzgoje* (2009), ki poudarjajo pomen umetnostne vzgoje v izobraževanju in njeno dvodimenzionalnost: 1.) razvijanje umetnostnih sposobnosti in spoštovanja umetnosti ter 2.) umetnost kot metodo poučevanja in učenja. Pri dejavnosti, ki jo predstavljam v nadaljevanju, se opiram predvsem na ta, drugi vidik.

3. Implementacija

Z učenci smo se že večkrat lotili ustvarjanja avtorskih predstav o perečih družbenih problemih. V osnovi gre za poskuse, ki se, če smo pri delu uspešni, razvijejo v uprizoritev¹.

V prispevku predstavljam proces ustvarjanja šolske predstave *Dr. Eko Show*². Nastala je na osnovi konkretnih najstniških težav učencev in njihovih osebnih zgodb. Pojasnila bom vsebino, namen, cilje, metode dela ter opisala korake, ki so nas vodili od ideje do scenarija. Osredotočila se bom predvsem na oblikovanje vsebine.

Pobuda za predstavo je izvirala iz krovnega šolskega projekta tistega leta Zdrava šola, ki je promoviral zdravo življenje. Gledališki krožek je bil postavljen pred izziv pripraviti predstavo na to temo. Dejavnosti o fizičnem zdravju je bilo na šoli veliko, zato smo se odločili, da k temi pristopimo širše in izhajamo iz vsega, kar je nezdravo v sodobni družbi: naš namen je bil spregovoriti o raznih zahtevah, ki ljudi delajo nezadovoljne, in jih osvetliti z različnih plati.

K sodelovanju je pristopilo 15 učencev 9. razreda, na voljo smo imeli 35 ur interesne dejavnosti.

Ko je bila rdeča nit znana, smo si začrtali okvirne vsebinske cilje predstave:

- raziskati, izraziti svoj svet in razumeti svet drugega;
- izraziti svoje videnje odnosov z odraslimi;
- izraziti svoje dvome in strahove.

V ožjem smislu krovne teme zdravega življenja pa smo želeli predstaviti:

- kako se počutimo v svoji koži;
- posamezne zahteve sodobne družbe, ki jim v življenju sledimo, ter razmisliti o posledicah sledenja tem zahtevam;
- različne konflikte: medvrstniške, s starši, s samim seboj;
- možne alternative nezdravemu načinu življenja.

¹ Sezona 2013/14: *Žabja romanca*. Predstava obravnava problem mladostnika, ki želi v sodobnem svetu najti sorodno dušo.

Sezona 2014/15: *Nepriprav. Muzikal na temo družinskih odnosov.*

Sezona 2015/16: *Zvezde – pravljica igrana o vesoljni prijaznosti*. Predstava o sočutju na temo begunske problematike.

Sezona 2019/20: *Gospodična Kolaček*. Predstava, ki kritično sooča svet zdrave prehrane in svet pomanjkanja.

² Predstava je nastala v šol. letu 2014/15 na Osnovni šoli Šenčur. Z njo smo se uvrstili na Regijsko Linhartovo srečanje ter prejeli posebno nagrado za najbolj izvirno predstavo festivala Gledališke sanje.

Začeli smo s pogovori o različnih konfliktih, ki jih doživljamo v vsakdanjem življenju. Nekaj najbolj pogostih odgovorov:

- s starši: *Starši imajo do mene prevelike zahteve; hočejo, da sem uspešen; silijo me v dejavnosti, ki me ne zanimajo; vsiljujejo mi svoj način življenja; imajo predsodke; ne pustijo mi dovolj samostojnosti.*
- z vrstniki: *Nekateri mislijo, da so nekaj več; zafrkavajo me; nekateri so »grebatorji«; pomemben je videz; veliko je hinavščine, da se ne bi kdo komu zameril.*
- s samim seboj: *Sram me je kaj povedati na glas, da se mi ne bi smejali; obnašam se tako, da sem drugim všeč; ne vem, kaj naj postanem; ne vem, ali naj ubogam starše; počutim se slabšega od drugih.*

Na podlagi odgovorov smo naredili seznam nezdravih teženj sodobne družbe:

- nerealna pričakovanja staršev;
- pretirano zaščitništvo staršev;
- pretirana želja po lepoti, obsedenost z videzom;
- pretirana želja po uspehu, doseganje ciljev za vsako ceno;
- pomanjkanje samozavesti, nezmožnost postaviti se zase;
- obup, pasivnost, občutek, da si odvisen od drugih in ne moreš ničesar spremeniti.

Učencem sem dala nalogo, da v dramski obliki predstavijo enega od konfliktov, ki so jih že doživeli na lastni koži. Dobili smo nabor kratkih dramskih dialogov, ki so nam služili za zelo dobro osnovo pisanja scenarija. Navajamo primer dialoga med mamo in Jerco.

JERCA: Mami, odločila sem se, da se bom pobarvala na vijolično.

MAMI: Jerca, mislim, da si še premlada za to. Sej bo še čas za to.

JERCA: Ampak velik tok starih punc kot sem jaz je pobarvanih. V mojem razredu tud.

MAMI: To je njihova stvar.

JERCA: Pa če jaz nekaj hočem, je to tud moja stvar, a ni?

MAMI: No, dost. Ne boš kokr ena maškara. Pika.

JERCA: Zanelašč se bom.

Dialoge smo odigrali, se o njih pogovorili ter izbrali motive, ki jih lahko vključimo v scenarij. Na ta način smo oblikovali dramske osebe. Za vsako osebo smo določili, kaj je njen osnovni problem, in ji dali ime. Ta faza dela je bila najbolj zahtevna, predvsem je bilo treba uskladiti različna mnenja učencev ter nekaj njihovih idej preurediti. Nastal je seznam glavnih dramskih oseb ter njihovih glavnih lastnosti (kako delujejo navzven, kakšne pa so v resnici):

IME DRAMSKE OSEBE	VIDEZ	RESNICA
ZVEZDA	obsedenost z zunanjo podobo	slaba samopodoba
TOP	ambicioznost	želja po ugajanju staršem

<i>VEGI</i>	obsedenost z zdravo prehrano	pomanjkanje samozavesti
<i>BEDNA</i>	uporništv	iskrenost, zdrav razum
<i>PIŠČE</i>	nebogljenost	pretirano zaščitništvo staršev
<i>VSEEN</i>	apatičnost	občutek krivde zaradi mame

Učenci so posamezno osebo skicirali ter jo postavili v družinski in družbeni kontekst, povedali čim več stvari o njej.

Primer:

BEDNA: črna oblačila, vijoličasti lasje, povsod riše morbidne motive, npr. okostnjakove glave, grozi s samomorom, starši so nemočni, radi bi, da postne »normalna«.

V naslednjem koraku smo razmišljali o kontekstu in glavnem zapletu. Ko smo se pogovarjali o pričakovanih družbe in želji po vsečnosti, smo prišli do fenomena resničnostnih šovov; zdelo se nam je, da združujejo vse potrebno za našo zgodbo: udeleženci tekmujejo v priljubljenosti, neznanci pa jih opazujejo in ocenjujejo. Do izraza pridejo njihove prave značajske lastnosti, ne le tisto, za kar se predstavljajo. Kaj pa, če bi vse naše osebe tekmoval v resničnostnem šovu? V malo drugačnem, ki ima za cilj zdrav življenjski slog? Sklenili smo, da bodo naše glavne osebe v šov prijavili obupani starši, ki otrok sami ne zmorejo spreobrniti na pravo, družbeno ustrezno, zdravo pot. Osnovali smo vsebino, ki jo na kratko predstavljam.

V resničnostnem šovu Dr. Eko show se sreča 6 mladostnikov, po značaju zelo različnih. Vanj vstopijo neprosto voljno, na zahtevo staršev. Sprejme jih »big brother« po imenu dr. Eko, nekakšen vodja. Upirajo se mu, a ko jim obljubi glavno nagrado, če bodo sledili njegovim nalogam, so vsi pripravljeni sodelovati. Kaj je glavna nagrada, izvedo le tekmovalci sami, za gledalce pa vse do konca ostane skrivnost. Dogajanje v šovu opazuje Publika - skupina gledalk z domačega kavča: do nastopajočih so neprizanesljive, posmehljive. Tekmovalce po svoji presoji izločajo iz igre. Tekmovalci se sprva trudijo, sčasoma pa jih to izčrpa; izgubijo lastno voljo in postanejo le še nekakšne marionete. Preobrat se zgodi v trenutku, ko tekmovalka Bedna spozna dr. Ekovo podlost. Tekmovalci se postavijo zase in dr. Eku simbolično odvzamejo svobodo, kakor jo je on njim. Ugotovijo, da je obljubljena glavna nagrada – »vsi te bodo imeli radi« – nekaj nemogočega in da je veliko pomembnejše, predvsem pa veliko bolj zdravo, ostati zvest samemu sebi.

Ideje učencev sem mentorica povezala v okviren scenarij, ki smo ga sproti dopolnjevali. Navajam kratek odlomek iz besedila, v katerem Bedna sotekmovalcem razodene resnico:

BEDNA: Pa kaj pričakujete od mene? Da bom risala narcise? Naj govorim »vse je lepo«, če pa tolikokrat vidim, da ni! Naj rečem »super, krasno življenje«, ko vidim Zvezdo, kako nesrečno se počuti v svojem telesu? Ko vidim Vegija, ki bi najraje izbruhal drobovje, takšen gnus občuti do samega sebe, ker ne sme slediti temu, kar bi rad? Naj se veselim za Piščeta, ki je tako negotov vase, da ga je strah živeti? In Vseen, ga vidite? Takšnih Vseenov je nešteto! Na videz malodušni, a v sebi trpijo, ne upajo z besedo na dan, da ne bi koga prizadeli, da ne bi ostali sami ... In Top, ona, tako močna ... odvzemite ji očetovo občudovanje in vsa njena moč se bo razblinila v nič. Kot vi. Tudi vi ste eden izmed nas! Tudi vi se boste razblinili v nič. Že danes zvečer. Po koncu oddaje. Ko boste odvrgli masko tega Dreka! Nič boste, klavrn nič, ki v temni lupini

samega sebe hrepeni po občudovanju, po sprejetosti. No, sotekmovalci, povejte, kaj je bila glavna nagrada, za kaj smo se borili? Upate povedati na glas?

VEGI: Če zmagam, ne bo nihče več rekel, da sem navaden čudak.

TOP: Če zmagam, bo oči za vedno ponosen name. Nič več se mi ne bo treba dokazovati.

VSEEN: Da bo mami srečna, ker ima takšnega sina, iz katerega še nekaj bo.

Tako je nastal scenarij, po skoraj dveh mesecih intenzivnega dela. Od tod naprej so sledile bralne vaje, vaje v prostoru in vse, kar še sodi k šolskemu gledališkemu projektu oziroma tisti del ledene gore, ki jo gledalci vidijo. Učenci in mentorica pa smo vedeli, da je pod gladino še en del, tisti, ki nas je povezal, zasnoval predstavo in ki je najbolj naš.

Bolj konkretna opažanja ter učinke bom predstavila v naslednjem poglavju.

4. Zaključki

Skozi ustvarjanje gledališke predstave Dr. Eko Show smo sledili načelom sodobnega, problemsko usmerjenega pouka. Pokazali so se številni pozitivni učinki:

- Učenci so razmišljali o nekaterih aktualnih problemih sodobne družbe (odtujenost, pretirana obremenjenost z dosežki, obremenjenost s priljubljenostjo, odnosu mladostnik – starši, pasti resničnostnih šovov, pomen iskrenosti ...).
- Krepili so strpnost in razumevanje do vrstnikov z drugačnim življenjskim slogom.
- Spoznali so, da so tudi starši ljudje s svojimi strahovi in težavami.
- Naučili so se podati/sprejeti in ceniti kritično, konstruktivno povratno informacijo.
- Skozi realne življenjske situacije so začeli bolje razumeti medčloveške odnose.
- Predvsem bolj zadržani učenci so na ta način prišli do izraza, bili slišani.
- Na vajah so imeli priložnost za druženje pa tudi za »samoto«, kjer so lahko izklopili svojo okolico; to jim je omogočilo stik s samim seboj.
- Krepili so jezikovno, sporazumevalno zmožnost ter spretnosti javnega nastopanja.

Pri meni kot mentorici je predstavljena dejavnost okrepila zavedanje, da je takšno ustvarjanje lahko zelo osebno, da je treba nekoliko poguma in drznosti, saj se formalne meje mentor – učenec zabrišejo. Spoznala sem, da je potrebno najti ustrezen didaktični (in osebni) pristop, ki na vajah ustvari domačnost, zaupanje, sprejetost. In takšen pristop ni univerzalen, treba ga je iskati vedno znova. Nenazadnje, treba je tudi veliko fleksibilnosti, sprotnega načrtovanja, saj so gledališke ure v osnovni šoli togo odmerjene, to pa ustvarjalni nemir težko razume.

Menim, da gledališče kot medij za odstiranje novih svetov lahko najde mesto pri praktično vsakem predmetu. V prihodnje bi si zato želela, da bi bila gledališka vzgoja tudi v učnih načrtih dobila svoje mesto kot ena od priporočenih smernic za medpredmetne povezave.

5. Viri

- DRAGA, Ahačič (1982): »Metodika neposredne gledališke vzgoje za začetnike«. *Jezik in slovstvo*, letnik 27, številka 5. 158-166.
- KLAJN, Katarina (2014): *Didaktični pristopi k uprizarjanju dramskih besedil v šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kulturno-umetnostna vzgoja (2011): <https://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf> (Citirano: 20. 8. 2019)
- MORE, Renata (2009): *Izbirni predmeti in pouk književnosti v devetletki*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Klavdija Janež**SPODBUJANJE GOVORNO JEZIKOVNIH VEŠČIN SKOZI KAMIŠIBAJ**

Učiteljeva naloga pri poučevanju je tudi spodbujanje govora in širjenje besednega zaklada pri učencih. Najlažje in najbolj učinkovito učitelj to doseže pri pouku slovenščine, pri katerem obravnavamo različna besedila, primerna starosti učencev. Osrednja tema prispevka je spodbujanje govornih in jezikovnih spretnosti z metodo pripovedovanja ob slikah (kamišibaj). V teoretičnem delu je opisano pojmovanje govora, sledijo značilnosti govornega razvoja otrok, starih med 6 in 7 let, omenjeni pa so tudi najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora. Opisana je metoda kamišibaja in razlaga primerne izbire umetnostnega besedila, ki naj bi ga interpretirali s pomočjo kamišibaja. V empiričnem delu sem opisala izvedbo dela pri pouku slovenščine. V 1. razredu smo za obravnavo ter besedno in likovno poustvarjanje po metodi kamišibaja izbrali ljudsko pripovedko Mojca Pokrajculjo. Izkazalo se je, da so učenci bolj sproščeno, spontano in doživeto pripovedovali zgodbo. Uporabljali so bogatejša besedišča in bolj zapletene stavčne strukture. Učence je drugačna metoda učenja zelo pritegnila, zato smo se odločili, da svoje delo predstavimo še drugim in s tem nadgradimo zastavljene cilje.

Ključne besede: govor, besedišče, dramatizacija, kamišibaj, poustvarjanje

ENCOURAGEMENT OF SPEECH ABILITIES THROUGH *KAMISHIBAI*

One of the teacher's job is to encourage speaking and broaden the students' vocabulary. The easiest and most effective way to achieve that is during the Slovene language lessons by discussing various age appropriate texts. The main topic of my article is the encouragement of speech abilities through storytelling with pictures (*kamishibai*).

The theoretical part defines the speech itself, the features of speech development of 6- and 7-year-old children and the most important factors affecting the development of speech itself. It also defines the *kamishibai* method and explains on the choices of appropriate texts that should be interpreted with the *kamishibai* method.

The empirical part describes the implementation of the method during Slovene language lesson. In Class 1 we have discussed the folk tale *Mojca Pokrajculja*. By using the *kamishibai* method, the students told the story in a more relaxed, spontaneous and vivid way. They used richer vocabulary and more complex grammatical structures. The students were drawn by the method and that is why we have decided to present our work to others and bring our objectives to a higher level.

Key words: speech, vocabulary, dramatisation, *kamishibai*, re-creativity

1. Problem

Človek ima to možnost, da lahko komunicira s svetom s pomočjo govora, ki pa ni prirojen, ampak se ga je potrebno naučiti. Učimo se ga od rojstva in ga nadgrajujemo celo življenje. Poleg staršev in okolja so zelo pomembni dejavniki razvoja govora vzgojitelji in učitelji, ki poleg učenja govor spremljajo, razvijajo in opozarjajo na morebitne napake ali težave pri govorjenju.

Razvoj govora in z njim povezano širjenje besedišča je eno izmed najbolj pomembnih področij, ki vpliva na uspešnost učenja v šoli. Predvsem na začetku 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja je ena izmed pomembnih učiteljevih nalog tudi, da učencem s prebiranjem različnih umetnostnih besedil približa jezik. Z uporabo bogatega besednjaka pri vseh šolskih predmetih učencem da možnost, da slišijo različne (njihovi starosti primerne) besede in besedne zveze ter tako nezavedno širijo svoje besedišče.

V letošnjem šolskem letu opažam, da se učenci 1. razreda slabo ustno izražajo, ne znajo pripovedovati oz. si izmišljati svoje zgodbe, nekateri si niti ne želijo govoriti pred skupino, kadar gre za obnavljanje oz. pripovedovanje izmišljene zgodbe ali igro vlog. Učenci pri ustnem izražanju uporabljajo eno- ali dvobesedne odgovore, ne znajo odgovoriti v celi povedi. Odločila sem se, da bom z metodo pripovedovanja ob slikah (kamišibaj) poskusila spodbuditi učence k vživljanju v različne vloge ter bolj sproščenemu in prostemu pripovedovanju.

2. Teoretično ozadje

2.1 Govor

V literaturi najdemo številne definicije, ki opredeljujejo, kaj je govor. S. Vasić (Marjanovič Umek 1990: 11) piše, da je govor oblika človekovega naučenega vedenja, ki rabi lastnemu izražanju in komuniciranju. Je pomemben dejavnik v razvoju osebnosti in njegovi socializaciji.

Nadica Grilc v svojem priročniku z vajami pri govorno-jezikovnih motnjah med drugim navaja značilnosti govorno-jezikovnega razvoja otroka, starega od 6 do 7 let:

- Otrok zelo lahko uporablja sestavljene besedne strukture.
- Otrok usvaja abstraktne pojme, npr. sreča, bogastvo, ljubezen, sovraštvo.
- Otrok imenuje dneve v tednu.
- Pri pripovedovanju otrok vključuje dogodke, teme, osebe.
- Otrok prilagaja govor socialnim situacijam.
- Otrok vodi dolge pogovore.
- Nadzoruje glasnost.
- Pri otroku je povečano zanimanje za črke, pisanje.
- Otrok usvaja slušno analizo in sintezo.
- Lahko izloči prvi in zadnji glas v besedah, lahko razdeli besedo na glasove.
- Pojavlja se vezava črka – glas.
- Otrok pozna črke, začne pisati (Grilc 2014: 17).

Iz vseh navedenih značilnosti lahko izluščimo, da otrok v 1. razredu devetletne osnovne šole ob ustrezni spodbudi lahko sodeluje pri obnavljanju oz. pripovedovanju krajše zgodbe ali dramatizaciji krajšega besedila.

2.2 Razvoj govora

Obstaja več teorij govornega razvoja. Avtor splošne jezikovne teorije N. Chomsky je mnenja, da je jezik v svojem najglobljem bistvu prirojena struktura, ki jo okolje samo aktivira, otrok mora le slišati govor, ki ga uporabljajo v njegovem okolju (Marjanovič Umek 1990: 13).

Pogoji za govorni razvoj niso samo v otroku, temveč tudi v emocionalno-socialnem stiku z okolico in v skupnem številu in kakovosti govornih spodbud, ki jih dobiva iz okolice. Na razvoj govora torej vplivajo različni dejavniki, ki jih delimo na notranje (psihološke, fiziološke) in zunanje (socialne, sociološke) (Grilc 2014: 19).

2.3 Kamišibaj

Kamišibaj je gledališče. *Kami* v japonščini pomeni papir, *šibaj* pa gledališče, drama; gre torej za papirno gledališče. V slovenskem prostoru izvajalca kamišibaja poimenujemo kamišibajkar (Nagode in Rupnik Hladnik 2018: 15).

2.3.1 Izbira besedila

V šoli učitelji v vseh devetih razredih redno berejo krajše zgodbe ali odlomke iz knjig. Učenec v učnem procesu tudi pripoveduje: z vrstniki in učitelji deli svoja doživetja (npr. v jutranjem krogu), v okviru bralne značke pa sošolcem pripoveduje o prebranih zgodbah ali deklamira pesmi. Vse te bralno-pripovedovalne izkušnje so temelj za učenčevo nadaljnje poustvarjanje zgodb, s katerimi vzpostavi ustvarjalen in kritičen dialog (Nagode in Rupnik Hladnik 2018: 17).

Avtorici v nadaljevanju svetujeta, naj pred izbiro vsakršnega besedila temeljito premislimo o tem, ali je besedilo dejansko primerno za prenos v kamišibaj. Učitelj naj ga skuša pred delom z učenci sam razdeliti na posamezne enote (prav tam: 18).

2.3.2 Umetnostno besedilo

Priporočeno je, da je učenčev prvi kamišibaj kratka zgodba ali poezija. Za začetek so najprimernejša krajša besedila, katerih zgradba je preprosta. Zgodba naj bo pestra, vendar enostavna; dogodki si sledijo linearno, ni skokov v preteklost, ni vzporednih dogajanj. Taka besedila učenci lažje razdelijo na dogajalne enote. Veliko snovi najdemo v ljudskem slovstvu (basni, pravljice, pripovedke). Izbiramo zgodbe, ki jih lahko s slikovno ponazoritvijo nadgradimo – kjer lahko s sliko izrazimo svoj odnos do vsebine. Za začetnike in mlajše učence naj bo v zgodbah dovolj fizičnega dogajanja (Nagode in Rupnik Hladnik 2018: 18).

Če učitelj izbere slikanico ali besedilo z ilustracijami, naj tekst učencem samo prebere in jim ne kaže ilustracij. Če jih vidijo, so z njimi obremenjeni in težje pridejo do lastnih likovnih rešitev (prav tam: 18).

3. Implementacija

Za obravnavo umetnostnega besedila pri pouku slovenščine sem izbrala koroško ljudsko pripovedko Mojco Pokrajculjo. Za to književno delo sem se odločila, ker v njej nastopa veliko živali, ki so učencem blizu, le-te pa imajo človeške lastnosti, saj vsaka izmed njih opravlja določen poklic. Predvidevala sem, da se bodo v vloge živali vživeli lažje kot v vloge ljudi. Besedilo se mi je zdelo zelo primerno za obravnavo, ker sem ga lahko razdelila na posamezne enote, v našem primeru je bilo 10 različnih prizorov. Zgodbe večina učencev ni poznala, zato me je še bolj zanimalo, kako bodo ob njej besedno in likovno poustvarjali.

Po prebrani zgodbi smo se z učenci pogovorili o vsebini, književnih osebah in njihovih lastnostih. Zgodbo smo nato skupaj poskušali obnoviti s svojimi besedami. Naslednji dan sem prinesla nekaj preprostih pripomočkov (metla, cekin, kostumi za živali, lonček medu ...) za dramatizacijo pravljice. Učenci so se preizkusili v igri vlog. Pri prvi dramatizaciji sem učencem pomagala z ustreznimi vzpodbudami pri dialogu. Vsaka naslednja skupina učencev je potrebovala čedalje manj vzpodbud, saj so se z opazovanjem in poslušanjem učili od prejšnje skupine in si veliko zapomnili.

Za likovno poustvarjanje sem izbrala risanje z voščenkami. Učenci so se razdelili v dvojice, si izbrali najljubši prizor v pravljici in narisali izbrani prizor. Pri risanju so bili pozorni na podrobnosti izbranega prizora. Določeni živali so narisali predmete, ki so jih uporabljale pri svojem poklicu, npr. krojaču zajčku so narisali škarje, drvarju srnjaku pa sekuro. Upoštevali so dogovorjeno navodilo, naj bo risba za kamišibaj dovolj velika glede na izbrani format (A3 format risalnega lista).

Po likovnem ustvarjanju sem jim predstavila metodo pripovedovanja ob slikah (kamišibaj), leseni oder (butaj) in ob uporabi njihovih izdelkov sama pripovedovala zgodbo po metodi kamišibaja. Spodbudila sem jih, da poskusijo zgodbo pripovedovati tudi oni. Razdelili smo se v 2 skupini, v vsaki skupini je bil en učenec iz dvojice, ki je risal svojo risbo. Vsak je poskusil čim bolj prosto pripovedovati ob svoji risbi.

4. Rezultati

Moja predvidevanja so se izkazala kot pravilna. Učenci so veliko lažje pripovedovali zgodbo v vlogi živali, ki so jo najprej risali, potem pa ponotranjili lastnosti izbrane živali. Njihov govor je bil bolj sproščen in spontan. Pozabili so, da pravzaprav govorno nastopajo pred svojimi sošolci in jih vsi ostali poslušajo in gledajo. Ob gledanju svoje risbe so se sprostiti, bili so ponosni na svoje delo. Ob začetnih vzpodbudah so se opogumili tudi nekoliko bolj zadržani in manj zgovorni učenci, saj so želeli sošolcem predstaviti svoj izdelek. Nekateri učenci so uporabljali podobne (nekoliko krajše) povedi, kot sem jih ob prostem pripovedovanju uporabljala sama. Tudi pri metodi kamišibaja so se učili eden od drugega, uporabljali so bogate, strukturirane povedi in ne samo posamezne besede. Učenci so bili nad kamišibajem tako navdušeni, da smo ga postavili v poseben knjižni kotic v učilnici. Še posebej pri pouku podaljšane bivanja, ko imajo več časa za prosto igro, si učenci sami priredijo predstavo s kamišibajem. Povabili smo tudi skupino otrok iz vrtca in jim preko kamišibaja predstavili zgodbo o Mojci Pokrajculji.

5. Zaključek

Uporaba kamišibaja v 1. razredu mi je omogočila dober vpogled v govorne sposobnosti svojih učencev. Izkazalo se je, da ob uporabi drugačnih metod pri pouku, kot je metoda kamišibaja, lahko dosežemo boljše rezultate. Učence bolj pritegnejo drugačne metode in oblike učenja, posebno doživetje pa jim tudi dlje časa ostane v spominu.

Upam, da bo moj prispevek nekomu predstavljal izziv in ga motiviral, da bo takšen ali podoben način dela uporabil pri svojih učencih ali pa ga celo nadgradil.

6. Viri

- Grilc, N. (2014). *Govorno-jezikovne motnje: priročnik z vajami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marjanovič, Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Nagode, S., Rupnik Hladnik, T. (2018). *Kamišibaj v šoli in doma. S papirnim gledališčem do ustvarjalnega izražanja in sproščenega pripovedovanja*. Logatec: Osnovna šola 8 talcev; Ljubljana: Osnovna šola Poljane.

Vanja Hočevar**USTVARJANJE FOLKLORNEGA MUZIKALA S POMOČJO
GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE**

Na Osnovni šoli Marije Vere smo ustvarili otroški folklorni muzikal Desetnica, v katerem smo združili več različnih zvrsti umetnosti. Celotna zgodba je prikazana preko ljudskega plesa, pesmi, glasbe, scene (ki jo je ustvarila učenka 7. razreda) ter mimike in kretenj (na trenutke se je iz ozadja slišal le pripovedovalčev glas, samega govora ni bilo), zato smo si na vajah pomagali z metodami gledališke pedagogike. Tako so bili nastopajoči ves čas zelo aktivni in produktivni. Učenci so na vajah v manjših skupinah združili svoje moči, se dogovorili o temi in ustvarili manjše prizore ter se nato medsebojno ocenili, za končni produkt pa smo vzeli tisto, kar nam je bilo najbolj všeč. Celoten proces je nanje vplival izredno pozitivno. Kljub generacijski razliki (sodelovali so namreč učenci od 1. do 9. razreda) so se med seboj izredno povezali, dobili so občutek pripadnosti, si medsebojno pomagali, sami pa so postali bolj samozavestni in kritično razmišljujoči.

Ključne besede: gledališka pedagogika, folklorni muzikal, ustvarjalnost, medsebojno sodelovanje, kritično mišljenje

**CREATING A FOLKLORE MUSICAL WITH THE HELP OF THEATRE
PEDAGOGY**

At the Marija Vera Elementary School we created a children's folklore musical "Desetnica" (The Tenth Child), in which we combined several different genres of art. The story was shown through folk dance, songs, music, scenery (created by a pupil in the 7th grade), mimics and gestures (at times there was no speech at all and only the narrator's voice was heard from the background). The performers were very active and productive throughout the time. At the rehearsals we used the methods of theatre pedagogy. In small groups, the students joined forces, agreed on a theme, created smaller scenes and evaluated each other. The final product consists of our favourite parts. The pupils were very positively influenced by the process. Despite the generational difference (students from 1st to 9th grade participated in the play), the students connected extremely well. They developed a sense of belonging, helped each other, became more confident and developed critical thinking.

Keywords: theater pedagogy, folklore musicale, creativity, mutual cooperation, critical thinking

1. Uvod

Na OŠ Marije Vere Kamnik že 10 let deluje Otroška folklorna skupina Verine zvezdice, s katero vsako leto postavimo vsaj eno odrsko postavitev, ki obsega 5–7 minut. Kljub časovno kratki uprizoritvi nam priprave vzamejo nekaj mesecev. Učenci morajo najprej spoznati ljudske plesne in pesmi, se jih dobro naučiti, nato pa jih povežemo v celoto oz. neko zgodbo. Da je zgodba prepričljiva, je seveda pomemben tudi gledališki vtis, zato smo z leti vse več pozornosti posvečali tudi temu področju.

V preteklem šolskem letu smo se lotili velikega projekta – na oder smo postavili folklorni muzikal Desetnica, v katerem smo skupaj združili različne umetniške zvrsti – gledališče, glasbo, ljudski ples in likovno umetnost. Na odru se je zvrstilo kar 55 otrok od 1. do 9. razreda – 25 otrok iz pevskega zbora in 9 iz orkestra ljudskih godcev (mentorica Alenka Markus) ter 21 otrok iz otroške folklorne skupine (mentorici Vanja Hočevar in Marjetka Usar), pod mentorstvom učiteljice likovnega pouka Irene Zagožen je sedmošolka narisala ilustracije za celotno sceno, od tega so bile 3 animacije, pri gledališkem delu pa sem sodelovala z zunanjo mentorico Anjo Završnik, ki je nastopajoče motivirala, da so zaigrani prizori čim bolj izvirali iz njih. Predstava je potekala maja, in sicer v Domu kulture Kamnik, ogledali pa so si jo učenci naše šole (v sklopu kulturnega dne).

Tokrat ni šlo le za 7-minutno odrsko postavitev, temveč za 45-minutno predstavo, ki je temeljila na folklornem plesu, na nekaterih mestih pa se je oglasil le pripovedovalec, zato je bila to za nastopajoče zelo zahtevna naloga. Vse prizore je bilo potrebno prikazati brez besed, z mimiko in preko plesa. Da bi bili nastopajoči videti čim bolj pristno in iskreno na odru, smo z njimi delali tako, da so učenci čim več ustvarjali sami (kolikor se je le dalo), me smo bile le mentorice. Seveda je pri ljudskem plesu to nekoliko omejeno, ker so plesne figure točno določene in se jih ne sme kršiti oz. je potrebno paziti, da se jih primerno prilagaja določeni starosti otrok, vendar se da kljub temu precej stvari ustvariti po svoje (plesne pozicije, prihodi in odhodi z odra, interakcija oz. odnosi med plesalci in s tem povezana njihova mimika ter konec koncev sama plesna zgodba).

2. Teoretično ozadje

S pomočjo gledališke pedagogike lahko pomembno vplivamo na otroke, saj vse stvari, ki jih pridobijo z gledališko igro, znajo pozneje vnesti tudi v svoje življenje. Helena Korošec (2007) kreativno dramsko vzgojo, kjer gre za pristop h gledališkim dejavnostim z otroki in mladino in ki zavrača tradicijo, deli na dramo v vzgoji in kreativno dramo. Pri drami v vzgoji gre za to, da si učenci ustvarijo izkušnje, s katerimi lažje razumejo medčloveške odnose, se vživijo v življenja drugih ljudi in predvidijo drugačne možnosti za odzive in dogodke, v kreativni drami pa je dejavnost pogosto predlagana z zgodbo, poezijo, z izvirno zamisljivo, glasbo, ki jo ustvarjajo otroci ali odrasli. Vključuje lahko pantomimo (gibanje, geste, mimiko obraza brez besed ...), improvizacije in igre vlog (ki imajo začetek, zaplet in konec). Učenci verbalno ali neverbalno zaigrajo neko predlagano temo, ki je znana vnaprej, ali pa v igri vlog ustvarijo novo, improvizirano, v njihovi domišljiji ustvarjeno zgodbo. Za razliko od drame v vzgoji kreativna drama bolj razvija senzibilnost za spremljanje, oblikovanje in razumevanje gledališke umetnosti, cilj obeh pa je pripraviti formalno postavitev za

občinstvo. Lahko tudi samo v obliki improviziranih nastopov pred sovrstniki, ki so zelo pomembni, saj si s tem otrok razvija kriterije in kritičnost za oblikovanje predstave.

Učitelj oz. mentor deluje zgolj kot moderator aktivnosti in vodi učence skozi fiktivne situacije, kjer razmišljajo in delujejo v drugem kontekstu ter se vživljajo v položaj drugih. Taki učenci raje sodelujejo v umetniških aktivnostih, so bolj ustvarjalni in bolj uporabljajo domišljijo, so bolj inovativni in podjetni, imajo več načrtov in idej glede svoje prihodnosti, bolj jasno izražajo mnenje, manj časa preživijo pred televizijo in računalnikom, bolje obvladajo stres in lažje rešujejo probleme, več časa preživijo s svojo družino ter raje pazijo na svoje mlajše brate in sestre (spletna stran: <https://www.gledaliskapedagogika.com/>).

3. Realizacija projekta

3.1 Vsebinska zasnova

Uprizorili smo slovensko ljudsko pravljico Desetnica, ki govori o deklici, ki se je rodila kot deseto dekle v družini, zato mora po ljudskem izročilu po svetu. V naši predstavi same zgodbe nismo preveč spreminjali, le naš zaključek je bolj pozitiven, ker je mati ostala živa, v ljudski zgodbi namreč na koncu umre. Znotraj okvirne zgodbe smo dodali še nekaj drugih ljudskih motivov in zgodb, kjer so imeli otroci svobodo pri ustvarjanju. Ker je desetnica veliko potovala, je na svoji poti srečala precej ljudi. Tako je srečala pastirčka in vile iz istrske ljudske pravljice Pastirček, Zelenega Jurija v Beli krajini, razigrane otroke iz domačega kraja in deklico s čudežno piščalko (priredba dobrepoljske ljudske pripovedke Čudežne goslice). Vse te dogodke smo uprizorili z odrskimi postavitvami, ki so obsegale 5–7 minut, pri oblikovanju katerih so imeli otroci pomembno vlogo. Končno besedilo, ki ga je pripovedoval pripovedovalec v ozadju, sem na podlagi pravljic in ustvarjanja z otroki zapisala jaz.

3.2 Nastajanje predstave

3.2.1 Gledališke in plesne vaje

S folklornimi plesalci smo začeli z vajami že septembra. Celotno skupino smo razdelili na dva dela: na mlajšo (1.–3. razred) in starejšo (4.–9. razred), ki sta plesno vadili posebej. Vsaka skupina je imela eno svojo točko, ena pa je bila skupna. Po nekaj mesecih smo se na vajah združili in imeli skupne vaje za skupinsko točko. Plesno smo vadili vsaj enkrat do dvakrat na teden, imeli pa smo še dodatne gledališke vaje. Pri starejših učencih smo se dogovarjali sproti, saj imajo zelo raznolike šolske urnike. Vaje so potekale v šolski knjižnici, ki je res prostorna in prijetna, velikokrat (če smo imeli vaje zjutraj) pa si je naše plesno in gledališko ustvarjanje ogledal tudi kakšen učenec, ki je v knjižnici čakal na pouk. Na začetku so se folklorniki nekoliko upirali in jim publika ni bila všeč, potem pa jih to ni več motilo, saj so gledalci podali kakšno pozitivno kritiko ali pa se nam je kdo izmed njih pridružil na vajah.

Pri starejši skupini smo imeli na plesnih vajah velikokrat ogrevalne vaje (hoja po prostoru – pozdravljanje med seboj in spreminjanje mimike glede na določeno čustvo; obiranje jabolk – fizično se stegujejo po jabolka, nato jih namišljeno jedo; tek/premikanje po prostoru po nareku enega izmed učencev ...), velikokrat smo se poslužili improvizacijskih tehnik (metanje ploskov, reakcija ob dogovorjenih besedah

...). Pri mlajši skupini pa smo na začetku izvedli krajše ogrevanje, konec ure pa smo namenili ljudskim igram, ki jih imajo res radi. Pri teh otrocih je koncentracija precej krajša kot pri starejših, zato se prvi del ure raje izkoristi za ples, v drugem pa so bili tako nagrajeni za sodelovanje.

Tudi na gledaliških vajah smo improvizirali. Otrokom se je predstavilo zgodbo in se jim dalo možnost, da tudi sami sodelujejo pri ustvarjanju dramskih situacij in odrskih postavitvev. Na eni strani smo imeli okvirno zgodbo s pripovedovalcem, na drugi strani pa več krajših plesnih točk, ki so bile vtakane v zgodbo. Učencem se je predstavila situacija (npr. kako je ptička prinesla prstan, ki ga je mama vmesila v testo, spekla kruh in ga razdelila med hčere, pa ga je kljub temu dobila desetnica, ki je nato zapustila dom), nato se jih je razdelilo v 2 skupini, jima dalo približno 15 minut, da so se udeleženci dogovorili in ustvarili ta prizor. Potem sta se skupini vrnila in zaigrali vsaka svojo različico, se gledali in sledile so konstruktivne kritike. Nato se je isti prizor naredilo neverbalno (s pantomimo), šele nato se je otrokom predvajal posnetek pripovedovalca in se dodal ples (npr. sestre so se od desetnice poslovile tako, da je vsaka zaplesala z njo, pri tem pa niso smele pozabiti na svojo mimiko). Iz predhodno igranih prizorov smo skupaj izbrali tiste stvari (gibe, mimiko), ki so nam bili najbolj všeč. Podobno smo naredili tudi z drugimi prizori.

Na drugi strani pa smo imeli še odrske postavitve, ki so prav tako zahtevne. Ena plesna točka govori o tem, da je desetnica prišla v svoj rojstni kraj, kjer so jo otroci sprejeli v svojo igro. Najprej se je učencem dalo vrv, s katero se šli konjičke in kočijaža, čez njo so skakali (ena varianta je, da jo eden vrti pri tleh, drugi skačejo, druga pa, da jo vrtita dve osebi, tretja skače), nato smo dodali glasbo in vse to delali po ritmu. Na koncu so se šli po ritmu tudi ristanc in skrivalnice. Vse skupaj smo potem skupno združili v kratko točko. Pri korakih sva seveda imeli glavno besedo plesni mentorici, pri pozicijah, zaporedju plesov in mimiki ter odnosih med njimi na odru pa sva dali svobodo učencem, ki so razumno argumentirali svoje odločitve, pri tem pa jih je usmerjala tudi Anja Završnik.

Pri neki drugi odrski postavitvi smo najprej prebrali pripovedko Čudežne goslice, ki govori o godcu, ki ima takšen inštrument, na katerega začnejo vsi takoj plesati in ne morejo nehati. Učence smo razdelili v 4 skupine in jim naročili, da morajo pripraviti en zaplet, ko takšen glasbenik nagaja plesalcem. Skupine so se res potrudile in nastalo je nekaj situacij, ki smo jih uporabili v plesni zgodbi (npr. ko glasbenik nenadoma preneha igrati na inštrument in se vsi ustavijo tako, da so prepleteni, zato se jezijo, naj nadaljuje, da se »odvozlajo«, spet drugič igra tako hitro, da vsi popadajo po tleh). Pri tem je bilo potrebno ves čas paziti na mimiko. S to odrsko postavitvijo smo se uspeli uvrstiti tudi na regijsko srečanje otroških folklornih skupin.

Na začetku so gledališke vaje potekale brez točno razdeljenih vlog, v skupinskih interakcijah, kjer se je izbralo mimiko, ki nam je bila najbolj všeč. To se je združilo in dodelalo, pozneje pa se je delalo po vlogah. Vloge so bile razdeljene tudi glede na plesne sposobnosti (desetnico je igrala deklica iz 2. razreda, ki je bila sposobna odplesati vse plese in odigrati vse situacije v 45-minutni predstavi). Tri starejša dekleta, ki imajo že nekaj več plesnega znanja, pa so sama ustvarila plesno koreografijo za vile in naštudirale prizor, ko nagradijo pastirčka in desetnico, ker sta jih z vejami zaščitila pred soncem, ko so spale (z mimiko in kretnjami).

3.2.2. Pevski zbor in glasbeni orkester

Pri pevskem zboru ni bilo veliko gledališke svobode, saj so bili bolj kot ne glasbena kulisa. Zgodba na odru se je poleg preko pripovedovalca in glasbe odvijala tudi preko ljudskih pesmi. Na drugi strani odra pa je bil ves čas prisoten tudi orkester ljudskih godcev. Tudi tukaj ni bilo veliko improvizacije, saj so se morali harmonikar in flavtistka naučiti note, so pa imeli več svobode zagotovo glasbeniki na ljudskih glasbilih (lončeni bas, perilnik, tolkala v obliki paličic, grablje, glineni ptički), ki so lahko v ritem vnesli tudi svoje zamisli (npr. lončeni bas igra na prvo dobo, paličice pa na drugo in obratno). V nekaterih delih predstave (npr. deklica s čudežno piščalko) so bili glasbeniki tudi vpeti v dogajanje, zato so s plesalci sodelovali na gledaliških in plesnih vajah.

Poleg vaj v knjižnici smo izvedli tudi en intenzivni vikend, na katerem smo uspeli povezati vse koščke in dodelati določene prizore. Ker so učenci prespali v šoli, so se še dodatno spoznali in sprostili.

4. Rezultati

Starejši učenci, ki so že nekaj časa v folklorni skupini, so že vajeni takega načina dela, zato je šlo hitreje, saj so spodbujali mlajše, jim pomagali ali pokazali, kako naj se lotijo stvari. Tudi sicer so se starejši otroci zelo lepo obnašali do mlajših, skupinsko delo jih je med seboj povežalo in vsi skupaj so dobili občutek pripadnosti. Ko smo se vozili z vlakom na vaje v Dom kulture Kamnik, so učenke iz 3. triade same prijele učence iz 1. in 2. razreda in jim pomagale na vlak, prav tako so starejši otroci pomagali mlajšim pri preoblačenju v folklorne kostume, pri delanju frizur in pospravljanju oblačil na obešalnike po nastopu. Prav tako jih »pocarkljajo«, ko jim je hudo, ali pa se z njimi poigrajo. Na intenzivnem vikendu, ki so se ga udeležili skoraj vsi, so bili prosti trenutki rezervirani za skupinsko igro. Eden izmed otrok je pograbil vrv in jo vlekel okrog svoje osi, drugi pa so jo preskakovali; nihče ni pomislil, da bi v roke vzel telefon in brskal po internetu.

Učence je povežalo ustvarjanje v skupinah, kjer so se morali med seboj dogovoriti, kako bodo v precej kratkem času pristopili k določeni nalogi oz. prizoru. In pri tem, ko so prizore zaigrali med seboj, se je videlo, kako se pri njih razvija tudi kritično mišljenje. Po uprizorjenih prizorih so namreč izrazili svoje mnenje in ga tudi razumno argumentirali. Pri tem niso bili nevljudni do nastopajoče skupine, temveč so lepo utemeljili svoje mnenje in podali kakšne predloge. Prav tako je nastopajoča skupina lepo sprejela kritiko in naslednjič uporabila kakšen izmed nasvetov.

Vse elemente predstave (pevski zbor, glasbeni orkester, folklorna skupina, scenografija, pripovedovalec) smo dokončno povežali šele nekaj dni pred premiero, ko smo vse skupaj postavili na oder. Tudi tukaj se je videlo, kako so napredovali. Ko smo na odru delali prehode z ene strani odra na drugo, so nekateri učenci sami dali predlog, kako bi bilo bolje (zaradi same logistike preoblačenja v druge kostume). Pri tem so se upali izpostaviti in povedati na glas svoje mnenje ter ga razumsko argumentirati. To pomeni, da so pridobili tudi na svoji samozavesti in samopodobi. Prav tako se je zgodilo, da so na vaji na odru tik pred zdajci svojim likom dodali še kakšen gib, ker so začutili, da bi bilo tako boljše.

5. Zaključek

Folklorni muzikal Desetnica je preplet različnih zvrsti umetnosti – petje, glasba in ples ter scenografija, ki je bila po eni strani klasična, po drugi strani pa moderna. Ilustracije so bile na nekaterih mestih povezane v animacije, ki so dodatno popestrile celotno dogajanje. Nastopajoči na odru niso govorili, temveč so vse odigrali z mimiko, neverbalno komunikacijo in ljudskim plesom. Med seboj je povezal kar 55 nastopajočih. Najpomembnejše pri predstavi pa je to, da so bili učenci zelo aktivni, saj so sodelovali v nastajanju predstave. Tako so imeli možnost, da so se v like resnično vživeli, saj so njihove zgodbe sami soustvarjali, s tem pa so pridobili veliko na svoji samozavesti, samopodobi, večji občutek za estetiko, večje kritično mišljenje, boljšo socialno rast in kooperativnost, izboljšali svoje komunikacijske sposobnosti in razvili svoje moralne in duhovne vrednote.

6. Viri

- KOROŠEC, Helena (2007): Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 58/1, 110–127.
- PRIGL, Mojca (2018): *Pozitivni učinki metod gledališke pedagogike na učence pri pouku slovenščine v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta.
- Gledališka pedagogika. <https://www.gledaliskapedagogika.com/>. (Citirano: 31. 7. 2019)

Nataša Špolad Manfreda **KAKO OTROKOM PRIBLIŽATI GLEDALIŠKI JEZIK**

Gledališče se sporazumeva s svojimi gledalci s pomočjo gledališkega jezika, to je s pomočjo svojih izraznih sredstev. Odrasli bi morali otrokom omogočiti gledališko opismenjevanje na podoben način, kot si prizadevajo, da bi znali brati in pisati. Če bi otrokom približali gledališki jezik, bi jim to prineslo veliko zadovoljstva, veselja in posebnih izkušenj.

Ključne besede: gledališko opismenjevanje, gledališče, gledališka pedagogika, gledališki jezik, estetska občutljivost za gledališko umetnost

HOW TO BRING CHILDREN CLOSER TO THE THEATRICAL LANGUAGE

Theatre uses theatrical language, i.e. different means of expression, to communicate with its audience. Adults should enable the children to learn theatre literacy the same way they enable their children to learn how to read and write . By learning theatrical language, children would gain a lot of satisfaction, happiness and special experience.

Key words: theatre literacy, theatre, theatrical pedagogy, theatrical language, aesthetic sensitivity for theatre

1. Uvod

Gledališče se sporazumeva s svojimi gledalci s pomočjo gledališkega jezika, to je s pomočjo svojih izraznih sredstev.

Strokovnjaki neprestano opozarjajo na pomen branja za otrokov razvoj, zato se tudi veliko staršev zaveda pomena branja in otrokom berejo, jih spodbujajo, da sami berejo, ko so starejši, jih pošiljajo na razne pravljичne ure ipd. Lahko bi rekli, da nekateri starši v te dejavnosti vložijo veliko energije in svojega časa, žal pa obstajajo še vedno tudi starši, ki se pomena branja za otroke kljub vsem opozorilom ne zavedajo in spodbujanje branja zanemarjajo.

Kljub temu da je tudi gledališko opismenjevanje zelo pomembno za otrokov razvoj, pa se o tem redko govori, redko o tem preberem zapis, namenjen laični javnosti, redko slišim, da bi se o tem govorilo na predavanjih za starše ... Zato lahko rečemo, da gledališče ni deležno takšnega priznanja o pomenu za otroka, kot ga je deležno branje, za kar bi bilo lahko več vzrokov.

2. Kdaj začeti z gledališkim opismenjevanjem?

Menim, da je z gledališkim opismenjevanjem najbolj smiselno začeti pri majhnih otrocih, najkasneje v prvem triletju osnovne šole, saj bo to dobro vplivalo na otroke, ki se bodo ob ustrezni vzgoji tudi kot odrasli sami zavedali, kako pomembno je gledališče, in z razvito estetsko občutljivostjo takšno vzgojo tudi sami prenašali na svoje potomce. Hkrati pa je pomembno, da se na pomen gledališkega opismenjevanja in razvijanje estetske občutljivosti za gledališko in drugo umetnost opozarja tudi starše, na primer na roditeljskih sestankih v šolah, na raznih izobraževanjih za starše ipd., saj je pomembno, da tudi starši omogočajo otrokom gledališko opismenjevanje izven šolskega okolja.

3. Prednosti gledališkega opismenjevanja kot dela učnega procesa

C. Cornett in K. Smithrim (2001) poudarjata mnoge prednosti gledališča v šoli: ker je gledališče del resničnega življenja, pripravlja učence na spopadanje z življenjskimi težavami; povezuje učence, da ustvarjalno rešujejo probleme in sprejemajo odločitve, spodbuja tudi k izražanju doživetij in razmišljanja; gledališče pri učencih razvija verbalno in neverbalno komunikacijo; lahko izboljša učenčevu psihološko počutje; razvija empatijo in nove perspektive, pomaga graditi močan značaj in osebnost; razvija socialne veščine pri otrocih; povečuje koncentracijo; pomaga prepoznavati in razvijati moralne vrednote; gledališče je zabavno in zato motivirajoče; prispeva k estetskemu razvoju in se lahko uporablja kot orodje za učenje.

Zaradi vseh zgoraj naštetih pozitivnih lastnosti bi morale biti gledališče sistematično vključeno v pedagoški kurikulum in ne bi smelo biti odvisno od prioritet posameznih učiteljev in šol.

Kakovostno gledališko opismenjevanje v šoli bi zagotovo prispevalo k temu, da bi otroci vzljubili gledališko dejavnost in razvili estetsko občutljivost za gledališko umetnost. Od tu naprej pa je potem vse lažje.

4. Kako izvajati gledališko opismenjevanje in razvijati estetsko občutljivost za gledališko umetnost?

Pri razvijanju gledališkega opismenjevanja in estetske občutljivosti za gledališko umetnost je pomembno sodelovanje vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov ter posameznikov (strokovnjakov, umetnikov ...) in staršev otrok.

Kulturno-umetnostna vzgoja je bila v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru prvič opredeljena v Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, ki jih je pripravila Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo, imenovana na Zavodu RS za šolstvo leta 2008. V smernicah je opredeljen pomen načrtnega razvoja kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje, cilji in načela.

Dialog med umetnostjo ter vzgojo in izobraževanjem je treba bolje razviti, otrokom pa omogočiti spoznavanje vseh umetnostnih področij na visoki kakovostni ravni, samo tako bomo dobili kulturno osveščene in estetsko občutljive otroke in kasneje odrasle.

Večina verjetno ob razvijanju estetske občutljivosti in gledališkega opismenjevanja najprej pomisli na ogled gledališke predstave, kar je mogoče tudi najpogostejša dejavnost, povezana z gledališčem, ki se jo izvaja v šoli. Menim, da bi moralo biti predpisano, da si morajo učenci osnovne in srednje šole vsako leto ogledati najmanj eno gledališko predstavo v izvedbi enega od osrednjih slovenskih gledališč, saj se je na nekaterih šolah potrebno drugače prav boriti za to. Pri tem je zelo dobrodošla kakovostna priprava na predstavo in njena analiza oziroma analiza občutij in doživetij po predstavi.

V šoli je z gledališkimi dejavnostmi povezana lahko prav vsaka šolska ura in prav vsak predmet, opažam pa, da učence najbolj privlačijo razne dramatizacije in improvizacije, kamor se nekateri radi vključijo kot nastopajoči, drugi pa radi samo opazujejo. Učitelji se morajo zavedati, da namen gledališke dejavnosti v šoli ni ustvariti gledaliških igralcev, prinese pa k pouku veliko svežine in dobre energije.

Pomemben predmet, povezan z gledališčem v osnovni šoli, je izbirni predmet gledališki klub. Pri tem predmetu sodelujejo učenci, ki pri gledališču radi aktivno sodelujejo kot igralci, kostumografi, scenaristi, tehniki ipd. Če se v okviru predmeta pripravi samostojno gledališko predstavo, ki si jo ogledajo tudi ostali učenci šole, pa veliko pripomore tudi k gledališkemu opismenjevanju oziroma približanju gledališkega jezika velikemu številu otrok oziroma mladih. Kljub temu da je po mojih izkušnjah ta predmet zelo priljubljen, mu je v učnem načrtu namenjenih samo 35 ur v celotni osnovni šoli, vsak učenec pa si ga lahko izbere samo enkrat.

Če bi se starši zavedali pomena gledališkega opismenjevanja, bi otroke večkrat peljali na gledališko predstavo. S tem bi veliko pripomogli k temu, da bi otroku približali gledališki jezik in gledališče. Bistveno vlogo pri tem pa bi po mojem mnenju vseeno morale imeti vzgojne in izobraževalne institucije, kjer gledališko opismenjevanje lahko poteka v okviru različnih dejavnosti.

5. Zakaj se gledališko opismenjevanje na izvaja bolj pogosto in bolj aktivno?

Na ravni družinskega življenja je po mojem mnenju vzrok v času, finančnih zmožnostih in predvsem v nezavedanju pomena te dejavnosti.

Na ravni vzgoje in izobraževanja pa so po mojem mnenju vzroki podobni, kot jih navaja Geffen (1997), ki pravi, da učitelji pogosto pravijo, da pri pouku za to ni časa. Pri tem bi mu lahko pritrdili, vendar samo če bi pozabili, da učenci ob gledališki dejavnosti ne izgubljajo časa, ampak se pri tem tudi veliko naučijo, vendar na drugačen način, kot smo ga verjetno vajeni. Nekateri učitelji menijo tudi, da je gledališče pri pouku samo modna muha in ne resna metoda dela, veliko jih meni, da za tako metodo dela niso usposobljeni ali da bodo ob taki dejavnosti celo izgubili nadzor nad učenci.

Zgoraj navedeni razlogi se po mojem mnenju do danes niso veliko spremenili, opažam pa, daje zelo pomembno, če se na šoli vsaj kakšen od učiteljev opogumi za uporabo gledaliških metod, saj mu kasneje zagotovo sledi vsaj še kakšen sodelavec. Ena od rešitev pa bi bila tudi izobraževanje učiteljev za gledališko opismenjevanje otrok.

Opozoriti je potrebno tudi na to, da imajo učenci, ki ne živijo v bližini gledališč, kjer se izvajajo predstave, primerne zanje, veliko manj možnosti, da si v okviru šole pogosteje ogledajo kakovostno gledališko predstavo, saj bi bil to za nekatere prevelik finančni zalogaj.

6. Zaključek

Vsi otroci imajo pravico do spodbudnih kulturnih izkušenj, ki prispevajo k njihovem celostnemu razvoju. Stik s kulturo (od knjig, filmov, predstav ... do kulturne dediščine) bi moral biti del njihovega vsakdana, v vrtcih in šolah, pri obšolskih dejavnosti, biti pa bi moral tudi način preživljanja prostega časa. S tem bi razvijali tudi svojo estetsko občutljivost.

Menim, da otroci in mladi z gledališkim opismenjevanjem oziroma gledališkim jezikom ne bi imeli težav, če bi jim odrasli sploh ponudili možnost gledališkega opismenjevanja. Ni pričakovati, da bi bila vsem všeč že prva dejavnost, povezana z gledališčem, s katero bi se srečali, zagotovo pa bi večina vzljubila gledališče, če bi bili vključeni v kakovostne dejavnosti. To bi jim prineslo veliko zadovoljstva, veselja in posebnih izkušenj, zato bi tudi svoje potomce bolj spodbujali k gledališkemu opismenjevanju kot jih današnje generacije.

7. Viri

- CORNETT, Claudia E. in SMITHRIM, Katharine L. (2001): The arts as meaning makers. Toronto, Ontario: Pearson Education Canada Inc.
- GEFFEN, Mitzi (1997): Add some drama to your teaching. http://www.etni.org.il/etnirag/issue1/mitzi_geffen.htm. (Citirano: 21. 8. 2019)
- PIRC, Vlado et al. (2009): Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. (https://www.zrssi.si/zrssi/wp-content/uploads/nacionalne_smmernice_za_kult_umet_vzgojo_slo-1.pdf. (citirano: 21. 8. 2019)



Jeziki gledališča spregovorijo, povezujejo, spodbujajo in izražajo

Simona Šoštar
VEČ GLEDAMO BOLJE VIDIMO VEMO IN ZNAMO

Marta Slokan
MOČ PROSLAVE NA ZAVODU ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE S POSEBNIMI POTREBAMI

Maja Laznik
BLAZNO RESNO O SODELOVANJU

Irena Stergar
SPODBUJANJE KOMUNIKACIJE Z GLEDALIŠČEM

Nuša Poljanec
KO ODER SPREGOVORI V TREH JEZIKIH IN VSI VSE RAZUMEMO

Bojana Kotar
DRAMSKI PRIZORI NA ŠOLSKI PRIREDITVI Z RAZNOLIKO ŠTEVILČNO SKUPINO UČENCEV

Simona Šoštar

VEČ GLEDAMO BOLJE VIDIMO VEMO IN ZNAMO

Avtorica besedila se že več let ukvarja z gledališčem – sprva kot amaterska igralka, kasneje tudi kot režiserka otroških in mladinskih gledaliških predstav, raznih priložnostnih šolskih in krajevnih proslav in prireditev. Svoje znanje s področja gledališke pedagogike s pridom uporablja tudi pri svojem vsakdanjem delu v šoli kot slavistka in knjižničarka, učiteljica in mentorica raznih krožkov (dramski krožek, recitatorski krožek, gledališki klub, knjižničarski krožek, bralna značka). Meni, da se na ta način učenci naučijo največ in jih tako najbolje pripravi na »oder življenja«. Obenem se kot učiteljica slovenskega jezika pogosto sooča s težavo, kako učence ustrezno pripraviti na ogled gledališke predstave.

Ključne besede: gledališki bonton, (pred)priprave na obisk gledališča, pogovor po predstavi

MORE WE LOOK – BETTER WE SEE, KNOW AND DO

The author of the text has been working for theater for many years - initially as an amateur actress, later as a director of children's and youth theater performances, various occasional school and local celebrations and events. She also uses her knowledge in the field of theater pedagogy in her everyday work at school as a Slovene teacher, a librarian and mentor of various after school activities (drama club, reciting club, theater club, library club, reading badge). She thinks that in this way pupils learn the most and prepares them best for the "stage of life". As a teacher of slovene language she often faces a problem, how to prepare students for visiting theatrical performances.

Keywords: etiquette in theater, preparing students for visiting the theatre, a conversation after the performance

1. Uvod

Vsako leto si z učenci (različnih razredov) ogledamo več (gledaliških) predstav/nastopov – imamo srečo, da se v neposredni bližini šole nahaja »prava« kulturna dvorana, ki jo lahko koristimo tako za ogled predstav kot tudi za organizacijo in izvedbo lastnih prireditev. Zagotovo pa učencem vsaj enkrat letno omogočimo ogled »prave« gledališke predstave v profesionalnem gledališču.

Ob pisanju tega članka se mi je nehote porodilo banalno vprašanje – zakaj vodimo otroke v gledališče? Starši, šola, družba – zakaj menimo, da je gledališče dobro ali celo nujno za otroke?

Nas (starše, učitelje) v to sili Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, ki je 18. decembra 2006 predstavilo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, kjer je kot osma kompetenca predstavljena kulturna zavest in izražanje? Opredeli jo kot »spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodabljalnimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi.«

Ali smo učitelji vanjo »prisiljeni« na podlagi Smernic vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (2007)? V tem dokumentu je eno od prednostnih področij vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj poznavanje različnih področij kulture in s tem povezano spodbujanje ustvarjalnosti in kulturne dejavnosti. Na podlagi tega dokumenta so bile oblikovane tudi Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju, kjer se medsebojno prepleta in dopolnjuje več ciljev – med drugim tudi zavedanje pomena nacionalne kulturne dediščine, razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti ter dviganje ravni kulturne zavesti.

Se pravi – država nam »šolnikom« oz. strokovnjakom s področja šolstva, kulture in umetnosti »nalaga dolžnost«, da omogočamo in pomagamo otrokom/mladini spoznavati različna področja kulture (glasba, likovno umetnost, gledališče, ples, film itd.), navajanje na vrednotenje kulture in umetnosti ter razvijanje kritičnega presojanja. Pri tem naj bi se učitelji vseh predmetov povezovali med seboj in z zunanjimi izvajalci.

2. Vrednost/vrednote gledališča

Kenneth L. Graham (1974) navaja pet vrednosti gledališča: gledališče je zabavno, vpliva na psihološko rast in razvoj, ima izobraževalno komponento, razvija estetski čut in služi razvoju bodoče publike.

Navedenih pet vrednot gledališča povzema v tri: estetsko, psihološko in pedagoško. Predstava je estetsko vredna, kadar je čustveno stimulirana, kadar se zabava dogaja s sodelovanjem v ustvarjanju sedaj in tukaj. Pedagoška vrednost je skrita v indirektnem poučevanju. Resnice so razstavljene pogledu in izbiri gledalca. Psihološko gledališče osvetljuje resnične probleme, s katerimi se otroci srečujejo v času odraščanja in kaže, da imajo takšne probleme tudi drugi, hkrati pa ponuja možne načine reševanja.

Ko se odločamo za predstavo, na katero želimo odpeljati naše učence, nas vodijo predvsem **trije osnovni cilji**: da je primerna in spodobna zabava, da izobražuje in vzgaja ter da nekako spodbuja otrokov osebni (in socialni) razvoj.

Osebnostno se najbolj strinjam z izjavo M. Goldberga, ki pravi, da naj: » ... gledališče prinaša veselje otrokom in jim pomaga, da postanejo boljši ljudje.«

Težava nastopi, kako ta navodila in smernice udejaniti v »realnem« življenju. Ali je dovolj, da organiziramo in učence zgolj peljemo na ogled predstave ali jih moramo na izbrani dogodek kako pripraviti? Seveda je logični odgovor, da jih moramo na tovrstno srečanje in umetniško doživetje ustrezno pripraviti – če seveda želimo doseči pri njih vse zgoraj napisano.

Pri tovrstnem uresničevanju našega poslanstva lahko naletimo (vsaj) na dve težavi:

- kako vzgojiti otroke/učence v kulturne obiskovalce prireditev (bonton) ter
- kako otroke/učence pripraviti na obisk konkretne prireditve (ogled gledališke predstave oz. filma)?

Učence seveda celotno devetletno šolanje vzgajamo v kulturne obiskovalce prireditev, to ni »enkratno« dogodek, ampak dolgotrajni proces. Pri tem otroci bolj kot kritiko potrebujejo vzor – vzor v svojih učiteljih. Če le-ti niso kulturno ozaveščeni in predstav ne obiskujejo, tudi težko navdušujejo svoje učence.

Ogled konkretne gledališke predstave pa je po drugi strani enkratno dogodek, ki zahteva veliko **predpriprav** in pogovorov (analiz) **po** samem dogodku.

3. Učenci – kulturni obiskovalci prireditev

Beseda »bonton« zajema pravila spodobnega vedenja v družbi, ki pa so seveda odvisna od kulture, časa, prostora, družbenih okoliščin ... Z načinom obnašanja pa človek veliko pove predvsem o sebi. Nikoli ne moremo zgrešiti s prijaznostjo, vljudnostjo, spoštovanjem, strpnostjo, sprejemljivostjo, upoštevanjem, pripravljenostjo pomagati in z estetiko. Človek se večino pravil nauči med odraščanjem – učenje spodobnega vedenja je pomemben del vzgoje. Sprva vzgoje znotraj družine, kasneje vzgoje v šoli - zlasti v primeru, ko tovrstne izkušnje (npr. obiska gledališča ali druge kulturne ustanove) otrok ni bil deležen od domačih.

Obisk gledališča je kulturno dejanje in v središču je umetniški dogodek, na katerega se moramo pripraviti.

Kako učence pripraviti na obisk gledališča in kako jih seznaniti s pravili obnašanja (bontona)? Zgolj učiteljevo naštevanje pravil lepega vedenja običajno NE zadostuje. Učitelji določene stvari jemljemo kot samoumevne, a niso. Moje izkušnje kažejo, da se najbolj obnesejo tista pravila, ki jih oblikujemo skupaj z učenci (ki jih predlagajo, zapišejo, oblikujejo sami). Naj jih ne bo preveč, naj bodo enostavna, pregledno zapisana in na vidnem mestu. To velja tako za »male in velike«. Seveda jih je potrebno ponoviti PRED vsakim obiskom kulturne ustanove.

4. Učenci – obiskovalci gledališke predstave

V šoli običajno že na začetku šolskega leta zabeležimo, katere kulturne prireditve in kulturne ustanove bomo obiskali, tako da imamo časa za priprave dovolj – če si ga le ustrezno razporedimo. Kaj storiti z učenci, ko se nam bliža dan obiska kulturne prireditve – ogleda gledališke predstave? Seveda poleg poznavanja gledališkega bontona.

Izkušnje kažejo, da bodo učenci lažje sledili predstavi in bili bolj umirjeni, če bodo o predstavi že nekaj vedeli. Nujno se mi zdi, da (s)poznajo:

- naslov in avtorja predstave,
- zvrst: tragedija-komedija-drama, v katerem obdobju je nastala (vpliv časa),
- kratko vsebino (seveda brez zaključka),
- glavne/stranske osebe, kraj/čas dogajanja,
- kdo jo uprizarja (katero gledališče – amatersko, profesionalno, za odrasle ali za mlade) itd.

Mogoče še kaj – prilagodimo temu, kaj si bodo ogledali in kakšen je naš namen – čemu si bodo ogledali to predstavo (kaj so naši cilji). V tem primeru je dobro, če učence opozorimo, na kaj naj bodo pri predstavi še posebej pozorni (tako vsebinsko kot tudi uprizoritveno).

Seveda je potrebno dobro premisliti, kaj in koliko – da ne bo vseh informacij preveč, da ne bo premalo zanimivo, zato dobro razmislimo o pedagoško-didaktični izvedbi. Najbolje je ponovno v delo vključiti učence, razdeliti med nje posamezne naloge in zadolžitve, kaj pripraviti, raziskati in predstaviti.

5. Zaključek

Mislím, da je priprava učencev BISTVENA za sam obisk prireditve – pravila so jasna (bonton), učenec točno ve, kako se mora obnašati, da bo pohvaljen oz. česa NE sme, ker bo to izzvalo določene posledice.

Pričakujemo lahko tudi, da bo lažje sledil dogajanju na odru, če bo seznanjen z vsebino in če bo vedel, na kaj mora biti pozoren pri spremljanju predstave. Učne liste izdelamo sami, po ogledu učenci pišejo poustvarjalna besedila.

Pri tovrstnem delu nam lahko zelo pomagajo profesionalna gledališča. Če obiščemo njihove spletne strani, ugotovimo, da se zavedajo pomena obiska mladih – ki so tudi »bodoči« obiskovalci njihovih prireditev/uporabniki njihovih storitev – in imajo zanje pripravljene različne oblike sodelovanja (druženje z igralci, pogovor, delavnice itd.) Osebnost me – glede vzgajanja mladih obiskovalcev gledaliških predstav ter pedagoških pristopov – v preteklih letih najbolj navdušila:

- **Mestno gledališče Ljubljansko:** predstava Gledališka ura (različne vrste/zvrsti v gledališču), Časovni stroj(o razvoju gledališča), možnost pogovora z igralci in ustvarjalci predstave neposredno takoj po uprizoritvi;

- **Slovensko narodno gledališče Maribor:** predstava Gledališče od Ž do A (učenci spoznavajo dele gledališča in različne poklice znotraj gledališča) ter projekt Prvi prizor: Pedagoška gradiva predstave.

Tu najdemo veliko uporabnih gradiv in dobrih idej, kako pripraviti učence na obisk predstave ter obenem tudi vodenje pogovora z učenci PO ogledu predstave. Kajti tudi analiza je zelo pomembna. Razgovor z učenci nam pokaže, kako so otroci dojeli predstavo, kakšna razmišljanja in poglede jim je odprla, kakšen vtis je naredila nanje ipd.

6. Sklep

Cilj gledališča je opogumiti mlado publiko ter ji pokazati različne poglede na socialne, politične, vizualne, simbolične in kulturne probleme. Kadar otroci odhajajo v gledališče, lahko upamo/pričakujemo, da se bodo zabavali, da jim bo marsikaj postalo bolj razumljivo, da se bodo nečesa naučili in/ali da jih bo kaj navdihnilo. To pa je obenem tudi naš glavni cilj – da najdejo v tovrstnem udejstvovanju osebno zadovoljstvo in krepijo kulturno zavest.

7. Viri

- Kržišnik A. et al. (2011). Gledališka umetnost. V *Kulturno umetnostna vzgoja. Priročnik dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Pridobljeno 7. 10. 2019 s spletne strani: <https://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. (2011). V *Kulturno umetnostna vzgoja. Priročnik dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Pridobljeno 7. 10. 2019 s spletne strani: <https://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf>
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. (2006). Uradni list Evropske unije. Pridobljeno 7. 10. 2019 s spletne strani: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Redjko M. (2019). *Dober ton v gledališču: gledališki bonton za novince*. Pridobljeno 7. 10. 2019 s spletne strani: www.sng-mb.si/prvi-prizor
- Ratej I. (2019). *Gledališče od Ž do A: izobraževalna predstava*. Pridobljeno 7. 10. 2019 s spletne strani: www.sng-mb.si/prvi-prizor
- Tome S. et al. (2008). *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Učni načrt za slovenščino. (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno 20. 8. 2019 s spletne strani: http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf

Marta Slokan

MOČ PROSLAVE NA ZAVODU ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE S POSEBNIMI POTREBAMI

Prispevek predstavlja primer dobre prakse - šolske proslave na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, ki ga obiskujejo otroci in mladostniki z zelo različnimi posebnimi potrebami. Proslavo z naslovom Praznične želje smo imeli leta 2014 ob dnevu samostojnosti in enotnosti, božiču in novem letu. Ob pripravah smo na ustvarjalen način usvajali učno snov, jo povezali s sodobnim življenjem in tako osmišljeno posredovali gledalcem; razvijali smo samozavedanje in družbene kompetence, kar je za oblikovanje mladostnikov zelo pomembno. Prispevek osvetljuje proslavo s štirih vidikov: vključenosti dijakov s posebnimi potrebami; vključevanja osebne in družbene izkušnje mladih; pridobivanja znanja, določenega z učnim načrtom, s pomočjo gledališke pedagogike; graditve ustvarjalne povezanosti in dobre klime med udeleženci vzgojno-izobraževalnega sistema.

Ključne besede: proslava kot priložnost, vključujoče učenje mladostnikov s posebnimi potrebami, gledališka pedagogika ob proslavi

THE POWER OF CELEBRATION AT THE INSTITUTE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIAL NEEDS

The paper presents an example of good practice - a school celebration at the Institute for Deaf and Hard of Hearing Ljubljana, attended by children and adolescents with various different special needs. In 2014, we organized a celebration of Independence and Unity Day, Christmas, and New Year titled "Holiday Wishes". Students learned lessons in a creative manner during preparations, connected them to modern life, and thus presented them to spectators in a meaningful way; we were developing self-awareness and social competences of students, which are of significant importance for the development of adolescents. The paper describes the celebration from four aspects: the inclusion of students with special needs; inclusion of adolescents' personal and social experience; learning of syllabus defined lessons through a play; formation of creative connectedness and positive climate between the participants in the education system.

Keywords: celebration as an opportunity, inclusive teaching of adolescents with special needs, theatre pedagogy at a celebration

1. Okoliščine nastanka in teoretična izhodišča

Šole morajo po zahtevah ministrstva v svoj vsakoletni delovni načrt vključiti proslave ob državnih praznikih. Na našem zavodu imamo vsako leto tri prireditve: ob dnevu samostojnosti in enotnosti, prazniku slovenske kulture in dnevu državnosti. Pri organizaciji se osnovna in srednja šola izmenjujeta, tako smo bili tokrat za proslavo ob dnevu samostojnosti in enotnosti zadolženi na srednji šoli. Učenci in dijaki to prireditev doživljajo bolj kot vsakoletni že utečeni zaključek pouka pred težko pričakovanim odhodom domov na božično-novoletne praznike. Večina dijakov in tudi nekateri osnovnošolci namreč živijo v zavodskem internatu, marsikdo je v našem zavodu zaradi neogibnih razmer oziroma lastnih omejitev, ne zaradi prostovoljne izbire. Vendar počitnic nimajo radi vsi, saj se doma mnogi srečujejo z bolečimi doživljanji.

Ob prevzemu naloge, da organiziram prireditev, sem se spraševala:

- kako to izvesti, da bodo imeli od prireditve nastopajoči in gledalci čim več
- kako mladim osmisлити domovinski praznik
- kako približati učno snov in jo povezati s sodobnim življenjem s pomočjo predstave
- kako dati priložnost dijakom, ki se težje uveljavijo; kako jih vključiti, da bodo pokazali svoje znanje in vrline
- kako pomagati, da se okrepi njihov pogum, samozavest, njihova sprejetost
- kako omogočiti, da bodo nastopili tako, da bodo uspešni in hkrati to, kar so
- katere želje nosijo posamezni mladi v sebi in kako jih povezati z občečloveškimi željami
- kako proslavo – predstavo – uporabiti za soočanje z realnostjo, spoprijemanje z neželjenim v sebi, okolju oz. svetu in pri tem iskati razloge za upanje in rešitev
- kako izhajati iz otrok in mladostnikov in jim omogočiti samorefleksijo, ki jih bo krepila na njihovi poti
- kako mladi lahko s svojo izkušnjo, pogledom na življenje podpirajo drug drugega, se med seboj sprejemajo, sodelujejo in spodbujajo k dobremu
- kako s proslavo ponuditi univerzalno sporočilo, ki ga bo vsak lahko povezal s svojo izkušnjo in prejel kako spodbudo zase ob prehodu, ki ga predstavlja novo leto
- kako pripraviti dogodek, ki ne bo predvsem zadostitev zahtev zavodskega delovnega načrta, ampak resnično skupno praznovanje dneva slovenske samostojnosti in enotnosti, božiča in novega leta

Na odru je nastopilo 11 dijakov in pri eni točki skupina okoli 12 osnovnošolcev. Vsa besedila so bila tolmačena v slovenski znakovni jezik in tudi projicirana na odrskem ozadju.

Nastopajoči dijaki so imeli po odločbah o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljene različne lastnosti, zaradi katerih so bili vključeni v naš zavod: gluhoto (1), zmerno ali težko izgubo sluha (3), govorno-jezikovne motnje (3), čustveno-vedenjske motnje (1), motnje pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo (2), spektroatvistično motnjo (1), lažjo motnjo v duševnem razvoju (3). Nekateri so imeli kombiniranih več motenj oz. posebnih potreb, podobno različne lastnosti so imeli tudi osnovnošolci. Srednješolci so bili iz programov nižjega poklicnega izobraževanja (NPI - 3), srednjega poklicnega izobraževanja (SPI - 3), srednjega strokovnega izobraževanja (SSI - 5).

Na proslavo – predstavo – smo se pripravljali približno 2 meseca. Za rdečo nit smo izbrali praznične (in vsakdanje) želje po miru, varnosti, sreči. Iz učnega načrta sem izbrala 3 ustrezna besedila, ki smo jih obravnavali pri pouku oz. so bila v letnih delovnih načrtih: etnološki tekst o Miklavžu, Dedku Mrazu in Božičku (NPI), odlomek iz pridige Janeza Svetokriškega Na noviga lejta dan (SPI in SSI) ter Pavčkovo pesem Preproste besede (SPI, SSI). Pri pouku smo v različnih razredih obdelovali te vsebine tako, da smo jih brali, vodeno povzemali, se o njih pogovarjali, izmenjavali izkušnje in na temo besedil pisali spise, uprizarjali delčke besedil. Izbrali smo še nekoč zmagovalno pesem na Evroviziji Malo miru, narodno zabavno skladbo Slovenija, od kod lepote tvoje, ljudsko Jaz pa pojdem na Gorenjsko, inštrumentalno spremljavo za začetek in konec predstave ter recitacijo Pavčkove pesmi.

Odlomka iz pridige za novo leto je sodelavka slovenistka priredila, dodali smo kostume, pohištvo za sceno in druge drobne rekvizite; učiteljica šiviljstva je iz platna ukrojila steno, druga sodelavka, ki poučuje umetnost oz. strokovni predmet za medijske in grafične tehnike, je skupaj z dijaki platno poslikala, učitelj praktičnega pouka v lesarski smeri je z dijaki izdelal ogrodje, ki so se ga dijaki sami naučili montirati, tako so izdelali kulise oz. steno hiše z oknom in vrati.

Učiteljica strokovnih predmetov računalniške smeri je izdelala ozadje v power pointu, ki je z umirjeno padajočimi snežinkami asociiralo na zimo, mehko, toplino, čarobnost in dopolnjevalo temo miru.

Domski dijaki so pod vodstvom vzgojiteljice (ki je članica Društva ustvarjalcev Taka Tuka) v domu izdelali simbol na osrednjo temo miru: spekli so okoli 200 medenjakov v obliki goloba, mentorica dijaške skupnosti in skupina dijakov so jih potem zapakirali v celofanaste vrečke in jih okrasili z modrimi (spet simbolna barva) pentljami in umetnimi cvetovi.

Osnovnošolske mentorice so se z učenci pogovarjale o njihovih željah, ki so jih z različnimi barvami potem napisali na liste in pritrdili vzdolž robu odra, svoje želje so med proslavo tudi izrekli na odru. Na majhne pisane liske so napisali spodbudne, modre misli z vsega sveta, jih zvili in povezali s trakci ter nasuli v košarice. Tako pripravljene so po proslavi delili med navzoče. Na stole v avli smo pred proslavo položili gledališke liste in po zavodu obesili plakate.

Kot vedno se je proslava začela s himno, ki so jo ob glasbi in projekciji naše zastave učenci/dijaki na odru kretali v slovenskem znakovnem jeziku. Himna vsebuje univerzalno sporočilo: Žive naj vsi narodi, ki hrepene dočakat dan, da koder sonce hodi, prepir iz sveta bo pregnan /.../. Sonce hodi nad vsakim narodom, vsako hišo, vsako šolo, vsakim človekom. S to uvodno implicitno mislijo smo začeli rdečo nit proslave, zaključili pa smo jo s pesmijo Malo miru in spodbudo za prizadevanje za mir v lastnem domu, kakršen koli že je. To je tudi osrednje sporočilo pridige Svetokriškega zakoncem ob novem letu, ki je imela s svojo šaljivostjo teksta in izvedbe ter resnostjo teme tudi osrednje mesto v predstavi.

Pogum, da bo predstava uspela, so mi dali tudi dijaki sami; večino nastopajočih sem poučevala slovenščino, trem sem bila razredničarka. Dober stik z njimi in naše delo na razrednih urah mi je omogočilo, da sem jih dovolj poznala, da sem začutila, katero vlogo dam lahko kateremu oz. kako naj sestavim tekst, da bo izhajal iz tega, kar oni

so, kar govorijo in kakor delujejo. Tekstu sem najprej določila osnovo, nato smo ga gradili skupaj, sproti, s pomočjo vodenih pogovorov z njimi.

Težave so bile s tolmačko, ki je želela krajšati tekst in ga vsebinsko spreminjati, ker se ji je zdel premalo lahkoten. Toda naloga tolmača je, kot mi je zagotovila druga tolmačka, besedilo v znakovnem jeziku kar najbolje posredovati gluhim. In predstava, ki ni samo lahkotna, da lahko gledalcem več, saj življenje ni le lahkotno. Po nekaj vajah je za proslavo določena tolmačka to sprejela.

Po proslavi so bili nastopajoči dijaki nagrajeni s potico, ki so jo za praznike spekle naše kuharice, ter s petico pri slovenščini. Zaposleni, ki so bili v tehnično pomoč, so prejeli medenjake golobe.

Škoda se mi je zdelo, da bi nastopili le na našem zavodu, saj smo v predstavo vložili veliko truda in ustvarjalnosti. S Srednjo zdravstveno šolo Ljubljana in s Centrom za sluh in govor Maribor, od koder se vsako leto k nam vpiše kak dijak, smo se dogovorili, da pridemo nastopit tudi k njim. Eden od nastopajočih se je tako vrnil na svojo osnovno šolo. To je bil zanj pomemben dogodek, saj je imel tam izjemno veliko učnih težav, zdaj pa so ga videli na odru, kamor po navadi pridejo predvsem tisti, ki veljajo za uspešne. Kot darilo za učence mariborskega zavoda smo nesli medenjake golobe, ki so jih pripravili na našem zavodu, kot simbol predstave in prazničnih želja po miru.

2. Rezultati, izziv in teoretične potrditve

Par dni, preden bi imeli nastop na srednji zdravstveni šoli, je dijak z glavno vlogo odpovedal: »Greste lahko, če bo moja vlogo prevzel kdo drug!« Nisem razumela, ker je prej tako dobro sodeloval. Tudi drugi so oklevali, potem mi je eden pojasnil, da najprej ni bilo težav, potem pa je prvi dijak med nastopajoče vnesel odpor in upor. To je pobudnik zavrnitve nastopa potrdil: ni hotel na srednjo zdravstveno šolo, ker se je bal, da bi jih, naše dijake s posebnimi potrebami, sramotili. O tem je bil tako prepričan, da se ga ni dalo pregovoriti. To je bil zame nepričakovan izziv. Skupaj z ravnateljico smo sklenili, da nastop odpovemo, da nastopajočim ne bi povzročali stiske. Tamkajšnja pomočnica ravnateljice je to sprejela razumevajoče, čeprav so imeli za dan nastopa že organiziran prilagojen potek pouka. Menim, da smo se odločili pravilno, potrditev sem našla v zapisu poklicne igralka, ki vodi otroško-mladinsko gledališko skupino: »Narediti moramo vse, da se mladostnik dobro počuti v skupini, na vajah in tudi na sami uprizoritvah. Prva izkušnja nastopanja je zelo pomembna, zato se nanjo dobro pripravimo. Nikogar ne silimo v nalogo ali igro, če ne želi, prav tako ne izpostavljam posameznikov, če nam dajo jasno vedeti, da tega ne želijo ali doživljajo velik sram.« (Sušnik 2018, 28.)

Z izbiro dijakov za nastop so bile zastopane vse skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami na našem zavodu. Nekateri so že nastopali, nekateri pa so nastopili prvič. Dijakom so bili njihovi teksti dokaj pisani na kožo. Dijakinja L, ki je imela v paru z Ž nekako povezovalni tekst, je res zelo umirjena, upravljiva, ima zelo rada svojo družino. Dijak N, ki se je razburjal zaradi dogodkov na Bližnjem Vzhodu in omenjal vojne, se je res zanimal za politiko, veliko se je spraševal o krivičnosti družbenih sistemov. Vsakdo je pravzaprav igral samega sebe, ne da bi večina gledalcev to vedela. Tipe mladostnikov, ki so jih s svojimi vlogami predstavljali, smo z resničnimi lastnostmi dijakov lahko povezali tisti, ki smo dijake bolje poznali. Ker so

različnih značajev, interesov, življenjskih izkušenj ter doma iz različnih pokrajin in različne narodnosti, se je to odražalo v njihovih replikah, tudi v jezikovnih značilnostih njihovega govora. Le pri igranju odlomkov Svetokriškega so bili dijaki »klasični« igralci. Vlogo Ksantipe, jezljive žene, je igral dijak z avtizmom, ki je v vsakdanjih stikih deloval zelo vpljudno, urejeno, resno in zadržano, kot Ksantipa pa je vse spravil v smeh. To ni bilo prvič, da je zelo doživeto igral žensko in nas s svojo navidezno resnobnostjo zabaval, obenem pa tudi sam užival. Tako smo ravno preko igre oz. gledališča spoznali njegov smisel za humor, tisti del njega, ki je pri vsakdanjem komuniciranju ostajal skrit. Gluha dijakinja v vlogi žene-gospodinje je suvereno uporabljala slovenski znakovni jezik, kar je tolmačka prevajala v besedni jezik. Prevod v besedni jezik je bil projiciran na odrskem ozadju tudi ob zaključku, ko nam je ta dijakinja pesem Malo miru posredovala v znakovnem jeziku, refren so z njo kretali tudi drugi nastopajoči dijaki in skupina osnovnošolcev. S tem smo izrazili priznanje znakovnemu jeziku in gluhim, zaradi katerih je naš zavod v preteklosti nastal, a jih je na zavodu procentualno vedno manj.

Proslava je bila res praznična, kar se je čutilo v razpoloženju v avli. V veselje mi je bilo, da so bili na splošno vsi zaposleni na srednji in osnovni šoli, ki sem jih kaj prosila, takoj pripravljene sodelovati; veliko jih je prispevalo kakšen del, da je proslava oz. predstava uspela. Kot vsako leto smo se zbrali učenci in zaposleni z osnovne in srednje šole našega zavoda ter starši, ki so prišli po svoje otroke. Tudi nastopajoči so bili zelo zadovoljni. Ne le, ker so bili deležni pohval učiteljev in ravnateljice, nekateri, srečnejši, tudi od svojih staršev, ki so prišli otroke na zadnji dan pred prazniki v zavod iskat in so gledali proslavo. Med drugim so bile koristi od njihovega sodelovanja pri proslavi npr.: izgubili so nekaj strahu pred nastopanjem in izpostavitvijo, učili so se uporabe svojega telesa in govora, razvijali so druge veščine nastopanja, sproščenost, samozavest, pridobili so večji ugled in boljši položaj med vrstniki, bolj so lahko zaupali sami vase in v svoje sposobnosti, učili so se sodelovanja, izražanja lastnih čutenj, sprejemanja svojih in tujih danosti – tudi omejujočih –, spoštovanja različnosti, argumentiranja svojih izbir in ravnanja.

To je bila vzgojna vloga predstave, ki je koristila vsem, ki smo se z njo tesneje ukvarjali. »Najpomembnejše je, da se vsak član gledališke skupine čuti sprejetega in ljubljenega. /.../ Upoštevati moramo njihove danosti, slabosti in vrline ter vsakega posameznika spodbujati na področju, ki mu gre dobro, ter biti z njim potrpežljivi in vztrajni tudi v stvareh, ki mu ne gredo tako zlahka /.../. Zavedati se moramo, da smo poleg mentorjev tudi vzgojitelji.« (Sušnik 2018, 27.) Predstava pa je imela za nastopajoče tudi terapevtsko vlogo. Npr.: dijak, ki je igral, da se odgovorno uči, je bil res ponovno odličen in na koncu šolanja tudi zlati maturant; ob razglasitvi maturitetnih rezultatov me je prišel objet z medvedjim objemom, čeprav sem ga poučevala le v prvem letniku in z njim tesneje sodelovala le ob tej proslavi. Toda ob proslavi se je zelo zaupal in tistim, ki smo se skupaj z njim vozili na nastop v Maribor, povedal svojo življenjsko zgodbo. Pri štirih letih mu je umrla mati, s svojo disleksijo je bil v osnovni šoli zasmehovan, nerazumljen, obtoževan, kar ga je privedlo do hude osebne stiske. Na našem zavodu je dobil, tudi ob tej proslavi, priložnost, da je dober, uspešen in ga kot takega prepoznajo in priznajo tudi drugi. Ravnateljica je nekaj tednov po proslavi izrazila svoje presenečenje, da je nastopil dijak s hudimi učnimi in vedenjskimi težavami, ki seveda izvirajo iz njegove zdravstvene diagnoze oz. posebnih potreb in tudi težkih domačih razmer. S pomočjo proslave, vloge, ki jo je imel, stikov, ki so se ob tem vzpostavljali, je bil bolje opremljen za spoprijemanje z realnostjo doma. »Zelo dobro je, da se seznanimo z okoliščinami, v katerih je otrok oz. mladostnik, z družinskimi razmerami

... Tako bomo lažje spremljali njegov razvoj in ga razumeli v slabostih. Poleg tega je dobro, da spremljamo mlade tam, kjer so /.../ in poskušamo razumeti, da se hitro spreminjajo in dozorevajo, ter jih sprejeti kot osebe z vsem spoštovanjem.« (Sušnik 2018, 27.)

S predstavo smo povezali socialno, bivanjsko, zgodovinsko in etnološko tematiko. Dotaknili smo se tudi težkih tem posameznikov in sveta v iztekajočem se letu. »Verjamem, da je prav to funkcija drame in gledališča – namreč uprizoriti človeško izkušnjo z namenom ustvarjanja samega sebe kot družbenega, zgodovinskega, intelektualnega in čutečega človeškega bitja.« (Cooper, 2017.) Najmočnejše drame /.../ probleme seveda lahko vključujejo (pravzaprav se ne moremo ukvarjati s sodobno družbo, ne da bi naleteli na njih), vendar pa so le stranski proizvod glavnega vprašanja, ki je: 'Kako biti človek v tem svetu?'« (Cooper, 2017.) To pojasnilo priznanega poznavalca gledališča mi je bilo ob spominu na tolmačkine pomisleke ob problemih, nakazanih v predstavi, v potrditev, da so bile teme izbrane dobro. Kako biti človek, kako živeti v novem obdobju/novem letu, kako biti skupaj z drugimi, da nam bo lepo, so bila implicitna vprašanja predstave. S pomočjo zgodbe – pogovora dijakov na šolskem hodniku ob koncu koledarskega leta – v katero so bili vloženi glasbeni in literarni vložki, ter s temeljnim sporočilom o želji po miru, varnosti in sreči smo skušali doseči, da bi vsak lahko vsebino predstave povezal z lastno izkušnjo in izbiro vrednot.

»Ker je v zgodbi in domišljiji prisoten ali naslovljen nekdo drug, nas zgodba tudi družbeno angažira. Na ta način se naučimo prevzemanja osebne odgovornosti, ker se nas zgodba dotakne osebno in ker čutimo, da je ideja na konkreten način povezana z našo lastno osebo in odločitvami, ki jih sprejemamo. /.../ Kreiranje in razvijanje drame, ki obravnava zavedne in nezavedne zahteve prevzemanja odgovornosti za sebe in druge, je danes bolj pomembna kot kadarkoli prej.« (Cooper 2017.) Tudi z našo predstavo smo skušali spodbuditi k odgovornosti za lastno in skupno dobro.

Predstavo nam je uspelo izvesti kot zaokroženo celoto in z njo zajeti vsa izhodiščna vprašanja. Na taka in podobna vprašanja pa ni mogoče odgovoriti enkrat za vselej, temveč je treba iskati odgovore ob vsaki predstavi znova. Pri ustvarjanju gledališke predstave ni najpomembnejše, da nastopajoči dobro nastopijo, se npr. ne motijo; pomembnejše je, kaj od predstave pridobijo oni in drugi ob njih.

Maja Laznik

BLAZNO RESNO O SODELOVANJU

V prispevku pišem o ustvarjanju muzikala 'Mojca Pokrajculja', v katerem so sodelovali tudi učenci s posebnimi potrebami in nadarjeni učenci. Pri ustvarjanju je bil poudarek na sodelovanju, vključevanju ter sporazumevanju med tema dvema specifičnima skupinama. Cilj je bil ustvariti učno okolje, kjer se učenci počutijo sprejete, enakovredne, sproščene in samozavestne. Učenci so soustvarjali muzikal od začetka do konca, vključno s scenografijo, kostumografijo, glasbo in plesom. Pri učencih sem že od začetka spodbujala lastno konstruktivno reševanje problemov. Učenci so samoiniciativno poiskali pomoč pri učencih izbirnega predmeta glasbeni projekt, ki so jim pomagali ne le pri igranju na instrumente, ampak tudi pri petju, kar se je rezultiralo v odlični klimi v soustvarjanju in neizmerni ustvarjalnosti v socialnih interakcijah.

Ključne besede: Muzikal, otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci, sodelovanje, sporazumevanje, ustvarjanje

DEADLY SERIOUSLY ABOUT COOPERATION

In the article I write about the creation of the musical 'Mojca Pokrajculja', which also included students with special needs and talented students. The emphasis during creating was on collaboration, involvement and communication between these two specific groups. The goal was to create a learning environment where students feel accepted, equal, relaxed and confident. The students co-created the musical from start to finish, including set design, costume design, music and dance. From the beginning, I encouraged my own students to constructive problem solving. The students sought help on their own with a music project, which helped them not only to play instruments but also to sing, which resulted in a great climate in co-creation and immense creativity in social interactions.

Keywords: musical, students with special needs, talented students, collaboration, communication, creating

1. Problem

V šolskem letu 2018/2019 smo z učenci izbirnega predmeta gledališki klub uprizorili muzikal Mojca Pokrajculja. Za avtorske pravice smo prosili gospo Zalo Hrastnik, ki je priredila scenarij za koroško ljudsko pripovedko Mojca Pokrajculja. Scenarija se nismo povsem držali, saj smo imeli na razpolago 5 igralcev več in smo zato morali scenarij spremeniti in dopolniti. Avtorska besedila pesmi ge. Hrastnik smo v celoti obdržali. S somentoricami za glasbeni del, plesni del in tehničnim osebjem šole smo sodelovali pri šivanju kostumov, dobavi materiala, izdelavi scene.

K izbirnemu predmetu gledališki klub se je tokrat prijavila skupina izredno raznolikih učencev – prevladovali sta skupina učencev s posebnimi potrebami in skupina nadarjenih učencev na dramskem področju.

Kot mentorica sem se znašla pred kar nekaj težkimi odločitvami: razdelitev vlog, ustvarjanje nove zgodbe in posledično novih vlog, delo z učenci s posebnimi potrebami, delo z učenko s hudimi travmami iz otroštva, usklajevanje sodelovanja in sporazumevanja med nadarjenimi učenci in učenci z nizkimi inteligenčnimi sposobnostmi. Slednje se je izkazalo za odlično prakso ustvarjanja varnega učnega okolja in socialnih interakcij. Reševanje večine omenjenih dilem sem delila z učenci. Presenetilo me je, koliko smo rešili in ustvarili s skupnimi močmi, kako se je čisto vsak posameznik našel na vsaj enem področju ustvarjanja gledališkega dela muzikala. Veliko srečo smo imeli, da smo lahko v odlični klimi uspešno soustvarjali z učenci izbirnega predmeta glasbeni projekt.

2. Teoretično ozadje

2.1 Muzikal

Pri pripravi in izvajanju muzikala Mojca Pokrajculja, ki vključuje pesmi, govor, dramsko igro in ples, smo razvijali sposobnosti učencev in njihove ustvarjalne potenciale ter izpolnjevali cilje na različnih področjih.

Najosnovnejša definicija muzikala je, da je to glasbeno-gledališka predstava, definicija v Slovarju slovenskega knjižnega jezika pa pravi, da je muzikal odrsko glasbeno delo, ki ima elemente operete, kabareta, je glasbena komedija.

2.2 Otroci s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma 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 ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.«

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Posledice se odražajo na otrokovi sposobnosti sodelovanja z okoljem, učenju in vedenju, pozneje tudi pri usvajanju in izkazovanju znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju.

Pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se zaradi motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali čustvenega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na predelovanje informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje.

2.3 Nadarjeni učenci

Nadarjenost ni sinonim za inteligentnost, prav tako je ne moremo enačiti z izraženimi visokimi dosežki, ki jih učenec pokaže v šoli, razumeti jo moramo precej širše, zlasti v smislu učenčeve originalnosti in aspekta naprednosti glede na njegovo starost.

Najpomembnejši model na področju razumevanja nadarjenosti je leta 1986 začrtal Joseph Renzulli. Njegov model se imenuje trikrožni model nadarjenosti. Za nadarjenega učenca po tem modelu gre, ko je pri posamezniku prisotna interakcija treh elementov: visokih sposobnosti (intelektualna, umetniška, psihomotorična, socialna nadarjenost), element ustvarjalnosti (divergentno mišljenje, izvirnost, mnoštvo idej, bogata domišljija, prožnost) ter element motivacije in okolja (marljivost, vztrajnost, visoki cilji, spodbudno okolje in čustvena stabilnost).

3. Implementacija

Pripovedka Mojca Pokrajculja nam je ponudila zanimiv nabor dramskih oseb, ki smo jih lahko s pomočjo glasbe odlično karakternost predstavili. Tudi vsebina in zgradba zgodbe sta narejeni tako, da omogočata smiselno dinamičnost predstave in vključevanje glasbe.

Zaradi previsokega števila igralcev smo besedilo bili primorani prilagoditi skupini, vendarle so se učenci odločili za ta izbirni predmet, ker so želeli nastopati. S to težavo se nisem ukvarjala sama, ampak smo jo rešili skupaj z učenci.

Pogovarjali smo se, izvedli delavnice, kako bi lahko to ljudsko pripovedko spremenili, prilagodili, podaljšali, dodali nove dramske osebe ... Po nekajurnem skupinskem delu smo se odločili za predzgodbo: babica z vnukoma hodi po gozdu, ko opazijo stopinje živali (lisica, volk, srnjak, zajec, medved) in se sprašujejo, kaj se je tam zgodilo. Čas se odvrti nazaj in postavljeni smo v središče dogajanja – Mojca pometa svojo hiško, ko k njej zaradi mrazu začnejo prihajati prej omenjene živali.

Dve igralki, ki se v prostem času ukvarjata s plesom, sta prevzeli vlogi mrazu in vetra. S plesom, gibi, mimiko sta nazorno prikazali ta dva vremenska pojava. Učenki s posebnimi potrebami (Učenka 1) smo dodelili vlogo sonca.

Učenka 1 ima zmerne govorno-jezikovne motnje, specifične učne težave in izredno nizko samopodobo. Učenka težko bere, njen govor je zelo tih, inteligenčne sposobnosti so znižane, pomnjenje je kratko. Njeno branje je počasno, zatikajoče se, ni avtomatizirano, dela veliko napak, ima težave pri prepoznavanju besed in pri zmožnosti ohranjanja pozornosti na prebrano med samim branjem. Sooča se s težavami pri oblikovanju stavkov in povedi (neustrezna zgradba), izražanju misli v pisni in ustni obliki.

Nisem je želela obremenjevati z glasnim branjem in z učenjem besedila na pamet. S sošolko, ki trenira ples, sta se pogovarjali o tem, kako se počuti na soncu, občutkih ob prebujanju, veselju ob soncu ipd. Potem sta začeli z gibalnimi dejavnostmi, najprej iz počepa v vzravnani položaj z visoko dvignjeno glavo in pogledom uprtim naravnost. Že to je učenki predstavljalo napor, večino časa je njen pogled uprt v tla, očesnega stika ne vzpostavlja. Nadaljevali sta z iztegovanjem rok v odročanje, dvema lahkotnima korakoma v levo, zasukom na mestu in dvema korakoma v desno. Z učiteljico plesa sva sicer načrtovali še nekaj plesnih korakov, a smo prišli le do gibanja levo-desno. Vsakič ko se je pojavila na odru, je ponovila isto. Delo v paru je potekal v ločenem prostoru. Učenka, ki je nudila pomoč, trenira ples, evidentirana je kot nadarjena učenka na dramskem področju, je samozavestna in ima veliko izkušenj z nastopanjem. Skupina je pričakovala, da bom njej dodelila glavno vlogo, a sem jo določila kot pomočnico učenki 1, ki je predstavljala sonce. Sodelovanje med obema dekletoma se je izkazalo za zelo uspešno, učenka 1 je kmalu začela nastopati pred ostalimi sošolci in se vedno bolj samozavestno pojavljala na sceni. Med vajami ji je ves čas bila v oporo nadarjena učenka.

Vlogo Mojce Pokrajculje, torej glavno vlogo, sem dodelila učenki, ki sanja o tem, da bi postala igralka. Ta odločitev je je izkazala kot izziv za obe, zame kot mentorico in za učenko s posebnimi potrebami (učenka 2). Učenka 2 ima namreč hude čustvene motnje. V njenem razvoju je bilo prepoznanih kar nekaj travmatskih dogodkov, pomanjkanje doživljanja uspehov in sprejetosti v socialnem okolju ter razvoj obrambnih mehanizmov (zanikanje, projekcije). Vse to se kaže v simptomih, kot so izogibanje obveznostim, izguba motivacije, samopoškodovanje, izmikanje, nezaupanje vase in v druge ter vdanost v položaj). Ti in drugi čustveni ter vedenjski odzivi v kombinaciji z reakcijami okolja so vodili do težav v socialni integraciji. Učenka 2 večino časa doživlja hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo ali depresivnost. Pri učenki 2 se kaže pomanjkanje samozavesti, zmanjšano samospoštovanje, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov.

Učenka se je morala vživeti v lik Mojce Pokrajculje, ki je izredno pozitivna, prijazna in delovna deklica, redoljubna, zato vedno pometa in pospravlja. Je komunikativna in prijazna, rada pokramlja z živalmi in jim ne odreče pomoči, kadar jo potrebujejo. Učenka je po eni strani bila navdušena, da je dobila glavno vlogo, po drugi strani pa je težko sprejemala moja navodila, naj se nasmeje, naj bo sproščena, nasmejana, vedra in prijazna. Na vajah se je torej morala vedno znova spreminjati v popolno nasprotje sebe. Za pomoč sem prosila učenko, ki je evidentirana kot nadarjena učenka na jezikovnem in dramskem področju, visoko inteligentna in ustvarjalna. Sprva je le-ta zadržano sprejela mojo prošnjo, saj je učenko 2 videla kot deklico, ki bo njeno pomoč

v vsakem primeru grobo zavrnila. Učenki sem sprva vodila skozi pogovor o vsakdanjih rečeh, vedela sem namreč, da je njuna skupna točka strastno branje. Njuno sodelovanje je počasi napredovalo, delali sta v ločenem prostoru, kasneje sta se pridružili skupini. Učenka 2 je v skupini zopet zašla v stare vzorce: črn, nejevoljen pogled, zavračanje navodil, a jo je druga učenka pred vsemi motivirala, spodbujala, jo hvalila, kar je pokazalo odlične rezultate. Učenki sta se zelo navezali druga na drugo.

Učenka 2 je pri izbirnem predmetu končno občutila vključenost, enakost, ravnovesje, podporo. Sama pravi, da je v igranju je našla smisel svojega življenja, rada se pretvori v drugo osebo, pravi, da pozabi na skrbi od doma.

Vlogo fanta v uvodnem prizoru (predzgodba) sem dodelila učencu s posebnimi potrebami (specifične učne težave, znižane sposobnosti)m imenovala ga bom učenec 3. Ker je pri njem zaznati tudi rahle govorno-jezikovne motnje, sem mu dodelila manj besedila, pri branju mu je pomagala nadarjena učenka na področju jezika. Njuna skupna točka je slikanje, zato sem ju tudi določila, da skupaj ustvarita načrt hiške in barvata sceno. Oba se torej skozi umetnost najlažje izražata in sta v tem zelo uspešna. Učenec 3 je skozi svojo stvaritev, svoj projekt (hiška) dokazal, da je lahko izredno uspešen, ne glede na ocene pri ostalih predmetih. Samozavest je pri njem rapidno poskočila, zato je tudi pri nastopanju postal bolj sproščen, nasmejan, brezskrben, v oporo mu je bila sošolka.

Ostali učenci so prevzeli vloge umirjenega in uglajenega srnjačka krojačka, ki se ukvarja s krojenjem in šivanjem oblačil, volka mesarja, prijaznega, preprostega, rahlo okornega in ne preveč bistrega. Ena izmed osrednjih vlog je bila lena sladkosneda lisica, ki v življenju ne dela ničesar in išče priložnosti, da bi lahko živela in uživala na tuj račun. Zna se prilizniti in se narediti prijazno, vendar le do tistih, od katerih ima lahko kakšno korist. Vlogo nesramne in zvite lisice je prevzela učenka, nadarjena na dramskem področju, a se je zelo ustrašila plesa in petja. Pri plesu sta ji pomagali učenki, ki trenirata ples, pri petju pa učenci glasbenega projekta. Vlogo zajčka čevljarja si je zelo želela učenka, katere karakter je enak kot karakter nežnega, prijaznega in bojzljivega zajca. Nerad izstopa in se zato raje drži nekje v ozadju. Izdeluje čevlje in copate, ob čemer se počuti varnega, drugače pa se že ob najmanjši nevarnosti potuhne ali pobegne. V vlogi se je počutila odlično, še posebej pa se je izkazala pri gibanju – nežnem poskakovanju, poplesavanju ... Vlogo velikega in glasnega medveda čebelarja je prevzel introvertiran fant z rahlo govorno napako. Fant je bil zelo vztrajen, vneto je poslušal moja navodila, ponavljal izgovarjavo in doma veliko vadal. Težko se je vživel v avtoritativno žival. Pri tem sta mu pomagali že prej omenjeni nadarjeni učenki, ki sta ga učili glasnega govorjenja, strogega ukazovanja in trdega korakanja. Vse to se je proti koncu spremenilo v pravo zabavo, naš prostor za vajo je postal sproščeno okolje, izolirano od zunanjega sveta, kjer so se vsi počutili varne, samozavestne in sprejete.

Skupina treh učenk je bila navdušena nad idejo, da bi izdelala kostume, pri idejah pa so jim pomagali čisto vsi učenci. Izdelovanje kostumov sva si s somentorico z likovnega področja zamislili kot usmerjeno zaposlitev in s tem v izdelavo aktivno vključili učence.

K izdelavi scene sem najprej povabila že prej omenjenega učenca s posebnimi potrebami, ki je izjemno nadarjen na likovnem in tehniškem področju. Izdelava Mojčine tridimenzionalne hiške (piskrčka) je zahtevala veliko pozornosti pri načrtovanju in

izdelavi. Učenec 3 se je posvetoval s hišnikom in skupaj sta izbrala material, načrtovala montažo in barvanje.

4. Rezultati

Muzikal smo z učenci začeli ustvarjati septembra, prvič smo ga javnosti predstavili marca na šolski prireditvi ob materinskem prazniku. Odziv je bil buren in izjemno pozitiven. V kraju so nas povabili, da nastopamo za vrtec, v domu upokojencev in dvakrat na zaključku natečaja *Mladi Savinjšani berejo* (zaključna prireditev za mlade bralce). Učenci so vsakokrat nastopali pred polnimi dvoranami navdušenih gledalcev. Vsi trije učenci s posebnimi potrebami so vse nastope izpeljali brez težav, njihovi pomočniki pa so bili zelo ponosni nanje. Vsi igralci so pokazali raznolikost sposobnosti – sočasno so čustveno igrali, peli in plesali.

Kot največji uspeh celoletnega dela v gledališkem klubu si štejem nastop učenke 1, ki je nastopila na zaključni prireditvi ob koncu šolskega leta, kjer je pred celo šolo sama stala na odru, samozavestno prebrala 5 povedi, medtem gledala v publiko, vzpostavila očesni kontakt z ravnateljico in razredničarko ter doživela najbolj glasen aplavz na prireditvi.

Učenka 2 še vedno intenzivno povprašuje po ustvarjanju gledališke predstave (v slovenskem ali v angleškem jeziku) in se redno udeležuje vaj gledališkega krožka pod mojim mentorstvom.

V veliko zadovoljstvo mi je, ko vidim, da se je razvila močna čustvena naveza med soigralci v muzikalu.

5. Viri:

- BEZIĆ, Tanja, BLAŽIČ, Ana, BOBEN, Dušica, BRINAR-HUŠ, Mira, MAROVT, Marinka, NAGY, Mirt, ŽAGAR, Drago (2006): *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- BRATOŽ, Mirjam (2004): *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa.
- HRASTNIK, Zala (2018): *Muzikal Mojca Pokrajculja*. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- KUKANJA-GABRIJELČIČ, Mojca (2015): *Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga knjiga: I-Na*. (1991). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik.

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 58/2011. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20112714> (10. 10. 2019)

Otroci lahko pridobivajo na kakovosti govorno-jezikovnih sposobnosti s številnimi gledališkimi tehnikami in metodami, ki jih prilagodimo njihovi starostni stopnji. Če imajo otroci možnost izražanja na več načinov in v sproščenem okolju, lahko od njih pričakujemo dobre rezultate. Mlajši otroci lažje ustvarjajo in se učijo v skupinah, kjer poleg kognitivnih, pridobivajo tudi socialne veščine. Gledališke metode in tehnike so zelo primerne tudi za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. Ker rezultati raziskav in primeri dobre prakse kažejo, da vnašanje gledaliških metod in tehnik pozitivno vpliva na otroke, bi bilo smiselno, če se jih učitelji tudi poslužujemo.

Ključne besede: Gledališke metode in tehnike, govorne-jezikovne sposobnosti, otroci, skupina, igra.

ENCOURAGING COMMUNICATION WITH THEATRE

Children can improve the quality of their speech and language skills with numerous age-appropriate theatre techniques and methods. By giving children the opportunity to express themselves in numerous ways and in a relaxed environment, we can expect good results from them. Younger children create and learn more easily in groups, where they gain both cognitive and social skills. Theatre methods and techniques are highly suitable also for children with speech and language impediments. Given that research and good practice examples show how children are positively impacted by the implementation of theatre methods and techniques, it would make sense for teachers to use these as well.

Keywords: Theatre methods and techniques, speech and language skills, children, group, play.

1. Uvod

V referatu ugotavljam, kakšne učinke ima vnašanje raznolikih metod in tehnik gledališča na pouk slovenščine v prvem triletju. Posvetim se govoru in jeziku, skupinski igri in prostoru, kjer otroci lahko usvajajo, vzgajajo in bogatijo materinščino. Na koncu se dotaknem tudi problematike uporabe gledališke pedagogike v šoli.

2. Govor in jezik s pomočjo gledališča

Osnova človekovega socialnega vedenja je sposobnost komunicirati z znanjem jezika. Jezik nam omogoča medsebojno sporazumevanje. Socialne interakcije in medosebni odnosi so v veliki meri odvisni od naših jezikovnih in sporočanjških sposobnosti (Warden, Christie 2001: 12). Otroci morajo osvojiti pravila jezikovnega sistema, primerno besedišče, skladijska in oblikoslovna pravila, razviti telesno sposobnost za artikuliranje glasov. Obvladati morajo tudi pogovorni jezik. (Warden, Christie, 2001:12)

Vsak otrok se odlikuje v komunikaciji s svojimi sposobnostmi, znanji in osebnostnimi lastnostmi, ki jih prinese iz domačega okolja in vrtca v šolo. V šoli pridobiva veliko govornih in jezikovnih spodbud.

Pri tem tako otroku kot učitelju pomagajo številne gledališke tehnike in metode. Da se govor in širjenje jezikovnega besednega zaklada večja in širi, morajo biti otroci vsakodnevno deležni komunikacijskih metod v šoli. Veliko pridobimo že, če samo v uvodnih urah slovenščine otrokom pustimo uprizarjanje različnih situacij, igranje z lutkami, dialoge, igre vlog in druge oblike gledališča. Mlajšim so blizu lutke in prstne igre, starejši pa obožujejo kratke uprizoritve in igre vlog. Ko imajo otroci možnost izražanja na več načinov, lahko od njih pričakujemo dobre rezultate. Iz otrok lahko hitro izvabimo sproščeno izražanje, čist govor in kreativno domišljijo. Nekaj otrok v razredu, predvsem v nižjih razredih, je lahko izrazito kinestetičnih, zato jim gledališke tehnike in metode omogočijo uspešnost verbalnega izražanja, če imajo na voljo še gibanje. Pri pouku nam gledališke metode lahko učinkovito pomagajo pri odpravljanju govornih napak in pri premagovanju strahu pred govornimi nastopi. Zelo praktični pripomoček pri tem je kamišibaj, kjer otroci sami ilustrirajo, naslikajo slike in pripovedujejo.

Komunikacija pa niso samo besede. Prav tako kot verbalna komunikacija, je pomembna neverbalna komunikacija. Veliko težo imajo pri tem govorica telesa, kretnje, mimika in očesni stik ter barva glasu.

Dr. Brajša pravi, da dobi izgovorjeno sporočilo pomen in smisel, svojo učinkovitost in vpliv šele ob neverbalnem spremstvu. Neverbalna sporočila lahko okrepijo, oslabijo, ali celo razveljavijo izgovorjeno besedo. Govorica telesa je enakopravni partner govornici naših možganov in duha. (Brajša, 1993). Otroci si pri neverbalni komunikaciji bolj pomagajo z gibom telesa, rok in s premiki po prostoru ter njihovim vedenjem in manj z mimiko in govorom. Vendar z urjenjem, predvsem z odvzemom govora - pantomima, se govorno izražanje izboljšuje, saj bo kasneje v govornjeni besedi otrok pozoren tudi na geste in artikulacijo izgovora in bo poglobljajal govorno-jezikovne veščine.

3. Skupinska igra

Opažam, da se govorni in jezikovni spekter otroka bogatita tudi takrat, ko otrok ustvarja v skupini in ima možnost socialnega stika z drugimi otroki. Otrok v skupini hitreje in lažje pridobiva kognitivne in socialne veščine ter druge spretnosti, kjer se uči po izkustvenih dejavnostih. V skupini pridobiva in sklepa nova prijateljstva, kar je s psihološkega vidika dobro za razvijanje občutkov zaupanja, razumevanja pravil in odgovornosti. Tako lahko sprejema in rešuje probleme skozi lastno izkušnjo. To potrjuje profesorica Nika Golob, ki pravi, da so otroci v skupinah bolj kreativni, svobodni, radoživi in se aktivno učijo v naravnem okolju. Ko se otrok igra v njemu znanem okolju, zlahka in bolje dojema ter doživlja del sebe in se s tem nezavedno uči (Golob, 2008, 23-32).

V prvi triadi otroke ni težko učiti z igro, saj jih igra usmerja, jih polno zaposli, zato jih motivira, umiri in jim nudi okrilje zaupanja. Velikokrat se zgodi, da otrok ob vstopu v šolo zaradi svoje notranje stiske ne govori, a v igri pozabi na zunanji svet (na učitelja, razred) in se z igračami, lutkami normalno pogovarja. Takrat je čas, da učitelj izkoristi priložnost in z otrokom spregovori s pomočjo gledališča.

Podobno lastnost kot otroška igra, ima gledališka igra, saj dokler se otrok igra in se z igro ukvarja, je skoncentriran in osredotočen na to, zaradi tega se mu podaljša koncentracija, širi retorične in gibalne sposobnosti in pridobiva veselje do gledališča. Otroci sodelujejo drug z drugim in v skupinah, radi spoznavajo drug drugega, z veseljem in zagnanostjo razlagajo, opisujejo, gledajo, poslušajo in igrajo »svoje« vloge. Ni pomembno, če skupini otrok podamo enaka ali različna navodila za igro. Otroci bodo v obeh primerih zelo radi poslušali interpretacijo in igro druge skupine, ker se radi primerjajo in tekmujejo med seboj. Opažam, da se učenje pesmic v skupinah ne obnese kot dobra metoda, kajti otroci bodo začeli recitirati pesem monotono in razvlečeno, da sploh ne bo prišlo do zelene interpretacije.

4. Ozračje in prostor

Kot navaja N. Grilc je za razvoj jezika in govora pomembna mentalna raven otroka. Poleg tega so pomembni tudi drugi dejavniki. *“Pogoji za govorni razvoj pa niso samo v otroku, ampak tudi v emocionalnem ozračju, v katerem otrok živi, v socialnih stikih z okolico in kakovosti govornih spodbud, ki jih otrok dobi iz okolice”* (Grilc 2014: 12). Zaradi tega je pomembno, v kakšnem čustvenem ozračju se znajde otrok. Varno okolje in dobro počutje v šoli lahko zagotovimo vsakemu izmed njih. Dobro je, če delaš z isto skupino in otroke poznaš. Plahim otrokom največkrat prija umirjeno čustveno ozračje v manjših skupinah, ekstrovertiranim otrokom pa lahko ponudimo bolj vihravo ozračje v glasnih in večjih skupinah. Prostor za razvijanje in ustvarjanje gledaliških nastopov ali iger je lahko razred, še bolje pa je, če se to dogaja na odru, kajti oder pomeni vsem udeležencem magični prostor, ki marsikoga tako motivira, da ne potrebuje nobenih spodbud za akcijo. Ko se otroci dobro vživljajo v prizore in igro ter gojijo empatijo do drug drugega, lahko postane vsak prostor čaroben. Še bolj skrivnosten in pristen prostor je na primer jama, kjer se odstira v večji meri tema, ki se poigrava s svetlobo. Tak prostor je čudovit za uprizarjanje senčnih lutk. Otroci so obdani s posebnim čustvenim nabojem, saj jamska tišina in jamska glasba nista nekaj vsakdanjega. Ob takih kulisah te pozitivno najbolj presenetijo otroci, ki dobijo v razredu blokado govora že samo, če morajo pred tablo.

Težje izvedljive gledališke metode so v razredih, kjer je veliko število otrok in tam, kjer se pojavi več otrok z neprimernim, antisocialnim vedenjem. Težko in nemogoče je tudi, če učitelj od učencev pričakuje preveč in le-ti niso dorasli govornim sposobnostim in dojemanju sveta, ker še niso razvojno na stopnji pričakovanega. Zato je včasih bolje, da otrokom pustimo kreirati besede in zgodbe po svoje in jih za izvedbo samo vodimo ali dajemo iztočnice. Otroci se bodo z improvizacijo urili in razvijali v celostno osebnost.

5. Čemu gledališka pedagogika?

»Pri naši metodi (pantomime) učence previdno stimuliramo, da bi postali boljši, kot so pričakovali: želimo jih spodbujati, da bi se osredotočili na to, kar gre nam – posameznim umetnikom – najbolje od rok. Naš cilj je, da jih motiviramo in iz njih iztisnemo nova dela.« Aguilar, (2012:22)

Sprašujem se, zakaj učitelji še vedno premalo uporabljamo gledališko pedagogiko pri pouku slovenščine, če pa dobro vemo, da tehnike in metode spodbujajo in dobro razvijajo govorne in jezikovne veščine? Izgovor je lahko samo ta, da nimamo zbranih točno določenih vaj za posamezne priprave na učno snov in da učni načrt ne narekuje obvezno uporabo gledaliških metod in tehnik. Vendar se iz primerov dobre prakse in po rezultatih anket, ugotavlja, da imajo gledališke metode pri pouku pozitivne učinke. Mojca Prigl je namreč anketirala sto učiteljev slovenščine, kjer se je pokazalo, da uporaba gledališke pedagogike dobro vpliva na učence. (Prigl, 2018). Prav tako izsledki analize izdelkov po Tanji Brčić Petek kažejo, da je uporaba na primer igre vlog primerna tudi za dijake, ne samo za osnovnošolce in je uspešna metoda pri poučevanju, saj so vzgojno-izobraževalni cilji doseženi, učenci aktivni in uspešni. (Brčić Petek, 2016). Zato bi bilo nujno, da učitelji vnašamo metode in tehnike gledališča vsaj v pouk slovenščine.

Menim, da je spretnost učinkovitega komuniciranja eden ključnih dejavnikov za uspeh. Zato podajam samo nekaj predlogov uspešne uporabe gledališča za določene vsebine pri pouku slovenščine v prvem triletju, ki jih redno izvajam v razredu.

VSEBINA, SNOV	GLEDALIŠČE
Govorna vaja, nastopi, proslave	<ul style="list-style-type: none"> • Gledališki monolog z gestami in premiki po prostoru, • Kamišibaj • Igra vlog • Sproščanje telesa in glasilk
Pripovedovanje zgodbe (bralna značka)	<ul style="list-style-type: none"> • Gledališki monolog z gestami in premiki po prostoru, • Kamišibaj • Igra vlog • Sproščanje telesa in glasilk • ples
Urjenje jezikovnih, slovničnih pravil	<ul style="list-style-type: none"> • Igra vlog • Sproščanje telesa in glasilk
Učenje pesmi	<ul style="list-style-type: none"> • Gledališki monolog z gestami in premiki po prostoru • Petje

	<ul style="list-style-type: none"> • ples • Sproščanje telesa in glasilk
--	--

Učenci s temi vajami hitreje premagajo tremo in strah pred nastopi ali ocenjevanjem kateregakoli učnega predmeta. Lažje in hitreje pomnijo vsebine in obravnavano snov. Otroci se z gledališčem gledališko opismenjujejo in hkrati pridobivajo znanja in veščine jezika in govora oziroma na komunikaciji na sploh. Nenazadnje je gledališko komuniciranje priporočljivo in uporabno v vsakdanjem življenju, zato učence s temi metodami učim in jim dovolim, da jih izvajajo v vseh učnih fazah, tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

6. Zaključek

Opažanja, rezultati raziskav in primeri dobre prakse kažejo torej, da otroci, ki jim je s strani učitelja ponujen pouk s pomočjo gledaliških metod in tehnik, učinkoviteje razvijajo govorno-jezikovne veščine in krepijo neverbalno komunikacijo ter so bolj pozorni, osredotočeni, čuteči in na sploh bolj komunikativni, kot če jim tega ne ponudimo.

Če si izposodim Chrisa Cooperja, ki je citiral Edwarda Bonda »*Ni razum tisto, kar nas dela ljudi, temveč domišljija. Otrok, ki si ne bi nikoli izmišljeval zgodb, bi bil le človeška lupina. Če si ne bi predstavljal, ne bi zmoget priti do zaključkov. Zgodbe strukturirajo naše ume.*» (Cooper, 2012: 9).

Zato si želim, da bi čim več učiteljev v šoli živelo z zgodbami, gledališčem in gledališko pedagogiko, tako, da se bodo otroci razvijali v zdrava socialna bitja in bodo lažje izražali vse, kar čutijo in mislijo.

7. Viri

- AGUILAR, Sigfrido (2012) *Poljudno gledališče dejanje*. Ljubljana, Društvo Takatuka;
- Most sporazumevanja, ZBORNIK 3. MEDNARODNE KONFERENCE GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE
https://docs.wixstatic.com/ugd/03f8e0_6876731693be428f81216535e72d95ed.pdf
- BRAJŠA, Pavao (1993): *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova (29 – 35)
- BRČIĆ PETEK, Tanja (2016) *Igra vlog kot metoda izkustvenega učenja pri jezikovnem pouku slovenščine*. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=107410> (Citirano 5. 9. 2019)
- COOPER, Chris (2012): *Potreba po drami*. Ljubljana, Društvo Takatuka; Most sporazumevanja, ZBORNIK 3. MEDNARODNE KONFERENCE GLEDALIŠKE KONFERENCE, (Edward Bond, Our Story, The Hidden Plot, Methuen 2000)

- https://docs.wixstatic.com/ugd/03f8e0_6876731693be428f81216535e72d95ed.pdf
- GOLOB, Nika (2008): *Naravoslovne dejavnosti otrok v prostem času – vir izkustvenega znanja*. Revija za elementarno izobraževanje, 1 (3 - 4), 23 – 32
- GRILC, Nadica (2014): *Govorno-jezikovne motnje*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- PRIGL, Mojca (2018): *Pozitivni učinki metod gledališke pedagogike na učence pri pouku slovenščine v osnovni šoli*. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=123409> (Citirano 5. 9. 2019)
- WARDEN, David, CHRISTIE Donald., (2001) : *Spodbujanje socialnega vedenja*. Ljubljana:
 - Inštitut za psihologijo osebnosti (11 – 13)

Nuša Poljanec

KO ODER SPREGOVORI V TREH JEZIKIH IN VSI VSE RAZUMEMO

V prispevku želim predstaviti projekt treh dežel, ki se je v svoji končni obliki razvil na enem odru, vsakokrat v drugi državi. Ključnega pomena je bilo prav sporazumevanje. Tako med mentorji, mladimi igralci kot v prenosu predstave h gledalcu. Temeljno vprašanje se nam je pojavljalo ves čas ustvarjanja – kako »priti« do gledalcev, tistih najmlajših. Nas bodo razumeli, bodo razumeli smisel zgodbe in vsako posamezno? Sprva bolj jezikovno naravnano vprašanje se je spreobračalo v globlje, vsebinsko, celostno.

Rezultati ob koncu predstave so govorili sami zase. Zadovoljstvo med otroki ene skupine, celotne stoterice ob naši tromeji, med mentorji, med katerimi se je stekala prav posebna vez in pojav nečesa večjega, da smo uspeli podreti meje jezika, meje, ki so nas omejevale znotraj skupine in meje v posamezniku. V gledališču, z vsemi njegovimi elementi in gradniki, je to lažje, kot sicer. Upam si trditi, najlažje kot kjer koli drugje. V tem prostoru ni mej ne za jezik, ne za barvo kože, ne za posebnosti take in drugačne ... ja, vsi smo lahko drugačni in vsi smo, v gledališču, lahko posebni, pa se nam nihče ne čudi, in nam je dovoljeno. In vsi se razumemo.

Ključne besede: gledališče, jezik, sporazumevanje, odgovornost, animacija

WHEN THERE ARE THREE DIFFERENT LANGUAGES ON STAGE AND EVERYONE UNDERSTANDS EACH OTHER PERFECTLY

In the following article I would like to present our project of three countries. The final presentation of the project took place on one stage, every time in a different country. One of the key goals was communication. However, there weren't present just the interactions among mentors, and young actors but also the transmission of the message from the stage to the audience. The key question (for us mentors, as well as the pupils in the later phases) was, how to "touch the hearts" of the audience, especially the youngest ones. Would they understand us, would the message of the story come across, would they make up the sense of each individual performance and the story as a whole? What seem to be a linguistical question at first, turned out to be the search of a deeper understanding of our interactions.

The results at the end of the show spoke for themselves. Everyone felt joy at the end of the project - the whole one-hundred crowd of our three-countries meeting. A bond of friendship had been forged among the mentors who believe that they have done away with the language barriers and countries' borders as well as the doubts of every participant as an individual. These high moral goals have easily been achieved through means of theatre, as this form of expression doesn't know the differences in space, languages, skin tones, personalities among other things... as people we are all different and individual, but the theatre allows us to be a bit special and no one will judge us for it. And we all get along well.

Keywords: theatre, language, communication, responsibility, animation

1. Uvod

Gledališče, drama, igra vlog, gluma, predvsem improvizacija so v dobi, ki jo živimo, izrednega pomena. Veliko otrok si želi biti po poklicu ravno to – postati na odru nekdo, razveseljevati, zabavati nekoga, biti videni, slišani, lepi in uspešni pa seveda bogati. Včasih so/smo bili bolj skromni. Danes je svet drugačen, tudi gledališče je drugačno. Drugače se igra, čeprav še vedno po nekako starih načelih. Gledališče postaja minimalistično, maksimalne razsežnosti pa dobiva človeška domišljija – nanjo se stavi. Tudi v šoli se pojavlja več, kot nekdej, dobiva večjo veljavo, kot nekdej.

2. »Bi se gnetli na tej metli (J. Donaldson, A. Scheffler)«

Nosilec projekta treh sosednjih dežel »Trije jeziki en oder« je bila avstrijska VS Lind ob Velden/ Ljudska šola Lipa ob Vrbi, sodelovali pa smo še predstavniki osnovne šole »Santa Maria degli Angeli« iz Gemone v Italiji in OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled iz Slovenije. Vključeni so bili učenci prvih dveh triad.

Ker smo izhajali iz treh različnih dežel, kultur, jezikov, je bil primarni cilj, združiti nas v smiselno, zaključeno celoto, razumljivo prav vsem deležnikom in gledalcem v vseh treh državah. Drugi cilj je bil, povezati nas, preko gledališča, glasbe in plesa, s kulturno dediščino posamezne dežele. Vsem učiteljem se je ideja zdela zanimiva, koncept (v začetku še dokaj ohlapen) sprejemljiv, že na prvi pogled zahteven. Pot je bila naporna, utrujajoča, a gnalo nas je nekaj, za kar prej nismo vedeli, o čemer nismo razmišljali, kar se je izcimilo samo po sebi in je dodalo vrednost projektu. Obogatilo je tudi moj pogled na gledališče kot tako.

3. »Povej mi deklica, povej mi fantič ti (A. Slak)«

Preden se bolj dotaknem gledališkega dela, bi se najprej ozrla na komunikacijo mentorjev, ki je bila kar zanimiva. V začetku se je z nami dogovarjal le učitelj iz Avstrije, ki govori poleg nemškega jezika tudi slovensko, saj poučuje na dvojezični šoli. Z njim smo se dobili na parih sestankih. Z italijanskimi učiteljicami, se midve iz Slovenije, pred skupnimi vajami v Avstriji, že tik pred koncem, sploh nismo srečali, slišali. Koordinator je znal tudi italijansko, tako da hujših zapletov ni bilo. Le dan pred premiero, ko smo reševali še določene tehnične težave, postavitve, smo si pač pomagali z risanjem, saj smo želeli vsi, še nekaj malega dodati k predstavi. Otroci so manj komplicirali.

4. »Slovenec sem, Slovenec sem (G: Ipavec)«

Da je bil končni izdelek privlačen tudi za današnji čas, smo dediščino obarvali s sodobnostjo. Pričeli pa smo s pesmijo.

Vsaka šola je izbrala po tri ljudske izštevance, katerim je, pri nas, skladatelj Primož Kerštanj spremenil, oziroma ustvaril melodijo tako, da je šla v »sodobno« uho in v plesni korak. Izdali smo plošček, kjer so posnete pesmi vseh treh šol, v treh jezikih. Glavni del skupne predstave so bile, že zgoraj omenjene, zgodbe naših krajev, ki nas predstavljajo in ki izžarevajo moč, značilnosti vsakega naroda posebej. Naša šola se je predstavila z legendo O Babjem zobu. Z gibi, glasovi, vse kar se bo zgodilo na odru,

je morala govoriti sama zase. Šola iz Italije je predstavo podkrepila z zapisi v obeh jezikih, v nekakšni obliki stripa, avstrijski šolarji so zgodnico delno brali, v jeziku dežele, kjer smo igrali, delno so odigrali.

5. »Kdor poje, slabo ne misli«

Glede sporazumevanja in razumevanja, smo imeli že prvo težavo kar »doma«. V naši šoli smo si nalogo še začinili z združitvijo dveh starostno različnih skupin ter različnih dramskih izkušenj. En del skupine je predstavljal dramski krožek s podružnice, drugi pa razred, sloveč na razredni stopnji centralne šole, kot najbolj zahteven (socialno, vzgojno) razred. Večina učencev se je med seboj poznala, saj so bili nekateri že skupaj v šoli v naravi, sodelovali so na dnevih dejavnosti, drugi so gojili ugnezdene zamere še iz vrtca ... Midve z učiteljico učencev s centralne šole, sva tako rekoč najmanj vedeli o njihovih medsebojnih preteklih »obračunih«. Ko smo se srečali prvič, je bilo čutiti nekaj distance, vzvišenosti, pa morda tudi zavračanja in nesamozavestnosti. Vendar je bil čas na najini strani, v smislu, da ga je bilo vedno premalo in smo se zavzeto, usmerjeno lotili dela, seveda z vsemi predhodnimi pogovori, dogovori in vajami že vsak na svojem koncu mesta.

Rek, da pesem združi vse ljudi, ni zaman. Pred snemanjem smo imeli tudi skupne pevske vaje, ko so otroci preko petja začutili, da resnično ustvarjajo nekaj skupnega in je poleg tega še zabavno ter nekaj novega. To niso bili učenci pevskega zbora, to so bili učenci treh različnih razredov, nekateri z več, drugi z manj pevske izkušnje. Ampak slišalo se je ubrano. Pesmi je bilo treba zapeti doživeto, saj avdio zgoščanka kaj drugega, kot glas in zgolj preko njega vzdušje, ne more podati. To so bili trenutki, ko je gledališče že opravljalo svoje delo, pravzaprav tisti del njega, ko se moraš predati tekstu, odpreti publiki, poslušalcu. Otroci so se sprostiti, nasmejali, odprli tudi drug drugemu ter pozabili na to, od kod je kdo, vsaj za nekaj časa.

Tudi tišina, mir sta pomembna gradnika neke predstave. Naša skupina, precej pisana paleta osebnostnih »profilov« (učenci s PPP, učenec z Aspergerjevim sindromom, učenec z avtizmom, vzgojno zahtevni učenci), s tega vidika torej dokaj heterogena, je že na snemanju CD-ja dosegla, prav v teh ključnih momentih, popolno homogenost. Zdi se mi, da je bilo od te »snemalne« sobote naprej, vse nekoliko lažje.

Ker smo se pripravljali tudi na slovensko negovoreče otroke, smo želeli vse tri izštevance prikazati čim bolj nazorno, slikovito. Ples v gledališču ponuja morda še več izraznosti, drugačnosti, daje več prostora. Tudi prostor do sošolca, do sošolke, do dotika. Sram ne da miru. Deček, za katerega je bila njegova učiteljica prepričana, da ne bo zmožel ne tempa plesa, ne koreografije, kaj šele dotika, zaradi svoje specifike, je presenetil. Bil je malodane neopazen.

Na tem mestu so učenci »rokovali« z besedo, vokali in gibom hkrati, kar ni bilo lahko. Potrebna je bila visoka koncentracija. Kako pravilno, dovolj jasno, glasno prenesti besedilo k poslušalcu, ki je hkrati še gledalec in kako zadostiti celotni podobi, kamor spada izraz telesa. Otroci so plesali v vrstah, v parih, v gručah (drug proti drugemu, drug za drugim), ko so morali biti pozorni tudi na to, kdaj bodo vstopili z besedilom in kako se bodo takrat postavili. Koreografija je zahtevala pozornost, doslednost. Da ni izpadlo popolnoma popolno, smo, »zapovedane« gibe, spremenili tudi v rajalne, individualne. In prav to je bilo, na začetnih vajah, še največji problem. Takrat so se

sprostili in spet je preteklo nekaj časa, da smo vzpostavili stik z vrsto, celo s parom, s katerim sta nadaljevala. Tudi to je umetnost, odgovornost do celotnega izdelka, do sošolcev in do samega sebe. Izdelek so morali predstaviti v taki meri, da so bili na to ponosni. To vse so čari odra, ki ga delajo velikega in ki gradijo človeka, sploh otroka. Pomembno je, da je otrok pri tem uspešen, kar se ne zgodi samo po sebi.

6. »Eden drugmu ogenj dajmo (A.T.Linhart)«

Ples teče, potuje in vleče otroka za seboj. Pri igri pa si včasih tudi sam. V naši zgodbi je bilo igralcev vedno okoli trideset. Izpostavljen je bil le en deček. Ta deček ni še nikoli nastopal pred večjo množico gledalcev. Veljal je za pogumnega in vzgojno zahtevnejšega. In čeprav v samem začetku še nekoliko nesamozavesten, je vlogo odlično odigral. Bil je temnopolt, kar mu je predstavljalo včasih most do drugih otrok, včasih le pregrado. Za otroke je bil zanimiv, predvsem zaradi njegove samosvojesti, namišljene nedotakljivosti. V interakciji z ostalimi je bil največkrat v konfliktu. In namerno sem tega fanta želela nekoliko osamiti, hkrati pa mu nameniti »trenutek«. Njegova prva reakcija, negotovanje ob tem, da bo Brdavs, ki groznemu zmaju izruva zob in ki ima nekaj vrstic besedila, me ni presenetila. Kaj drugega mu njegova nprav ni dopustila. Mene ni dobro poznal, ni vedel kaj lahko pričakuje od mene, prav tako je bil on zame uganka. Me bo vzel resno? Bo sledil napotkom in me upošteval? Do kam bo zdržala njegova volja in motivacija (zaradi njegove čustvene nestabilnosti)? Kako ga bodo »označili« drugi? Lahko bi se obrnilo drugače in bilo bi mi žal. V tistih trenutkih, ko sem mu »predajala« vlogo, ko sem si odstirala pot do njega in do njegove volje za to, da mi sledi, se mi zdi, sem ga spretno »dobila«. Na tem mestu se mi zdi ključnega pomena prav to, kako se igralcu približati, kako začetniku odstreiti odrski zastor, predstaviti »novega« njega, mu dati možnost. Tu se komunikacija začne ali lahko tudi konča.

Neka kemija v tej naši, novonastali skupini, vrženi v isto reko, ki mora plavati s tokom, je dovolila, da smo se uspeli poslušati, slišati, razumeti, si povedati in ustvarjati. Fant je vlogo odigral vrhunsko. S svojo pojavo, s svojim glasom in stasom ter interpretacijo, je povedal vse, za kar je bil postavljen. Gledališče – prostor terapije?.

Drugi večji del skupine je predstavljal ogromno lutko – Zmaja, ki ga boli zob. Brdavs mu ga izruva in po spletu okoliščin pristane na koncu Jelovice kot Babji zob.

Lutko so učenci naredili pri krožku likovnega snovanja, na predmetni stopnji. Nastale so tri res lične, izrazne zmajeve glave iz kartona, na katere smo bili vsi ponosni in za katere smo vsi lepo skrbeli. Mimogrede smo zgradili odnos do nežive lutke, ki je s pomočjo otrok dobila dušo. Pred res zadnjimi nastopi, po vsem transportu, so se te, sicer precej kompaktne, lutke, kje pomečkale, odlepile (manjši gradniki – zobje, vrvice za premikanje ust, dodatki v grivi, ...), pa so jih otroci skrbno sproti krpali. Imeli smo posebno škatlo z lepili, škarjami, vsemi rezervnimi deli. Vse to kaže tudi na pripadnost skupini. Gledališče gradi odnos. Levji delež predstave je bil narejen. Tako, čez prst. Zmaja je bilo treba spraviti v življenje, ki bo imelo smisel, namen, bo podalo zgodbo, sporočilo, razumljivo vsem. Katere bol bo razumljiva vsem ob »tromeji«. Prav iz tega sem izhajala pri sami zgodbi. Legenda o Babjem zobu je morala postati zgovorna sama zase. Posledično se zato s »tekstom« nismo veliko ukvarjali. Izziv za izzivom. Podajanje tako pomembnih informacij, smiselnosti predstave, prilagojene starostni stopnji, je ključnega pomena. Takrat smo bili na istem bregu, začutili smo, da smo eno,

dobesedno. Zmaj je bil lutka štiriindvajsetih otrok. Tri animirane glave, za njimi pa v koloni, držeč se za ramena, še ostalih 8 ali 7. Vsak izmed njih je imel roke oblečene v zelene trakove, na glavi pa čepico z ostjo zmajevega hrbta. Predstavljali so zmajev trup, ki je bil posledično valujoče gibljiv.

Prav ta ogromna pojava je otrokom sporočala, da je tukaj eden za vse in so hkrati vsi za enega. Pri tem s kolegico nisva pozabili, da je med njimi otrok z avtizmom in drugi z Aspergerjevim sindromom, ki se ne marata dotikati in ju množica utesnjuje. Bila sta neopazna. V gledališču se to lahko zgodi.

Nezanemarljivo je dejstvo, da ta zmaj seveda ni bil pri miru, saj je moral priti na oder, v vsej svoji mogočnosti, grozovitosti in rjojenjem, kljub temu pa urejeno, opremljen z občutkom za ritem. Nastopil je z melodijo ene izmed izštevank, v ritmičnem topotanju iz povsem tihega, v dobro slišanelega, groznega, pa vendar vidno, v ritmu utrujenega od bolečin, malega zmaja.

Iz oči otrok, ki so bili ta zmaj, je bilo brati povsem nekaj drugega. Začetna trema se je spreobrnila, z vsako naslednjo predstavo, v večji užitek loviti prav v določenem trenutku desno nogo na težko dobo, hkrati klecniti v kolenu, peti o groznih bolečinah in hkrati zmaja odpeljati en cel krog in pol po odru, ki je seveda, mimogrede v eni dvorani bil skoraj prevelik, v drugi popolnoma pretesen. Nepojmljiva izkušnja prav za njih, spoznanje, česa so zmožni, kako urejeno so to izvedli. Ne vemo, kateri se je za trenutek zmedel in kateri izmed sošolcev mu je šepnil »...ej, druga noga...«, ne vemo, kako so se trudili šteti dobe in koliko kitic in v katero smer se morajo obrniti in kdo je koga za rame zasukal, ker se je zmedel in hotel v napačno smer. To vedo le oni in to jim je dopustil ta ... veliki zmaj ... Naučil jih je še več o bistvu sodelovanja, pripadnosti, odgovornosti, koncentraciji, kajti bili so del ene popolnoma druge, večje celote. Najprej pa seveda naše, slovenske.

Na drugi strani odra, kjer smo postavili Brdavsa, ki je za lestvijo, oblečeno v zeleno blago (vzpetina Straža nad Bledom) čakal na »svoj« trenutek, ko se bo izpostavil pred občinstvom, je druga skupina otrok uprizorila brezskrbne male otroke, ki se igrajo, preden jih zmaj prestraši. Z izštevanko, igrico gnilo jajce in kratkim plesom, so združili več elementov v nekaj minutah in sporočili, kako brezskrbno se lahko igrajo, zabavajo, že v naslednjem trenutku pa, tudi z mimiko, ki je za otroke težja, kot rokovanje z besedilom, ki je bolj oprijemljivo in konkretno, pokazali, da ta grozni zmaj ni grozen, ampak da ga le boli zob, in ga oskrbeli z belo prevezo čez gobec. Zmaj se je zdaj odpravil (za en cel krog) na drugo stran k Brdavsu, ki mu bo zob izruval. Otroci, ki so prej rajali, so medtem poskrbeli za scensko preobrazbo. Pokriti z modrim blagom, ki so ga izvili izpod lestve, so s plapolanjem le-tega, prikazali jezero. Zob, ki je bil izruvan, sta dva dečka, nežno »odkotalila« po zraku na rob Jelovice, sestavljene iz lesenih zabojev, ki je ves čas služila za paravan, od koder so otroci, na svoje iztočnice, vstopali na oder.

Vsak najmlajši gledalec je imel postreženo zgodbo z liki, elementi, ki so govorili sami zase in mu odstirali pot do svobodne domišljije.

Hvaležna sem za izkušnjo, ko sem lahko prisostvovala odpiranju meja, odpiranju komunikacijskih in, za našo skupino pomembnih, socialnih kanalov. Hvaležna za nekaj novega, smelega, drznega, med mentorji, za spoznanje, da smo si tudi tisti od blizu, lahko precej oddaljeni pa kljub temu lahko zgradimo mostove med seboj (centralna in

podružnična šola), za poslušnost lokalne javnosti in nudenje pomoči (biti slišan doma, je pomembno), za zavedanje otrok z vseh vetrov, različnih igralskih izkušenj, da zmorejo skupaj z besedo, pesmijo, plesom, mimiko, animacijo, preseči meje in biti opaženi.

Ob koncu vsake predstave smo skupaj peli in plesali En kovač konja kuje, malo z avstrijskim, malo z italijanskim naglasom. Bilo je nepozabno.

7. Viri:

- Hartnoll /Phyllis (1989): The Theatre, A Concise History (revised edition) Thames and Hudson. <https://sl.wikipedia.org/wiki/Gledali%C5%A1%C4%8De>.
- Brockett and Hildy (1968; 10th ed. 2010): History of the Theater. <https://sl.wikipedia.org/wiki/Gledali%C5%A1%C4%8De>.

Bojana Kotar

DRAMSKI PRIZORI NA ŠOLSKI PRIREDITVI Z RAZNOLIKO ŠTEVILČNO SKUPINO UČENCEV

Na šoli vsako leto izvedemo kar nekaj prireditev, učitelji slovenščine pa smo po navadi zadolženi za pisanje scenarijev oz. veznih besedil. Tako sem bila tudi sama že velikokrat postavljena pred to nalogo. Običajno v sodelovanje na prireditvah vključimo učence, ki so nadarjeni na besednem ali dramskem področju, samozavestni, suvereni, predvsem pa so vešči nastopanja in to tudi radi delajo. V lanskem šolskem letu pa sem na pobudo vodstva šole ponudila sodelovanje na novoletni prireditvi učencem izbirnega predmeta gledališki klub, kamor je bilo vključenih 17 učencev različnih intelektualnih in komunikacijskih sposobnosti ter interesov. Uspelo nam je pripraviti in izpeljati prireditev na visokem nivoju, poleg tega pa so učenci s ponosom zastopali šolo, krepili občutek lastne vrednosti in pripadnosti skupini ter šoli.

Ključne besede: šolska prireditev, enakovredna vključenost, razvijanje potenciala, pripadnost, krepitev samopodobe

DRAMATIC SCENES AT A SCHOOL EVENT WITH A VARIED, NUMEROUS GROUP OF STUDENTS

There are quite a few events at school every year, and the teachers of Slovene are typically the ones entrusted with writing scripts or conjunctive texts. Hence I myself was also given this task several times already. We usually engage students who are gifted in word or dramatic areas, confident and independent in school events, and above all they are accomplished in performing and like that as well. Last school year, I offered cooperating in the new-year event to students from the elective Theatre club on the school management's initiative. In this elective there were 17 students of different intellectual and communicational competences, interests. We managed to prepare and carry out the event on a high standard, beside that the students proudly represented the school, strengthened the feeling of their own value and belonging to a group, school.

Key words: school event, equal engagement, developing one's potential, belonging, strengthening one's self-image

Šolske prireditve so za življenje vsake šole zelo pomembne, saj pomenijo medpredmetno povezovanje med učitelji, učenci. Predstavljajo način sodelovanja in povezovanja šole s starši učencev ter tudi z lokalno skupnostjo. Učitelji slovenščine smo pri tem najpogosteje avtorji scenarijev, veznih besedil, v sodelovanje pa vključimo učence, ki so nadarjeni na besednem ali dramskem področju, samozavestni, suvereni, predvsem pa so večji nastopanja in to tudi radi delajo. Tako se zgodi, da gre bolj ali manj vedno za iste učence.

Izvedbo prireditve lahko smatramo kot neke vrste gledališki dogodek, kjer se učenci pripravljajo kot na gledališko predstavo. Pri pripravi so ravno tako prisotni pristopi gledališke pedagogike, s katerimi učenci pridobivajo veliko pozitivnih kompetenc, npr.: čut za estetiko, izboljšanje komunikacijskih in bralnih sposobnosti, krepitev medosebnih odnosov, občutka pripadnosti, razvijanje kreativnosti, domišljije itd. Pripomoremo torej k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok. Vsekakor pa gre pri pripravi neke prireditve za dejavnosti, ki jih zmorejo vsi učenci, ne le tisti, ki imajo talent.

V našem predmetniku in učnem načrtu gledališče kot veja nima pravega prostora v primerjavi z glasbo in likovnim ustvarjanjem. Nekaj operativnih ciljev pod rubriko Gledališče, radijska igra in film je sicer vključenih v učni načrt za slovenščino. Nadgradnjo tega predstavlja izbirni predmet gledališki klub, ki izhaja iz vsebin dramske vzgoje pri pouku književnosti, vendar jih dopolnjuje z novimi vsebinami in besedili. Poleg tega se učenci lahko udeležujejo na gledališkem področju pri interesnih dejavnostih.

V lanskem šolskem letu sem na pobudo vodstva šole ponudila sodelovanje na novoletni prireditvi učencem izbirnega predmeta Gledališki klub. To je pomenilo, da smo morali pripraviti vezno besedilo za 17 zelo različnih učencev, različnih intelektualnih in komunikacijskih sposobnosti ter različnih interesov, zato je bilo sprva kar nekaj dogovarjanja in dodatnega motiviranja, da so vsi sprejeli dejstvo, da bodo nastopili pred polno dvorano gledalcev. Že na tem mestu se je izkazalo za zelo dobro sodelovanje v skupini, krepitev medsebojnih odnosov, spodbujanje in motiviranje med seboj, čeprav so bili učenci pravzaprav zbrani z vseh vetrov.

V skupini je bila peščica učencev, ki so izstopali glede veččin nastopanja oz. igranja, saj so že imeli nekaj igralskih izkušenj v gledališkem krožku, zato so z navdušenjem sprejeli izziv. Nekaj je bilo takšnih, ki niso še nikoli stali na odru, se je pa tekom priprav na prireditev izkazalo, da so nadarjeni in sposobni soustvarjati predstavo, tako da lahko rečem, da so bili odkriti novi igralski talenti. Na drugi strani je bilo kar nekaj učencev, ki se raje ne bi želeli izpostavljati, ker je bil zanje vpis k temu izbirnemu predmetu nek izhod v sili (niso vedeli, kam bi se vpisali ali pa so se odločili zanj zaradi sošolcev ipd.) ali pa so zadržani že po značaju in imajo strašno tremo pred nastopanjem. Kako torej takšno »mešanico« otrok pripraviti za nastop na šolski novoletni prireditvi? Potrebna je bila diferenciacija nalog.

Ogrodje scenarija naše prireditve so bile pevske točke treh otroških in mladinskega pevskega zbora, plesni točki lokalne plesne šole, kamor so vključeni tudi naši učenci, izvedba inštrumentalne skladbe in pevska solo točka. Poleg tega smo se v timu učiteljic, ki smo prireditev pripravljale, dogovorile, da bodo rdeča nit le-te ženske avtorice. Na šoli smo namreč izvajali projekt z naslovom Ženske, s katerim smo želeli obuditi spomin na močne ženske naše preteklosti in na ta način bi lahko izvedli eno od

dejavnosti začrtanega projekta. Tako so zborovodje iskale primerne pesmi slovenskih skladateljic. Prav tako je bilo potrebno sestaviti vezno besedilo, ki bi ustrezalo temu kontekstu.

Za glavno vlogo naših dramskih prizorov smo postavili upokojeno babico, ki se ukvarja z nešteto dejavnostmi in nima skoraj nobenega časa več za svoja vnuka. Ta dva sta predstavljala naslednji dve vlogi, ostale vloge pa so bili njuni prijatelji, ki pridejo na obisk, saj se pri babici vedno kaj zanimivega dogaja. Vsi učenci so bili vključeni v vseh šest dramskih prizorov in bili vseskozi na sceni. Prizori so bili zamišljeni tako, da vsak, ki je to želel, dobi svoj delček besedila, kdor pa ni želel, je bil le tihi statist. Glavne vloge smo dodelili trem učencem, ki so se izkazali za bolj suverene, poleg tega pa so bili tudi najbolj aktivni soustvarjalci besedila. Dodelitev vlog se je izkazala za zelo dobro, igralci so se dobro znašli tudi v improviziranju oz. svojem oblikovanju replik, tako da so vlogam zelo uspešno vdihnili svojo noto.

Ker pa sem želela, da se vendarle vsi učenci pokažejo ne le kot statisti, sem vključila v scenarij tudi recitacije. Poiskala sem različne otroške pesmi slovenskih pesnic, ki so se navezovale na besedila pesmi pevskih zborov, da smo jih lahko smiselno vključili v vezni tekst, nato pa sem jih glede na stopnjo zahtevnosti razdelila med učence. Z vsakim posebej sem vadila najprej interpretativno branje, vsak je imel možnost tudi sam predlagati, kako bi lahko interpretiral pesem. Ker so bili nekateri še vedno zelo zaskrbljeni, da jim ne bo šlo, da jih bo premagala trema in bodo pozabili besedilo, so izdelali kartončke, kamor so si pesmi prilepili. Bili so jim nekakšna moralna opora. Omeniti pa moram, da jih nazadnje nihče ni potreboval.

Potrebno je bilo pripraviti tudi sceno. Pri pogovarjanju v zvezi s tem smo prišli na idejo, da bi bil prostor dogajanja dnevna soba. Skupaj z učiteljicami podaljšanega bivanja, ki so bile zadolžene za izdelavo oz. pripravo scene, nam je uspelo pričarati zelo prikupen prostor s kaminom in vsem, kar v dnevno sobo sodi.

Novoletno prireditev smo uspešno izpeljali, vsak od učencev je več kot odlično opravil svojo nalogo. Kljub začetnim pomislekom (sprva tudi z moje strani), strahu, občutku, da ne bodo zmogli, je bil za nami dogodek na visokem nivoju. Največje zadoščenje je bilo gledati nasmejane obraze, s katerih je bilo razbrati ponos, ko so poželi aplavz in ko so na koncu prejeli pohvale in čestitke.

Kot sem omenila že v začetku, se pri pripravi šolskih prireditev učitelji na nek način radi zavarujemo, da bo šlo vse tako, kot smo si zamislili, in zaupamo sodelovanje oz. vodenje učencem, ki so tega bolj vešč. Zavedati se moramo, da ne vzgajamo samih bodočih igralcev in da osnovna šola ni profesionalna gledališka ustanova. Če bi pri nastopanju šlo kaj narobe, bi bilo to simpatično, otroško. Prav je, da omogočimo vsem učencem, da enkrat stopijo na oder oz. pred občinstvo in odigrajo svojo vlogo, recitirajo pesmico itd., ker jim bomo s tem dali veliko.

Viri

- KOROŠEC, Helena (2007): Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 3. 110–126.
- PRIGL, Mojca (2018): Pozitivni učinki metod gledališke pedagogike na učence pri pouku slovenščine na osnovni šoli. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- SLOVENŠČINA, Učni načrt (2018). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- UČNI NAČRT, SLOVENŠČINA: Izbirni predmet gledališki klub (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo



Lutka – najboljša učiteljica, prijateljica in zaupnica

Natalija Ekart Misleta
ČAROBNA MOČ LUTKE

Tina Merela
KAJ SEM TI ŽELEL SPOROČITI IN KAJ SI TI RAZUMEL

Marjeta Čampa
UPORABA LUTK PRI ZGODNJEM POUČEVANJU TUJIH JEZIKOV

Jasna Lajevec
OTROK IN LUTKA USTVARJANJE IN UČENJE

Maja Sveršina Dobravec
GOVORNI NASTOP Z LUTKO

Barbara Pogačar
OPOLNOMOČENJE DOLGOTRAJNO BOLNIH OTROK S POMOČJO GLEDALIŠKIH
ELEMENTOV

Natalija Ekart Misleša ČAROBNA MOČ LUTKE

Dom Antona Skale Maribor je dom otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v OŠ Gustava Šilih Maribor ali v programih nižjega poklicnega in naprej srednjega poklicnega izobraževanja. Večina le-teh je opredeljenih kot otroci/mladostniki z več motnjami. Poleg motenj v duševnem razvoju imajo še avtistične motnje, čustvene in vedenjske motnje, so senzorno ali gibalno ovirani ter imajo težave na govorno-jezikovnem področju. Naše poslanstvo je, da jim nudimo vsakodnevno strokovno pomoč za premagovanje specifičnih učnih težav, drugih primanjkljajev, *ovir* oziroma motenj. Pri tem si uspešno pomagamo z umetnostjo kot kompleksnim procesom. To pot bomo predstavili odlično didaktično sredstvo za spodbujanje govora in besednega zaklada, pomaga pa lahko tudi pri izgubi straha pred nastopanjem, ki ga z zaupanjem v otrokove/mladostnikove sposobnosti poskušamo odpraviti. Skratka, govorimo o lutki s pomočjo katere lahko otroci/mladostniki razvijajo svoje socialne kompetence, medtem, ko strokovnim delavcem pomaga pri oblikovanju mladega človeka. Prav zato jo velikokrat izkoristimo za sporazumevanje pri otrocih/mladostnikih ki zaradi motenj v razvoju, poškodb, ali bolezni ne govorijo, izražajo pa željo po sporazumevanju. Zaradi tega jim z različnimi metodami pomagamo pri sporazumevanju oziroma pošiljanju sporočil. Slednje namreč v življenju predstavlja bistvo medsebojnih odnosov, ki temeljijo na sporazumevanju v družini, na delovnem mestu, v šoli in med posamezniki, hkrati pa omilimo otrokov/mladostnikov primanjkljaj na govornem-jezikovnem področju. Z elementi gledališke pedagogike jim omogočamo svobodno obliko ustvarjalnosti, saj se tako lahko izražajo na različne načine: z mimiko, z lutko, z improvizirani igro, z glasbo, plesom....

Celoten proces z lutko, od same izdelave in nato uporabe pri sporazumevanju dosega odlične rezultate ravno pri socialno izključenih in otrocih/mladostnikih s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalnih procesih.

Ključne besede: Doma Antona Skale Maribor, otroci/mladostniki s posebnimi potrebami, govorno-jezikovne motnje, socialne kompetence, lutka.

Summary

The Home of Anton Skala is a home for children and juveniles with special needs, that are educating themselves in Gustav Šilih elementary school or in the programs of lower and afterwards medium professional education. Most of them are defined as children/juveniles with several disturbances. Beside disturbances in mental development they also have autistical disturbances, emotional and behavioural disturbances, they are physicaly impaired and they also have trouble at speaking. Our task is to offer them professional help on daily basis so they can overcome specific learning difficulties and other disturbances or deficites. At this task we are successfully helping ourselves with art as a complex process.

This time we are going to introduce an excellent didactical mean for encouraging speech and vocabulary, but it also helps at loosing stage fright, which we are trying to overcome with trust in childs/juveniles abilities.

We are talking about a puppet with which children/juveniles can develop social skills and it also heelps to develop a young man. this is why we are using the puppet for communication with children/juveniles that do not speak because of development disturbances, injuries, diseases, but are expressing the need to communicate.

Because of that we help them with different methods at communicating or sending messages. This represents the essence of relationships in later life, that are founded on communication in the family, on working place, in school or between individuals. That way we also alleviate the speaking deficit of children/juveniles.

With elements of theatrical pedagogics we are enabling the free form of creativity for them as they can express themselves in different ways: with mimics, with puppet, with improvised plays, with music, dancing,...

The whole process with the puppet, from its making to the use at communication, is achieving great results especially at socially expelled and children/juveniles with special needs in educational processes.

Keywords: Home of Anton Skala, children/juveniles with special needs, speaking disturbances, social competence, puppet.

1. Uvod

Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja danes omogoča, da imajo tudi otroci/mladostniki s posebnimi potrebami v osnovni šoli enake možnosti za razvoj svojih sposobnosti ter zmožnosti. Skladno s spremenjeno koncepcijo se ti enakovredno vključujejo v izobraževalne programe. Različni izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo pa so prilagojena oblika vzgoje in izobraževanja v večinskih vrtcih in šolah.

Menim, da je vsakemu posamezniku posebej glede na njegove specifične značilnosti in potrebe na šolskem, vzgojnem kot tudi zdravstvenem področju potrebno prirediti metode, oblike, vsebine in cilje ter druge potrebne prilagoditve. **Pri delu pa je potrebno tudi veliko strpnosti, ljubezni in znanja.**

2. Razlogi in opredelitev problema

Škoflek (2019) pravi, da je govor eden izmed osrednjih načinov komuniciranja, ki zajema področje artikulacije, tekočnosti in glasu, kadar gre za komunikacijo s pomočjo jezika. Govor nam pomaga, da se oblikujemo kot posamezniki in pri vzpostavljanju komunikacije z okolico. Kdaj in kako pa se bo govor razvil, je odvisno od različnih dejavnikov: pravilno razvitih čutil, še posebej dobrega sluha, dobrega delovanje centralnega živčnega sistema, razvitosti in gibljivosti govornih organov, odločilno pa je tudi ljubeče in spodbudno okolje. Kadar pa je razumevanje jezika zmanjšano in razumljivost govora otežena si pomagamo z dopolnilno ali nadomestno komunikacijo. Večinoma se tedaj sporazumevamo le z osebami iz ožje okolice, povečini z gestami, posameznimi glasovi ali besedami, razumljivost samega govora pa je močno okrnjena.

Pred leti je bila v dom nameščena mladostnica, katera je prihajala iz manj urejenega okolja. Šolala se je na srednji šoli z nižjim izobraževalnim standardom. Opredeljena je bila kot otrok z več motnjami, in sicer lažjo motnjo v duševnem razvoju in zmerno na govorno-jezikovnem področju. Spremembi okolja in šolskim zahtevam je vse pogosteje botrovala odsotnost in nezainteresiranost za vzpostavljanje govorno-jezikovne komunikacije. Posledično s zaznala vse pogosteje tudi vedenjske in čustvene težave.

3. Teoretično ozadje

Lutka je prva otrokova zaupnica, prijateljica pa tudi učiteljica. Preko nje nam sporoča svoje stiske ali veselje. Večina otrok se z njo sreča že rano v otroštvu. Zanj je izrednega pomena, saj je razlog za igro, stimulacija za pozornost, poslušanje in sodelovanje. Prav tako mu pomaga premagovati strahove, reševati konflikte in je odlična motivacija za delo. Slednja je torej njegova edinstvena prijateljica, ki ji lahko zaupa, se z njeno pomočjo uči in si z njo olajša marsikatero stisko.

4. Implementacija

Minulo šolsko leto je zaznamovala 60. obletnica Doma Antona Skale, ki smo jo dostojno obeležili. Želja vseh, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem naših otrok in mladostnikov je bila, da se na svečani akademiji predstavijo vsi otroci in mladostnik.

In kako motivirati za vključenost v kulturni program zgoraj omenjeno mladostnico. Po daljšem pregovarjanju se je vendarle opogumila in pristala na sodelovanje. Skupaj z nekaj učenkami iz sosednje večinske osnovne šole ter nekaj našimi mladostnicami je vrhunsko izpeljala nastop na velikem odru Narodnega doma Maribor. Mladostnice so predstavile Prešernovo Nezakonsko mater s pomočjo glasbe in plesa. Vloga nezakonske matere je bila zaupana ravno njej. Na samem nastopu je brezhibno odigrala zaupano vlogo s katero je lahko izkazovala notranjo moč čustev.

5. Rezultati

Sproščena igra z lutko se zgodi brez posredovanja odrasle osebe. Gre za obliko igre, ko se otrok sam spontano igra in pogovarja z lutko. Otrok/mladostnik je lahko v interakciji s svojo lutko pred ogledalom, v svoji sobi ali lutkovnem kotičku.

Mladostnica, kateri je bila zaupana vloga nezakonske matere, je takoj po razlagi in navodilih glede njene vloge pričela samoiniciativno komunicirati s svojim detetom/lutko. Slednji je izbrala oblačila, pomagala pri izdelavi le-teh, dnevno »skrbela« za njo, pred njo vabila na glas izbrani tekst in se z njo pogovarjala v svoji sobi. V trenutku je bilo opaziti, kako se je v njej prebudil nekakšen materinski čut, obilo nežnosti in notranje lepote. Vse to, za kar je bila prikrajšana v svojem težkem otroštvu. Najverjetneje nikoli ni občutila starševske ljubezni po kateri hrepeni vsak otrok. Slednjo je sedaj izražala preko lutke. Njena komunikacija se je občutno izboljšala, pričela je redno komunicirati v šoli in domu, celo preko mobilnega telefona. Posledično je pričela dobivati po večini pozitivne ocene in kasneje celo uspešno zaključila srednje poklicno izobraževanje.

Skratka, viden je bil napredek na *področju* komunikacije in po posameznih področjih izrazito izboljšano funkcioniranje.

6. Zaključek

Menim, da lutka izpopolni potrebo po ljubezni, veselju in veljavi, hkrati pa postane otrokova pristna prijateljica in stimulira njegov kognitivni, socialni in čustveni razvoj.

Korošec (2001) ugotavlja, da igra z lutko in gledališka igra lahko izboljšata komunikacijo med otroci/mladostniki ter zmanjšata stresne situacije v danem okolju. Lutki otrok/mladostnik zaupa svoje težave, odpravlja nesporazume in skozi vzpostavlja simbolno komunikacijo z okoljem. Lutka otroku omogoča tudi čustveno reakcijo, ki je od besed neodvisna, torej tudi neverbalno sporazumevanje. Lutka že namreč dolgo ni več le sredstvo za pripravo predstav, ampak vedno bolj postaja magična moč v rokah učitelja/vzgojitelja.

6. Viri

- KOROŠEC, Helena (2001): *Neverbalna komunikacija*. Lutka. Novo mesto: Kulturno umetniško društvo Klemenčičevi dnevi.
- ŠKOFLEK, Martina (2019): *Govorno-jezikovne motnje*. <http://scvsi.splet.arnes.si/files/2017/11/Zgibanka-GJM.pdf>. (Citirano: 28. 8. 2019)

Tina Merela**KAJ SEM TI ŽELEL SPOROČITI IN KAJ SI TI RAZUMEL**

Do sedaj sem kamišibaj pri delu z učenci s posebnimi potrebami uporabljala predvsem z namenom usvajanja nove učne snovi na zanimiv način in ugotovila, da lahko z obravnavo snovi hkrati z učnimi cilji pokrijem tudi ogromno drugih področij otrokovega funkcioniranja, posebej na čustvenem in socialnem področju. Pri učencih v svojem novem razredu pa sem kmalu opazila izrazit občutek nekompetentnosti in manjvrednosti zaradi svojih posebnosti ter odklonilen odnos do vsega, kjer bi lahko bili neuspešni. Zato smo pripravili kamišibaj predstavo za starše, pri čemer je bil moj cilj sam proces. Kamišibaj je bil pri tem predvsem orodje, s katerim sem jih vodila, da so med seboj sodelovali, si sami postavljali svoje kriterije, po katerih so med seboj vrednotili svoje delo. Bila sem nekakšen mediator, ki je tehnično vodil proces nastajanja predstav, vrednotenje izdelkov, njihove ustreznosti in pa sem s potekom procesa prepustila izključno njim.

Ključne besede: kamišibaj, motnje avtističnega spektra, komunikacija, kritično mišljenje, medvrstniško sodelovanje

WHAT DID I TRY TO TELL YOU AND WHAT DID YOU UNDERSTAND

Up until now I have used Kamishibai while working with pupils with special needs to introduce new topics in an interesting way. Following learning objectives of the class, I have also discovered that I can cover many other areas of a child's functioning, especially their emotional and social side. With the pupils in my class, I have observed a distinct feeling of incompetence and sense of inferiority due to their peculiarities and a very negative attitude towards everything and anything they might be unsuccessful at. That is why we organised a Kamishibai performance for parents, where the main objective was the process itself. Kamishibai is first and foremost a tool that I have used to lead, to encourage them to work together, for them to set their own criteria for evaluating their work. I had a role of a mediator, who lead the technical side of story-making, while the valuation of works and their appropriateness lied solely on them.

Keywords: kamishibai, autism spectrum disorder, communication, critical thinking, peer collaboration

1. Razlogi, problemi

V prispevku predstavljam proces oblikovanja kamišibaj predstave. Do sedaj sem se ukvarjala predvsem z raziskovanjem, kako s pomočjo kamišibaja na čim bolj zanimiv način predstaviti učno snov, pri tem pa čim bolj usmerjat pozornost in koncentracijo učencev in jih motivirati za aktivno delo. Hitro sem ugotovila, da lahko z obravnavo snovi hkrati z učnimi cilji pokrijem še ogromno drugih področij otrokovega funkcioniranja, predvsem na čustvenem in socialnem področju. Ko pa sem kot razrednik dobila nov razred, sem ob spoznavanju učencev ugotovila, kako odklonilen odnos imajo do sebe, kako se čutijo v družbi drugačni od ostalih, predvsem manj vredni, kako določene stvari odklonijo in presodijo, da jih ne zmorejo še predno jih preizkusijo, kako svojega neuspeha ne znajo in zmorejo spremeniti, nadgraditi, v nasprotju z naštetim pa določene svoje izdelke vrednotijo kot zelo kvalitetne in so z njimi hitro zadovoljni. Zaradi omenjenih opažanj sem v delo z učenci vključila veliko različnih aktivnosti. Ena izmed teh v večmesečnem procesu je bila tudi priprava kamišibaj predstave, pri kateri je kamišibaj služil kot orodje, jaz pa sem bila osredotočena na sam proces, med katerim se skušala učence okrepiti na omenjenih problematičnih področjih. Delo so vrednotili izključno sami, svoje in drug drugemu med seboj. Pri tem pa smo se učili na ustrezen način kritiko sprejemati in podajati.

2. Teoretično ozadje

Igra je glavni medij, ki ga dramska terapija uporablja kot svoj glavni inštrument. Vemo pa, da je zelo blizu tako otrokom, kot tudi odraslim. Naše celotno življenje je igra, pri kateri poznamo pravila in poznamo svojo vlogo znotraj njih. Znotraj vsake situacije, tako med igro, kot v katerikoli življenjski situaciji, se vedno odzivamo na podlagi svojih preteklih izkušenj, iz česar pa izhaja tudi dramska terapija. V določenem trenutku doživljamo točno določena občutja na podlagi preteklih izkušenj, ki nam oblikujejo določeno znanje, povezano z določenimi čustvi in jih ob vsakem podobnem občutju ponovno podoživimo. V kolikor so prijetna, si jih želimo podoživljati čim večkrat. Če niso, se zaradi svojih izkušenj poskušamo takšnim sprožilcem izogniti. Lahko pa se naše doživljanje spreminja v kolikor smo izpostavljeni novim pozitivnim izkušnjam. Lahko jih doživimo sami ali pa v odnosu z drugimi. Določene izkušnje lahko dobimo v spontanah situacijah, nekatere pa so pripravljene namenoma, kot je na primer socialna igra, ki jo pripravi učitelj. Naši možgani ne razlikujejo med resničnimi in umetno ustvarjenimi situacijami, zato vsakršno obliko igre doživljamo kot resnično stvarnost oziroma izkušnje, pridobljene preko igre, prenašamo v naše realno življenje (Vidrih, 2016). Pri uporabi drame v skupini vsi vpleteni vplivajo na potek procesa, individualne izkušnje posameznika vplivajo na celotno skupino in celotna skupina na posameznika. Posebaj močna izkušnja je skupinski vidik, ki jo ustvarjajo učenci in učitelj znotraj posamezne kulturno socialne skupine (Sæbø, 2011). V njej učenci med seboj sodelujejo, s tem učijo drug drugega, rešujejo probleme, sprejemajo kritiko, utrjujejo svoje ustaljene vzorce in preizkušajo nove. Bistveno pri tem pa je, da vse poteka v varnem okolju (Matusiak-Varley, 2011).

3. Implementacija

Tokrat sem kamišibaj uporabila v četrtem razredu prilagojenega izobraževalnega programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju motnje avtističnega spektra - MAS). Zaradi opažanj, ki sem jih izpostavila pri razlogih za to dejavnost, sem v delo vključila posamezne delavnice, pri katerih sem si jasno definirala cilj, ki pa je bil vedno usmerjen v njihovo samopodobo, samovrednotenje, sprejemanje sebe in drugih itd. Ena izmed njih je bila tudi priprava predstave za starše, pri kateri sem kamišibaj uporabila le kot orodje in usmeritev, osredotočena pa sem bila na sam proces. Zastavila sem si več ciljev, ker ima tudi sama priprava kamišibaj predstave več korakov. Želela sem, da učenci ustrezno vrednotijo svoje delo in delo sošolcev, da na primeren način izrazijo svoje mnenje in sprejemajo kritiko, da pri sebi razmislijo, kaj želijo sporočiti, da preverijo, če so sošolci to res tako razumeli in v kolikor niso, da spremenijo svoje sporočilo. Potek dela bom opisala v strnjeni celoti, sicer pa je vse skupaj potekalo slab mesec dni. Najprej so si vsi morali izbrati zgodbo, ki jo bodo oblikovali v kamišibaj. Spodbujala sem jih, da sestavijo svojo lastno, kar je za otroke z motnjo avtističnega spektra že težja naloga. Za izbrano oz. oblikovano zgodbo so morali sestaviti sosledje prizorov - skico posameznih slik. Tukaj so imeli nekaj več težav, ki pa izhajajo predvsem iz učne situacije - tvorjenje povedi, povezovanje povedi v smiselno celoto in deljenje zgodbe na posamezne prizore. Pri tem koraku sem ustreznost priprave zgodbe še vrednotila jaz. Pri naslednjem koraku so na liste velikosti A5 risali prave risbe. Pri tem sem jih opozorila na nekaj značilnosti kamišibaja, ki jih je pri risanju pomembno upoštevati (iz katere smeri se bodo risbe prikazovale, kje so postavljeni določeni kadri, s čim bo risal, da se bo dovolj videlo in kako veliki bodo elementi na sliki), ustreznost njihovih risb pa so vrednotili sami. Vodila sem jih, da so nekako prevzeli mojo vlogo in vrednotili svoje izdelke in drug od drugega. Kriterij ustreznosti same risbe je bil "Ali sošolec vidi, kaj je narisano?", določenega prizora pa "Ali sošolec razume, kaj sem tukaj želel sporočiti?" oz. "Kaj sošolec vidi na tej risbi?". Med risanjem so tako drug drugega za vsako posamezno sliko spraševali, če je ustrezna in jih v skladu s povratno informacijo spreminjali. V tem delu procesa sem sama predvsem usmerjala njihovo medsebojno komunikacijo, da je podajanje kritike potekalo na ustreznem nivoju. Vedno smo izhajali iz sebe - "Kako bi se jaz počutil, če bi mi nekdo rekel kaj takšnega?", "Kako želim, da se drugi pogovarjajo z menoj?", "Kako lahko nekaj, kar mi ni všeč, povem na prijazen način?". Ko so imeli slike dokončane, si je vsak iz tršega kartona izdelal papirnat butaj, v katerega so vstavili slike. Za tem pa je sledila vaja nastopanja. Najprej je vadil vsak zase, potem je vadil v paru s sošolcem, kjer je moral preverjati, če je sošolec razumel, kaj je na določeni sliki narisano in kaj je hotel sporočiti, nato pa še vaja v skupini. Vse to sem samo po potrebi moderirala, nič nisem vrednotila. Potek vaje, zaporedje učencev itd. so se dogovorili sami. Vadili so v svojem koticu z blazinami. V kolikor ni bilo potrebno posredovanje, sem se sama z nečim zaposlila, da so imeli občutek, da jih ne spremljam, še vedno pa sem bila zraven. Ko so sami določili, da so pripovedovanje zvadili tako dobro, da lahko nastopamo, smo prilagodili postavitev razreda, skupaj pripravili oder po njihovih željah in imeli prvi nastop, med katerim nismo nič komentirali. Po vseh nastopih smo se vsedli v krog in se pogovorili, kako se je vsak počutil med nastopanjem. Če je imel kdo kakšno težavo, smo skupaj poskušali rešiti problem. Pri ponovnem nastopanju smo predhodno uvedli pravilo, da lahko gledalci kadarkoli prekinejo predstavo in podajo svoj predlog o izboljšavi, pri tem pa ohranjamo ustrezen nivo podajanja kritike. Ker so bili na to opozorjeni in glede na predhodne pozitivne izkušnje z deljenjem mnenj, so takšen način dela kljub svojim potrebam, ki izhajajo iz spektra avtističnih motenj, to dobro

sprejeli. Tretji nastop pa je bila generalka v pravem pomenu. Nato so sledili samo še nastopi pred vrstniki, sosednjimi razredi in nazadnje tudi težko pričakovani nastop pred starši.

4. Rezultati

Šele tik pred nastopom za starše sem se zavedla kakšne predstave jim bomo prikazali. V kolikor bi si zadala cilj, da z učenci pripravimo res kvalitetne kamišibaje, s končnimi izdelki nikakor ne bi bila zadovoljna in bi pri vseh zahtevala verjetno kar precej dopolnitev. Namenoma pa sem se v zadnji povedi izognila temu, kar radi rečemo - da bi želela, "da bi se bolj potrudili". Ko sem gledala učence med predstavami, sem v vsem, kar smo lahko videli tekom posameznega nastopa, videla njih. Njihovo zgodbo, njihov način govora, očesnega stika, mimiko, telesne gibe, način ustvarjanja, komunikacije s publiko, soočanje z izpostavljenostjo in še bi lahko naštevala. Pravzaprav bi bil lahko ta nastop del ocene otrokovega funkcioniranja, ker se je v teh parih minutah dalo prepoznati o posameznem otroku ogromno informacij, ki so zame, za specialnega in rehabilitacijskega pedagoga bistvene za razumevanje otrokovega odzivanja in funkcioniranja. Čeprav jih je bilo strah, sem imela občutek, da želijo biti v tej situaciji, pa čeprav je stresna, da nočejo pobegniti/se umakniti, pa čeprav jim je težko, predvsem pa, da želijo pokazati svoj izdelek. Celoten nastop je bil tako zelo njihov in v vsem so se počutili varne in sprejete, kljub kar veliki skupini gledalcev (več kot dvajset staršev in bližnjih sorodnikov). Na drugi strani pa sem opazovala gledalce - sošolce, ki so znali vse predstave popolnoma na pamet in so vsakega sošolca pozorno spremljali, kako se bo odrezal. Točno so vedeli, kdaj je kdo naredil kakšno napako, karkoli drugače, kot na vajah in če se kaj ni izšlo točno tako, kot je želel. To je za osebe z MAS kar zahtevno. Imela sem vtis, da drug drugega res sprejemajo in se podpirajo. Predvsem pa sem imela občutek, da so sprejeli, da so različni med seboj in da so točno takšni, kot so, povsem v redu. Tako oni, kot tudi ostali. Ne glede na vse napake in morebitne pomanjkljivosti mirno trdim, da so se vsi potrudili dobesedno najbolje, kar zmorejo.

5. Razprava, zaključki

To je bila le ena izmed aktivnosti z odličnim izidom glede na posebnosti učencev v skupini. Vsekakor nisem pričakovala, da en uspeh pomeni, da od tega trenutka naprej otroci z MAS funkcionirajo povsem drugače, kot pred tem. Dejstvo pa je, da so učenci doživeli ogromno drobnih dobrih izkušenj, potrditev, da so sprejeti, da delajo dobro, da zmorejo, da so lahko drugačni in vseeno zanimivi, uspešni itd., tako od mene, kot od vrstnikov, drugih učiteljev, starejšin in mlajših učencev ter staršev. Še kar nekaj mesecev sem lahko ob slabih dnevih, nihanjih razpoloženja in različnih občutkih manjvrednosti izhajala iz te naše predstave. Prva njihova težava je bila že v tem, da ne znajo narisati, kar bi želeli, kar izhaja iz njihove motnje, da mora biti nekaj narisano točno tako, kot vidijo npr. v knjigi in samo tako je prav. S tem, ko so sošolci v njihovih risbah prepoznali določen lik, žival, simbol itd. in razumeli, kaj želijo sporočiti, je vsak pri sebi dobil povratno informacijo, da zmora biti uspešen. Hkrati sem jih nekako prisilila, da so morali sami oblikovati svoje kriterije ustreznosti, kar je še ena zahtevna naloga. Z lahkoto je bilo kritizirati sošolce, mnogo težje pa je bilo sprejeti kritiko. V kolikor pa so želeli, da jim drugi podajo kritiko na njim prijeten način, so se morali za enak odnos potruditi tudi sami, kar je za otroke z MAS res težko. Posebno veliko jim je pomenilo, da je njihovo mnenje upoštevano in cenjeno. Sprva jim je bilo zelo

nenavadno, da jaz ne podajam povratne informacije in da dajem edino veljavo samo temu, kar si povedo sami med seboj. Zato sem to oblikovala v nekakšno igro, s katero so v tistem trenutku prevzeli vlogo, da so drug drugemu nekako učitelji. Morda sem jim ravno s tem spremenila predstavo o tem, da sem kot učiteljica vsevedna in edina avtoriteta, ki lahko izrazi svoje mnenje in je to absolutno vedno vsesplošno veljavno. Predvidevam, da je bil ravno to tisti sprožilec, ki jih je povezal med seboj, da se je vsak zase potrudil še bolj, za sebe in za druge. V celotnem procesu pa je zame osebno največ vredno to, da smo se sprostili in vsak po svojih sposobnostih v večji meri izražali svoje mnenje in občutja, kar je prav tako za otroke z MAS pomemben korak. Ponavadi imajo učenci z MAS določeno idejo, ki jo izpeljejo točno tako, kot so si jo zamislili in je to za njih ena in edina možnost (npr. da določen prizor nariše tako kot si je zamislil). Velik napredek je, da so sprejemali mnenje in predloge sošolcev ter svojo izvedbo prilagodili z namenom, da jih bodo sošolci bolje razumeli. Splošno gledano so vse omenjene spretnosti, aktivnosti, interakcije itd. nekaj, kar je za populacijo otrok na rednih osnovnih šolah ponavadi nekaj običajnega, za nas pa so velik dosežek. Vključevanje gledališke ali katerekoli umetnosti v pouk oseb z MAS se mi zdi zahtevno ravno zaradi njihovih dodelanih predstav, kako mora nekaj izgledati itd. Ustvarjalnost pa zahteva, da si fleksibilen, prilagodljiv, iznajdljiv itd. Ker to naši učenci običajno niso - ali pa vsaj ne na način, kot si ga predstavljamo in želimo mi, mora biti učitelj toliko bolj ustvarjalen pri svojih pristopih in načinu dela, da takšne stvari vseeno vpeljuje v svoje delo. Rezultati pogosto niso na nivoju, ki jo splošna družba imenuje kot "umetnost", vendar izhajam iz trditve, da za uporabo tehnik dramske terapije in pomoči z umetnostjo ni potrebno, da si umetnik. Bistveno je, da se zavedaš svojega cilja in za doseg tega uporabiš umetnost. (Post, 2009)

6. Viri:

- Vidrih, A. (2016). Dramski performativni metod AV - Ars Vitae u razvoju komunikacionih kompetencija. Čačak, Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazivanju.
- Post, P. (2009). Art therapy for speech, reading, and emotional blocks. Objavljeno v *Western Speech*, letnik 15, številka 4, stran 49-51.
- Sæbø A.B. (2011). The Relationship Between The Individual and the Collective Learning Process In Drama. Objavljeno v: Schonmann S. (eds) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers.
- Matusiak-Varley B. (2011). Developing Pupils' Learning Through the Use Of Mantle Of The Expert. Objavljeno v: Schonmann S. (eds) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. SensePublishers.

Marjeta Čampa**UPORABA LUTK PRI ZGODNJEM POUČEVANJU TUJIH JEZIKOV**

Zgodnje poučevanje tujega jezika je lahko za učitelja velik izziv, saj se metode in tehnike popolnoma razlikujejo od poučevanja mladostnikov ali odraslih. Učitelj se mora zavedati, da je globalni cilj zgodnjega učenja tujega jezika pri učencih vzbuditi veselje do učenja jezika in ne toliko usvajanje besedišča in slovničnih struktur, ki so skrite v razne druge dejavnosti. Pri ustvarjanju prijetnega okolja za kvalitetno učenje in poučevanje je uporaba lutke, ki govori samo v tujem jeziku, lahko zelo dobro orodje. Lutka prevzame vlogo mediatorja, pomočnika in zaščitnika, kar otroke zelo pritegne, jih zabava in uči.

Ključne besede: zgodnje poučevanje jezikov, lutka, razredna klima

USING PUPPETS IN EARLY LANGUAGE TEACHING

Early foreign language teaching can be a great challenge for the teacher since the methods and techniques are completely different from teaching adolescents or adults. The teacher needs to be aware that the global goal of early language learning is to encourage learners to enjoy the language learning and not so much to acquire vocabulary and grammatical structures that are hidden in various other activities. When creating a comfortable environment for quality learning and teaching, using a puppet that only speaks a foreign language can be a very good tool. The puppet takes on the role of a mediator, helper and protector, which attracts children, entertains and teaches them.

Keywords: early language teaching, puppet, classroom atmosphere

1. Razlogi in problemi

Mnenja glede problematike zgodnjega poučevanja angleščine se krešejo tako med jezikoslovci kot med starši otrok. Po eni strani obstaja mnenje, da se mlajši otroci lažje učijo tujega jezika, od koder izhajajo tendence, da se učenje tujega jezika seli v čedalje nižje razrede osnovne šole. Po drugi strani pa učitelji v formalnem izobraževanju ugotavljamo, da se zgodnje učenje tujega jezika lahko izkaže kot zelo neefektivno, saj bi čas, ki ga namenimo poučevanju tujega jezika v zgodnji dobi, lahko veliko bolj efektivno porabili kasneje, ko otrok že usvoji osnovne strukture materinega jezika. Nekateri učitelji izpostavljajo tudi velik preskok od začetnega petja pesmic in igrice takoj na kompleksnejše samostojno tvorjenje stavčnih struktur.

Prav tako študij na univerzi, ki vsebuje poglobljen študij slovnice in literature, mladega učitelja ne pripravi na poučevanje tujega jezika v otrokovi zgodnji dobi, saj učitelju pridobljeno znanje in pridobljen način usvajanja znanja pri mlajših učencih prej škoduje kot koristi. Zato Seliškar (1995, str. 9) izpostavi, da je pouk tujega jezika na zgodnji stopnji za učitelja »lahko največje zadovoljstvo, lahko pa največja notranja nemoč in izguba zaupanja vase«.

Diplomirani profesorji tujih jezikov, še posebej tisti, ki niso posebno naklonjeni zgodnjemu poučevanju tujih jezikov, potrebujejo hitre preživetvene metode in tehnike, saj se v profesionalnem življenju vsakega učitelja lahko zgodi, da se mu bo službena situacija na hitro spremenila in bo zato nove metode in tehnike zelo potreboval. Mlajši učenci znajo biti namreč zelo zahtevni in kritični. Če pa jih učitelj uspe motivirati, bodo tudi otroci »preživeli ure potopljeni v aktivnosti, ki jih resnično zanimajo« (Ur, 1991, str. 288), kar pa je tudi za učitelja lahko zelo zabavno in nagrajujoče.

2. Teoretično ozadje

Če je globalni cilj zgodnjega učenja tujega jezika »naučiti učence medsebojne, svobodne izmenjave ustne, manj tudi pisne besede, ter vzbuditi v mladem učencu ljubezen in veselje do učenja tujega jezika« (Seliškar, 1996, str. 45), je ustvarjanje varnega okolja, v katerem se otroci dobro počutijo, bistvenega pomena. Učbeniki za mlajše učence že sami vsebujejo veliko gibanja, pesmic in risanja, kar upošteva otrokov mentalni svet, raven razvoja, sposobnost koncentracije itd. K ustvarjanju prijetnega, igrivega okolja v razredu pa lahko poleg naštetega veliko pripomore tudi uporaba lutke kot učnega pripomočka. Lutka tako postane sestavni del učne ure poleg že predpisanih aktivnosti iz učbenika. Slattery (2008, str. 11) našteje pozitivne strani uporabe lutke, ker lutka:

- navduši otroke in vzdržuje njihovo pozornost;
- se lahko uporablja za vzpostavitev in vzdrževanje okolja, v katerem ni nihče ogrožen;
- lahko pomaga otrokom razumeti njihovo lastno vedenje in njegove posledice;
- se lahko uporablja za izkazovanje sprejemanja in razvija otrokovo samopodobo;
- podpira otrokove številne načine učenja.

Pri uporabi in rokovanju z lutko Majaron poudarja, da lutki »damo svojo polno pozornost, še posebno tako, da jo gledamo; drugače lutka ostane mrtva« (Borota, et al., 2007, str. 27). To pomeni, da lutka oživi, ker ji mi s svojimi reakcijami in pozornostjo

vdihamo življenje. Na tak način pa mehčamo običajno komunikacijo med otrokom in učiteljem, zato je komunikacija preko lutke za otroka manj stresna. Tako lutka postane »nenevarni mediator, pomočnik in zaščitnik« (prav tam).

Otrok z lutko lahko komunicira tako verbalno kot neverbalno, z njo vzpostavlja pristen odnos, ki ga z odraslo osebo ne zmore, zato Korošec pravi, da lutka vedno bolj postaja »magična moč v rokah učitelja in otrok in spodbuja kognitivni, socialni in čustveni razvoj« (Korošec in Majaron ur., 2002, str. 31). S komuniciranjem preko lutke se torej učitelj otroku približa na poseben način, kar vzpostavlja temelj za otrokovo zaupanje učitelju in učnemu procesu.

Pri poučevanju tujega jezika pa Slattery (2008, str. 11-12) dodaja, da bo lutka, s katero se v razredu pogovarjamo v tujem jeziku, v našem primeru v angleščini:

- učence izpostavljala uporabi angleščine;
- jih spodbujala, naj poskusijo za komunikacijo uporabljati angleščino;
- nudila takojšnjo vizualno podporo pomenu;
- zagotavljala priložnosti za uporabo jezika v naravnih okoliščinah;
- ustvarjala priložnosti za naravno ponavljanje jezika;
- omogočala vključitev več lokalnih in kulturnih informacij.

3. Implementacija

Angleščino sem poučevala v višjih razredih osnovne šole, v različnih programih srednje šole in na višjih šolah. Z zgodnjim poučevanjem angleščine skorajda nisem imela izkušenj, zato sem za krajše nadomeščanje kolegice, ki je učila otroke iz nižjih razredov osnovne šole, potrebovala novo tehniko, ki je do takrat še nisem uporabljala. Pri načrtovanju aktivnosti iz učbenika se mi je zdelo, da bi z uporabo lutke, ki govori samo angleško, lahko otrokom ustvarila okolje, v katerem bo potrebno komunicirati v angleščini.

Tako sem prvo uro nadomeščanja predstavila lutko po imenu Molly, ki prihaja iz Amerike in ne zna slovensko. Otroke sem vprašala, kako se počutijo, ko pridejo kam na novo, npr.: v novo šolo, k novemu zdravniku, v nov razred itd. Molly je učence pozdravila s: »Hello! My name is Molly. I'm from America. Where are you from?« Učenci so po svoje odgovarjali. Spodbujala sem jih, da lahko z lutko govorijo in uporabljajo vse svoje znanje angleščine. Jaz sem Molly vprašala, če ji je všeč njen nov razred in sošolci, ona pa je prosila učence, da ji povedo, kaj se učijo pri angleščini. Tako se je moja vloga učiteljice spremenila v vlogo prevajalke med učenci in lutko, učenci sami pa so bili izpostavljeni dvojnemu ponavljanju angleških besed in fraz.

Lutka Molly je za svoj prvi dan prinesla svojo šolsko torbo, ki je bila polna različnih predmetov, za katere je mislila, da jih bo potrebovala. V torbi so bili naslednji predmeti: barvice, skodelica, čevelj, zvezek, slika, ravnilo, bonboni itd. Vsak predmet smo posebej izvlekli iz torbe, ga poimenovali po angleško, učenci pa so povedali, kam v razredu lahko Mollyine reči postavimo. Skodelico na polico, čevelj k njihovim čevljem itd. S tem je Molly postala enakopravna članica razreda pri urah angleščine. Čeprav smo normalno sledili aktivnostim, kot sta ga predlagala učbenik in delovni zvezek, je bila lutka Molly nepogrešljiv del vsake ure.

4. Rezultati

Ker glavni cilj pri zgodnjem učenju tujih jezikov ni usvajanje slovnice in besedišča, ampak ustvarjanje dobre klime in odnosa do učenja za prihodnje učenje, se je lutka v razredu izkazala kot odlično orodje za vzpostavljanje okolja, v katerem se otroci počutijo varne. Način, kako sem govorila z lutko, so posnemali tudi otroci med seboj in z mano.

Zanimivo je, da je lutka postala večja avtoriteta kot jaz, saj je bila lutka tista, ki ni razumela in je zato popravila napako ali pa pohvalila otroka, če je vse razumela. Če je lutka počivala medtem ko smo se mi učili nove besede, so ji otroci z največjim veseljem povedali, kaj so se naučili, ko se je spet zbudila. Otroci so verjeli tudi, da jih lutka gleda, se z njimi uči ali jih poslušča. Če je lutka hodila po razredu in gledala, kako otroci barvajo, so jo nekateri celo pobožali.

Lutka ne igral vloga mediatorja le za otroke, ampak tudi za učitelja. Ker sem bila v nižjih razredih le začasna nadomestna učiteljica, se je večkrat zgodilo, da česa nisem vedela. To so bila enostavna vprašanja, kot npr.: Kje hranijo papir? Kje je stikalo za luč? Kako se zagrne okno? Vse take zagate sem rešila tako, da jih je vprašala lutka po angleško. Jaz sem to prevedla v slovenščino, da so otroci odgovorili, potem pa sem še enkrat prevedla lutki.

Uporaba lutke, ki govori samo angleško je v razredu postala stalni opomnik, da je potrebno med uro uporabljati angleščino zgolj zato, da tudi lutka razume, kaj se dogaja. Stalno prehajanje od slovenčine na angleščino se je izkazalo kot zelo uspešno, saj so bili učenci izpostavljeni stalnemu ponavljanju. Velikokrat so namreč učenci radovedno začeli: »Učiteljica, vprašajte Molly, če...?«

Lutka se je izkazala kot dobro orodje za razvijanje občutka za drugo kulturo, saj sem z njo ustvarila naravno komunikacijsko vrzel. Nekdo od otrok je celo opazil, da je lutka Molly, ki prihaja iz Amerike, oblečena v ameriško zastavo: modro krilo in majčko z rdečimi in belimi črtami. Lutkine obleke niti sama do takrat nisem povezala z ameriško zastavo, kar me je na moč presenetilo.

Z učenci smo kmalu ugotovili, da lahko poleg lutke, ki je bila že z nami, oživimo tudi druge predmete. Tako je spregovoril računalnik, miza in šolska torba. Eden od otrok, ki je doma s starši govoril srbsko, je celo rekel, da njegov svinčnik s super junakom govori srbsko in nam vsem to demonstriral. Jaz sem ga spodbudila, da se lahko tudi njegov super junak na svinčniku nauči angleško, če mu bo le pri tem pomagal.

Zgodilo se je, da sem enkrat lutko Molly pozabila v razredu, ko sem odšla. Druge učiteljice so mi povedale, da so v moji odsotnosti učenci lutko nagovarjali v angleščini, si jo nataknil na roko in oponašali gibe, ki sem jih z lutko izvajala jaz.

Naravno nadaljevanje bi bilo, da bi si otroci v nadaljnjih urah sami izdelali nove lutke in jih uporabljali. To so že sami nakazovali tako, da so se pogovarjali s svojimi dlanmi in se pretvarjali, da imajo na njih nataknjene lutke. Ena deklica si je na oba palca narisala obraza in ju oživila tako, da jima je posodila svoj glas.

5. Zaključki

Zgodnje poučevanje tujih jezikov je lahko za učitelje velik izziv, saj se popolnoma razlikuje od pristopa poučevanja mladostnika ali odraslega. Sistematično usvajanje slovnice in besedišča je skrito v različne dejavnosti, kot so npr.: pesmice, igre, risanje, uganke, zgodbe, ustvarjanje itd. Aktivnosti so praviloma krajše in se hitreje menjavajo, hkrati pa otroci potrebujejo več ponavljanja in nenehne uporabe naučenega.

Zato je uporaba lutke pri zgodnjem poučevanju tujega jezika skoraj nepogrešljiva. Na otroke deluje in vpliva celostno. Učitelj, ki se odloči za uporabo lutke, skoraj ne more zgrešiti, saj le-ta otroke na poseben način pritegne, jih zabava in jih hkrati uči. Za implementacijo je potrebno zgolj znanje osnovnega rokovanja z lutko in nekaj domišljije, da jo otroci sprejmejo. Vsak, ki je kdaj opazoval otroke v lutkovnem gledališču, ve, da otroci radi gledajo in celo sodelujejo pri procesu oživljanja lutke.

Učitelj si s komuniciranjem preko lutke pridobi otrokovo zaupanje na drugačen način. Vzpostavi se zaupanje, ki je temeljno za vzpostavljanje prijetnega okolja za kvalitetno učenje in poučevanje. Lutka postane nepogrešljiv del razreda in je lahko udeležena v dialog z otroki, tudi če učitelj ni prisoten.

6. Viri

- BOROTA, Bogdana, GERŠAK, Vesna, KOROŠEC, Helena, MAJARON, Edi (2007): *Music, dancing and puppets in child's play*. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- KOROŠEC, Helena, MAJARON, Edi (ur.) (2002): *Iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- SELIŠKAR, Nevenka (1995): *Igramo se in učimo (zgodnje učenje tujega jezika)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- SLATTERY, Mary (2008): *Teaching with bear: using puppets in the language classroom with young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- UR, Penny (1991): *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jasna Lajevc

OTROK IN LUTKA - USTVARJANJE IN UČENJE

Lutka in lutkovna umetnost nas začarata in popeljeta v svet ustvarjalnosti in domišljije. Lutka je brezmejen kulturni medij, ki nam na kreativen način prikazuje zgodbe, pravljice, prigode. Povezuje likovno, glasbeno in dramsko umetnost ter scenske tehnologije in sodobne virtualne zmožnosti.

Lutka ima v sebi poseben čar. Ko jo otrok prime v roke, se z njo igra, se pogovarja, spreminja glas, skozi njo začne komunicirati z drugimi, navezovati stike. Gre za zelo ustvarjalno igro, kjer otrok razvija socialne spretnosti, besedni zaklad in domišljijo.

Ta čarobna moč lutke lahko navsezadnje postane zelo močno sredstvo gledališke pedagogike, ki pozitivno vpliva na uresničevanje učnih ciljev pri različnih predmetih in temah. V tem prispevku bodo prikazani nekateri pozitivni učinki uporabe lutke pri pouku.

Ključne besede: lutka, otrok, ustvarjanje, učenje, gledališka pedagogika

CHILD AND PUPPET - CREATING AND LEARNING

Puppet and puppetry art fascinate us and take us into the world of creativity and imagination. Puppetry is a boundless cultural medium that in a creative way makes us closer to stories, tales and fairy tales. It combines fine arts, music and drama with scenic technology and modern virtual capabilities.

The puppet has a special charm. When a child grabs it, plays with it, talks to it, changes his voice, communicates with others through it, makes contacts. It is a very creative game where the child develops social skills, vocabulary and imagination.

This magical power of the puppet can, after all, become a very powerful source of drama education, which has a positive effect on the achievements at various school subjects. In this article some positive effects of using a puppet in school will be presented.

Keywords: puppet, child, creativity, learning, drama education

1. Uvod

Sem profesorica razrednega pouka in imam srečo, da se z lutkami srečujem že od otroštva. Nekako so moje spremljevalke že vse življenje. Najprej so se pojavile kot igra senc v moji sobi, s katero sta me starša zamotila pred spanjem. Nato so se znašle med mojimi igrači, kjer so imele pomembno mesto. Kmalu sem ugotovila, da jih lahko strižem, zgibam, mečkam iz papirja, naredim iz kuhalnice. V šoli so me navduševale humorne predstave lutkovne skupine starejših učencev. Vedno sem si rada ogledala predstavo pa naj je bilo to v živo ali po televiziji.

Na Pedagoški fakulteti so me popolnoma začarale. Diplomirala sem pod mentorstvom lutkarja Edija Majarona in od takrat naprej jih na različne načine vključujem v svoje delo in sicer na dva načina. Pri prvem skušam za lutkovno umetnost navdušiti otroke, ki pri interesni dejavnosti ali v lutkovni skupini ustvarjajo predstave od ideje, izdelave, animacije vse do uprizoritve na odru. O tem načinu tokrat ne bom razglabljala, saj poteka izven pouka.

Drugi način pa poteka pri pouku in je tesno povezan z mojim razmišljanjem o tem, kaj lahko učencem čim bolj pomaga, da si snov bolje zapomnijo, da jo bolje razumejo in da jo znajo čim bolj uporabiti. Ker je lutka gledališki medij, sodi uporaba lutke pri pouku med tehnike gledališke pedagogike. Ker lutka pozitivno vpliva na razvoj ustvarjalnosti, pripomore tudi pri razvoju govora, mišljenja in pomnenja. Lutki kot spodbudniku ustvarjalnosti in pomočniku pri pouku pa se bom posvetila v tem prispevku.

2. Ustvarjalnost

Ljudje smo bolj ali manj ustvarjalni. Vsem pa je skupno, da smo kot otroci zagotovo imeli mnoge lastnosti, ki so pomembne za razvoj ustvarjalne osebnosti. Ni nujno, da razvoj ustvarjalnosti poteka vzporedno z razvojem inteligence. Je pa v današnjem svetu ustvarjalnost pomembna večina na vseh področjih dela, ne le v umetnosti.

Ustvarjalen človek je izviren, kar pomeni, da najde nekaj novega, svojstvenega, neponovljivega. Zanj je značilna prožnost mišljenja. To pomeni, da najde dodaten odgovor tam, kjer ga drugi ne odkrijejo, da najde več poti za rešitev nekega problema. Običajno je odprtega duha, strpen, pripravljen sodelovati, ima odpor do posnemanja. Žene ga notranja motivacija, kar počne ga veseli in pri tem je zelo vztrajen. In tak človek je nedvomno iskan pri vsakem poklicu pa naj bo kuhar, mehanik, arhitekt, kmetovalec, učitelj, zdravnik, voznik.

Na razvoj ustvarjalnosti pri otroku vpliva družina, šola, mediji, vrstniki, knjige, ... V šolah si prizadevamo razvijati ustvarjalne osebnosti. Veliko ustvarjalnega potenciala pa se v šolah izgubi. V zadnjem času se to dogaja zaradi časovne stiske in prevelike količine zahtevanih vsebin v vseh razredih. Na žalost tudi merjenje in ocenjevanje negativno vpliva na razvoj ustvarjalnosti. Škodljiva pa je lahko tudi neugodna razredna ali celo družbena klima.

A učitelji se ne predamo, iščemo nove in nove poti k ustvarjalnemu poučevanju in odstranjujemo ovire, ki nam pridejo na pot. Dokazano je namreč, da bolj kot je učitelj ustvarjalen pri poučevanju, bolj se razvija ustvarjalnost pri učencih.

Čim bolj ustvarjalni so bili učitelji, tem bolj ustvarjalni so bili tudi učenci. Ustvarjalni učitelj je hitro razgibal najbolj ustvarjalne učence, tem pa so sledili še drugi (Pečjak, 1987).

Meni osebno so tehnike gledališke pedagogike, ki sem jih spoznavala na konferencah, pomagale narediti korak nazaj in spoznati v svojem delu z lutkami pomembne vzporednice s temi tehnikami. Ugotovila sem, da z njihovo uporabo določene vsebine učenci bolje in trdneje usvojijo, da je razumevanje boljše in da se jim snov bolj zasedra v spomin.

3. Lutkovne tehnike pri pouku

Pri pouku uporabljamo lutkovne tehnike, ki ne zahtevajo zapletene animacije. Uporabljamo raznolik material od raznih vrst papirja in kartona do blaga, žice, gume. Ker spodbujamo tudi ekološki vidik, lahko zelo veliko recikliramo.

Uporabljamo lahko predmetne lutke - ko predmeti oživijo, senčne lutke, ploske lutke, naprstne lutke, nogavične mimične lutke, preproste marionete, lutke na palici, namizne lutke.

Možnosti za uporabo so različne tako glede vrst kot glede predmetov in vsebin ki jih nameravamo popestriti z lutko. Vedeti moramo kaj želimo z lutko doseči in glede na izberemo tehniko. Izberemo tudi to ali bodo lutke izdelovali učenci ali bom prinesla že izdelano lutko ali bomo le nekatere predmete spremenili v lutke.

Če se odločimo za lutkovne tehnike pri pouku, se moramo zavedati, da bo proces dolgotrajen, a bodo učinki najverjetneje trajnejši.

4. Konkretni primeri uporabe lutke pri pouku

MATEMATIKA

Velikostni odnosi (večje manjše, je enako)

Ob zgodbi o deklici (ime si izmislim), ki ima piščančka Pik-a uporabljam naprstno lutko (kljunček na palcu in kazalcu). Doživeto pripovedujem o tem, kako je deklica dajala Piku več zrn na desno stran in manj na levo, on pa je vedno široko odprl kljunček tja kot je bilo več zrn. Nekega dne ga je želela zмести in je zamenjala strani, a Pik je ponovno odprl kljunček tja kjer je bilo več, torej na levo stran. Potem pa mu je postavila na vsako stran enako število zrn in Pik je debelo gledal levo, desno (ob tem držim oba dela kljunčka vzporedno, da tvorita znak=).

Učenci še sami izdelujejo kljunčke, nato drug drugemu zaigrajo zgodbo (na začetku uporabljajo po 6 fižolov, število se nato lahko spreminja, en od para igra deklico/dečka, drugi piščančka, nato vlogi zamenjata). Pomembno je, da zgodbo ubesedijo, lahko tudi nastopajo pred razredom. Ker so slišali in videli, nato izdelovali in na koncu še pripovedovali in ob tem pravilno uporabljali pojme več, manj, je enako, je bilo res narejeno vse, da bi snov razumeli.

Pred leti, ko sem poučevala v prvem razredu, sem opazila, da je število napak pri nalogah z velikostnimi odnosi pri učencih, ki so se na opisan način seznanili s tem, popolnoma upadlo. To je bilo v času osemletke in v začetkih devetletke.

Kasneje, po prenovi UN, sem poučevala v tretjem razredu. Večinoma učence, ki so že od prvega razreda delali s številnimi DZ. Opazila sem ogromno napak pri velikostnih odnosih, čeprav so učenci vedeli katero število je večje. Šlo je za težavo narobe obrnjenega »kljunčka«. Vzela sem si čas in z njimi izvedla opisano zgodbo, v vseh fazah. Število napak se je takoj zmanjšalo, saj ni šlo za nerazumevanje številskih odnosov ampak za mešanje znakov za manjše in večje.

Seveda problem predstavlja čas in sledenje obsežnim učnim načrtom. Meni osebno najbolj koristi korelacija z več predmeti, v tem primeru lahko gresta poleg matematike še likovna umetnost in slovenščina.

SLOVENŠČINA

Obravnava črk

Ob obravnavi črke, jo vedno rišemo po zraku, hrbtu, v zvezku na veliko do vse manjših, rišemo stvari, ki se pričnejo na ta glas. Sama sem k temu dodala še izdelavo lutke iz pene (pred učenci nastaja, izdeluje jo učitelj, dobi različne dodatke kot so oči, lasje, usta,...). Lutke črke nastajajo postopoma z obravnavo črk in so pospravljene v hiši abecednici, ki je velika škatla v obliki hiše). Kadarkoli imamo čas, za uvodno motivacijo, za zaključke ur, med igro ipd. učenec vzame iz hiše neko črko lutko, čimbolj zabavno posnema glas, govori besede na ta glas, jo podaja naslednjemu, ki išče besede naprej. Zahtevnost lahko povečamo, ko določimo naj iščejo poklice, živali, rastline, imena. Ko so v hiši vse črke lutke, se učenci postavljajo po vrsti v abecedo, ipd.

Kasneje so iste lutke lahko uporabljene za uvajanje velike začetnice, ustvarjanje povedi na določen glas in so uporabne v vseh razredih prve triade.

MATEMATIKA

Geometrijski liki in telesa oživijo

Primerno za vse vse razrede prve triade. Gre za lutke iz predmetov, torej iz modelov za telesa in like. Lahko imajo dodatke, a to sploh ni nujno, saj oživijo z animacijo otrok. Ta način usvajanja novih pojmov (rob, mejna ploskev, oglišče, ter štetje le teh) najraje uporabljam v tretjem razredu. Pripravljenih imam veliko različnih modelov, vsak učenec dobi enega, ob sprehodu po učilnici se srečujejo in drug drugemu čimbolj doživeto predstavljajo kocko, kvader, valj, piramido, kroglo ali stožec. Potem par zamenja modela in gre naprej, nobene težave ni če se srečata dva z istim geometrijskim telesom. Medtem ko drug drugega poslušajo, se ob napakah tudi popravljajo. Pogostost srečanj pospešim s ploskom, hojo lahko zamenjajo različna gibanja ali oponašanje različnih vlog (kot kralji/kraljice, kot najstniki, ...). Ko poslušam, kako telesa predstavljajo, ugotavljam, da se vloge naleže tudi govor ne le gib. Ko je snov že znana, naredimo »javno predstavitev«, učenec nastopa kot, da je npr. kocka, v prvi osebi,

spremeni lahko glas, način govora, kocko animira z gibanjem in jo predstavi z vsemi obravnavanimi matematičnimi pojmi.

Še nekaj namigov za uporabo lutkovne tehnike kot tehnike poučevanja:

- SPOZNAVANJE OKOLJA: kroženje Zemlje okrog sonca in lune okrog Zemlje (lutke na palici)
- SPOZNAVANJE OKOLJA: svetloba in senca (senčne lutke)
- MATEMATIKA: liter, deciliter (lutke iz kartonk in lončkov)
- MATEMATIKA: desetice in enice (telesne lutke)
- LIKOVNA UMETNOST: mešanje osnovnih barv (lutke na palici)
- IGRA VLOG: za razvoj socialnih veščin in razreševanje konfliktnih situacij (ročne lutke)
- SLOVENŠČINA: utrjevanje branja (ročna lutka)
- PROJEKTNI DAN: kjer z neko književno vsebino in lutkami povežemo več predmetov (npr. Ela Peroci Moj dežnik je lahko balon; SLJ, LUM, SPO) in se zaključi s pravo uprizoritvijo.

5. Zaključek

Uporaba lutke pri pouku je neomejena, saj vsaka nova ideja sama po sebi začne odpirati nove in nove možnosti uporabe in se razvija naprej. Njena uporaba razvija tako učiteljevo ustvarjalnost kot tudi ustvarjalnost otrok in pripomore k lažjemu razumevanju učnih vsebin, utrjevanju znanj, pomaga pri komunikaciji in reševanju konfliktov.

Opažam, da je uporaba lutke pri pouku nadvse dragocena pedagoška tehnika, saj so pozitivni učinki na znanje učencev veliki in opazni. Je pa res, da že priprava na tak pouk zahteva premišljenost, ustvarjalnost in veliko učiteljevega časa. Ko pa imaš za en cilj vse pripravljeno, lahko to uporabljaš več let. Ko se ti porodi nova ideja, si vzameš čas, jo temeljito premisliš in nato pripraviš in izvedeš. Gre zato, da je manj več, ni potrebno hiteti in na vsak način uporabljati lutko pri čim več vsebinah, bolje jo je tudi v pouk dozirati počasi in nadvse premišljeno.

6. Viri

- BREZNIČAR, Sanja, (et al.) (2014): Izdelava lutke, lutka in lutkovna igra kot terapevtski in didaktični pripomoček. Maribor: Kulturno umetniško društvo Moment
- EINON, Dorothy, (2002): Ustvarjalen otrok. Tržič: Učila Internacional.
- KOROŠEC, Helena, (2006): Vzgojni in izobraževalni vidiki uporabe lutke pri pouku. Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje : revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela. Letnik 37, št. 2 , str. 36-38
- MAJARON, Edi (2017): Vera v lutko. Ljubljana: Knjižnica MGL.
- PEČJAK, Vid (1987): Misлити, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: DZS, str. 241

- STUPNIŠEK, Jasna (1995): Lutka kot spodbudnik otrokove ustvarjalnosti. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- VIDMAR, Mojca (2017): Razvijanje ustvarjalnosti s senčnimi lutkami. Diplomsko delo [na spletu]. Univerza na Primorskem: Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.upr.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=9216>. (Citirano: 13. 10. 2019)

Maja Sveršina Dobravec **GOVORNI NASTOP Z LUTKO**

Za realiziranje učnih ciljev mora učitelj izbrati zanimiva in primerna učna sredstva, saj le tako pri učencih vzbudi kreativnost, odgovornost, fleksibilnost in zanimanje za učne vsebine. Učenci se pri igri z lutko vživijo v situacijo in se prek nje svobodneje izražajo, zato nam lutka pri doseganju učnih ciljev služi kot odlično didaktično sredstvo.

V prispevku predstavljamo vpliv uporabe lutke na govorne nastope učencev ter s tem na komunikacijo in improvizirano dramatizacijo. Dejavnost smo izvedli v kombiniranem oddelku učencev prvega in drugega razreda na eni izmed podružničnih šol. Rezultati kažejo, da je uporaba lutke vplivala na učenčev govorni nastop in spodbujala improvizirano dramatizacijo. Učenci so bili med govornim nastopom z lutko sproščeni in so prek lutke utrjevali učno snov. Lutka je omogočila plašnim, osamljenim in zadržanim otrokom lažjo vključitev v skupino.

Ključne besede: lutka v učnem procesu, govorni nastop, komunikacija

ORAL PRESENTATION WITH A PUPPET

A teacher has to choose interesting and appropriate learning aids to achieve learning goals as it is the only way to stimulate creativity, responsibility, flexibility and an interest in learning contents with the students. While playing with puppets, students are immersed into the situation and express themselves more freely; therefore, a puppet is an excellent didactic aid for achieving teaching goals.

The paper presents the effect of puppet use in students' oral presentations and thus communication and improvised dramatization. The activity was carried out in a combined class of students in years 1 and 2 in one of subsidiary schools. Results show that puppet use affected students oral presentation and encouraged improvised dramatization. Pupils were relaxed while presenting with puppets and enhanced learning materials through puppets. The puppet enabled timid, lonely and shy children to join the group more easily.

Keywords: puppet in the learning process, oral presentation, communication

1. Uvod

Učne ure lahko obogatimo z vnosom umetniških vsebin ter s tem pripomoremo k razvijanju domišljije in besednemu izražanju učencev. Pri govornem nastopu z lutko smo izdelali in uporabili telesne lutke. Telesna lutka ponazarja otrokov alter ego. Kljub temu, da otrok predstavlja samega sebe, še vedno ostaja skrit za lutko in tako ostaja bolj sproščen (Retuznik Bozovičar in Kranjc 2010; v Pekolj 2014). Otrok s telesno lutko neverbalno sporoča, tudi gibanje lutke je odvisno od otrokovega gibanja in razpoloženja. S telesnimi lutkami otroci lažje premagajo strah pred nastopi. Z njimi obvladujejo prostor. H. Ivon (2005) meni, da se pri izdelovanju telesnih lutk med otroki razvija sodelovanje, kar prispeva k procesu socializacije.

2. Teoretični del

Majaron (2002) navaja, da igra v vlogah poudarja otrokov jaz. Izpostavljen je njegov ego, saj neposredno komunicira z občinstvom. Pri igri z lutko pa se mora animatorjev ego podrediti oživiljanju predmeta. Pri igri z lutko je lutka v prvem planu, otrok se z njo pogovarja in se vživi v njen način doživljanja (Korošec 2015). H. Ivon (2005) pravi, da bodo otroci z lutko izboljšali komunikacijo med vrstniki in učitelji. Lutki bo otrok zaupal svoje težave, saj mu predstavlja avtoriteto, ki si jo je izbral sam. Prek lutke učitelj lažje vzpostavi komunikacijo z učencem, saj je lutka nekakšen posrednik med njim in otrokom.

»Lutka v rokah vzgojitelja ali/in otroka ustvarja pogoje za uspešno komunikacijo, ki ohranja otrokovo dostojanstvo. Učinkovita komunikacija pomeni nenehno ustvarjanje in oživiljanje medčloveških vrednot, kot so sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih. Lutka vse zgoraj omenjene vidike komunikacije omogoča in spodbuja, s tem pa daje možnost vključevanja v komunikacijo tudi manj uspešnim in zadržanim otrokom.« (Korošec 2015: 95)

Majaron (2002) pravi, da je posredna komunikacija za otroka pomembna, ker zmanjšuje stresne oblike neposredne komunikacije iz oči v oči med odraslim in otrokom. Učitelj je za otroka avtoriteta, ki si je ni izbral sam. Lutko si otrok izbere sam in velja za avtoriteto, ki ji lahko zaupa.

T. Hunt in N. Renfro (1982) sta ugotovili, da lutkovne dejavnosti kot ustvarjalni procesi v šoli učencem spodbujajo razvoj in bogatijo besedišče. Pravita, da ko otrok prime lutko, želi, da ta spregovori. Ko jo animira, lutka s tem tudi oživi. Tako učenci prek lutke uporabljajo različne zvoke in glasove (visok, nizek, hripav, kričav). Lutke se pogovarjajo in sodelujejo med seboj, s tem pa učenci bogatijo besedišče.

H. Korošec (2015) pravi, da je lutka medij, ki zmanjšuje napetost, osvobaja in pomaga učitelju pri integraciji otroka v skupino. Prav zaradi posredne komunikacije predstavlja lutka ščit tihim, plašnim, osamljenim in zadržanim otrokom. Avtorica opisuje, kako je pomembno, da delo temelji na skupni igri otrok, saj se pri tem otroci učijo komunikacijskih in socializacijskih spretnosti. Otroci tako izdelujejo lutke, se dogovarjajo, načrtujejo in pripravljajo prizore. O tem, da lutka omogoča, da se sramežljivi, zadržani otroci lahko pokažejo občinstvu, pišeta tudi Majaron in H. Korošec (2006).

Komunikacija v šoli, tako med učiteljem in učenci kot tudi med učenci samimi, je zelo pomembna. V učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2018) je zapisano, da učenke in učenci razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost tako, da se pogovarjajo, govorno nastopajo, pišejo dopise in monološka besedila. M. Križaj Ortar (2000) omenja, da govorno nastopanje poteka pred »javnostjo«, kjer mora govorec govoriti glasno, razločno, zborna oz. ozko knjižno. Z govorom želi sporočiti svoje znanje o čem, zato gre pri govornem nastopu za t. i. enosmerno komuniciranje. Ker mora govorec ohranjati pozornost poslušalcev, govor spremlja z zvočnimi in nebesednimi prviniami govorjenja. Avtorica opozarja, da je pri mlajših otrocih prisoten strah pred govorjenjem v javnosti, zato pravi, da govorno nastopanje prvošolcev pripomore, da se čim prej znebijo strahu. Pravi, da lahko govorni nastop kot enosmerno komuniciranje izvedemo s pomočjo lutke. K. Pečnik (2000) pa je mnenja, da se učenci med govornim nastopom lažje sprostijo, če uporabljajo slikovna gradiva ali druga ponazorila.

3. Rezultati in interpretacija

Učenci so pri učni uri slovenščine izvajali govorni nastop na vsebino opis osebe/sebe, pri govornem nastopu pa so uporabili telesne lutke. S telesno lutko so predstavljali osebo/sebe.

Med govornimi nastopi učencev smo opazili vidne nebesedne spremljevalce govorjenja, kot so kretnje, mimika in očesni stik. Na začetku govornega nastopa je bilo pri nekaterih učencih opaziti prestopanje iz ene noge na drugo, ker niso vedeli, kako začeti. Kasneje so se sprostili in začeli z govornim nastopom. Kot omenjata Majaron (2014) in H. Korošec (2015), je telesna lutka nekaterim učencem služila kot ščit. *»Prvošolec B je telesno lutko držal v rokah. Najprej ni vedel, kako naj začne, nato pa je lutka malo bolj dvignil in začel bolj sproščeno pripovedovati o sebi. Med govornim nastopom je bolj sramežljivo pogledoval proti sošolcem. Tudi ko je končal z govornim nastopom, je imel lutko pred seboj in tiho stal pred tablo.«*

Učenci so bili sproščeni, hitrost govorjenja je bila ustrezna. *»Ko je prvošolec B začel pripovedovati, je najprej govoril zelo tiho in nerazločno. Nato pa, ko je lutka malo bolj dvignil, je začel govoriti bolj tekoče in razločno. Občasno je tudi poudaril določene besede.«* Z lutkino roko so nakazali poudarjene besede in občasno spremenili tudi barvo glasu.

Telesnim lutkam so učenci dodali ali narisali različne dodatke, ki so jim bili všeč: najljubšo majico, hlače, zapestnice, ogrlico, uro ipd. Tako so bolj poudarili, kaj predstavljajo oz. kaj želijo postati. *»Učenec A je telesni lutki oblekel svojo najljubšo majico in kratke hlače.«*

Govorni nastop z lutko je pri učencih spodbudil improvizirano dramatizacijo, saj so med govornim nastopom lutko tudi animirali. Z njo so pomahali sošolcem. *»Še preden je drugošolec G začel pripovedovati, se je skril za lutko in večkrat pomahal z njeno roko.«* Ko je prvošolec A želel povedati, kako je visok, je to pokazal tudi z lutko. Videti je bilo, kot da se lutka premika po prostoru. *»Med govornim nastopom je drugošolka H premikala svojo lutko v levo in desno, da je bilo videti, kot da lutka hodi.«* Drugošolec F je prek telesne lutke pozdravil sošolce: *»Živjo vsem! Nato je z lutkino roko tudi*

pomahal sošolcem.« Govorni nastop z lutko je spodbudil improvizirano dramatizacijo, saj so učenci tudi po končanem govornem nastopu lutko tudi animirali.

4. Zaključek

Izkušnje kažejo, da priprava govornega nastopa in upoštevanje načel učinkovitega govornega nastopanja veljata predvsem pri prvošolcih za eno od najtežjih sporazumevalnih dejavnosti.

Priprava govornega nastopa s telesno lutko je med učenci vzbudila navdušenje, saj so z lutkami predstavljali samega sebe. S telesno lutko, ki ponazarja otrokov alter ego, skozi katerega sporoča, so otroci sebe videli iz druge perspektive. Lutkam so lahko dodali, kar jim je bilo všeč oziroma kar so si želeli imeti tudi sami. Izvedba govornega nastopa z lutko za učence ni bila tako stresna, saj so se skrili za telesno lutko in bili bolj sproščeni. Ker s telesno lutko lahko sporočamo veliko neverbalnih sporočil, so učenci poudarjene besede nakazali z lutkino roko. Učenci so med govornim nastopom spremenili tudi bravo glasu.

Govorni nastop z lutko je pri učencih spodbudil improvizirano dramatizacijo, kar je bilo zaznati tudi po končanem govornem nastopu.

5. Viri

- Hunt, Tamara, Renfro, Nancy (1982). *Puppetry In Early Childhood Education*. Austin: Nancy Renfro Studios.
- Ivon, Hicela (2005). *Vpliv interakcije z lutko na socialno vedenje in igralne aktivnosti predšolskih otrok*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Korošec, Helena (2015). *Lutka in socialni odnosi v vrtcu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Križaj Ortar, Martina (2000). »Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v 1. triletju osnovne šole, še posebej v 1. razredu.« *Slovenščina v 1. triletju osnovne šole*, 11–40.
- Majaron, Edi. (2002). »Lutka, naša vsakodnevna pomočnica.« *Lutka iz vrtca v šolo*, 59–64.
- Majaron, Edi, Korošec, Helena (2006). »Otrokovo ustvarjanje z lutkami.« *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*, 95–140.
- Majaron, Edi (2014). *Vera u lutku*. Subotica, Novi Sad: Otvoreni Univerzitet, Međunarodni festival pozorišta za decu, Pozorišni muzej Vojvodine.
- Pečnik, Ksenija (2000). »Govorni nastopi učencev.« *Slovenščina v šoli*, 5(1). 13–14.

- Pekolj, Darja (2014). *Lutke pri izvajanju dodatne strokovne pomoči za učence s specifičnimi učnimi težavami*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja) (2018). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (Citirano: 12. 10. 2019)

Barbara Pogačar

OPOLNOMOČENJE DOLGOTRAJNO BOLNIH OTROK S POMOČJO GLEDALIŠKIH ELEMENTOV

Otrokom v vrtcu pomagamo premagovati strah, jih tolažimo in spodbujamo med napornim in dolgotrajnim bivanjem v bolnišnici. Sprostijo se med ali po terapiji z igro vlog, lutkami in glasbo.

Ključne besede: vrtec, dolgotrajno bolni otroci, igra vlog, uglaševanje, psihosocialna podpora

EMPOWERING LONG-TERM SICK CHILDREN THROUGH THEATER ELEMENTS

We help children in kindergarten overcome fear, comfort them and encourage them during a long and exhausting hospital stay. They are relaxing during or after therapy with role play, puppets and music.

Keywords: Kindergarten, long-term sick children, playing roles, tuning in, psychosocial support

Na oddelku za rehabilitacijo in rehabilitacijo otrok sprejemajo v obravnavo otroke z različnimi motnjami v razvoju, posledicami poškodb in boleznimi na gibalnih in živčevju s prevladujočo motnjo gibanja od rojstva do starosti 15 let. Otroke z nezgodno možgansko poškodbo, poškodbo hrbtenjače, sveže prebolelimi boleznimi osrednjega in perifernega živčevja, stanjem po operacijah na skeletu ali živčevju ter amputacijah udov sprejmejo neposredno iz bolnišnice, kjer so se zaradi bolezni zdravili. Otroke s kroničnimi prirojenimi motnjami kot je cerebralna paraliza ali mielomeningokela sprejemajo za zahtevnejše in intenzivne programe rehabilitacije, opremo s pripomočki, pripravo za vključevanje v izobraževalni proces, za specifično zdravljenje spastičnosti, na pred in pooperativna testiranja in terapijo ter se pri tem povezujejo s strokovnjaki, ki z njimi delajo v domačem okolju. S terapevtskimi programi želijo čim bolj izkoristiti otrokove preostale sposobnosti, jih podpreti v vsakodnevnih opravilih s potrebnimi pripomočki (vozički, opornicami, protezami, posebnimi kolesi, komunikatorji) in pripraviti vse potrebno, da se lahko vključijo med sovrstnike v vrtec in šolo. Otroka v (re)habilitaciji spremlja eden od staršev, ki se uči dela z otrokom in ga nato nadaljuje v domačem okolju. Povezujejo se z vzgojitelji in učitelji, otrokove težave pogosto predstavijo sovrstnikom, da ga lažje sprejmejo medse. Otroke skupaj s staršem sprejmejo na oddelk, če stanujejo v Ljubljani ali okolici, pa prihajajo na obravnavo v obliki dnevne bolnišnice ali ambulantno. V času obravnave lahko šolarji obiskujejo bolnišnično šolo ali vrtec.

V vrtec Marjetica v Soči prihajajo zunanji in notranji otroci, ki so napoteni tja na delavno terapijo in fizioterapijo. Vsak dan je v vrtcu prisotna vzgojiteljica Majda Kočevar, ki se z otroci igra, prepeva, pleše, ustvarja, itd. Ob sredah imajo starši »Skupino za samopomoč« od 9.00 – 10.00. Skupino za samopomoč vodita psihologinja in socialna delavka.

V času ko so otroci v vrtcu potrebujejo veliko sprostitev, zato otrok ne obremenjujemo. Ponudimo jim igre za sprostitev, skrb za dojenčke in sprehod po hodniku z vozičkom za dojenčke. V vrtcu otroci doživljajo psihosocialno podporo, kjer se sprostijo med ali po terapiji.

Veliko se igrajo igro vlog, se sproščajo s petjem, gledanjem knjigic, se igrajo z didaktičnimi igračkami. Strukturirana lutkovna igrice (njeno aktivno ustvarjanje ali le pasivno spremljanje) uspešno zapolni posameznikovo področje prostega časa in učinkuje kot sredstvo samouresničitve in izražanja doživljanj. Z Majdo sva večkrat zaigrali lutkovno dramatizacijo (Piščanec Pik išče mamico, Lačna gosonica, Sapraniška, itd.) Otroci so uživali v izštevankah (En kovač konja kuje, Enci benci na kamenci...) in pantomimi.

Priprava sredstev za različne starostne stopnje otrok je zelo pomembna. Potreben je senzibilen pristop. Nekateri otroci imajo daljši čas adaptacije zato so prehitre kretnje in preglasni znaki prepovedani. Ko pridobijo zaupanje preko občutenja, dajo dovoljenje preko verbalne oz. neverbalne komunikacije. Predvajali sva medpodročno glasbo, vse poteka skozi igro, izhajamo iz individualnih potreb (risanje, barvanje, sestavljanje, petje, ples,...). Z ponavljajočimi dejavnostmi (rituali) vplivamo na sprostitev telesa - dosežemo podaljševanje koncentracije in s tem se pozornost otroka poveča. Otroci sledijo drugim vzgojnimi ciljem; skrb za mlajše, konkretna pomoč, čustva pripadnosti.

Delo sem organizirala v več sklopov:

a) Sprostitutvene dejavnosti

- Uглаševanje (od vsakodnevnih aktivnostih do dane teme), ki sem jih prilagajala glede na občutek klime in motivacije v skupini;

b) Performativni del:

z njimi sem želela vplivati na razvoj socialnih spretnosti in samovrednotenje (samopodobo). Na več srečanjih so predstavljale tudi osrednji del srečanja, saj so igre sprožile motivacijo in igrivost v otrocih. Oblikovali so se zaupni odnosi med nami, želela sem pa tudi ustvariti ustvarjalno klimo.

c) Dihalne vaje

Vsako uro sem pogumneje ponujala vedno bolj ustvarjalne dejavnosti, v katerih so prišle na dan njihove osebne lastnosti (prednosti in slabosti). Bolj sproščeno smo se družili in ob koncu poglobljeno in z vso resnostjo ustvarjali zaključke srečanj. Sama sem se želela bolj posvetiti aktivnostim in kreativnim igram, pogovorom, delavnicam a ne toliko oblikovanju scene, lutk, iskanje gledaliških rešitev.

Kako otroci in mladostniki doživljajo svoje bivanje v bolnišnici, je odvisno tudi od staršev, zdravnikov, medicinskih sester in vseh, ki se z otroki in mladostniki v bolnišnici na kakršenkoli način ukvarjajo. Pomembne pa so tudi otrokove predhodne življenjske izkušnje (prvi stik z bolnišnico, zgodnje izkušnje z bolečino in njenimi posledicami) in narava bolezni ter z njo povezani socialni vplivi.

Zelo pomembno se mi zdi, kako kot zdravnik, terapevt ali pedagog k otroku pristopiš, na kakšen način navežeš z njim prvi stik. Pomembno je, da mu ponudiš neko zaposlitev, da mu zapolniš prosti čas, ki ga ima ob vseh preiskavah in pregledih še vedno veliko. Seveda je prav, da so otroci tudi sami, da imajo možnost razmisliti o svojem življenju, o težavah, ki jih imajo in jih obremenjujejo, o spremembah, ki jih želijo narediti in o načinu življenja, ki ga živijo zunaj bolnišničnih zidov. Vendar pri tem potrebujejo vzpodbudo, motivacijo in predvsem oporo.

Nekateri otroci se ob hospitalizaciji počutijo ogrožene in se težko prilagajajo bolnišničnemu življenju, drugi brez težav sprejmejo bivanje v bolnišnici, nekateri pa najdejo v bolnišnici celo zavetje in prehodni dom. Dramska terapija (pantomima, lutke, ritual, pripovedovanje zgodb...) v bolnišnici je lahko velika opora drugim terapevtskim postopkom in metodam.

V procesu učenja sproščene komunikacije v najširšem smislu (verbalne in neverbalne) otroka že od malega usmerjamo v sprejemljive vedenjske vzorce in spodbujamo, da spozna svoje telo ter telesno shemo sprejme tako kot je. Otroci in mladostniki se med seboj razlikujejo glede na sposobnosti na specifičnih področjih, temperament, zdravstveno stanje, energetska opremljenost in življenjske izkušnje. Zaradi le teh in še mnogih drugih individualnih razlik otroci na različne načine doživljajo svojo bolezen oz. težavo in s tem tudi bivanje v bolnišnici.

Viri:

- Bečan, T. (2012): Ko naš učenec zboli, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Bogota B., Geršak V., Korošec H., Majaron E. (2006): Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
- Jennings, S. (1995): Dramatherapy with children and adolescent, Routhledge. London and New York.
- Pevec, M. (2015): Informiranje in vključevanje staršev v zdravstveno oskrbo hospitaliziranih otrok, Fakulteta za zdravstvene vede, Maribor



Razumevanje skozi raziskovanje

Martina Kočever
MILJNIK

Mirjana Marinčič
RAVNI KOMUNIKACIJE PRI ODRSKI POSTAVITVI

Klavdija Pavšič Bajc
MOJCA POKRAJČULJA V SODOBNI PREOBLEKI

Janja Šinko
MUZIKALI V SODOBNI ŠOLI

Slađana Zvzdalo
KDO JE PRAVI JUNAK

Nataša Kordiš
KRST PRI SAVICI V SLOVENSKEM ZNAKOVNEM JEZIKU

Martina Kočevar

MILJNIK

Z učenci 7. razreda smo raziskovali kulturno dediščino na Blokah in ustvarili gledališko delo Miljnik v okviru celoletnega šolskega projekta in z njim nastopili na tekmovanju z naslovom Naš turistični jutri na 19. festivalu Turizmu pomaga lastna glava. Cilj projekta je bil predstavitev kulturne dediščine v naravi z združitvijo gledališke umetnosti in kulturne dediščine. Na tekmovanju smo dosegli srebrno priznanje. Po analizi smo vsi z učenci dobili motivacijo za dramsko delo v naslednjem šolskem letu v okviru predmeta gledališki klub. Pri urah smo ponovili vse o dramatik, kar smo se učili pri urah slovenskega jezika. Sproti in uspešno smo reševali tudi problematiko, ki se je pojavila.

Ključna besede: kulturna dediščina, Bloke, miljnik, ustvarjanje, uprizoritev

MILESTONE

Together with the pupils from Year 7 of primary school we explored the cultural heritage of Bloke and created a play titled "Miljnik" as part of a year-long school project. The play was included in the competition "Naš turistični jutri" at the 19th edition of the festival "Turizmu pomaga lastna glava". The aim of the project was to present our cultural heritage by combining it with the dramatic arts. We were awarded a silver diploma at the competition. Following the analysis, the pupils and I became very motivated to create a play in the next school year as part of the theatre club course. We thus revised our knowledge of drama, which we obtained in our Slovene language classes, and successfully resolved any problematic areas as they appeared.

Keywords: cultural heritage, Bloke, milestone, creation, staging,

1. Miljnik

Predstavila bom celoletni projekt 7. razreda osnovne šole, ki je združil gledališko umetnost in kulturno dediščino. Sodelovalo nas je pet učiteljev in mentorjev: vodja projekta – učiteljica zgodovine, mentor šolskega fotokrožka, mentorica novinarskega krožka, učitelj likovnega pouka in učiteljica matematike. Sodeloval je cel razred: učenci so pripravili razstavo na tematiko rimskega zapornega zidu in miljnikov in iz lesa izdelali okrasne miljnike.

2. Pogled v zgodovino in sedanje stanje

Pogled v zgodovino kulturne dediščine na Blokah, kraj, ki je pojem za hladne snežene zime. Zima in z njo povezani pojavi so svoje mesto našli že v Valvasorjevi Slavi Vojvodine Kranjske. Tu najdemo prve zapise o znamenitem bloškem smučarju in od tistih časov so Bloke tudi zibelka smučanja. So del Bloške planote, ki leži na 700 in 800 m nadmorske višine in zato nosi tudi ime Slovenski Tibet. Na planoti je 45 vasi in zaselkov ter 14 cerkva. Njeno središče je naselje Nova vas, kjer so osnovna šola, oddelek glasbene šole, enota knjižnice, pošta, sedež občine, zdravstvena enota, industrijski obrati, trgovina ...

Prebivalci Blok si želijo, da bi naravne lepote domače pokrajine in kulturna dediščina obogatila tudi obiskovalce od drugod in zato svoja prizadevanja med drugim usmerjajo v razvoj turizma (Mestek, A.).

Osnovna šola večkrat letno sodeluje s svojim programom ali nekaj točkami na prireditvah, ki so zelo dobro obiskane. Na prireditvah se povezujejo vse zvrsti umetnosti in kulture: bralna, filmska, glasbena, gledališka, likovna, plesna, kulturna dediščina ... Osnovna šola je tako prostor kulturnega in družbenega dogajanja.

Pri izbirnem predmetu turistična vzgoja so učenci skupaj z učiteljico tega predmeta začeli razmišljati in snovati, kako bi poleg dediščine, ki je ljudem že poznana, predstavili še bogastvo dediščine, ki je niti domačini ne poznajo prav dobro – oznako za označevanje arheoloških ostankov rimskega zapornega zidu (Mestek, A.).

Rimsko cesarstvo je v svoji tisočletni zgodovini ustvarilo dediščino, ki je navduševala in še navdušuje ter buri domišljijo mnogim zgodovinarjem, umetnikom, arheologom, vojaškim strategom in še mnogim drugim.

Gospodarili so tudi na današnjem slovenskem prostoru in pustili številne sledi. Med njimi je tudi gradbena dediščina zapornega zidu, ki ga je društvo Claustra Alpium lularum s posebnimi oznakami označilo v naravnem okolju na Dinarskih planotah Notranjske in Dolenjske.

Pešpot ob ostankih rimskega zapornega zidu označuje belo-modra barva. Na posameznih točkah so postavljeni tudi leseni miljniki z enako barvno oznako. Ti miljniki naj bi rimsko dediščino dodatno obeležili. Z njimi so že Rimljani označevali oddaljenost od Rima in zlatega miljnika sredi mesta (Mestek, A.).

Mentorica turističnega krožka je k sodelovanju povabila tudi mene, mentorico novinarskega krožka. Učenci, ki so bili aktivni pri enem od teh dveh krožkov, so preko lokalnega glasila Bloški korak občane seznanjali o poteku našega projekta. Njegovi cilji so bili, da uprizorimo dramski nastop, pripravimo razstavo, informativno zgibanko, kviz in se udeležimo tekmovanja na 19. festivalu Turizmu pomaga lastna glava s temo Naš turistični jutri.

Povabilo k sodelovanju mi je predstavljalo nov, nadvse dobrodošel izziv. Učenci so bili nad idejo o našem skupnem projektu zelo navdušeni in začeli smo s pripravami. Pogovarjali smo se, kaj bi predstavili, kako bi sestavili dramsko besedilo. Ideje so deževale, a ko je bil potreben prvi korak k zapisu besedila, se je ustvarjalna strast nekam skrila. Ostala pa je skupna želja, da bi bilo besedilo povezano z zgodovino, ostanki rimskega zapornega zidu, postavljanjem miljnikov in uprizoritvijo, ki se nanaša na domači kraj, njegove značilnosti ter današnje označevanje dediščine v naravi.

Besedilo sem zaradi omenjenega »mrka strasti« začela pisati in oblikovati sama. Čas nas je priganjal, da se premaknemo naprej. Ker se je razred vsakodnevno pri urah pouka zelo dobro odzival na humorne situacije, sem tudi te želela vtakati v besedilo. Kasneje sem ga dala v pregled učenki, ki je bila z nekaj njenimi dopolnitvami nad njim navdušena.

Nato smo začeli z branjem besedila. Učenke in učenci so si spontano razdelili vloge, ki so jim bile nekako pisane na kožo.

Z njimi je stekel tudi pogovor o odrskih rekvizitih, ki smo jih potrebovali, o oblačilih, glasbi, ki je spremljala naš celoten projekt. Pri likovnem pouku so izdelali večji miljnik iz kartona, v enem od razredov smo našli staro skrinjo, oblačila in čevlje so prinesli od doma. S tem so v naš projekt vključili tudi starše in stare starše.

Sledil je začetek vaj. Ponovili smo, kaj je besedilo za igranje in kaj so odrske opombe, kdo še sodeluje pri postavitvi na oder: režiser, scenarist, šepetalec, lučkar, kostumograf, tehnik za glasbo ... Izbrali smo tudi učenca, ki sta v sklopu predstave poskrbela za glasbene vložke in nas spremljala s harmonikama, in šepetalko.

Po nekaj urah branja na odru je nastala težava. Medtem ko je za nekatere branje besedila zadostovalo, da so ga kmalu znali na pamet, pa si ga eden nikakor ni mogel zapomniti. S tem učencem sem delala posebej – moj namen je bil, da bi začutil, kaj govori. Po nekaj urah takega dela se je suvereno vključil nazaj v skupino.

Po dveh mesecih enournih tedenskih vaj je nastopila naveličanost, zato sem se dogovorila z vodstvom šole, da na šoli izvedemo premierno uprizoritev. Učenci so se dobro odrezali, zato smo nastopili še pred starši in v župnišču.

S temi uprizoritvami smo bili pripravljeni tudi na najpomembnejši nastop na festivalu Turizmu pomaga lastna glava, ki je potekal na OŠ Antona Martina Slomška na Vrhniki.

Učenci so se soočili z veliko tremo, ki smo jo poskušali pred vsakim nastopom z nekaj vajami sproščanja omiliti. Po generalki so bili že sproščeni in so na odrskem tekmovalnem nastopu zelo dobro sodelovali.

Odrske nastope je ocenjeval gledališki igralec Andrej Kurent, ki se je ob naših dialogih nekajkrat glasno zasmel. Žal nisem izvedela za njegovo oceno našega nastopa, smo pa za celoten projekt prejeli srebrno priznanje.

Po vrnitvi v šolo smo z učenci še isti teden naredili analizo celotnega poteka, tj. od sestave besedila do zadnjega nastopa. Povedali so, da so se nekajkrat zmotili na odru, a jaz njihovih zmot nisem zaznala. Potem smo se smejali, ko so povedali, kako so se rešili iz zagate, ko so dodali kar nekaj svojega besedila. V najbolj nelagodni situaciji se je znašla šepetalka, ki je zaradi teh sprememb s težavo ulovila nadaljevanje besedila.

3. Zaključek

Uspešno smo zaključili naše skupno delo. Ker so učenci v nastopanju na odru zelo uživali, sem se odločila, da jim naslednje šolsko leto ponudim možnost prijave za predmet gledališki klub. Skoraj vsi so se prijavili in nadaljevali smo z odrskimi predstavami.

4. Viri:

- KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MESTEK, A. (2005): Naš turistični jutri. Naloga. Osnova šola Toneta Šraja Aljoše Nova vas.
- NAŠ TURISTIČNI JUTRI (2005). 19. Festival Turizmu pomaga lastna glava: Območno tekmovanje turističnih krožkov osnovnih šol. Vrhnika: Osnova šola Antona Martina Slomška
- http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf

Mirjana Marinčič

RAVNI KOMUNIKACIJE PRI ODRSKI POSTAVITVI

Najpomembnejši proces, ki poteka v gledališki skupini je komunikacija. V fazah iskanja dramskega besedila, dramaturške obdelave teksta in same postavitve na oder poteka komunikacija na vseh ravneh, ki jih Mirjana Ule našteje v svoji knjigi *Psihologija komunikacije*. (Ule 23)

Pomembno je, da učenec in kasneje odrasli prepoznava svoje notranje vzgibe, svoja čustva, svoje misli in prepričanja. Kdor dobro pozna sebe, lahko uspešno komunicira z okolico. S komunikacijo vpliva na oblikovanje sveta okrog sebe in na odnose z ostalimi člani skupnosti ali skupine.. (Ule 14–27)

V lanskem šolskem letu smo zaključili dvoletni projekt *Jaz, Batman*. Predstavo smo uspešno odigrali za vse učence tretje triade naše občine in gostovali pri mladih igralskih kolegih v Bajini Bašti v Srbiji.

Möderndorfer nam v gledališki igri sporoča, da je vsak tretji otrok že doživel nasilje. Vsak tretji otrok se ni znal ali ni zmožal upreti. Vsak tretji otrok bi lahko končal tragično.

Učitelji smo otrokom dolžni oblikovati pogoje, v katerih se bodo lahko opolnomočili za življenje s samim seboj in v skupini. Gledališče poleg drugih umetnosti ponuja sredstva in izraze za ustrezno oblikovanje samopodobe, za oblikovanje realnega pogleda na svet in za razvoj kompetenc, s katerimi bodo otroci lahko svet okrog sebe tudi sooblikovali.

Ključne besede: komunikacija / odnosi / skupina / nasilje / gledališče

DIFFERENT LEVELS OF COMMUNICATION IN DRAMA CLASSES

Communication is the most important process inside of a theatre group. While in a phase of searching for a dramatic text, dramaturgical processing and preparing the play for the stage, communication is being used on all the levels, which Mirjana Ule lists in her book *Psychology of Communication*.

It is important that the pupil, who later becomes an adult, recognises his or her internal reasons, emotions, beliefs. A person that knows himself or herself well, can successfully communicate with his or her surroundings. With communication he or she has an impact on formation of the world that surrounds him or her and on relationships with other members of community or a group.

During the last school year, we have finished a project *Jaz, Batman (I, Batman)*, which we have been working on for two years. We successfully performed our play for all children in our municipality aged from 12 to 15 and went on a tour to Serbia where we performed for our theatre colleagues in Bajina Bašta.

In this theatre play Möderndorfer informs us that every third child has already experienced violence. Every third child was not able or did not know how to oppose. Every third child could end tragically.

We, as teachers, are bound by duty to provide such circumstances in which children can develop skills for a life with themselves and in a group. Among other arts, theatre provides sources and ways for an adequate self-image formation, for forming a realistic view of the world, and for developing competence, with which the children can also co-design the world that surrounds them.

Keywords: communication / relationships / group / violence / theatre

Razlogi za delo v gledališki skupini so različni tako pri otrocih kot pri odraslih. Prvi razlog, ki se ga zavedamo, je običajno želja po nastopanju. Pa je ta res edini?

Verjamem, da je dobra predstava, ki jo ustvarijo učenci, le končni rezultat mreže novih odnosov, končna oblika podobe sveta, ki je trenutno v njihovih glavah in končno sporočilo, trenutno sporočilo sporočil, ki ga liki namesto njih naslavljajo na Svet.

Kako začeti? Kaj vprašati? Kako izzvati? Kako odgovoriti, da vprašanje ostane odprto? Kako jih naučiti govoriti, da bodo slišani? Kako jih usmeriti v prepoznavanje in razumevanje svojih čustev in strahov, da jih bodo lahko nekoč ubesedili.

Ker nam je na zgornja vprašanja uspelo odgovoriti ob nastajanju predstave Jaz Batman, za katero je besedilo napisal Vinko Mödernodorfer, želim nekaj izkušenj deliti v tem prispevku.

1. Sporazumevanje ali komunikacija

Sporazumevanje je pogoj in posledica aktivnega bivanja posameznika v skupini ali širši skupnosti. Je proces, ki se ga naučimo, ko vzpostavimo odnose s člani določene skupine in med posameznimi skupinami. Komuniciranje je pogoj, da skupnost obstane, saj bi, brez usklajevanja dejavnosti s pomočjo komunikacije, skupina ali skupnost razpadla. (Ule 14–27)

S pomočjo sporazumevanja izražamo in zadovoljujemo svoje potrebe ter izražamo svoja čustva, strahove in pričakovanja. S pomočjo komunikacije oblikujemo svoj svet vrednot in delujemo na svet, v katerem živimo. Urejamo odnose, prepričujemo ljudi, jih nagovarjamo k nekemu dejanju ali jih od njega odvrčamo. S sporazumevanjem prenašamo svoje znanje in informacije ali pa informacije prikrijemo in jih skrijemo v množico nepomembnih podatkov. (Ule 14–27)

Komuniciranje lahko poteka na večih ravneh, ki jih različni avtorji različno razlagajo in upoštevajo. Uletova našteje naslednje ravni:

- »znotrajosebno komuniciranje,
- medosebno komuniciranje,
- komuniciranje v skupinah,
- komuniciranje v institucijah,
- javno/retorično komuniciranje,
- množično komuniciranje,
- medkulturno komuniciranje.« (Ule 23)
-

Pomembno je, da učenec in kasneje odrasli prepozna svoje notranje vzgibe, svoja čustva, svoja razmišljanja. Kdor dobro pozna sebe, lahko uspešno komunicira z okolico in s komunikacijo vpliva na oblikovanje sveta okrog sebe in na odnose z ostalimi člani skupnosti ali skupine. Vsi naši miselni procesi in čustvovanja so del naše znotrajosebne komunikacije. (Ule 14–27)

»Za medosebno komuniciranje je bistveno, da proces ozaveščanja lastne samopodobe vključuje tudi partnerje v komuniciranju. ... Odvisni smo od potrditev ali

zavračanj drugih ljudi, saj šele s tem zgradimo podobo o sebi in o svojih odnosih z ljudmi okrog sebe.« (Ule 27)

Za uspešno medosebno in skupinsko komuniciranje potrebujemo vsi isto komunikacijsko sredstvo. Pri verbalni komunikaciji je to jezik, podprt z neverbalno komunikacijo. Uporabljamo tudi zvoke, pisavo, slike, dotike, gibe, ... Vrsta sredstva in njegova simbolika sta vedno odvisni od okoliščin oziroma naslovnika sporočila. Vsaka okoliščina lahko zahteva drugo komunikacijsko sredstvo. Lahko pa ima isto komunikacijsko sredstvo v drugi okoliščini drug pomen. (Ule 14–27)

Vsaka skupina in vsaka institucija ima svoja pravila komuniciranja. Bolj formalno kot je skupina organizirana, bolj formalno je komuniciranje znotraj nje. Prav tako so z načinom organizacije institucije določena pravila komuniciranja in smeri sporazumevanja med udeleženci tovrstne komunikacije. Javno in množično komuniciranje potekata predvsem enosmerno ter imata izobraževalni in prepričevalni namen. (Ule 14–27)

Ena izmed nalog šole je učence usposobiti za uspešno komuniciranje na vseh ravneh. Gledališče je pomemben medij, preko katerega lahko učenci komunicirajo sami s seboj, s prijatelji, v skupini, so slišani v instituciji in javno spregovorijo izven zidov svoje šole in meja svoje družine.

2. Izbor besedila

Izbor besedila je za mentorja zelo težka in odgovorna naloga. Z gradivom, ki ga prinese, pokaže svoj literarni okus in obenem izrazi svoje mnenje o igralcih. Treba je najti besedilo, ki jih bo nagovorilo, in ki bo kasneje nagovorilo tudi ciljno publiko. Svojevrsten izziv so pravljice. Učenci se jih zelo otepajo, dokler jih ne prepričaš, da bodo oni veliki nastopali za male. Za začetek je to dovolj, o večplastnosti sporočila pravljice pa bomo že govorili kasneje, samo da začnemo.

Idealen rezultat dela skupine je besedilo, ki nastane kot posledica dolgotrajne komunikacije, iskrenih odnosov in varnega okolja, ki se v skupini vzpostavi. Vsako leto s člani gledališke skupine zavežemo k strogi molčečnosti – kar se govori med nami, ostane med nami. Isto velja tudi zame, njihovo mentorico. Pri iskanju besedila nismo vsako leto enako uspešni. Igrali smo že besedila, ki so mi jih skoraj narekovali, ali pa besedila, ki sem jih napisala po motivih njihovih izkušenj.

Tako sem pred dvema letoma odkrila igro Vinka Möderndorferja, *Jaz Batman*. Avtor je moj priljubljeni pisatelj. Besedilo me je šokiralo in navdušilo hkrati. Avtor je pred nas mojstrsko postavil odnose med mladostniki, ki so jasna slika popačenih sporočil znotraj družin ali popolnega umanjkanja komunikacije znotraj skupnosti, ki so otrokom nadrejene in so za njih odgovorne. Slaba komunikacija v družinah in šolah ima lahko tragične posledice za posameznika, ki ni slišan. Okoliščine Möderndorferjeve zgodbe so popolnoma možne, junaki in konflikti pa realni do bolečine.

Besedilo *Jaz, Batman* je postalo delovno gradivo naše skupine.

3. Jaz, Batman

Vedno kak igralec manjka, ali je kak preveč. Vedno kdo na sredi procesa odide in vedno nekdo pride, ko že vse vloge stojijo. Nikoli nisem delala avdicije in nikoli nisem nikogar zavrnila. Nekateri govorijo jasno in glasno, nekateri pač ne. Nekateri malo slabše berejo in nekateri v šoli niso »pridni«. Vse to so izzivi, s katerimi se vsako leto srečujem, ko spoznavam vedno nove otroke, ki se odločijo za delo v gledališki skupini.

Pridne punce in ambiciozni fantje največkrat pridejo sami. V začetku jih žene želja po nastopanju. Za kakšnim pride brat ali sestra. Za kako čedno punco pa pride fant atletske postave in pogumnega obnašanja brez okvirjev. Vseh sem vesela. Nekateri so organizacijski stebri skupine, kar se tiče vaj, drugi pa kar se tiče žurov.

Po prvem branju sem bila skeptična, če se jim bo zdel jezik sprejemljiv. Avtor je namreč uporabil jezik mladostniškega uličnega okolja in z njim, kot sporočevalnim sredstvom, dosegel tako mlade kot odrasle. Šokirali so me z izjavo, da je v resnici veliko huje.

Začeli smo z bralnimi vajami ...

Nikoli ne razdelim vlog ob začetku procesa. Vsi se temeljito seznanimo z besedilom, z njegovimi okoliščinami in dramaturško obdelamo vse like. To nam uspe šele, ko zmorejo uzreti svoje lastnosti, čustva in morda strahove (intrapersonalna raven komunikacije). Šele takrat se lahko identificirajo z vlogo in jo oživijo s tem, da jo postavijo v realne okoliščine.

Ker je ta proces medosebne komunikacije o igri in okoliščinah igre ter o naših izkušnjah in čustvenih spominih tako dolg, moram redkokdaj poseči v delitev vlog. Kadar se dva igralca predolgo potegujeta za isto vlogo, moramo postopek komunikacije pač podaljšati (medosebna raven komunikacije).

Komunikacijo in odnose je treba preseliti na oder med like. V sebi je treba poiskati čustva in spomine, da lahko v vlogi začutimo in sporočimo, kaj čutimo. Ni tako pomembno, kje na odru vstaneš in kam greš, veliko bolj je pomembno, da ti soigralec verjame, da tvoja akcija sproži reakcijo, in da oba prepričata publiko (javno komuniciranje). Pri komunikaciji na odru so pomembna vsa komunikacijska sredstva – jezik, glas, krik, dotik, gib, mimika obraza, pogled idr. Vsi ti elementi medosebne komunikacije vplivajo na prepričljivost prizora in sporočila. Glavni lik v igri se je izgubil v mreži nejasne komunikacije. Nekaj je sporočal »neslišočemu« prejemniku. Niso ga slišali ne starši, ne učitelji in ne prijatelji. Sam je vzel pravico v svoje roke. Z neustreznimi nasilnimi sporočili, je želel opozoriti na krivico. Igralec je moral izraziti zelo široko palet čustev.

Uspelo nam je. Igralci so se na oder postavili z jasnim sporočilom, ki smo ga podkrepili z nenavadno sceno. Dali smo izdelati železno konstrukcijo na kolesih, ki je simbolizirala vse dogajalne prostore. Najmočnejše je delovala njena notranjost, ki je simbolizirala kletko – šolo. Del dogajanja smo posneli in prizore projicirali na platno. Ker ima predstava dva možna konca, smo se odločili, da bomo posneli tistega, ki se za glavnega protagonista konča tragično (posredovano komuniciranje). S tem, ko smo »happy end« odigrali v živo, smo skupaj s publiko doživeli katarzo.

Komunikacija ni potekala samo znotraj skupine. Za postavitev take predstave sta bila potrebna komunikacija in sodelovanje s široko podporno skupino, ki jo imam v šoli, kjer

delam, in v Kulturnem društvu Leskovec. Pomagali so nam tehniki, oblikovalka glasbe, profesionalni snemalec in mlada snemalka iz naših vrst, ki je na koncu sama oblikovala in zmontirala vse posnetke. Z javnostjo smo komunicirali preko reklame in na koncu s člankom.

Ker gre v predstavi za igro v igri, smo začeli in končali z neposrednim sporočilom igralcev, brez posredovanja likov. Stekla je komunikacija med igralci in gledalci in stekle so solze. Tudi pri klenih očetih.

4. Gremo v Srbijo

Medtem, ko smo mi že pripravljali predstavo, smo dobili obisk mladih igralških kolegov iz Bajine Bašte. Skupina, ki deluje v okviru Ustanove Kulture je zaigrala avtorsko delo Log out, ki ga je napisal njihov mentor Nikola Vasiljević. Naši otroci so bili navdušeni. Jezik ni bil ovira. Gledališka igra je bila tako močno sporazumevalno sredstvo, da je sporočilo doseglo svojega naslovnika.

Z vabilom, da jim vrnemo obisk, so pred nas postavili izziv in motivacijo.

»Učiteljica, kdaj gremo?«

Pa smo šli. Igralci so bili tačas že prijatelji. Komunikacija med obema skupinama je tekla sto na uro. Veselje ob srečanju je bilo neizmerno.

Vzdušje v dvorani se je ponovilo. Ista smrtna tišina, ko Gašper skoči skozi okno. Jezik zopet ni bil ovira. Komunikacija je tekla po nejezikovnih kanalih umetniškega izraza (komunikacija na vseh ravneh).

5. Zaključek

Möderndorfer nam sporoča, da je vsak tretji otrok že doživel nasilje. Vsak tretji otrok se ni znal ali ni zmoget upreti. Vsak tretji otrok bi lahko končal tragično.

Kot sem že v uvodu povedala, ima šola pri tem pomembno vlogo. Učitelji smo otrokom dolžni oblikovati pogoje, v katerih se bodo lahko opolnomočili za življenje s samim seboj in v skupini. Brez zmožnosti komunikacije tako bivanje ni možno. Gledališče poleg drugih umetnosti ponuja sredstva in izraze za ustrezno oblikovanje samopodobe, za oblikovanje realnega pogleda na svet in za razvoj kompetenc, s katerimi bodo otroci lahko svet okrog sebe tudi sooblikovali.

6. Viri

- ULE, Mirjana (2005): *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Klavdija Pavšič Bajc

MOJCA POKRAJČULJA V SODOBNI PREOBLEKI

Del pouka pri slovenščini je namenjen tudi dramskim besedilom. V večini se uporablja besedila iz beril, ki jih imajo učenci v uporabi. Dramska besedila oz. priprava gledališke predstave v razredu da učencem možnost, da se preizkusijo v vlogi igralca, kostumografa, scenografa, režiserja ... Tokrat sem se odločila, da mojim 11 – letnim učencem dam več svobode pri oblikovanju dramskega besedila, postavitvi scene, kostumografiji ... Izbrala sem znano pravljico Mojca Pokrajculja, ki jim je bila izhodišče za oblikovanje novega, sodobnejšega besedila. Učenci so imeli več možnosti. Besedilo so lahko postavili v sodobni čas, kjer so vključili glavne igralce, dodali nove junake zgodbe, napisali nadaljevanje že znane zgodbe. Če jim te možnosti niso ustrezale, so lahko pravljico postavili v dramsko obliko in jo odigrati po originalni knjižni predlogi. Evalvacija ob koncu gledališke predstave v razredu je pokazala, da so učenci pri nastajanju in izvedbi gledališke predstave zelo uživali, so se pa pokazale tudi nekatere pomanjkljivosti, ki so del vsakdana v učnem procesu.

Ključne besede: dramsko besedilo, igra vlog, gledališče v razredu, sodobna pravljica

THE FOLK TALE "MOJCA POKRAJČULJA" IN A MODERN DISGUISE

A part of the syllabus in Slovenian language teaching is dedicated to dramatic literature, choosing mostly from the texts in the pupil's readers. Dramatic texts or, rather, a preparation of a theatre play in class enables the pupils to try out the roles of actors, costume and stage designers, the director, etc. This time, I decided to give my 11 – years - old pupils free hands in terms of shaping the text, mounting the scene, designing the costumes. To do so, I chose the well-known Slovenian folk tale to serve as a basis for a new, more contemporary text. The pupils were able to transpose the tale to our age including the main characters, adding new heroes, or writing a sequel to the known story. If they were not happy with these options, they were also able to simply transform the text into a drama and act it out in its original version. The evaluation performed after the play was presented in class showed that the pupils took joy in preparing and performing, but also revealed some deficiencies that are an everyday occurrence in the teaching process.

Keywords: dramatic text, playing parts, class theatre, contemporary folk tale

1. Razlogi in problemi

Večina učencev pouk sprejema kot nujno zlo. Učitelji moramo poskrbeti, da bo pouk čim bolj zanimiv in so učenci čim bolj vključeni v dejavnost pouka. Prizadevati si moramo, da jim ponudimo raznovrstne vsebine, smiselne in privlačne naloge, ki bodo posamezniku pomenile izziv, upoštevati njihove potrebe, interese in nagnjenja ter spodbudno okolje, kjer bo učitelj opora in ne vodja {2}. Pogosto smo osredotočeni na aktivno delo učitelja in ne na učenca. Ker učenci niso dovolj aktivni, postajajo zaradi dolgočasje nezainteresirani in neosredotočeni na učno snov. Na podlagi te ugotovitve se mi je porodila ideja, da bi učenci sami v celoti postavili gledališko predstavo v razredu. S tako obliko dela morajo učenci aktivno sodelovati v manjših skupinah, izraziti svoje ideje, pomisleke, načrte, kar pri učencih sproži radovednost, vedoželjnost, logično sklepanje, kritično mišljenje, spodbuja timsko delo in komunikacijo med njimi. Pri tem morajo biti vsi čim bolj aktivni, vsak član skupine mora prevzeti določeno vlogo.

2. Teoretično ozadje

Dramska dejavnost v osnovi šoli pogloblja literarno estetsko doživetje, spodbuja učence k izražanju domišljajske predstavnosti o prebranem literarnem besedilu, saj je učenec, ki uprizarja dramska besedila, hkrati udeležen pri ustvarjanju domišljajske predstavnosti prebranega besedila. Uprizarjanje umetnostnih besedil poteka na več ravneh:

- pripovedovanje z gledališkimi prvinami – pravljичno besedilo,
- domišljajska zgodba v obliki lutkovne predstavitve,
- dramatizacija ustreznega pripovednega besedila in
- otroška igra, uprizarjanje v prostoru in času šolskega pouka {4}.

Z igro vlog, dramatizacijo omogočimo otroku, da zaživi v vlogi nekoga, ki je del domišljije in ne njegovega vsakdanjega življenja. Omogoča mu popolno poistovetenje z likom, tako na telesni in duševni ravni, hkrati pa ga ne obremenjuje mnenje drugih o njegovem ravnanju v določeni situaciji. Učenec s takim načinom izražanja pridobiva na samopodobi, samospoštovanju, samozaupanju, se usposablja za reševanje problemov, vzpostavi proces projekcije, občuti veselje, žalost, strah, jezo, bližino drugega itn. {3}.

Poleg predstave, ki je končni produkt gledališke vzgoje, je pomembno, da pripomore k boljšemu čustvenemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otroka. V šoli ne vzgajamo prihodnjih igralcev, ampak vzgajamo za razumevanje in spremljanje gledališke umetnosti. 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. S tem potisnemo ob stran ustaljeno miselnost, da s kreativno dramsko vzgojo in z izobraževalnim gledališčem vzgajamo (le) redne obiskovalce gledališča in bodoče igralce, ki nastopajo na odru po točno določenih ukazih. {6}

S primerno metodo, z dolgotrajnim, postopnim in sistematičnim vzgojnim procesom moramo ustvariti tiste ugodne okoliščine, ki sproščajo in vzpodbujajo otrokovo ustvarjalnost. {1} V šoli ne pričakujemo, da bo otrok igral na nivoju odraslega in znal prepletati svoje igralske sposobnosti z možnostjo vživljanja v določeno vlogo. Pomembno je, da mu omogočimo pogoje, kjer bo lahko izrazil in razvijal sposobnost vživljanja v vsako vlogo. Neomajna domišljija in predstavnost čut so temelji, na katere so mora opreti učitelj oz. mentor, če želimo, da njegova igra ohrani pristnost in prepričljivost. Otrokova igra obstaja v neposrednem doživljanju in je istovetna s tistim posebnim stanjem, v katerega zapade otrok, kadar se igra, pa naj bo to kos lesa, ki mu predstavlja oboroženega vojaka ali pa čevlji z visoko peto, s pomočjo katerih se spremeni v vzvišeno gospodično, televizijsko napovedovalko ... {1}.

Velik pomen pri uspešni izvedbi dramskega besedila ima tudi sodelovanje med člani skupine oz. učiteljem, ustrezno podajane informacij, navodil in razumevanje le-teh. Za uspešno sodelovanje mora učitelj upoštevati pet osnovnih načel: delo v skupinah, pozitivna soodvisnost članov skupine, odgovornost posameznega člana skupine, ustrezna struktura naloge, sodelovalne veščine. Pomembna je tudi sestava skupine. Pogosto pri svojem delu sama določim skupine, pri katerih upoštevam, da omogoča različne miselne procese pri vseh udeležencih, so člani skupine med seboj podpora in ne breme ... Učitelji imamo možnost različnega oblikovanja skupin: lahko jih sami izberemo, lahko člane izbere vodja skupine ali pa se pari izberejo med seboj {5}. Tokrat sem se odločila, da dam učencem prosto izbiro, omejitev je bila samo število članov v skupini. S to izbiro sem želela, da se učenci v skupini dobro počutijo, da med njimi poteka pozitivno vzdušje, sodelovanje in zaupanje.

3. Implementacija

Najprej smo osvežili znanje, kaj je gledališka predstava, kdo sodeluje v njej, kako poteka priprava na postavitve le-te. Učencem sem predstavila idejo, ki so jo sprejeli z navdušenjem. V uvodnem delu ure sem jim prebrala pravljico in po branju smo se pogovorili o vsebini, nastopajočih, kraju in času dogajanja. Učenci so si lahko samostojno oblikovali skupino, ki je imela 5 oz. 6 članov. Učenci so se lotili pisanja scenarija, kjer so lahko izbrali med naslednjimi danimi možnostmi: rdeča nit zgodbe mora ostati ista, zgodba je lahko postavljena v sodobni čas, zgodbi lahko dodajo nove junake, prvotni zgodbi lahko napišejo nadaljevanje. Prosto pot so imeli tudi pri oblikovanju scenografije in kostumografije. Predlagala se jim, naj večji poudarek in energijo vložijo v igro, manjši pa v scenografijo in kostumografijo. Želela sem, da svojih igralskih veščin ne zakrivajo za bogatimi in včasih tudi motečimi kostumi. Pomembno je, da so pri igranju sproščeni, da komunicirajo z gledalci, da tudi z gibi oz. mimiko obraza izrazijo svoje razpoloženje, čustva. Učenci so imeli več kot mesec dni časa, da so pripravili vse potrebno za predstavitev svoje gledališke predstave. Večino dela so opravili pri urah slovenščine oz. pri drugih urah, kjer smo z delom končali prej.

4. Rezultati

Prišel je dan predstavitve gledaliških skupin. Vse skupine so se predstavile v istem dnevu in tako smo imeli pregled nad vsemi dramskimi izvedbami pravljice. Vsaka skupina je pripravila svojo izvedbo zgodbe, nobena si ni bila podobna. Skupine so se odločile tako za klasično izvedbo pravljice kot za sodobno preobleko, nadaljevanje pravljice oz. nekoliko spremenjene izvedbe originala. Učenci so se glede na svoje sposobnosti zelo potrudili. Glede na njihove reakcije, sem dobila občutek, da so pri igri zelo uživali. Po vsaki končani predstavi so učenci – gledalci analizirali igro svojih sošolcev. Pri podajanju svojih mnenj so pokazali zdravo mero kritičnosti, v vsakem učenci so poiskali dobre lastnosti in opozorili na napake, pomanjkljivosti. Njihova analiza igre me je navdušila, saj so pokazali pravo mero zrelosti, ki jo pri njihovih letih že pričakujemo. Tekom ustvarjanja igre so se soočali s številnimi težavami, o katerih smo se tudi pogovorili. Največ težav jim je povzročala nezainteresiranost nekaterih članov skupine pri izpeljavi celotnega projekta, usklajevanje mnenj pri nastajanju zgodbe, delitev vlog med člani skupine, scenska oz. kostumografska postavitve ... Kljub težavam, ki so del našega vsakdana pri pouku, jim je gledališka pedagogika skozi igro vlog omogočila večjo aktivnost, radovednost, sodelovanje, raziskovanje in zabavo pri pouku. Preko gledališke pedagogike lahko ob takem načinu dela učitelj prepozna tudi določene probleme otrok. Hitro se opazi dinamika odnosov učencev v skupini in da nekateri učenci bolje delujejo kot posamezniki in slabše v skupini. Prav zaradi tega je potrebno spodbujati večšine sodelovanja in timskega dela pri vseh učencih v prihodnosti bolj pogosto.

5. Zaključek

Izvedena oblika dramatizacije pravljice mi je potrdila pravilno odločitev, ki jo bom v prihodnosti še izvajala. Skozi oči metod gledališke pedagogike prinaša številne že omenjene prednosti, hkrati pa učitelju omogoča odlično popestritev pouka, ki spodbuja večjo radovednost in aktivnost učencev. V naslednjem šolskem letu načrtujem podobno obliko dramatizacije besedila, s tem, da bom upoštevala vse pomanjkljivosti, ki so se pokazale pri letošnji izpeljavi igre. Predvsem si želim, da učenci vključijo čim več lastne domišljije, ideje, da se poskušajo v skupini uskladiti glede na lastne želje in potrebe in da učitelji nismo vodje, ampak samo opora pri njihovem ustvarjanju.

6. Viri:

- AHAČIČ, Draga. (1969). *Mladina na odru. Priročnik za aktivno gledališko vzgojo na osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- HEACOX, Diana. (2009). *Diferenciacija za uspeh pouka: predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- MATKO LUKAN, Irena. (2001). *Kako pri branju in pripovedovanju zgodb sledimo otrokovim potrebam? Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- MEDVED UDOVIČ, Vida. (2001). *Razvijanje dramske/gledališke recepcijske zmožnosti v osnovni šoli. Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PEKLAJ, Cirila. (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- PRIGL, Mojca/PULKO, Simona (2018): *Pozitivni učinki metod gledališke pedagogike na učence pri pouku slovenščine v osnovni šoli*. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=69736>. (Citirano: 18. 8. 2019)

Janja Šinko

MUZIKALI V SODOBNI ŠOLI

Sodobno poučevanje na razredni stopnji je načrtovano tako, da se vsebine med seboj medpredmetno povezujejo. Učitelji se pri pouku soočamo z učenci, ki so dvojno izjemni; na eni strani imajo velike učne težave, težave z vključevanjem v skupino, težave s socialnim vključevanjem med vrstnike ... po drugi strani pa se moramo učitelji zavedati, da je vsak otrok za nekaj talentiran in prava umetnost je, talent prepoznati in ga razvijati, izpostaviti in postaviti v ospredje tisto, v čemer je otrok dober, kar mu bo dvignilo samopodobo.

Trenutno so zelo sodobni muzikali, zato sem se v okviru svojega pouka in interesne dejavnosti odločila, da pripravim muzikal na podlagi znanih besedil, ki jih pri pouku, v okviru književne vzgoje prebiramo in obravnavamo. Ker vodim tudi otroški pevski zbor, poučujem v drugem triletju in sem v okviru svojega diplomskega dela raziskovala oblike in metode dela pri pouku književnosti, sem združila vse možnosti, znanje in izkušnje, ki so mi bile dane in skupaj z učenci ustvarila že več muzikalov. Avtorskih in tudi takšnih, katerih izhodišče so bila umetnostna besedila, ki jih obravnavamo pri pouku slovenščine. Nastala so besedila, ki so jih učenci odigrali, ustvarjali smo sceno in kostume. Sodelovali so vsi učenci oddelka, tudi tisti z velikimi težavami. Učence je ustvarjanje razredne predstave zelo povežalo, povezali so se tudi starši in ker smo bili uspešni s svojimi predstavami, se je vključila cela šola, pevski zbori in plesna šola, ki je določeni del predstave prikazali skozi gibe.

Nastalo je več zelo odmevnih predstav, ki si jih je ogledal širša javnost. V predstavi so nastopali vsi učenci, tudi tisti z veliko tremo in nizko samopodobo. Izkušnja je bila izredno pozitivna, lepo sprejeta med starši, učenci in učitelji.

Ključne besede: muzikali v sodobni šoli

MUSICAL IN MODERN SCHOOL

Modern grade level teaching is designed in a way that contents of different school subject are interconnected. Teachers are confronted with students who are double exceptional; on the one hand, they have big learning problems, problems with social inclusion among peers... on the other hand, teachers have to be aware that every child has a talent, and it is a real art to discover and develop it, and expose it to improve pupil's self-image.

Currently, musicals are very popular, so I decided to make a musical based on the famous texts that we read at literary education. Since I also lead a children's choir and I teach in the second three years, I also included the findings of my diploma work in which I explored forms in the method of working in literature classes, I combined all the possibilities and together with students performed many musicals. Some of them were authorial; others were based on literary texts that we discussed at Slovene classes. We created texts, which were played out by pupils. We also created a scene and costumes. All the students of the department, including those with major difficulties, participated. The pupils reconnected during the making of class performance, the performance connected also their parents. Since the performances

were, so successful it united the whole school. Even the choirs and the dance school, which presented a certain part through the motion.

There was a number of a few attention-grabbing performances that were seen by the general public.

Keywords: musical in modern school

1. Uvodne besede

Človek se od rojstva do šole sreča s štirimi komunikacijskimi dejavnostmi. Sprva je le v vlogi poslušalca, že v maternici, nato se začne na okolico odzivati z govorom in šele nato sledi sistematično učenje branja in pisanja. Mnogokrat opažam pri učencih, da je največji problem že kar prva komunikacijska dejavnost – poslušanje. Učenci ne znajo poslušati, prisluhniti in predvsem pa ne slišati. Zato je potrebno v prvem triletju z otroki delati veliko na tem, da se med seboj poslušajo, so tiho, ko govori nekdo drug in se držijo bontona. Ko sem delala v prvem triletju, sem veliko delala na tem, da so se otroci med seboj poslušali. Zato smo vsako jutro sedli v krog, velikokrat je bila z nami prisotna tudi lutka. Ugotovila sem, da se otroci lutki veliko bolj odprejo, ji zaupajo in ji verjamejo. Zato sem se začela posluževati metod in oblik pedagoškega dela, ki vključujejo elemente igre. Začela sem uvajati majhno razredno gledališče, kjer so bili otroci kreativni, so improvizirali in si izmišljali zgodbe predvsem za to, da so se sprva sploh začeli med seboj poslušati.

Sodobni pristopi poučevanja priporočajo, da so učenci čim bolj kreativni, domiselni, da pri njih spodbujamo, da sami (so)ustvarjajo in poustvarjajo in so vsebine pri pouku medpredmetno povezane. Na razredni stopnji učitelji lahko kreiramo pouk na tak način, da se vsebine povezujejo, nadgrajujejo in se prepletajo. Smiselno je pripraviti tematske dneve, projektne tedne in podobno. Na šolah se srečujemo z učenci, ki imajo takšne in drugačne težave. Težave s socialnim vključevanjem, določenimi motnjami ali učnimi težavami. Žal je učencev s težavami v osnovnih šolah vedno več, zato moramo učitelji najti prave pristope in poti, da se jim približamo in jim pomagamo, v pouk je potrebno vnesti elemente, oblike in metode dela, ki so učencem z določenimi težavami bližje in se zavedati dejstva, da se v prav vsakem otroku skriva nek talent, ki mu ga moramo pomagati poiskati, odkrivati in razvijati.

2. Teoretično ozadje

Literarni model književne vzgoje na razredni stopnji temelji na kognitivnem modelu poučevanja književnosti, ki na koncu, ko je književno delo prebrano, interpretirano, razumljivo ... predvideva t. i. **POGLABLJANJE DOŽIVETJA**, ki je sklepna faza pouka književnosti in obravnave književnega dela, ko otroci literarno delo podoživijo in samostojno, kreativno poustvarjajo.

Metode za poglobljanje doživetja so lahko zelo različne, učenci lahko kreativno pišejo, izhajajo iz svoje domišljije, lahko likovno poustvarjajo (ilustrirajo), spremenijo konec, dodajo svoj del besedila, pišejo pesmi ... preoblikujejo besedilo. Možnosti je nešteto in so odvisne od učiteljeve kreativnosti, fleksibilnosti in zmožnosti sodelovanja z učenci.

3. Implementacija – IZVEDBA

Z učenci pri pouku književnosti - književni vzgoji obravnavamo različne vrste umetnostnih besedil. V prvem triletju otroci še radi posegajo po slikanicah, v drugem triletju imajo raje realistične pripovedi. Želijo si sodobnih, aktualnih zgodb, radi imajo glasbene pravljice in nekaj kar je nekoliko drugačno od že ustaljenih oblik, ki so jih

navajeni. Trenutno so zelo »IN« muzikali oz. glasbeno-scenska dela. Pri svojem pouku v drugem triletju (4., 5. razred) sem se odločila, da besedila, ki jih beremo skupaj preoblikujemo v muzikale. Zapišemo scenarij, ki bo zajemal glasbo – petje in ples ter dramski del – igro. Začeli smo s preprostimi odlomki iz beril in se igrali gledališče. Vpeljala sem različne oblike gledaliških elementov, sprva igro vlog, prstne lutke, nato so učenci sami naredili majhne marionete, škatle oblikovali v oder, nato smo izdelovali večje lutke na palicah in nato, ko smo že prehodili dolgo pot, smo začeli z dramsko igro, ki je prerasla v muzikal, v katerem je sodelovalo več kot 200 učencev skupaj s plesno šolo, otroškimi in mladinskimi pevskimi zborom.

Tako je v nekaj letih nastalo nekaj avtorskih muzikalov, ki so bili osredotočeni na junake iz znanih knjig in otroških filmov, nekaj pa tudi preoblikovanih dramskih besedil.

Izpostavila bi Kresnička, glasbeno-scensko delo Radovana Gobca, ki smo ga na naši šoli, v mojem razredu, nekoliko preoblikovali, posodobili in postavili na oder. V samo zgodbo sem dodala odlomke, ki sem jih dodala sama.

V razredu sem sprva skušala odkriti talente učencev, vključiti tudi starše, dedke in babice. Čisto vsak učenec v razredu je bil odgovoren za svoj del predstave. Učenci so ob pripravah neznansko uživali. Nekateri učenci so bili vključeni pri pevskem zboru in so svoj del odpeli kot del zbora ali kot solisti, večina učencev je sodelovala pri dramskem delu.

Želela bi izpostaviti primer dečka, ki je imel velike težave s socialnim vključevanjem v razredno skupnost, saj ga je oviral naglas (srbo-hrvaški) in ovirala ga je disleksija. Z veliko težavo se je prebijal skozi branje besedila. Zato sem dečku po pouku prebirala besedilo, takoj so se vključili tudi starši, ki so videli napredek in bili zelo hvaležni za priložnost, ki jo je deček dobil, saj poprej nikoli ni dobil priložnosti, da bi nastopal. Ker se deček ni mogel besedila naučiti, brez, da bi se zaznal njegov naglas, sem njegov del besedila preoblikovala v šaljivi del, ki je v resnici imel srbo-hrvaške izraze in sem v dialog vključila še drugega dečka iz nemško govoreče družine, je njun del zgodbe temeljil na smešnih elementih pogovora v njunih maternih jezikih. Ko se je prvi deček prebil skozi besedilo in se ga v resnici naučil, sem spoznala njegov velik potencial za igro, tudi drugi učitelji so nama obema čestitali in dejali, da je rojen igralec. Fant, ki je bil poprej zmeraj v ozadju, nesamozavesten, z nizko samopodobo, je čez noč postal zvezda na šoli. Lahko bi rekli – zvezda je rojena. Od takrat naprej je redno sodeloval na šolskih proslavah, nastopal in se zelo začel približevati knjižni slovenščini. Starši so se večkrat zahvalili za priložnost in da sem prepoznala njegov talent. Potreboval je pomoč, da se je prebil skozi besedilo, saj je imel velike težave s samo tehniko branja, ko pa mu je bilo besedilo znano, je odigral neverjetno kvalitetno.

Začele so se aktivne in intenzivne priprave, skupaj z učenci smo ustvarili scenarij. Učenci jih imajo zelo radi, uživajo ob nastajanju le-teh. Presežejo sami sebe, poustvarjajo, ustvarjajo, so zelo aktivni in ustvarjalni in se zelo veselijo same predstave. Na ta način krepijo samozavest, nastopajo.

Odkrivanje talentov pa mora biti ključna naloga vsakega učitelja.

4. Razprava, zaključki

Otroci zelo radi nastopajo. Radi pojejo, plešejo, dramatizirajo ... to je v otroški naravi. Že kot majhni se vživljajo v različne vloge in se igrajo igro vlog. Vendar pa jih okolica pri teh dejavnosti z vstopom v šolo velikokrat zatira, potepta, saj pridejo v ospredje neke njihove težave, nekaj česar ne zmorejo, v čem niso najboljši. Naloga slehernega učitelja je, da v otroku najde potencial, ga spodbuja in mu pomaga razvijati njegove talente. Ni vmesno, da iščemo samo tisto kar otroci ne znajo, pač pa jih spodbujamo in povečujemo tisto v čemer so učenci dobri. Z igro, dramatizacijami spodbujamo, da se otroci odresejo treme, zablestijo na odru in tudi v drugih življenjskih vlogah. V muzikalih, ki sem jih pripravljala z odlično ekipo učiteljev na naši šoli in z učenci, ki so sprva kazali nezaupanje, strah, tremo ... lahko zatrdim, da se dan narediti čudež.

Priporočam, da se čim več poslužujete metod in oblik pedagoškega dela, kjer učenci nastopajo, pa četudi za začetek I pred samim seboj in iz malega raste veliko.

Učitelji moramo biti dovolj pogumni, da se tega lotimo. Naš Kresniček je dejal: »Vstopi v svet domišljije. Tema? Imam lučko. Bodimo luč mladim in jim osvetlimo pravo pot.

5. Viri

Izhajala sem izključno iz lastnih znanj in izkušenj

Slađana Zvzdalo

KDO JE PRAVI JUNAK

Otroci in odrasli se igramo od rojstva naprej. Tudi zato je igra ena osnovnih oblik učenja in sproščanja. Tehnike gledališke pedagogike pozitivno vplivajo na celostni razvoj učencev; njihovo ustvarjalnost, čustva in počutje v šoli. Takšno poučevanje učence spodbudi k aktivnem sodelovanju, izboljša skupinsko klimo in razvija empatijo. V članku želim predstaviti, na kakšen način so bili učenci vključeni v vse stopnje nastajanja gledališke predstave, čeprav sama predstava sploh ni bila glavni cilj.

Ključne besede: gledališče, sporazumevanje, skupina, celostni razvoj

WHO'S THE REAL HERO

Children as well as adults play since we are born. Because of that, the play is one of the most fundamental forms of education and relaxation. Drama activities have a positive influence on the child's creativity, emotions and wellbeing at school, where children can develop holistically. Such teaching motivates the students to actively participate, it improves the group climate, and develops empathy. The article discusses creation of a school play, where students were actively involved in all phases of creating a school play, even though making the play wasn't even the main goal.

Keywords: drama, group communication, holistical development

1. Razlogi, problemi in teoretično ozadje

Sporazumevanje je sestavni del vsakdanjega življenja. Nihče ne more živeti, ne da bi komuniciral z drugimi ljudmi. S sporazumevanjem človek spoznava svet okoli sebe, druge ljudi in samega sebe in sporazumevanja se je potrebno naučiti.

Ljudje smo v večini zelo družabna bitja in z drugimi želimo biti v stiku in z njimi izmenjevati svoja mnenja, občutke itd. Odrasli smo pri spoznavanju drugih in sporazumevanju z njimi pogosto precej zadržani, pri otrocih je to lažje. Če imajo željo, da bi se družili z nekom, jih ne ustavi ne jezikovna ovira, ne hrupno okolje in ne nepoznavanje druge osebe. Pogosto jim je pomemben samo skupni cilj in velikokrat je to igra. Igrajo se radi majhni otroci, igrajo se radi veliki otroci in igramo se radi tudi odrasli, čeprav si včasih tega ne priznamo oz. si rečemo, da za igro nimamo časa ali pa smo samo malo pozabili, kako smo nekoč v igri uživali. Pri igri se seveda sporazumevamo, če se igramo sami ali z drugimi. Lahko uporabljamo besede, lahko smo tiho, se sporazumevamo z mimiko, gibanjem, s simboli, kretnjami ali pa kar z vsem naenkrat. Le kje bi se morali veliko igrati, če ne v šoli. Vsi vemo, da je učenje skozi igro bolj zabavno, učenci so bolj motivirani, se tudi več naučijo in bolje znajo. Igre v današnjem svetu se močno razlikujejo od iger, ki smo se jih igrali nekoč. Tudi vrednote se spreminjajo, vse bolj so zamegljene in niso več skupne večini. V hitrem tempu sodobnega življenja smo vse bolj izgubljeni, zmanjkuje nam časa za druženje, pogovarjanje. Veliko mladih se sporazumeva preko elektronskih medijev in se samo še virtualno družijo.

S prispevkom želim predstaviti svojo izkušnjo, kako je s pomočjo igranja, raziskovanja, prilagajanja in učenja sporazumevanja nastala povezana skupina učencev, kateri je nepričakovano uspelo pripraviti odlično gledališko predstavo.

2. Implementacija

Začelo se je kot vsako drugo šolsko leto, na gledališki krožek se je prijavila skupina otrok, vsak s svojim razlogom in vsak tako drugačen. Seveda so vsi takoj želeli dobiti besedilo, dobiti vlogo in pripraviti predstavo. Učenci se med seboj niso vsi poznali, ločevali so se v skupinice, se pričkali. S kolegico sva se pogovarjali in ugotavljali: ta ima težave s koncentracijo, druga težave z jezikom, nekaj jih je zelo zadržanih, trije imajo učne težave, dva pa pravita, da sta drug drugemu sovražnika. Skupina je bila zahtevna, a končno sva imeli tudi nekaj fantov in vse skupaj je bil pravi izziv. Za pa nameček sploh še nisva imeli ideje, kakšno predstavo naj bi letos pripravljali.

Začetek nikakor ni bil optimalen in dogovorili sva se, da jim ponudiva priložnost, da se malo spoznajo, povežejo, sprostijo po napornem pouku pa bova videli.

Veliko smo se pogovarjali in se spoznavali ter igrali. Pri igrah in pogovorih so se učenci velikokrat sprli, se drli drug na drugega, tudi kakšna solzica je padla. Morali smo se navaditi strpnega in umirjenega sporazumevanja. Ugotovili smo, da jih vse povezujejo enake težave odraščanja, iskanja mesta v družbi, da smo vsi malo izgubljeni v sodobni družbi, kateri vladata elektronika in internet. Skupno jim je bilo, da si želijo prijateljev, da imajo težave v šoli, da jih odrasli ne razumejo in vrstniki pogosto niso ravno najbolj prijazni. Pogovarjali smo se o vrednotah in vzornikih. Tu se je šele zapletlo. Naštevali so vse mogoče: junake računalniških igrice, tuje športnike, razne raziskovalce, blogerje

... Želeli sva izvedeti, kdo je njihov vzornik oz. junak v Sloveniji. Seveda slavnih športnikov Dragičev, Dončiča, Gajserja in podobnih niso pozabili, našli so glasbenika Nipketa in Challetta Salleta, nekateri so poznali radijskega voditelja Deželaka in njegovo humanitarno akcijo zbiranja denarja. Kaj pa književni junaki? Pojma niso imeli.

Sledilo je raziskovanje, branje knjig, uprizarjanje odlomkov, opisovali smo junake, se v njih vživljali ... Poskušali smo si predstavljati, kakšno je bilo življenje otrok nekoč, kaj so jedli, kako so se oblačili, katera dela so opravljali, kako je bilo v šoli. Vživeti se v pastirje, kmete, gospodo, viteze ni bilo ravno lahko. Gledali smo filme, se učili pastirske igre, iskali izštevance in zbadljivke, hodili bos, nabirali kamne, delali kolesa, se igrali petelinje boje in še marsikaj. Zelo smo se zabavali, se spoznali in zelo povezali kot skupina.

Mnogo let sem že mentorica gledališkega krožka in nikoli še ni tako dolgo trajalo, da bi pripravili predstavo in s kolegico sva se sprijaznili, da bo letos pač tako in predstave ne bo. Presenetili so naju učenci, ki so si sedaj res želeli nastopiti, želeli so še drugim pokazati, kako super se imajo. Izbrali smo zgodbo o Petru Klepcu, dodali naše začetno raziskovanje o junakih in vrednotah, vrstniško zbadanje in nasilje v šoli, stare izštevance in igre smo povezali s tehnologijo in igrami, ki so učencem blizu danes. Na oder smo končno postavili celotno predstavo z minimalno sceno, skromnimi rekviziti, predelanimi starimi oblačili ter jo popestrili s kravjimi zvonci, pastirsko piščaljo, plesom in mobilnimi telefoni. Zelo smo bili navdušeni, ko je s skupnimi močmi in mnogo raziskovanja nastala gledališka predstava "Pa kdo je sploh ta Peter Klepec?".

Kljub iztekajočem letu smo nastopili za šolske in vrtčevske otroke, ter na šolski dobrodelni prireditvi.

3. Rezultati

Predstava je odlično uspela. Zdaj vsi poznajo junaškega Petra Klepca, pastirsko poniževanje Petra se je gledalcev močno dotaknilo in učitelji so se po predstavi z učenci v razredih pogovarjali o med vrstniškem nasilju. Učitelji so z učenci prebrali tudi zgodbo o Petru Klepcu, naučili pa smo jih tudi nekatere že pozabljene igre in izštevance.

Prav vsi pa so ugotovili to, kar je najbolj pomembno, da se je videlo, kako so nastopajoči na odru uživali, kako so se v vloge vživeli in si pomagali. Prestrašeni in zadržani učenec se je prelevil v razbojniškega pastirja, tujejezična deklica z govorno-jezikovno motnjo je gladko in doživeto odigrala eno glavnih vlog, učenci so na odru premagali zadrego pred javnim nastopanjem. Nastopali so vsi in pravijo, da so je bilo zares super. Vsako ponovitev so kaj spremenili, dodali in prijateljstvo je rastlo. Z veseljem so se vsi zbrali tudi konec avgusta in vadili za nastop za bodoče prvošolce na prvi šolski dan.

Učenci so ugotovili, da bodo skladbe Nipketa in Challetta Salleta poslušali še naprej, a pravi slovenski junak je za njih vsekakor Peter Klepec. Letos so se h gledališkem krožku vrnil vsi in pridružilo se jim je še toliko novih učencev, ker pravijo, da jim je bila všeč predstava, povezanost igralcev in njihovo uživanje na odru.

4. Zaključek

Gledališko udejstvovanje je lahko zelo zahtevno za sodelujoče. Skupina mora doseči neke vrste dogovor o komunikaciji in sodelovanju.

Učitelji z uporabo primernih tehnik gledališke pedagogike vplivamo na izboljšanje skupinske dinamike, sporazumevanja, bolj pristen stik s sočlovekom, na oblikovanje vrednot, spoznavanje samega sebe, razvijanje govorno-izrazne spretnosti, poglobljanje domišljije, razvijanje pozitivno samopodobe. Učenci razvijajo svoje sposobnosti in spretnosti, in gledališče jim dovoljuje biti to, kar so.

Tudi učitelji se lahko igramo in pri igri uživamo, a moramo vsaj z eno nogo stopiti iz čevljev resnih in odgovornih odraslih, ki morajo s številnimi metodami doseči še več zastavljenih ciljev in oddati mnogo poročil. Igrati se je z uporabo prvin gledališke pedagogike res lahko.

V mojem prispevku je dokaz, da učenci učitelja potrebujejo kot organizatorja in vodjo, a lažje jim je, če se z njimi včasih igraš tudi sam. Po raziskovalni dejavnosti je nastala gledališka igra, v katero so učenci vnesli vse svoje znanje in izkušnje, pridobljene v času raziskovanja, povezovanja in nastajanja igre.

Nataša Kordiš**KRST PRI SAVICI V SLOVENSKEM ZNAKOVNEM JEZIKU**

Pomemben del identitete naroda predstavlja literatura s področij epike, lirike in dramatike. Kot tolmačka za gluhe učence in dijake v rednih programih osnovnih in srednjih šol opažam potrebo po njim prilagojeni predstavitvi tovrstnih vsebin. Za gluhe učence in dijake, ki uporabljajo slovenski znakovni jezik kot materni jezik, ki se od slovenskega knjižnega jezika precej razlikuje, predstavlja pouk slovenskega jezika, predvsem pa razumevanje kompleksnih literarnih del, svojevrsten izziv. Med učno gradivo je uvrščena pesnitev Krst pri Savici Dr. Franceta Prešerna, napisana v pesniškem jeziku, ki je učencem in dijakom, tako gluhim kot slišočim, težje razumljiv. Izredno dovršeno umetniško delo je učencem in dijakom potrebno razložiti in jim približati. V članku predstavljam možnost spoznavanja vsebine s pomočjo interpretacije v slovenskem znakovnem jeziku. Video posnetek vsebuje odlomek literarnega dela, ki je pretolmačen v slovenski znakovni jezik in opremljen z besedilom pesnitve v obliki podnapisov. Izdelava video posnetka je potekala v obliki delavnice, ki je bila izvedena s prijemi gledališke pedagogike.

Ključne besede: gluhi dijaki, prilagajanje vsebin pouka slovenščine v SZJ, tolmačenje Prešernovih sonetov v SZJ, izdelava video filma s pomočjo gledališke pedagogike

BAPTISM ON THE SAVICA (KRST PRI SAVICI) IN SLOVENIAN SIGN LANGUAGE

Epic and lyrical literature and poetry represent an important part of a nation's identity. As an interpreter for deaf students enrolled in regular programmes in elementary and secondary schools, I have recognised a need for the adjustment of teaching contents. Included in the secondary school study materials is the epic poem Baptism on the Savica, which dr. France Prešeren wrote in poetic language and in line with the rules of the epic poem and the sonnet. This highly accomplished artistic work has to be explained to students. Deaf students are faced with a literary work which is written in Slovene, a challenging language for deaf people, and in poetical language, which is difficult for deaf people to understand. In this article I am proposing a possible way of introducing the contents with the help of interpretation in Slovene sign language. The video footage includes an excerpt of the literary work, which is interpreted into Slovene sign language and complete with subtitles. The text is visible simultaneously with the interpreter. The video was crafted during a workshop which was carried out with theatre pedagogy procedures.

Keywords: deaf students, adjusting contents of Slovene lessons in slovenian sign language, interpreting Prešeren's sonnets into slovenian sign language, making a video film with the help of theatre pedagogics.

1. Uvod

Pouk slovenščine je tako v osnovni šoli kot v srednji šoli obvezni sestavni del izobraževanja. Za gluhe učence in dijake je slovenski knjižni jezik tuj jezik in nekaterim so vsebine težko razumljive.

Jezik, ki ga uporabljajo gluhi, to je slovenski znakovni jezik, jih močno oblikuje in jim določa način izražanja. Kultura gluhe skupnosti se razlikuje od kulture večinske, slišče populacije. Ne glede na vsebino in izbrano temo, se zaradi izražanja v znakovnem jeziku povežejo s temami, ki se dotikajo gluhih in njihovega bivanja v sliščem svetu. Svoje stiske jezikovne manjšine predelujejo v slovenskem znakovnem jeziku, pa tudi skozi ples, poezijo gluhih, likovno ustvarjanje in fotografijo.

Čeprav je sliščim knjižni jezik, ki je jezik literarnih del, bližje in so ga razvijali spontano, v domačem okolju, tudi oni potrebujejo razlago, za boljše razumevanje motivov, tem in sporočil kompleksnih književnih del.

Kot tolmačka v rednih programih osnovnih in srednjih šol opažam da gluhi učenci in dijaki potrebujejo dodatno razlago literarnih del, ki jim je posebej prilagojena. Razložiti je potrebno neznane besede in prav tako literarno obliko. Spevnost sonetov je gluhim težje razumljiva, saj ne slišijo govornjene besede.

2. Slovenski jezik je za gluhe tuj jezik

Gluhi otroci ne morejo sprejemati slušnih informacij enako kvalitetno kot slišče. Ta ne poteka po naravni poti, saj jim gluhost to onemogoča. Pomembno je poudariti, da učenje slovenščine gluhega otroka ni primerljivo z učenjem tujega jezika sliščega otroka.

Naravni jezik gluhih je znakovni jezik (Sacks, 1989). Slovenski znakovni jezik se bistveno razlikuje od slovenščine (Korbar, 2018). Slovenski znakovni jezik vsebuje 10.000 gesel, povprečen slišči srednješolec pa za sporazumevanje uporablja 25.000 besed. Kljub skromnejšemu naboru gesel lahko v znakovnem jeziku izrazimo vsako misel. Lahko pripovedujemo pravljice, pesmi, izražamo filozofske misli in podajamo tehnična navodila. Gluhim posebej otežujejo razumevanje slovenskega pogovornega in knjižnega jezika, tako v pisni kot govorni obliki, prvine, ki se v znakovnem jeziku ne pojavljajo ali redko pojavljajo. To so med drugim način rabe števila in spola pri samostalniku, sklanjanje, sopomenke, spreganje in druge slovnične značilnosti slovenščine. Mnogo gluhih ima skromnejši besedni zaklad od sliščih vrstnikov. Gluhi tudi berejo z ustnic, vendar je slovenščino precej težko odgledovati. Le redki gluhi so večji odgledovanja do te mere, da bi razumeli vsebino sporočila (Korbar, 2018).

2.1 Pouk slovenščine za gluhe učence in dijake

Za gluhe učence in dijake pouk slovenščine ni prilagojen. Kljub nekaterim poskusom, da bi uvedli slovenščino za tujce, poteka pouk po enakih standardih tako v segregaciji kot v integraciji. Gluhi učenci, ki izhajajo iz gluhih družin in katerim je SZJ (slovenski znakovni jezik) materni jezik, imajo od leta 2014 možnost, da jim pouk tolmači tolmač za slovenski znakovni jezik (ZOUPP, 2011). Ta prilagoditev jim omogoča, da vsebine spremljajo v SZJ, ki je njihov prvi jezik. Ob vstopu v osnovnošolsko izobraževanje je stopnja znanja slovenščine med gluhi in sliščimi učenci zelo različna. Slišče so se

po spontani poti naučili slovenščine. O sklonih in besednih členih ne razmišljajo, kljub temu jih pravilno uporabljajo. Gluh otrok pa je do vstopa v šolo zakonitosti slovenščine spoznaval s pomočjo surdopedagoga in se učil govora z logopedom. Tako naučen jezik mu ne nudi enake širine uporabe kot slišočim sošolcem. Velike težave ima pri spontanem govoru, saj se ne sliši. Ne ve, kdaj je besedno zvezo uporabil neustrezno, saj večinoma ni takojšnje reakcije na njegov govor. Otroci se namreč gluhemu vrstniku prilagodijo in razumejo njegov govor, čeprav je poln napak in popačenj. Učitelji se trudijo in vsebine prilagajajo, poenostavljajo, sestavljajo sezname prevodov in pogosto uvedejo dodatno učno pomoč. Tako gluhi učenec spremlja pouk in bolj ali manj uspešno usvaja nove vsebine. Pri tem mu pomaga surdopedagog, ki prav tako izvaja dodatno strokovno pomoč.

2.2 Pouk slovenščine s tolmačem za slovenski znakovni jezik

Tolmač pri pouku pretolmači za gluhega učenca vse vsebine: učiteljevo razlago, odgovore učencev, pogovor med učenci in tudi učna gradiva. Pogosto mora prilagajati razlago, da jo gluhi učenec lahko razume in sledi pouku. Tolmač ni učitelj slovenskega jezika, razlago podaja učitelj. Ker pri svojem delu opažam, da imajo gluhi skromen besedni zaklad, jim zaradi tega dodatno razložim neznane besede, pojme in vsebine, ki jih ostali učenci poznajo iz domačega okolja, iz medijev, iz aktivnosti v katere so vključeni, interakcij s sorodniki in sosedi, sovrstniki in drugimi osebami iz ožje socialne sredine.

2.3 Razlaga novih pojmov

Tehnika razlaganja novih pojmov, ki je znana tudi pri gledališki pedagogiki je uprizarjanje. Ta zelo učinkovita metoda je posebej primerna za razlago novih pojmov s področja literature.

Nov pojem najprej črkujem. Nato pokažem kretnjo, ki je najbližja novemu pojmu. Učenca oz. dijaka vprašam, če to besedo že pozna, če jo je že kdaj »slišal«. Če je še ne pozna, mu jo razložim. Pri tem uporabljам poosebitev in pokažem pojem z uporabo vseh prvin znakovnega jezika, med katerimi je najučinkovitejša mimika. Poleg mimike uporabljам kretnje, ki s postavljanjem v prostor, hitrostjo in smerjo izvajanje dobijo vse tiste prvine, ki jih v govornih jezikih izražamo s pomočjo sklanjatev, spregatev, veznikov, oblikovanja povedi, besedoslovjem in drugim. Pogosto je potrebno razložiti pridevnike, glagole in posebne slovnične strukture. Pri tem je pomembno upoštevati kognitivne značilnosti posameznika in načelo postopnosti. Ko je učenec spoznal nov pojem, je pomembno preveriti razumevanje njegove vloge v literarnem delu. To najlažje storim tako, da se postavim v vlogo literarnega junaka, da sem jaz ta oseba, ki se srečuje z novim pojmom, da učenec poveže osebo in dejanje in razume pomen dogajanja v literarnem delu. Poleg nepoznavanja besed in pojmov, se pojavljajo težave, zaradi nepoznavanja literarnih oseb, zgodb in občutij, ki so ključni. Delo z gluhim učencem ali dijakom je pogovor, je podajanje informacij in preverjanje ali jih je sprejel, razumel, ponotranjil, je prejemanje povratnih informacij in dodatnih vprašanj. Je precej počasnejši način dela od podajanja informacij slišočim učencem in dijakom.

2.4 Preverjanje znanja

Šolski sistem predvideva preverjanje znanja v obliki pisnih in ustnih preverjanj. Gluhi učenci in dijaki prejmejo snov v obliki SZJ preko tolmača. Razlaga v znakovnem jeziku je zelo pomembna (Korbar, 2018). Brez razlage v SZJ gluhi učenci učne snovi ne bi zares razumeli, kljub temu pa jim pisanje domačih nalog in preverjanja znanja v knjižni slovenščini predstavljajo velik izziv, saj se knjižna slovenščina od SZJ bistveno razlikuje.

2.5 Krst pri savici

Pesnitev Krst pri Savici predstavlja eno temeljnih del slovenske književnosti s katero se srečamo že v osnovni šoli, podrobneje pa jo spoznavamo v srednji šoli. France Prešeren je s to pesnitvijo dokazal, da sodi v sam vrh svetovne lirike (Berilo 2, 2018). Za učence, tako gluhe kot slišče, predstavlja pesnitev velik zalogaj. Pesnitev vsebuje besede, ki jih v vsakdanjem pogovoru ne slišimo več, učbeniki in mladinska literatura so napisani v drugačnem, sodobnejšem jeziku. Čeprav si morajo tudi slišče učenci in dijaki prevesti neznane besede, pa gluhi dijak za to potrebuje več časa in pomoč tolmača. Ko je v verzu prevedel vse neznane besede, jih težje poveže v smiselno celoto in ponotranji sporočilo, saj pesniška sredstva dodatno otežujejo razumevanje vsebine.

Kot tolmač pri pouku izbiram primerna sredstva, ki gluhemu omogočijo, da razume vsebino literarnega dela, da občuti avtorjev slog, prepozna karakter nastopajočih oseb, vsebino dialoga. Za razlago in približanje literarnih del se mi zdi najprimerneje uporabiti znakovni jezik, ki ga gluhi v medsebojni komunikaciji, tako imenovano tolmačenje »po gluho«. Tolmačenje pouka literature se razlikuje od tolmačenja drugih učnih vsebin. Pri tovrstnih vsebinah ves čas vzdržujem očesni stik, črkujem neznane pojme, imena, formule in pojme, ki nimajo svoje kretnje. Za tolmačenje literarnih del, poezije je primernejša dramska uprizoritev, namesto črkovanja uvajanje kretenj, ki na poetičen način opišejo pojem, dogajanje, občutenje in sicer tako, da je kretnja večja, bolj poudarjena in mehko izpeljana, očesni stik z učencem pa omejen.

2.6 Video film

Pesnitev Krst pri Savici se v vseh učnih načrtih pojavlja kot pomemben del učnega načrta. Zaradi težavnostne stopnje in kompleksnosti sem se odločila, da jo z gluhi dijaki dodatno obdelam. Odločila sem se za način pristopa, kot jo ponuja gledališka pedagogika. Gluhim je gledališki način pripovedovanja zelo blizu. Pri svojem pripovedovanju zgodb iz vsakdanjika zelo prepričljivo in avtentično oponašajo druge osebe, z gibom svojega telesa uprizorijo gibanje vozila ali živali, s pomočjo mimike postane še tako preprosta pripoved sočna gledališka uprizoritev skeča. S svojimi dijaki sem pesnitev uprizorila tako, da sem najprej razložila pesem, nato prikazala v slovenskem znakovnem jeziku in nato izpostavila nekatere ključne pojme. Za razumevanje teh pojmov smo uvedli prijem gledališke pedagogike »sestavljanje kipa«. Aktivnost se prične tako, da izberemo pojem, ki ga bomo upodobili in potem se eden postavi v kip, ki po njegovem upodablja ta pojem, naslednji učenec se mu pridruži in se postavi tako, da se ga dotika in dopolnjuje kip in potem še vse naslednji na tak način dopolnijo kip. Kip se podira v istem vrstnem redu, kot je nastajal, le da odhajajoči poskrbi, da se ostali vedno med seboj dotikajo z roko ali nogo. Vključili smo »vroči stol«, kjer se eden vživi v glavnega junaka, protagonista, in ostali ga sprašujejo o

njegovi situaciji. Videoposnetek je nastal v podporo razumevanja besedila. Odlomek je prikazan v slovenskem znakovnem jeziku, nato pa je dodano besedilo v obliki podnaslovov.

2.7 Nadgradnja

Pomembna nadgradnja je možnost povezave s spletnimi slovarji in ob izbiri besede v tekstu prevod v SZJ, za poglobljeno razumevanje literarnega dela pa bi lahko v videoposnetek uvedli tudi likovne prvine in tako prikazali dogajanje v pesnitvi.

3. Povezovanje svetov

Ali je možno povezati svet gluhih in svet slišočih? Odgovor je pritrdilen.

Ko se izboljšajo komunikacijske poti, je lažje razložiti pomen besed, čustev, dogodkov in mnogih drugih pojmov, ki nas delajo socialna bitja (Korbar, 2018). Kot takšna si želimo povezovanja s svojimi kolegi, sošolci, soustvarjalci, znanci in tudi neznanci. Razumevanje literarnih vsebin nam to olajša. Poistovetenje z junaki iz literarnih predlog in razmišljanje o vzrokih in posledicah njihovih dejanj nas notranje bogatijo in širijo obzorja.

Prav tako gluhi lažje izražajo svoje specifične potrebe in svoja občutja, ko imajo večji nabor besed za to. Izbor krenenj za nove besede, pojme je morda manjši in te nove besede na začetku črkujejo. Vendar se z poglobljenim študijem vzpostavi razumevanje besed in ustvarijo krenje za novo besedo.

Znakovni jezik je živ jezik in tako kot vsi živi jeziki doživlja nenehno aktualizacijo (Pavlič, 2019).

4. Zaključek

Gledališka pedagogika je zelo ustrezna metoda za delo z gluhihimi učenci in dijaki. Za delavnico izdelave videofilma v katerem s pomočjo slovenskega znakovnega jezika in podnapisov prikažemo odlomek iz pesnitve Krst pri Savici sem izbrala metodo dela gledališke pedagogike. Za spoznavanje vsebine pesnitve bo za uporabo na voljo tudi drugim gluhihimi učencem in dijakom.

5. Viri

- Gaber Korbar, Veronika in Mateja Gaber: Spoznajmo gluhe. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka, 2018
- Pavlič, Matic: Priročna videoslovnica slovenskega znakovnega jezika. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije: Založba ZRC, 2019
- Pavlič, Darja in drugi: Berilo 2, Učbenik za slovenščino- književnost v 2. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šolah. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2018

- Sacks, Oliver: Stumme Stimmen. Hamburg: Rowolth, 1989
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/ (2011). Uradni list RS, št. 58 (22.7.2011). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-listrs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714> dne 13. 10. 2019



Gledališka pedagogika pri pouku, zakaj pa ne?

Darja Cekin
IGRA IN ŠPORT

Ines Gorenšček
MOČ GLEDALIŠČA PRI UČENJU ANGLEŠČINE V PRVEM TRILETJU

Živa Logar
UČENJE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE S POMOČJO KONJEV IN GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Katja Ropret Perne
UPORABA GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI UČENJU ZGODOVINE V ČEŠKEM KONTEKSTU

Lidija Skoporec Knafelj
UČENJE S POMOČJO METOD GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI POUKU SLOVENŠČINE

Monika Mihelič
AMPAK JAZ TEGA NE MOREM! IMPRO MED OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Darja Cekin **IGRA IN ŠPORT**

V prispevku je predstavljenih nekaj idej o tem, kako učence tudi pri urah športa navajati na socialne veščine skozi metode gledališke pedagogike. Učenci tovrstno urjenje sprejemajo kot igro, učijo pa se predvsem samoregulacijskih spretnosti in socialnih veščin, ki jih potrebujejo tako v športnem udejstvovanju, kot v življenju.

Ključne besede: šport, socialno učenje, igra, gledališka pedagogika

THEATRE AND SPORTS

The article presents some ideas on how to get primary school children involved in training of social skills through the methods of theatre pedagogy during sports classes. Pupils take this kind of training as a game, but they are primarily learning the self-regulatory skills and social skills, which they need in sports and in ordinary life.

Key words: sports, social learning, play, theatre pedagogy in the classroom

1. Šport in gledališka pedagogika

Gledališka pedagogika nas uči o igri in skozi igro. Igranje nas lahko pritegne, pri čemer postanemo aktivni. Mnogo iger je zasnovanih in izmišljenih tako, da pri njih nismo statični, temveč da se gibamo in smo tudi fizično aktivni, ne le mentalno. Podobno je s športom: pri njem smo fizično in mentalno aktivni, osredotočeni na nek cilj in aktivnosti, ki jih izvajamo, nas vodijo do cilja. Potrebno pa je vseeno poudariti, da bistvo iger in športa ni cilj, bistvo je pot. Načini igranja, trajanje aktivnosti, stiki in komunikacija v času aktivnosti, so stvari, ki pomenijo največ. Pogosto se igramo skupinske igre; veliko je takih, ki imajo za cilj zmagati (doseči največ košev, golov, točk...), tisto, kar pripelje do tega cilja je sodelovanje in interakcija z drugimi udeleženci, načrtovanje in komunikacija.

2. Igra in šport

Otroci se radi igrajo. Igrajo se veliko različnih iger, ki imajo bolj ali manj stalna pravila. Skozi igro se sprostijo, a tudi učijo in razvijajo nove spretnosti in znanja.

»Igra je ena od osnovnih vsebin otrokovega življenja in zato jo lahko uporabimo kot vzgojno metodo in hkrati sredstvo učenja pri usvajanju gibalnih in intelektualnih vsebin. Zavedati se moramo, da otroci z njeno pomočjo nevede in igrave pridobijo potrebna znanja ter si jih globlje vtisnejo v spomin v primerjavi z dalj časa trajajočim in utrujajočim strogo usmerjenim učenjem, ki zna biti za otroke zelo odbijajoče in dolgočasno.« (Pistotnik, 2004).

»Igra kot svojevrstna dejavnost je najbolj primerna otrokovi naravi in osnovnim zakonitostim njegovega razvoja; v največji meri zagotavlja enotnost med gibalnim, spoznavnim, čustvenim in socialnim razvojem.« (Videmšek in Pišot, 2007)

Skozi igro se otroci učijo tudi strategij, ki jim omogočajo lažje vključevanje v (socialno) okolje in vodijo k uspešnejšemu reševanju vsakodnevnih življenjskih izzivov.

Poznamo različne vrste iger: možnosti delitve je veliko, večini pa je skupno to, da imajo neka pravila, ki se jih držimo in nek cilj, ki ga skušamo pri tem doseči.

Pri igri naj bi se zabavali, se imeli lepo. Drugi vidik igre je, da naj bi se pri njej čutili sprejete, del skupine (če gre za skupinsko igro) in suverene, ne glede na vrsto igre. Ker imajo igre pravila je prav, da se jih spoštuje in upošteva, da je pravično do vseh. Predvsem pa pri igri in tudi sicer v življenju velja, da naj bi se do drugih obnašali tako, kot želimo, da bi se drugi obnašali do nas.

Nešportno obnašanje je moment, ki ga pedagogi pri svojem delu pogosto opazimo, sploh pri pouku športa, ali pa takoj po zaključku. Velikokrat sem že doživela, da so učenci igrali štafetne igre, po koncu pa je prišlo v garderobah do preprirov in zmerjanja, ker so eni zmagali, drugi pa izgubili. Ničkolikokrat sem že doživela, da so otroci igrali igro med dvema ognjema, pa so se po končani igri skregali, ker so eni zmagali, drugi pa izgubili in so poraženci zmagovalcem očitali goljufanje, zmagovalci pa se poražence zmerjali z zgubami... V izogib tovrstnim situacijam lahko otroke z različnimi elementarnimi in socialnimi igrami učimo strpnosti, sodelovanja in sprejemanja,

predvsem pa tega, da si dovolijo, da je igra namenjena temu, da so v njej udeleženi in se imajo pri tem lepo, ter da tekmovalni del ni bistvo vsake igre. A za to je potreben (tudi) čas.

3. Uporaba metod gledališke pedagogike pri pouku športa

Šport je gibanje in vodeno gibanje, pri katerem razvijamo tudi socialne spretnosti in strategije je za uspešen razvoj človeka bistvenega pomena.

Pri urah športa lahko igro vključimo v skoraj vsako šolsko uro, kot uvodno motivacijo ali kot zaključni del ure, igro izberemo glede na cilje ure in glede na potrebe, ki se pokažejo pri vsakodnevnem delu.

Pri pouku na razredni stopnji (in v vrtcih) učitelji pogosto uporabljamo elementarne igre. Elementarne igre so igre, pri katerih se otroci gibajo v naravnih oblikah gibanja (hoja, tek, plazenje, poskakovanje) in ki imajo enostavna osnovna pravila, ki pa se jih lahko sproti spreminja in dopolnjuje. Zaradi fleksibilnosti lahko z njimi dosegamo različne cilje.

Opravljenih je bilo nekaj raziskav o tem, katere so najpogosteje uporabljene igre. Med njimi so seveda vse, ki smo se jih igrali v otroštvu: lovljenja, Črni muc, Ptički v gnezda, Mačka in miš, Gnilo jajce, Okameneli. Omenjene so bile tudi igre, pri katerih otroci oponašajo različna gibanja živali.

Da bi učenci lažje sodelovali, so primerne zlasti igre, pri katerih sta izvedba in rezultat odvisna od skupine, ne le od posameznikov – tak primer je igra Tekoči trak, pri kateri se postavijo drug za drugega in si morajo podajati predmet nad glavo ali ob strani, pri čemer pazijo, da predmet ne pade na tla. Biti morajo pozorni in hitri.

Igra Menjavanje smeri je uporabna, ko želimo doseči, da so učenci pozorni na navodila, na njihovo upoštevanje. Učence razdelimo v dve skupini, A in B. Skupina A se giblje po prostoru, skupina B stoji. Vodja zaploska in skupini se zamenjata. Po nekaj menjavah se navodilo spremeni tako, da namesto slišnega signala podamo le še vidnega (npr. vodja pokima), na koncu pa morajo sami hkrati poskusiti zamenjati vloge. Ta del pogosto ne uspe.

Odštevanje (countdown) učenci stojijo poljubno razporejeni po prostoru. Določimo nekoga, ki začne, nato se mora štetje nadaljevati, ne da bi si namignili, kdo bo povedal naslednje število. Če dva govorita hkrati ali če zaporedje ni pravilno, začnemo znova.

Z igro lahko tudi povezujemo. V skupini, kjer se med sabo vsi poznajo, lahko, namesto imen, izpeljemo predstavitev z gibi, z oponašanjem najljubše živali, z zvoki... Podajamo si lahko žogo, pri čemer dodamo neko dodatno nalogo... Tako se med sabo bolje spoznamo, lažje tudi razumemo drug drugega.

Vse je odvisno od kreativnosti, pri čemer pa je treba ohraniti fleksibilnost, saj ni vsak dan primeren za vsako dejavnost in ni vsaka dejavnost za vsak dan.

4. Zaključek

Ure športa so zaradi prostorskih možnosti, ki jih ponuja telovadnica in zaradi specifičnosti samega predmeta, idealen čas za vpeljavo elementov gledališke pedagogike v pouk, ne da bi se učenci tega sploh zavedali. Delo poteka po podobnih principih kot sicer, le da mu dodamo nekaj več socialnih in improvizacijskih elementov, ki na dolgi rok prinašajo pozitivne učinke na področju socialne vključenosti, samozavesti in zavedanja drugih.

5. Viri

- Kranjčan, M. (2016). Od igre do projekta. Koper. Založba univerze na Primorskem.
- Pistotnik, B. (2004). Vedno z igro: elementarne in družabne igre za delo in prosti čas. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Slabe, Nina (2017): Najpogostejše elementarne igre pri gibalnih/športnih aktivnostih v vrtcih. Diplomsko naloga. Koper: UP PEF. (dostop 1. 9. 2019) https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/DIPLOMSKE_NALOGE/Slabe_Nina_2017.pdf
- Spolin, V. (1980): Improvizacijske vaje. Ljubljana: Mestno gledališče Ljubljana.
- Videmšek, M., Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Woolfolk, A.(2002): Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Ines Gorenšek

MOČ GLEDALIŠČA PRI UČENJU ANGLEŠČINE V PRVEM TRILETJU

V prvem triletju je nemogoče učiti na klasičen, frontalen način. Učencem tak način učenja ni blizu, saj sta gibanje in igra zanje še vedno ključnega pomena. Nekateri se z angleščino prvič srečajo v prvem razredu. Ne zavedajo se še kako pomemben predmet je to, saj se bodo z njim srečevali v srednji šoli, fakulteti in v vsakdanjem življenju, zato je nujno, da v teh zgodnjih letih doživijo pozitivno izkušnjo.

Otroci se v tej starosti ves čas poslužujejo iger vlog. Posnemajo mamo, zdravnika, šoferja... Učitelj mora izkoristiti to danost v svoj prid in elemente gledališča vključiti v pouk. Učenci so pri teh letih kreativni in se želijo aktivno vključevati v pouk. Ko prevzamejo identiteto lika in se vanj vživijo, se sprostijo ter pozabijo, da govorijo tuj jezik, ki se jim je sprva zdel nerazumljiv in težak. Najbolj plašni in tihi učenci nastopijo pod maskami samozavestno. Zabavajo se ob izdelovanju lutk in se pačijo ob spreminjanju glasu. Posledično radi hodijo k uram angleščine, ker vedo, da se bodo veliko naučili in ob tem zabavali.

Nekateri učitelji niso zagovorniki metod in tehnik gledališke pedagogike, ker trdijo, da je metoda zamudna, ne vključi vseh otrok, trdijo, da je razred nemiren ter da je učilnica neprimerno okolje za izvedbo igre. V svojem članku sem se dotaknila teh pomislekov in dokazala nasprotno. To ni bilo težko, saj se poslužujem teh metod že deset let, odkar učim angleščino v prvem triletju in vedno so bile uspešne.

Pogosto sem dobila povratno informacijo staršev, saj so otroci predstavili igro tudi doma ali že v podaljšanem bivanju. Svoje znanje so na tak način ponavljali in utrjevali. Krepili so svojo samozavest in ljubezen do jezika. In to je največja nagrada za učitelja.

Ključne besede: angleščina, linearni pristop, holistični pristop, igra, gledališče

THE POWER OF THEATRE IN ENGLISH TEACHING IN FIRST THREE YEARS OF SCHOOL

In the first three years, it is impossible to learn in the classic, frontal way. This approach is not close to the young pupils, because playing and movement is still crucial to them. Most of the children come in contact with English language in their first grade. They do not realize the importance of the subject which they will be followed by through high school, faculty and in every day life, so their experience has to be positive.

Children at this age are constantly making use of the role-playing games. They imitate their mother, the doctor, the chauffeur... The teacher has to include the given characteristic in his favor and include the elements of the theater into his lessons. The young students want to be actively involved in the learning process. When they take on the identity of a character and get into it, they relax, forget that they speak a foreign language that they found incomprehensible at first. The shyest and the most silent students perform under the masks confidently. They have fun making dolls and showing up when they change their voice. As a result, they like to go to English classes because they know they will have a lot of fun learning it.

Some teachers are not in favour of the methods and the techniques of theatrical pedagogy because they claim that the methods are time-consuming, do not involve all children, make the class restless and find classroom as an inappropriate environment for the play. In my article, I touched these concerns and proved the opposite. It was not hard to discuss the theme because I have been using the methods for ten years, ever since I have started teaching English in the first three-year school period.

I have often received parental feedback, as the children presented the play either at home or already in extended stay. In this way, they repeated their knowledge and strengthened it. In this way they built their confidence and self esteem as well as the love for the language.

And this is the greatest reward for a teacher.

Keywords: english teaching, linear approach, holistic approach, play, theatre

Učitelji angleščine v prvem triletju se soočajo s težavo, da otroci še ne pišejo, ne berejo in ne uporabljajo učbenikov. Zelo malo gradiva za poučevanje v prvem triletju je na trgu in tako se moramo učitelji znajti sami. Kakorkoli se to sliši težavno in naporno, je to za učitelja po drugi strani pravi blagoslov. Rečeno je, da mora učitelj angleščine v prvem triletju slediti učnim sklopom drugih šolskih predmetov, nikjer pa ni zapisano na kakšen način naj to doseže. Npr., ko učenci obravnavajo pri spoznavanju okolja promet, mora učitelj angleščine obravnavati enako tematiko pri angleščini. Učitelj lahko uporabi svojo domišljijo in kreativnost ter uro snuje po svojih željah, da le pride do zelenega cilja. Menim, da sta v prvem triletju cilj in pot do njega enako pomembna, saj se učenci šele spoznavajo s tujim jezikom in prva leta pogosto zaznamujejo tudi kasnejši odnos do jezika. Sama se pri svojih urah redno poslužujem metod in tehnik gledališke pedagogike. Moje desetletne izkušnje kažejo, da se te metode pri tako majhnih otrocih najbolje obnesejo.

Menim, da je s frontalno obliko poučevanja zelo težko pridobiti pozornost učencev. Učenci se s frontalno obliko prvič srečajo ravno v šoli, zato je niso vajeni. Že pred vstopom v šolo pa se igrajo razne domišljijske igre, igre vlog in v njih zelo uživajo. Otroci posnemajo svoje starše in ljudi okoli sebe. Radi se igrajo igre vlog. Učitelji bi zato morali bolje izkoristiti značilnosti tega razvojnega obdobja.

Pogosto od svojih sodelavcev slišim pritožbe: učenci se preveč razdivjajo; saj za to ni časa, ker otroci namesto da bi se učili jezika, izdelujejo; učilnica je premajhna za gledališče; ni primerno za vse učence in potem se ti dolgočasijo; majhni otroci še ne znajo dovolj jezika, da bi z njim ustvarili predstavo.

V naslednjih odstavkih se bom dotaknila vseh omenjenih problemov.

1. Ni primerno za vse učence in potem se ti dolgočasijo

Ko pripravim igro, vedno poskrbim, da je v njej sodeluje kar se da veliko število učencev. Učenci, ki ne igrajo ali tisti, ki resnično ne želijo sodelovati, so gledalci. Pogosto imajo vlogo ocenjevalcev in nagradijo nastopajoče z aplavzom. Učenci so vsi aktivno vključeni v predstavo, zato se ne dolgočasijo. Učenci morajo soustvarjati pouk in učitelj mora upoštevati njihove predloge in želje.

Pri mojem pouku angleščine otroci sedijo le zadnji deset minut. Takrat jim namreč razdelim učni list na katerem je povzeta vsebina ure. Najpogosteje je zapisano novo besedišče, ime pesmi ali igre itd. Ta učni list otroci prilepijo v zvezek, včasih kaj malega pobarvajo, med poslušanjem pesmi. Ta učni list je namenjen njihovim staršem, ki ne vedo kaj počnemo pri pouku, ker nimajo gradiva. Ta komunikacija se mi zdi izrednega pomena, saj se starši na tak način vključijo v izobraževalni proces in z otroki ponovijo ali poglobijo znanje, ker vedo kaj se učijo. Od 6 letnega otroke je nemogoče pričakovati, da bo doma povedal kaj se uči pri angleščini. Na tak način gojim dobro komunikacijo s starši. Učencem pogosto naročim naj zaigrajo prizor pred starši. Prav tako pa ob koncu šolskega leta zanje vedno pripravimo krajšo predstavo...

Preden z otroki poustvarimo igro, jim razložim, da morajo govoriti razločno in glasno, saj nastopajo za gledalce. Povem jim (in demonstriram), da je neverbalna komunikacija enako pomembna kot verbalna. Povem jim šalo na dolgočasen in

brezizrazni način in jih vprašam zakaj šala ni bila smešna. Takoj razumejo zakaj. Opozorim jih na slovnična pravila npr. svojilni s na koncu besede, ki ga bolj poudarim.

2. Učenci so preveč nemirni

Za umirjenost učencev poskrbim tako, da vključim kar se da veliko število učencev v igro. Tako učenci nimajo časa za neprimerno vedenje. Učencem povem, da si bomo ogledali risanko *The lion is ill*, ki jo bodo kasneje po skupinah zaigrali. Naročim jim, da pozorno poslušajo besedilo. Učencem po ogledu risanke, ki jo pogledamo dvakrat, ponudim vrečko iz katere vlečejo barvne listke na katerih so liki, ki jih bodo igrali in se na tak način razdelijo v skupine. Nato dam napotke, da si morajo čim bolj doživeto predstaviti svoje like in vsaki skupini dam 20 min, da se pripravijo. Klopi, stole in ostale predmete v učilnici lahko uporabijo v predstavi. Pozorno spremljam dogajanje in pomagam. Nato ima vsaka skupina možnost, da zaigra pred tablo. Skupine, ki v tistem trenutku ne igrajo so gledalci in ocenjevalci. Vsaka skupina dobi tri tablice z zvezdicami. Te tablice dvignejo na koncu vseh predstavitev in ocenijo igro sošolcev. Za svojo skupino ne morejo glasovati. Svojo odločitev morajo argumentirati. Na tak način pripravim gledalce na aktiven in kritičen ogled predstave. Sledi razglasitev zmagovalne skupine.

Menim, da ni boljšega razumevanja učne snovi in novih izrazov, kot to dosežemo z metodami gledališke pedagogike. Učenci z metodo gledališke pedagogike nove besede podoživijo in razumejo ter si jih podzavestno ne prevajajo v slovenščino, ker ni potrebno.

3. Za to ni časa

Pri angleščine je ustno sporočanje bistvenega pomena. Vedno poskušam, kar se da malo časa posvetiti likovnemu delu. Ko z učenci spoznavamo družinske člane vedno zaigramo igro *The Enormous carrot*. Najprej pogledamo risanko ali pa jim zaigram zgodbo s pomočjo lutk. Ker nočem, da učenci izgubljajo čas z risanjem, jim razdelim okrogle sličice družinskih članov (zajčkov), ki jih nato samo pobarvajo. Vsak družinski član je predstavljen dvakrat. Vsaka sličica ima luknjo v katero učenci vstavijo vrvico (volno) in si jo nadenejo okrog vratu kot verižico. Dva učena imata verižico s sliko korenčka. Korenčka stopita na sredino učilnice in jaz pripovedujem zgodbo, ki jo učenci dopolnjujejo (lažje dele). Otroci odhajajo (o tem ko je omenjen njihov lik) do korenčka. Da je vključenih čim več učencev hkrati, istočasno hodita po dva učenca na vsako stran korenčkov. Čakajoči učenci se urijo v potrpežljivosti, ko čakajo, da pridejo na vrsto in sodelujejo. Slabši učenci so na vrsti zadnji, ko se tekst že tolikokrat ponovi, da ga tudi oni poznajo.

4. Učilnica je premajhna za gledališče

Učilnica je popoln prostor, ki ga spremenimo v gledališče. Ko v učilnici zaigramo zgodbo *Bear Hunt* najprej ustvarimo pot po kateri bomo hodili. Stole pospravimo k mizam. Na stene obesim A3 liste z narisano reko, gozdom, poljem, blatom in na strop (za luč) obesim belo zaveso, ki predstavlja snežni vihar. Včasih na tla položim pripomočke, ki jih najdem med igrači v učilnici (modro peno za reko, rjavo za

blato...). Na konec poti postavim enodelno klop in pod njo se skrije en učenec, ki predstavlja medveda. Vzamem boben in z njim ustvarjam ritem ter govorim zgodbo. Seveda ob tem uporabljam tudi neverbalno komunikacijo, se pačim, ko gremo čez blato, se prestrašim, ko zagledam medveda, ... Otroci v vrsti hodijo za mano čez omenjene pripomočke in ponavljajo tekst. Ko pridemo do zadnje postaje, do medveda, jih ta prestraši in vsi stečejo na varno v hišo-na svoje stole. Otroci aktivnost obožujejo. Zopet so vključeni vsi učenci.

Enako storim, ko obravnavamo zgodbo *A very hungry caterpillar*. Zopet vključim vse učence. Na začetku preberemo zgodbo. Nato jih pozovem, da se uležijo na zeleno blazno ali pa od doma prinesem zeleno rjuho, ki predstavlja list. Pokrijem jih z belo rjuho, ki predstavlja jajce. Začnem brati zgodbo in, ko se jajce razpoči, skočijo izpod rjuhe in se postavijo v vrsto ter se primejo za ramena. Predstavljajo gosenico. Ob pripovedovanju mečem na tla sličice sadja in druge hrane, ki jo je pojedla. Otroci vijugajo po učilnici in dopolnjujejo mojo zgodbo. Na koncu zlezejo pod napenjalno rjavo rjuho. Enemu učencu dam obroč s tipalkami, ki si ga da na glavo in pikasto rjuho za krila, ki jo na sredini zvežem. Vedno izberem učenca, ki ni priljubljen, samozavesten ali plah. Ko se gosenica spremeni v metulja, otroci skočijo izpod rjave napenjalne rjuhe in razpnejo sošolcu krila (rdečo rjuho s pikami) in se za njo skrijejo. Otrok, ki igra metulja zažari od ponosa.

Vse opisane igre se poslužujejo linearnega pristopa. Jaz kot učitelj igro načrtujem, jo opazujem, podajam navodila in napotke ter pomagam učencem, da ostanejo zbrani. V prvem triletju se poslužim holističnega pristopa, šele v tretjem razredu, pri spoznavanju zgodbe *A lady who swallowed a fly*. Od doma prinesem iz papirja izdelano lutko babice in male sličice, na katerih so stvari, ki jih je pojedla. Ob pripovedovanju zgodbe jih mečem babici v usta. Otrokom je zgodba zelo všeč, zato jih vprašam, če bi si tudi oni izdelali enako lutko. Vedno so vsi navdušeni nad idejo. Za izdelovanje lutke porabimo okrog 20 min časa. Seveda vsa navodila za izdelovanje podajam v angleščini. Ko je lutka izdelana se običajno že vsi igrajo z njo, vendar v slovenskem jeziku. Komaj jih umirim, da jim dam napotke za delo. V vnaprej pripravljeni power point predstavitvi pripravim teme, ki ji oni že poznajo. Npr. na sliki vidijo dva, ki se prvič srečata; barve; števila, šport.... Prizor morajo v parih odigrati z lutkami. Dodatnih navodil ni. Po navadi teče pogovor na način: I like Ronaldo. Do you like Messi? No, I don't. Messi is stupid. Bistvo naloge je, da med seboj komunicirajo, se ob tem zabavajo in sprostijo. Na tak način spodbujam ustvarjalno socialno komunikacijo. Lutko si shranijo v ovitek od zvezka za naslednjo priložnost.

Z uporabo tehnik in metod gledališke pedagogike lahko usvojimo vse vsebinske cilje učnega načrta. Otroci si snov bolje zapomnijo, ker si jo predstavljajo. Učenci so aktivni, kreativni, samostojni in med njimi poteka kakovostna interakcija in komunikacija. Veselijo se ur angleščine, ker vedo, da bo ura zanimiva in razgibana. Z zgoraj opisanimi izkušnjami in metodami sem izničila še zadnji argument in dokazala, da učenci v prvem triletju kljub omejenem besedišču lahko ustvarijo izjemno predstavo. Vsem učiteljem, ki dvomijo v poučevanje z elementi gledališča pa sporočam besede Pabla Picassa: "Vsak otrok je umetnik, težava leži v tem kako ostati umetnik, ko odrasteš." Torej - težava ni v otrocih, težava je v nas - odraslih.

Živa Logar

UČENJE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE S POMOČJO KONJEV IN GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE

Neverbalna komunikacija je pomemben del medsebojnega komuniciranja. Mlajši otroci in osebe z avtistično motnjo se je ne zavedajo in nanjo ne znajo vplivati. Delavnica za učenje neverbalne komunikacije krepi zavedanje in uči vpliva na lastno neverbalno komunikacijo in opazovanje neverbalne komunikacije pri drugih. Učenje je potekalo s pomočjo konj, ki so bili glavni motivatorji, otrokom pa je bila neverbalna komunikacija jasno predstavljena s pomočjo gledališke pedagogike, kjer so lahko gibi izraziti, karikirani in bolj opazni, ter jih tako otroci lažje ozavestijo. Delavnico je obiskalo 10 otrok starih 5 – 7 let. Dva dečka sta imela avtistično motnjo. Vseh 10 je izrazilo napredovalo na področju usmerjene rabe neverbalne komunikacije, izboljšala se je tudi samozavest in verbalna komunikacija.

Ključne besede: neverbalna komunikacija, terapija s konji, lutka, gledališka pedagogika.

TEACHING NONVERBAL COMMUNICATION WITH HORSES AND THEATRE PEDAGOGY

Nonverbal communication plays an important part in communicating. Young children and those with autism disorder are usually not aware of it and they cannot influence it. Workshops for learning nonverbal communication play a big part in forming awareness of nonverbal communication and noticing nonverbal communication in others. Teaching was performed with the help of horses, who were the key motivators. Nonverbal communication was also presented to the children with the help of theater pedagogy, where the movements can be exaggerated, more noticeable, and therefore easier for children to comprehend. The workshop was visited by 10 children between the ages of 5 and 7. Two boys were also on the autism spectrum. All 10 children showed progress in directed use of nonverbal communication, their self-confidence and verbal communication.

Keywords: nonverbal communication, horse therapy, puppet, theater pedagogy

1. Razlogi, problem

Neverbalna komunikacija predstavlja 93 % vse komunikacije. 7 % predstavljajo govorjene besede, ostali del se deli na telesno govorico in ton glasu (Mihaljčič, 2000). Zaradi velikega pomena neverbalne komunikacije v vsakdanjem življenju sem sklenila, da sestavim program, prek katerega bi se otroci učili razumeti in uporabljati nebesedni jezik. Ker so konji veliki motivatorji za doseg vzgojnih ciljev (Marinšek in Tušak, 2007) in lahko 'težave' z otrok prenesem na konja ter tako njih ne izpostavljam, sem sklenila, da delavnico izvedem s konji. Da bi se mlajši sploh začeli zavedati abstraktne neverbalne komunikacije, sem komunikacijo predstavila prek gledališke predstave, nato pa novo pridobljena znanja s predstave prenesla tudi v praktično delo s konji ter tako izboljšala neverbalno komunikacijo.

2. Teoretično ozadje

Konje vključujemo v učenje vzgojnih vsebin, saj prek opazovanja konj in stika z njimi osebe pridobijo pomembne izkušnje za življenje (Globočnik, 2001). Konji so tako kot ljudje socialna bitja in živijo v skupnosti. Tako kot smo ljudje komunicirali v daljni preteklosti – na nebesedni ravni (Možina, 1995) – tudi konji med seboj komunicirajo z jasno govorico telesa (Hill, 2011). So mojstri neverbalne komunikacije – telesne drža, usmerjenosti pogleda, tona glasu, načina gibanja. Prek njihovih odzivov se lahko učimo ustreznih vedenjskih vzorcev, izboljšujemo neverbalno komunikacijo in se učimo razumeti neverbalno komunikacijo drugih (Holm, 2014). Če želimo konja pripraviti do tega, da se nam npr. umakne, ko ga krtačimo, moramo biti pri tem samozavestni, umirjeni in odločni. Konj prepozna pokončno držo, umirjeno dihanje, odločne, a umirjene gibe, odločen in jasen ton glasu in se nam bo z veseljem umaknil.

Posebno mlajši otroci, osebe z avtistično motnjo, depresivne, zlorabljene in vase zaprte osebe ter mladostniki s čustveno-vedenjsko motnjo imajo pogoste težave z razumevanjem neverbalne komunikacije in tudi z izražanjem na nebesedni ravni. Stik s konji opisujejo kot čudovito izkušnjo, napredke opazijo na socialnem in čustvenem področju (Lemke, 2014), izboljša se komunikacija, očesni stik in iskanje kontakta z drugimi. Osebe začnejo sodelovati v skupinskih aktivnostih, izboljša se verbalna komunikacija (Nekić, 2013).

3. Implementacija

Program sem izvedla s skupino otrok, starih od 5 do 7 let, dva sta imela avtistično motnjo.

Lutko konja sem sestavila iz močne lesene koze, lesenega stojala za pasje preskakovanje zaprek in iz mopa (metla za pomivanje z vrtečo glavo). Mop, pritrjen na višji del stojala za preskakovanje zaprek, je bil vrat za glavo iz kartonske škatle in je glavi omogočal premike. Lutko Matadorja sem opremila tudi s pravim sedlom in uzdo, da je lahko demonstriral odzive konja med ježo.

Izvedba:

1. Srečanje:

Napovem, da bodo spoznali sporazumevanje konj. Povem nekaj lastnosti obnašanja konj:

- radi imajo družbo,
- veseli so, če so sprejeti v čredi,
- pokažejo, če jim kaj ni všeč,
- ker so v naravi plen, redko uporabljajo glas – otroke vprašam, če vedo, kako se konj oglašča (hrzamo). Nato jih vprašam, kako se sporazumevamo ljudje (govorimo).

Vsako trditev analiziramo in konje primerjamo z ljudmi. Sledi igra tihe maše, kjer se vsi kot skupina drug drugemu približujemo, se ustavimo in se obrnemo le na poziv gest. Nato sledi debata o tem, kako so otroci vedeli, kaj je bilo potrebno narediti. Povem jim, da se tudi konji sporazumevajo na podoben način in da bomo to spoznali s konjem Matadorjem.

Pri izvedbi gledališke predstave je pomagala Ana Logar, ki se ukvarja z igrilstvom. Že med približevanjem konju (lutki) je poskakovala, hodila z zelo izrazitimi gibi in konj se je prestrašil. Matador je glasno govoril, izražal svoja čustva, jaz pa sem ga mirila in vprašala, kako naj se mu Ana približa. Konj je povedal, kaj si želi in Ana je zelo pretiravala v izražanju gibov. Do konja je pristopila megleno, sključeno in Matador je izkoristil njeno neodločnost, ji iz žepa ukradel korenček ter se ji ni umaknil, ko je želela mimo njega ...

Medtem, ko se je konj odzival na Anin ton glasu in njen položaj telesa, smo spoznavali odzive na neverbalno komunikacijo. Opazovala sem otroke in ko so se vživeli ter se jim je situacija zdela zabavna, sem jih začela vključevati: »Otroci, pomagajte Ani! Kaj naj naredi?« Če Ani ni šlo, sem povabila katerega od njih, naj poskusi urediti situacijo. Igra tako ni bila le predstava, temveč so bili vanjo aktivno vključeni.

Sproti je Matador zelo nazorno analiziral, zakaj mu je nekaj prijetno ali neprijetno. Npr.: »Joj, kako strašno to zveni; glasno je, vpije name in še nagnjena je nekoliko proti meni – najbolje bo, da zbežim.«

Nato je bil vsak izmed otrok povabljen, naj stopi h konju. Matador se je odzival na njihovo govorico telesa, vedno je pretirano reagiral, povedal zabaven komentar na njihovo držo in – kadar so pristopili v skladu z navodili – kipel od navdušenja in prijaznosti. Bila sem pozorna, da jim je bilo prijetno, da se niso umikali stran in če je kdo otrpnil in sem opazila negotovost, je Matador pohvalil otroka, obrnil situacijo na šalo in ga ponovno sprostil. Cilj predstave je bil, da začnejo opazovati neverbalno komunikacijo in da se sprostijo v družbi velike lutke.

Ko je vsem uspelo z lutko izvesti dano nalogo (npr. približati se mu, tako da mu bo prijetno, odmakniti njegovo glavo, ker se hrani in se ne želi premakniti), jim je Matador dovolil celo, da ga zajahajo in spet se je vedel primerno njihovim glasovnim ukazom in njihovi zravnanji ali sključeni drži.

Na zabaven način so spoznali, kako lahko s svojim telesom pripravijo nekoga, ki ne razume besed, do določenih odzivov.

2. Srečanje

Veščine, ki smo jih usvojili na prvem srečanju, ponovimo z lutko. Ana ponovno povsem napačno pristopa do konja, a prosi otroke za pomoč. Včasih ji še vedno spodleti, vendar upošteva nasvete in tokrat veliko hitreje pripravi Matadorja do sodelovanja.

Nato otroke povabiva, naj se vsi skupaj približajo lutki in ko vsi pridrvijo naravnost k njegovi glavi, mu je neprijetno. Naloga z lutko v tem srečanju je bila, da uspejo ohraniti svoj osebni prostor, ko si Matador zaželi pogledati, kaj imajo v žepih. Seveda lutka vse komentira, drug drugemu pa podajajo predloge.

Nato preizkusimo pristop do živega konja. Konj je spuščen v ograjenem prostoru. Spomnim jih, da se konj odzva podobno kot Matador, le da nam tega ne bo povedal z besedami. Demonstriram, kako lahko konja premaknem le s tonom glasu, načinom premikanja in telesno držo, pokažem pa tudi, kako konja povabim k sebi in ga pripravim do tega, da mi brez povodca sledi.

H konju pristopi vsak član skupine, opazujemo konjeve odzive, usmerjamo vsakega otroka posebej in mu pomagamo z nasveti. Cilj je, da vsak lahko pride do konja in mu konj nameni pozornost – mu ne pobegne ali ga ignorira.

3. Srečanje

V jahališču postavimo nekaj stožcev, ki predstavljajo vratca, ter nekaj ovir, ki ležijo na tleh in jih zlahka prestopimo. Tokrat je konj zaigran. Ogrnem se v rjavo ogrinjalo, Matadorjevo glavo snamem z mopa in si jo poveznem na glavo. Vidim le v stran, da lahko opazujem sredino prostora, naprej ne vidim, Matadorjeva glava pa je obrnjena naravnost. Otroci me z govorico telesa usmerjajo po prostoru in me usmerjajo čez poligon. Odzivam se podobno kot konj in Matador še vedno karikirano komentira vse reakcije, da jih lahko spremenijo. Če so neodločni, se ne premaknem. Če me ne ustavijo, se zaletim v ograjo pred seboj. Vsak član skupine stoji na določenem delu poligona in tako vsak dobi enakovredno priložnost za sodelovanje. Prostor je velik, ovir je dovolj, da vsak otrok enkrat usmerja konja. Ko jim uspe, zamenjamo postaje in tako se lahko vsak preizkusi tudi v drugačni vlogi.

Ko pridem tekoče čez poligon, enako poskusimo tudi z živim konjem. Spraviti ga poskušamo čez isti poligon. Jaz jih usmerjam, jim pomagam in jih spodbujam. Ob koncu srečanja se pogovorimo, kaj jim je bilo težko, kaj so se naučili v primerjavi z vodenjem Matadorja in kako je bilo nato z živim konjem.

4. Srečanje

Postavimo poligon in čezenj ponovno usmerjamo živega konja. Zamenjamo tudi postaje, kjer posamezniki stojijo.

Nato se razdelimo v pare, vsakič postavimo nov poligon. V parih se vodijo prek poligona: z uporabo telesne govorice usmerjajo drug drugega. Nato se zberemo v krogu in se pogovorimo tem, kako so se počutili, ko so vodili svojega partnerja, kako so se počutili, ko so bili vodeni, ter o tem, kaj jim je bilo najbolj všeč pri vseh štirih srečanjih in česa so se naučili.

4. Rezultati

V skupino otrok je bilo vključenih 10 otrok. V gledališko igro so se takoj vživeli, začeli sodelovati in takoj so Ani pomagali z nasveti. Eden od otrok z avtizmom se je, kot vsi ostali, takoj vživel, le da se ni zmenil za predloge vrstnikov in je glasno ponavljal svoje. Drugi pa je stal bolj ob strani, a je vživeto opazoval dogajanje, ni pa ga komentiral. Ko so sami pristopili h konju, je bil sprva sicer šok, ker se konj ni odzval tako, kot so pričakovali. Čisto vsi so mislili, da so s telesom naredili nekaj, česar v resnici niso: mislili so, da so prišli do konja odločno, vendar so prišli le nasmejani, z rokami v žepih, sproščeno, nekateri celo plašno in so previdno opazovali mene. Vendar jim je bila povratna informacija všeč, drug drugega so opazovali, poskušali, skakali. Ena od deklic je bila zadržana in se je težje vklopila v igro, z njo je bolj individualno delala tudi Ana, usmerjala je njene gibe, se šalila z njo in se pačila, da se je v prvem srečanju sprostila. Deček z avtizmom, ki je bil bolj zadržan, je pristopil povsem robotsko. Konj se je tudi nanj odzval s krajšimi komentarji, bolj direktno je povedal, kaj si želi – brez šal in ovinkov, ki so jih ostali otroci zlahka razumeli. Vajo je speljal, vendar je gledal v lutkino sedlo. Vsi so se najbolj razveselili, ko so se usedli na lutko. Pri tem so odlično uporabljali nebesedno govorico.

Pri drugem srečanju so takoj ugotovili, kaj je osebni prostor. Vsakemu posebej sem pokazala, kako je, če nekdo rine v njihov osebni prostor in skoraj vsi so ugotovili, da to ni prijetno. Povabila sem jih, naj me z gestami umaknejo toliko stran, da jim bo prijetno govoriti z menoj. Večina me je poslala le korak nazaj, nekaj otrok je želelo, da stopim nazaj dva ali tri korake. Deček z avtizmom, ki se je glasno vključeval v gledališko igro, ni imel občutka, da bi se bilo potrebno umakniti iz njegovega osebnega prostora, zato sem mu naročila, naj iztegne roko predse in da naj ne bo nikogar znotraj te razdalje. Drugi, bolj zadržan, pa je me poslal najdlje od vseh. Razložila sem, da je ta razdalja njihov osebni prostor.

Pri vaji z lutko so se zabavali, ko jim je konj skušal vzeti priboljšek. Umikali so se konju ki se je stegoval proti njim. Usmerjala sem jih, naj stojijo odločno, s prsmi rahlo naprej, naj dvignejo roke v opozorilo, odločno, ne kot obramba iz strahu, ampak kot »STOP!« Najbolj jim je pomagalo, da so lahko izgovorili to besedo. Gib je bil ob tem ustrežnejši, odločen tonu glasu je pomagal tudi pri telesni drži. Nekaj otrok je potrebovalo več časa, največ deček z avtizmom, ki je imel majhen osebni prostor. Nekateri niso bili sposobni opaziti, česa ne delajo prav. Zrcalila sem jih, nato pa prosila, naj oni zrcalijo mene. Prav vsi so bili nazadnje uspešni in ponosni, ko so le z majhnimi, odločnimi gibi in glasom ustavili konja, da jim ne ukrade priboljška.

Živemu konju so se nekateri približali živahno in potrebno jih je bilo opomniti, kaj smo se učili z lutko. Približali so se pravilno, konj je z vsemi navezal stik. Nekatero otroko je bilo strah, ker je konj visok, vendar sem se ob njih postavila tako, kot smo pred tem vadili z lutko in konj ni stopil k meni, glavo je celo dvignil in nama dal več prostora. Ko so otroci videli, da deluje, so se sprostili in hkrati zaradi novega znanja postali samozavestnejši.

Zadnji dve srečanji sta bili zabavni in uspešni. Štirje fantje, tudi eden od dečkov z avtizmom, so imeli težave pri zadnji vaji, ko je bilo potrebno voditi in biti voden. Z njimi sem delala dalj časa, usmerjala sem jih s kratkimi, sprotnimi navodili. Neverbalno komunikacijo so sicer vsi razumeli, saj smo se v prvih dveh srečanjih intenzivno

ukvarjali z njo. Večji problem je bil, da niso opazovali svojega para in so sledili ostalim, ki so hodili čez poligon. Voditi je bilo težje le obema dečkoma z avtizmom. Nista bila osredotočena na vrstnika, deček, ki se je hitreje vključil v skupino, je postal nemiren, ko ga vrstnik ni razumel. Zanimivo je bilo, da takšnih reakcij ni imel, ko smo vajo izvajali z živim konjem. Z več vodenja in usmerjanja pozornosti sta tudi onadva uspešno izpeljala vajo.

Vsi starši so poročali, da so otroci veliko bolj samozavestni, da doma več pripovedujejo in da tudi v drugih situacijah uporabljajo bolj izrazito neverbalno komunikacijo. Deček z avtizmom, ki se v skupino ni vključeval prostovoljno, celo uporablja naučeno v socialnih interakcijah – najpogosteje kretnjo za »stop«, ko mu nekaj ni všeč.

5. Razprava, zaključki.

Gledališka igra je bila idealna predstavitev neverbalne komunikacije, saj je bilo lahko vse veliko bolj potencirano in sproti komentirano na način, v katerega so se lahko vživeli vsi otroci. Menim, da so tako tudi lažje usvojili nova znanja. Presenetilo me je, da so tako majhni otroci zmožni reflektirati svoje občutke.

Vsekakor je učenje prek gledališke igre in s pomočjo konjev ustrezno za učenje neverbalne komunikacije, saj so vsi vključeni usvojili nova znanja na zabaven način. Izjemen napredek je bil opažen na področju samozavesti in v izboljšanju verbalne komunikacije, kar se tesno povezuje z neverbalno komunikacijo. Če se izboljša neverbalna komunikacija, ki predstavlja večino komunikacije, je oseba bolj samozavestna in lažje komunicira z ostalimi (Nosan, 2010).

Delavnica se je izkazala za zelo uspešno, veseli me, da sem odkrila način, kako lahko konje, ki so tako odličen medij za učenje novih veščin, predstavim tudi v razredu. Matador bi namreč lahko obiskal tudi šolski razred, kjer bi na zabaven način otroke učil o neverbalni komunikaciji.

6. Viri

- Globočnik, B. (2001). Jahanje kot specialno pedagoška dejavnost. *Socialna pedagogika*, 5(3), 341-365.
- Hill, C. (2011). *Če bi konji govorili ...* Temeljni priročnik za razumevanje konj. Tehniška založba Slovenije.
- Lemke, D., (2014). Perceptions of Equine Assisted Activities and Therapies by Parents and Children with Spinal Muscular Atrophy. *Pediatr Phys Ther.* 26(2): 237–244. Pridobljeno s: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3970180/> (10. 3. 2016)
- Marinšek, M., Tušak, M. (2007). *Človek – žival: zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.
- Mihaljčič, Z., Šantl – Mihaljčič, L. (2000). *Poslovno komuniciranje*. Maribor: Obzorja.

- Možina, S., Tavčar, M., Kneževič, A. (1995). Poslovno komuniciranje. Maribor: Obzorja.
- Nosan, M. (2010). *Govorica telesa kot del nebesedne komunikacije*. (Diplomsko delo). B&B višja strokovna šola. Pridobljeno s: https://www.bb.si/doc/diplome/Nosan_Mateja-Govorica_telesa.pdf (8. 10. 2019).
- Nekič, A. (2013). *Terapija s pomočjo konja in socialno delo*. (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.

Katja Ropret Perne

UPORABA GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI UČENJU ZGODOVINE V ČEŠKEM KONTEKSTU

Dramska in gledališka pedagogika imata v izobraževanju veliko vrednost. Poleg podajanja določene snovi ali teme, posamezniku omogočata zabaven način učenja, možnost izraziti se na različne načine. Vplivata na posameznikov osebnostni razvoj ter njegovo delovanje v družbi. Članek *Uporaba gledališke pedagogike pri učenju zgodovine v češkem kontekstu* obravnava potencial metod gledališke pedagogike v formalnem izobraževanju. Članek približa definicijo dramske vzgoje (termin v uporabi na Češkem) v češkem kontekstu ter problematizira njeno dožemanje in uporabo. Kasneje se usmeri k uporabi metod pri poučevanju zgodovine ter predstavi njihove prednosti in slabosti. Predstavi praktični primer vključevanja gledaliških tehnik v učenje o določenih zgodovinskih obdobjih Češke.

Ključne besede: neformalne metode izobraževanja, gledališka in dramska pedagogika, dramska vzgoja na Češkem, učenje zgodovine, osebnostni razvoj

THE USE OF DRAMA AND THEATER IN EDUCATION METHODS IN TEACHING HISTORY IN THE CZECH CONTEXT.

Drama and theater in education are of great value. In addition to presenting a specific substance or topic, they offer an individual a fun way of learning and the ability to express themselves in different ways. They have an impact of his personal development and his functioning in society. Article *The use of theater pedagogy in history learning* addresses the potential of theater pedagogy methods in formal education. The article approximates the definition of drama and theatre in education in the Czech context and questions its perception and application. Later, it focuses on the use of methods in teaching history, and presents its strengths and weaknesses. It presents a practical example of incorporating theater techniques into learning about particular Czech historical periods.

Keywords: non-formal education methods, theater and drama pedagogy, drama education in the Czech Republic, history teaching, personal development

1. Uvod

Sodobna pedagogika opozarja na potrebo vključevanja aktivnih metod poučevanja, a vendar se pri določenih starostnih skupinah učencev in učenk v šoli večina poučevanja odvija s podajo informacij na frontalni način. Ta metoda se, glede na zahteve učnih načrtov, kaže kot najbolj učinkovita. Metode, ki učence aktivno vključujejo v proces učenja ter so osnovane na dialogu med učitelji ali lektorji in učenci, so prepoznane kot manj učinkovite pri usvajanju informacij ter so zato večkrat zapostavljene. Kljub temu so v izobraževalnem sistemu potrebne in je v njih prepoznana vrednost, tako v slovenskem, kot v češkem prostoru. Ene izmed aktivnih metod poučevanja so metode gledališke in dramske pedagogike. Poleg podpore učenja snovi prinašajo tudi osebni razvoj posameznika in njegovih kompetenc, izboljšanje odnosov v skupini, podpirajo zanimanje ter zvišujejo motivacijo učencev za učenje. Udeležencu ali učencu omogočajo pridobljeno znanje povezati s svojim življenjem. Vključevanje gledaliških tehnik učitelju predmeta omogoča videti učenca kot kompleksnejšo osebnost ter z njim vzpostaviti globlji odnos. V konkretnem primeru poučevanja zgodovine, gledališka in dramska pedagogika, poleg učenja zgodovinskih dejstev, omogočata spoznati in zaživeti tudi človeško dimenzijo dogodkov in osebnosti iz zgodovine, zaživeti zgodovino s perspektive njenih akterjev in udeležencev. Članek opisuje praktični primer vključevanja metod gledališke pedagogike v proces učenja zgodovine (izveden v Brnu, na Češkem) in popisuje dožemanje ter stanje dramske in gledališke pedagogike na Češkem.

2. Dramska in gledališka pedagogika na Češkem

Dramska in gledališka pedagogika je kot eden od izobraževalnih procesov na Češkem prisoten že od polovice 60. let in je v 90. letih doživel prelomno obdobje. Politične okoliščine ter spremembe v dožemanju šolstva in procesa učenja v tem obdobju so omogočile ter dramsko vzgojo popeljale do šolstva, vzgoje in izobraževanja. Pred letom 1989 se je uveljavila kot glavna umetniška interesna dejavnost (otroško gledališče, lutkovno gledališče in recitacija), po letu 1990 pa kot del formalnega izobraževalnega sistema. Začela se je uveljavljati na osnovnih in srednjih šolah ter v profesni pripravi pedagogov (Machková, 1999). V izobraževalni sistem je ta metoda vstopila po letu 1989, ko je bila v šolah uvedena tudi kot predmet. Velik doprinos k razvoju dramske ter gledališke vzgoje in izobraževanja je bila vzpostavitev dveh kateder dramske in gledališke vzgoje in izobraževanja na univerzah v Pragi in Brnu. Danes je prisotna v izobraževalnem sistemu na Češkem kot eden izmed estetskih (poleg glasbene in likovne vzgoje) šolskih predmetov, kot interesna dejavnost, uporabljajo jo usposobljeni pedagogi (je del učnega načrta nekaterih Pedagoških fakultet) kot metodo poučevanja. Obstajajo tudi organizacije, ki se primarno ukvarjajo z uporabo dramskih in gledaliških metod v izobraževanju in vzgoji ter sodelujejo s pedagogi ter ostalimi delavci šol, vrtcev in ostalimi izobraževalnimi ter mladinskimi institucijami.

3. Dramska in gledališka pedagogika ter izobraževalni potencial

Definicij dramske in gledališke pedagogike je v češkem prostoru več. Velikokrat je obravnavana tema konferenc in srečanj pedagogov. Dramska vzgoja je na Češkem najbolj pogosto uveljavljeni izraz, ki je v uporabi ter je uporabljen tudi v tem članku, saj izpostavi definicijo dramske vzgoje priznanih teoretikov področja na Češkem ter spremembe dojemanja le-te v kontekstu sodobne pedagogike.

Valenta (1997) dramske metode opisuje kot sredstvo za uresničevanje izobraževalnih ciljev na različnih področjih. Poudarja osebnostno-družbeni aspekt dramske vzgoje ter jo definira kot sistem vodenega, aktivnega družbeno-umetniškega učenja otrok ali odraslih, osnovanega na uporabi gledaliških in dramskih metod, omejenega s primarno izobraževalnimi ali formativnimi in sekundarno umetniškimi zahtevami na eni strani ter individualnimi in skupinskimi možnostmi razvoja udeležениh oseb na drugi strani.

Machková (1998) poudarja tudi pomembnost umetniškega aspekta dramske vzgoje. Dramsko vzgojo opisuje kot učenje preko pridobivanja izkušenj, ki temeljijo na raziskovanju, prepoznavanju in razumevanju medčloveških odnosov, situacij in notranjega življenja ljudi v različnih obdobjih (sodobnih in preteklih) in situacijah (realnih ali fiktivnih) skozi igro vlog, z dramatičnim dejanjem v situaciji. To je proces, ki se lahko, ni pa potrebno, razvije v predstavo. Prednostna naloga je družbeno spoznanje, ki sledi estetsko-vzgojnim in umetniško-vzgojnim ciljem. Cilji dramske vzgoje so pedagoški, sredstva so gledališka.

Provazník (2005) dramsko vzgojo razdeli na področja:

- eno od petih področij estetske in likovne vzgoje (poleg literarne, likovne, glasbene in gibalne izobrazbe);
- pedagoška disciplina, ki uporablja nekatera sredstva in prakse uprizoritvenih umetnosti, ker deluje predvsem z medosebnimi odnosi, situacijami (v katerih se medčloveški odnosi manifestirajo) in preobrazbo, preoblikovanjem, ki izhaja iz otroške igre vlog. Bistvo te preobrazbe je dejanje, s katerim udeleženci v igri in vse, kar je v njej (prostor, predmeti, zvoki) postane nekaj ali nekdo drug kot oni; to udeleženi omogoča ustvariti ter delovati v fiktivnem svetu — svetu dramatičnih likov, zgodb in okolij;
- učenje predvsem s pomočjo neposrednih izkušenj in lastnih izkušenj z delovanjem; pridobivanje življenjskih izkušenj ter iskanje rešitev problema (situacije) ne le z intelektom, ampak tudi z vključevanjem telesa in čustev;
- sistem dejavnosti, ki so namenoma organizirane ali strukturirane v smiselne enote (pouk, blok ali niz lekcij, projekt).

Veliko interpretacij sodobne dramske vzgoje se sklicuje na teoretike 90. let, razlikuje pa se njihovo mnenje glede primarnih ciljev dramske vzgoje. Na eni strani kot primarni cilj dramske vzgoje razumejo socialni in osebnostni razvoj posameznika, kjer je dramska umetnost razumljena kot metoda za doseg te ciljev, druga stran sodobnih teoretikov pa zagovarja dramsko vzgojo kot samostojno umetniško področje, s ciljem produkcije umetniške predstave. Dramska umetnost je tukaj primarni cilj ter metoda, katere del je osebnostni razvoj posameznika. Sam proces in implementacija dramske vzgoje se v tem primeru razlikujeta, same naloge dramske vzgoje pa ostajajo podobne.

Machková (1992) kot glavno nalogo opisuje razvoj ustvarjalnosti, vsestransko delovanje gledaliških metod na ustvarjalnost ter podporo intuicije. Kot drugo pomembno nalogo izpostavi čustveno vzgojo, gledališke metode na tem mestu delujejo kot legitimno sredstvo izražanja vseh čustev, tudi negativnih. Pomembni pri tem so odnosi ter vzdušje v skupini, ki mora biti v tem primeru za vse udeležence varno in ustvarjalno. To omogoča tudi razvoj in izraznost samostojnega ter kritičnega razmišljanja in spoštovanje mnenj ostalih v skupini. Poleg tega dramska vzgoja deluje tudi kot sredstvo motivacije in pripomore k zanimanju za določeno temo in učenju ter pridobivanju znanj, kar velja za uporabo metod gledališke in dramske pedagogike pri poučevanju zgodovine.

4. Uporaba gledaliških in dramskih metod pri poučevanju zgodovine

Gledališka pedagogika je vse bolj vključena v proces učenja pri različnih predmetih. V primeru učenja zgodovine je uporabljena kot podporna metoda, sredstvo za doseganje konkretnih ciljev poučevanja zgodovine. Cilj je v tem primeru živeti se v osebe iz preteklosti in bolje razumeti njihovo delovanje, učiti se in opazovati zgodovinski dogodek ali situacijo iz več zornih kotov ter jo bolje razumeti v sodobnem kontekstu. Gledališke metode omogočajo kreativno delo z zgodovinskim materialom, dvigujejo zavedanje o potrebi določenih znanj za življenje ter podpirajo skupinsko delo. Četudi je glavni cilj zgodovinski, te metode posameznika oblikujejo kot celoto, izboljšujejo njegove komunikacijske veščine, učijo ga reševati probleme ter osnovati in izražati svoje lastno mnenje. Marušak (2001) v svojem članku *Dramska vzgoja in učenje literature ter zgodovine razlaga*, da dramska vzgoja omogoča prenesti ustvarjeni svet na osnovi primarnega modela naravnega jezika na drugi model – situacijo in stanje. Ta s pomočjo igranja situacije omogoča premostiti časovne, krajevne, doživljajske in tematsko oddaljene situacije v varen svet izkustvene sfere otroka skozi prvoosebno izkušnjo.

Tak način učenja zahteva tudi posebno pripravo, na kar opozarja tudi avtorica članka *Igra vlog pri učenju zgodovine* (Vachková, 2018). Učitelj ali učiteljica mora v prvi vrsti definirati temo in veliko pozornosti nameniti izbiri ter prilagoditvi materiala in virov, iz katerih učni proces izhaja. Poleg gledaliških in dramskih metod učitelj pri zgodovinskih programih uporablja tudi druge metode (raziskovalne, reflektivne, ustvarjalno pisanje idr.), njihov izbor mora biti prilagojen glede na skupino učencev ter temo programa. Vsaka aktivnost ima svoj konkretni cilj ter glede na to svojo konkretno metodo. Pomemben aspekt je tudi organizacija časa ter prostora. Izvajalec aktivnosti mora biti dobro pripravljen in predvidevati več možnih scenarijev, svoj program mora prilagajati glede na reakcijo skupine v danem trenutku. Pomemben in nujen del tega učnega procesa je refleksija po končanju določene aktivnosti ter ob zaključku programa. Ta omogoči učencu izstopiti iz vloge, reflektirati in se zavedati svoje izkušnje ter si oblikovati mnenje. Ponuja tudi prostor za vprašanja učencev, ponovitev pomembnih podatkov, umestitev v določen kontekst.

Glavna metoda, ki je v uporabi pri poučevanju zgodovine, je igra vlog, znotraj katere so uporabljene različne tehnike (živa slika, pantomima, vroč stol ...).

5. Praktični primer vključevanja gledaliških in dramskih metod pri učenju zgodovine

V proces učenja s pomočjo gledaliških in dramskih metod se vključujejo organizacije in institucije, ki se primarno ukvarjajo z uporabo metod dramske in gledališke pedagogike v vzgoji in izobraževanju. Rezultat prizadevanja teh organizacij je vključevanje neformalnih metod v procese izobraževanja, kar je tudi cilj projekta *Za mejami šole*, ki dramsko vzgojo obravnava kot metodo poučevanja šolske snovi. Projekt *Za mejami šole* izvaja javni zavod Lužánky - Centrum volného času Brno (v nadaljevanju Lužánky). Realizatorji projekta izhajajo iz dolgoletnih izkušenj izvajanja izobraževalnih programov za šole (preko 100 različnih programov iz 11 različnih strokovnih smeri), ki dokazujejo, da sistematično delo z razrednimi učitelji in razrednimi kolektivi poleg kreativnega učenja podpira tudi vzajemno zaupanje v razredu med učitelji ter učenci in učenkami, njihovo aktivno udeležbo v procesu učenja ter razvoj kompetenc. Cilj projekta je povezati šolsko gradivo z metodami in formami neformalnega izobraževanja. Članek konkretno obravnava enega od projektov – *Skozi umetnost spoznavamo svet*, ki osnovnim šolam ponudi model, kako učence aktivno vključiti v učenje zgodovine.

PROJEKT: SKOZI UMETNOST SPOZNAVAMO SVET

Projekt *Uměním poznáváme svět* (Skozi umetnost spoznavamo svet) je del večjega strateškega projekta *Za mejami šole*, v katerega je vključenih 13 šol iz Brna in okolja. Usmerjen je na usvajanje učne snovi s pomočjo doživljajskih metod, predvsem dramskih ter gledaliških.

Zastavljen je kot cikel štiri 4-urnih izobraževalnih programov s področja češke zgodovine za določene razrede, ki so nastali kot rezultat skupinskega dela posameznih učiteljev ter lektorjev dramske pedagogike. Učenci dveh razredov so v enem letu obiskovali 4 zgodovinske programe v prostorih organizacije (prilagojen prostor – gledališka dvorana), usmerjene na različna obdobja češke zgodovine. Teme posameznih programov so bile: Vaclav in Boleslav – začetki češke državnosti, Vznik republike, Vznik socialistične republike ter Obdobje socialistične republike v letih 1968-1989.

Glede na izobraževalne cilje so bile izbrane metode določenih programov, ki se v ciklu stopnjujejo glede na težavnost (postopno usvajanje gledaliških tehnik). Pomemben aspekt vseh programov je bilo reflektiranje aktivnosti s strani udeležencev, ki jim je omogočilo usvojeno znanje poglobiti in utrditi.

Poleg priprave ter realizacije programov je cilj projekta razviti metodološke priročnike, ki bodo na voljo pedagoškim delavcem ter ostalim delavcem z otroki in mladostniki.

Celoten projekt je izpolnil naloge dramske vzgoje, ki so opisane v zgornjem poglavju. Projekt je bil skozi celotno dobo trajanja spremljan s povratnimi informacijami s strani udeležencev programa. Učenci in učenke so v vprašalnikih izpostavljali prednost dramske vzgoje kot zabavne forme učenja. Najbolje so ocenili prvoosebne izkušnje z določeno zgodovinsko realijo, z igro vlog ter izkušnjo lektorja v vlogi. Poudarjali so vključenost vseh sošolcev in sošolk v proces učenja in skupinsko delo pri učenju. Poleg tega so poudarjali tudi priložnost za gibalni izraz in izkušnje z igranjem v vlogi.

Udeleženi učitelji in učiteljice so pri izobraževalnih programih poudarjali vrednost dramske vzgoje v predstavitvi več zornih kotov nekega zgodovinskega dogodka ali osebnosti ter kot dopnilo šolskemu gradivu, ki je za učence veliko bolj atraktiven kot učbeniki (avtentični dokumenti uporabljeni pri programu). Kot doprinos metode so videli umeščanje zgodovinskih dogodkov v sodobni kontekst – kako se to odraža v današnji dobi. Opazili so tudi večjo motivacijo pri učencih za nadaljno spoznavanje te teme. Prednost izobraževalnega programa so videli v programu kot izhodišče, uvod do neke dobe ali obravnavane teme.

6. Zaključek

Metode dramske in gledališke pedagogike imajo velik potencial pri vključevanju v izobraževanje. V smislu učenja določene snovi učencem in učenkam omogočajo snov zaživeti, poleg učnih rezultatov prinaša tudi osebni razvoj posameznika ter ga spodbujajo k temu, da bi bil aktiven ter ustvarjal v svojem doživljanju in izražanju. Zelo ugodno vplivajo na razdredno vzdušje, odnose v skupini ter pogloblja odnos med učiteljem in učencem. Dramsko in gledališko pedagogiko lahko vključimo v učenje različnih predmetov, pri čemer je pomembno, da je učitelj za to usposobljen in dobro pripravljen. Učitelj mora ustvariti varno in ustvarjalno okolje, ki otroke podpira pri učenju. Metode morajo biti uporabljene smiselno, glede na izobraževalne ter vzgojne cilje ter prilagojene skupini. Gledališke metode so tukaj torej pot, po kateri gre učenec, s ciljem pridobivanja določenih vedenj in znanj in to je pot, ki jo je smiselno ubrati.

7. Viri

- MACHKOVÁ, Eva (1999): Metodika dramatické výchovy, 8. izdaja. Praga: ARTAMA
- MACHKOVÁ, Eva (1998): Úvod do studia dramatické výchovy. Praga: NIPOS
- MARUŠÁK, Radek (2001): "Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2. Stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících gymnázia." Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa. Praga: Sdružení pro tvořivou dramatiku
- PROVAZNÍK, Jaroslav (2005): Podíl dramatické výchovy na utvarnění a rozvíjení klíčových kompetenc. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/> (Citirano: 30. 8. 2019)
- VACHKOVÁ, Iva (2018): "Hra v roli ve vyučování dějepisu." Tvořivá dramatika. Praga: NIPOS
- VALENTA, Josef (1997): Metody a techniky dramatické výchovy. Praga: Agentura STROM

Lidija Skoporec Knafelj

UČENJE S POMOČJO METOD GLEDALIŠKE PEDAGOGIKE PRI POUKU SLOVENŠČINE

Slovenščina je predmet, pri katerem najlažje uvajamo metode in tehnike gledališke pedagogike, posebej pri obravnavi umetnostnih besedil, tako dramskih, proznih in pesniških. Težje je metode in tehnike gledališke pedagogike aplicirati na neumetnostna besedila in na poučevanje slovničnega dela, ki je v učnem načrtu bolj obsežen od umetnostnih besedil, saj zajema kar 60 % učnega načrta. Pri poučevanju slovničnih pravil je smiselno le-ta najprej osvojiti, potem pa metode in tehnike gledališke pedagogike uporabiti za ponavljanje in utrjevanje učne snovi. Učencem morda najprej ne bo šlo, vendar bodo s postopnim učenjem metod in tehnik gledališke pedagogike postali vedno boljši, saj se bodo učili s pomočjo gibanja in igre, kar predstavlja njihovo primarno učenje od zgodnjih let naprej. Za pedagoga je priporočljivo, da v razred prihaja pozitiven, sproščen, vztrajen, pošten in strog do te mere, da lahko izvaja pouk ustvarjalno in da pri delu sodelujejo vsi učenci. Učenci imajo gledališče, lutke in ustvarjanje z igro zelo radi.

Menim, da je učenje slovnice s pomočjo gledaliških tehnik zelo uporabno. Učenje slovnice lastnega jezika je temelj, ki ga učenec potrebuje za učenje slovnice drugih jezikov in za razumevanje lastnega jezikovnega ustroja. Če dobro razumeš strukturo lastnega jezika, potem se ti ob učenju tujih jezikov odpirajo asociativne poti, ki omogočajo lažje in hitrejše napredovanje.

Prav tako je za poučevanje in učenje zelo pomembna pozitivna samopodoba učitelja, ki vstopa pred otroke. Vedno jamrajoči učitelj, ki vidi povsod nevzgojene otroke in vedno tarna, da se učenci nočejo učiti, najverjetneje ne more biti največji motivator učencev. Učenci si zaslužijo kakovostno izobraževanje, ki spodbuja njihov razvoj in ustvarjalnost.

Največji izziv pri učenju gledaliških metod in tehnik tako ostaja v naših glavah – saj so meje za ustvarjanje odprte in si jih zapremo lahko zgolj sami. Če drži trditev Ludwiga Wittgensteina: »Meje mojega jezika so meje mojega sveta.« potem morda velja enako tudi za gledališke tehnike. Za učenje gledaliških tehnik ne potrebujemo posebnega prostora, niti ne potrebujemo rekvizitov, scene in digitalnih pripomočkov. Vse, kar potrebujemo, je domišljija, kako lahko eno učno snov posredujemo na več različnih načinov, da bo pri tem učenec čim bolj aktiven udeleženec in da bo sodeloval z gibanjem, mislimi. Mislite izven okvirov, ko učite otroke, saj vam to dovoljuje oziroma vas k temu spodbuja tudi učni načrt.

Ključne besede: neverbalna komunikacija, slovenščina, jezikovni pouk, gledališke metode, ustvarjalni učitelj

LEARNING WITH HELP OF THEATRE METHODS AT THE SLOVENE LESSONS

The easiest way to implement the methods of the theatre pedagogic is in Slovene language, especially at literature, drama texts, poetry and prose. Much larger challenge is to implement these methods into grammar lessons, which comprise 60 % of the curriculum. While teaching the Slovenian grammar the first role of the teacher is to present the children the basic rules of the grammar and then use the methods of theatre pedagogic as means for consolidating the learning material. Pupils might hesitate at first and feel the additional pressure. In time, they will get used to these techniques and they will be more relaxed and open-minded. Learning through game is their primary teaching method thus it is very important, that the teacher is positive, relaxed, persistent and strict. Furthermore, the lessons should be thought in a creative way and all the pupils should be involved in the classroom activities. Children like to be expressed themselves through theatre, puppets and creativity.

Teaching grammar through the methods of theatre pedagogic would be very useful for all teachers of the Slovenian language. Learning grammar of one's language is very important for understanding the structure of another language. If you know the structure of your own language in details, then you create association that can bring to easier and quicker learning of another language.

Positive self-esteem of a teacher who gives lectures in front of the class is very important. For sure the "permanently-whining-teacher" who sees only spoiled children and always complains, that children do not want to learn, is not the highest inspiration for the pupils. Children always want to learn and they deserve the best possible quality of education. Education quality is based on teachers' motivation, active role of pupils and methods of theatre pedagogic are part of that process as well.

The biggest challenge for use of methods of theatre pedagogic is in our mind-set. To apply these methods we do not need any special places, props, sceneries or digital equipment. All we need is our imagination and an open mind, that we can present the learning material in different ways, so that the pupils become active subjects of the learning process. Just think out of the box and inspire the pupils.

Keywords: nonverbal communication, Slovene language, grammar lesson, theatre methods, creative teacher

1. Razlogi za učenje s pomočjo metod in tehnik gledališke pedagogike

Kako pomembno je sporazumevanje med živimi bitji? Zakaj se sporazumevamo? Kako se sporazumevamo in kaj sporočamo? Sporazumevamo se zato, da smo videni, slišani in da spreminjamo naše odnose, razumevanje, vedenje. Čeprav se sporazumevajo tudi druga živa bitja, je besedno sporazumevanje edinstveno za ljudi. O jezikovnem oz. besednem sporazumevanju natančneje razmišlja Marija Golden: » *Opredelevalno za človekovo jezikovno sporazumevanje je, da rabe jezika ne uravnava dražljaj, temveč jo vodi razum. Naravni človeški jezik ima lastnost, ki nam omogoča, da sporočamo o predmetih in dogodkih, ki niso nujno konkretno prisotni v govornem položaju. Ena od posledic te lastnosti jezikovnega sporazumevanja med ljudmi je, da lahko govorimo o čemer koli kadar koli. /.../ »Živali se obveščajo, ljudje sporazumevajo. Človek dvomi, ali je uganil pravi pomen sporočila, žival naj te vrste dvomov ne bi poznala.«³*

Vsako sporazumevanje lahko v grobem delimo na dva dela – besedni in nebesedni del in pri tem je lahko slednje izjemno pomembno in sporočilno – določena razpoloženja ali čustva ljudi lahko ugotovimo, še preden kaj izrečejo. Z govorico telesa se je ukvarjala Asja Nina Kovačev, ki pravi: » *Človeško telo je kompleksen in samozadosten sistem z bogatimi simboličnimi pomeni. /.../ Pri opazovanju drugih ljudi v vsakdanjih situacijah opazimo nasmeh, mrščenje obrvi, gibe rok, ki spremljajo verbalne izjave, nihanje trupa, gibe nog med hojo in druge telesne izraze. /.../ ... vsi ti drobni izrazi se povezujejo v celoto, ki omogoča vrsto informacij o njihovem nosilcu, tj. človeškem telesu.«⁴*

Neverbalno sporazumevanje je ključen element pri gledališki pedagogiki. Gledališče je prostor domišljije, ustvarjalnosti in svobode izražanja. Otroci se s pomočjo besede in telesa ter gledaliških tehnik lažje izrazijo, sodelujejo, niso zgolj bralci in pasivni spremljevalci, ampak se prelevijo v aktivne ustvarjalce nekega besedila. Kadar beremo dramsko besedilo v razredu, nikoli ne zaživi v tej meri, kot lahko zaživi na odru s pomočjo scene, kostumov, mask, glasbe in predvsem doživete igre otrok. Glavni razlog za uporabo tehnik gledališke pedagogike v razredu je predvsem v tem, da so učenci bolj vpeti v proces učenja. Sodelujejo pri interpretaciji lika, tako da ponazorijo njegovo gibanje v prostoru, določijo njegove odnose do drugih oseb s pomočjo barve glasu, mimike in kretenj. S tem se učenci naučijo obvladati svoje telo, obrazno mimiko, gibanje rok, pogled v oči, rokovanje in premikanje po prostoru. Učenci imajo gledališče, lutke in ustvarjanje z igro zelo radi. O tem govori v intervjuju Dela tudi gledališka pedagoginja Veronika Gaber Korbar: » *Otroci v gledališču postanejo bolj samozavestni in znajo bolje povedati, kaj mislijo. Sploh, če je gledališče postavljeno tako kot naše, kjer vse izhaja od otrok, veliko je improvizacije, ni tako, da bi dal tekst otrokom in bi se ga oni učili. Zgodba in vloga se razvijata v procesu. Velikokrat zgodbe tudi sami sestavimo. Izražati mnenje, zagovarjati svoja stališča, privzgojiti čut za odgovornost – vse to je v gledališču zelo lahko. Ker si del skupine in moraš poskrbeti, da boš v pravem trenutku na pravem mestu, da se boš znal odzvati, če se bo kaj zalomilo, da se ne bo zdelo, kot da je nekaj narobe, ampak kot da je to del predstave. Vse te stvari, ki jih z gledališko igro pridobijo, znajo otroci pozneje prenesti v svoje življenje.«*

³ Golden, Marija (1997): O jeziku in jezikoslovju. Ljubljana, str. 3, 5, 10.

⁴ Kovačev, Asja Nina (1997): Govorica telesa. Ljubljana, str. 17.

2. Izzivi pri učenju s pomočjo metod in tehnik gledališke pedagogike

Prvi izziv: kako uporabiti metode in tehnike gledališke pedagogike za učenje in razumevanje slovnice?

Največji izziv pri učenju s pomočjo metod in tehnik gledališke pedagogike predstavlja slovnica, ki jo je v učnem načrtu slovenščine več kot književnosti (približno 60 %) in dejstvo, da je nabor gledaliških besedil v učnem načrtu slovenščine za učence od 6. do 9. razreda zelo omejen. V štirih letih šolanja v osnovni šoli se tako seznanijo s približno 14 do 15 dramskimi besedili, kar je razmeroma malo. Tako da je potrebno metode gledališke pedagogike razširiti tudi na področje učenja slovnice, kot so besedne vrste, stavčni členi, skloni ...

Drugi izziv: vloga oz. vpliv učiteljeve neverbalne komunikacije na učinkovitost učenja

Izredno pomembno pri poučevanju in učenju otrok je učiteljeva naravnost do predmeta oz. do učencev v razredu. Učiti je potrebno z zanosom in ljubeznijo do učencev in predmeta, ki ga poučuješ. Če učitelj v razred vstopa mrk, nedostopen, uraden in hladen, potem tudi učenci ne čutijo neke posebne navezanosti na predmet. Predvsem je ta pozitiven odnos med učenci in učiteljem potrebno oblikovati v 6. in 7. razredu, ko so učenci bolj odprti za sporazumevanje in z veseljem povejo svoje doživljanje, izkušnje. Če želimo z učenci v 8. in 9. razredu dobro delati, jih je predvsem potrebno razumeti, se spomniti svojih najstniških dni in s pozitivnim odnosom vstopati v razred, saj bodo tako bolj odprti za učenje, radovedni, vedoželjni in pripravljeni delati. Učenci našo neverbalno komunikacijo hitreje opazijo, saj nas vidijo vsak dan in nas imajo čas včasih opazovati. Medtem ko mi, od takrat, ko stopimo v razred, razmišljamo o tem, kaj bomo povedali, kaj moramo razložiti. Ubadamo se s tem, ali učenci učno snov razumejo in poleg tega imamo mi pred samo 20 ali več otrok, oni pa imajo na voljo za natančno analizo in opazovanje eno osebo.

3. Teoretično ozadje

Teorija, na katero se bomo oprli, bo učni načrt slovenščine, ki nas bo vodil skozi minimalne standarde znanja, ki jih učenci morajo usvojiti od 6. do 9. razreda in strokovna izobraževanja, na temo gledališča, ki sem jih opravila. Vse z namenom, da izvem kaj več o tem, kako bolj ustvarjalno poučevati v razredu. Izpostavila bi dve ključni sporočili.

Na enem od izobraževanj, ki ga je leta 2010 organiziralo društvo Taka Tuka v Kopru in z mednarodno udeležbo, je Chang Janaprakal Chandrung razmišljal takole: »Preprosto lahko rečemo, da je učitelj igralec, učna ura zgodba in učenci občinstvo. Zdi se, kot da sta gledališče in šola isto, ker sta sestavljena iz istih elementov.«

Mislím, da me je od vseh gledaliških pedagogov na seminarjih, ki sem se jih udeležila, najbolj navdušila s svojim delom Branka Bezeljak, ki je s silno ustvarjalnim seminarjem GOML v Ljubljani, leta 2008 dala pogum in vero v to, da si v razredu, če nekaj mislimo izpeljati, pač to upamo narediti. Branka je med drugim razmišljala takole: »Bistveno pri gledališki vzgoji je, da spodbujaš vse, ne samo tistih, ki so dobri. Treninge potrebujejo

predvsem tisti, ki so slabši. Spodbujati moraš vse, tudi tiste, ki jecljajo. S pomočjo gledališča se naučijo načina komunikacije.«

4. Implementacija

Učenci uživajo v učenju s pomočjo gledaliških tehnik. Marsikateri učitelj še vedno verjame, da je učence mogoče slovničnih pravil naučiti le tako, da rešujejo naloge in pišejo definicije, vendar je pri ponavljanju in utrjevanju učne snovi do cilja mogoče priti po več različnih poteh in ena od njih so prav gotovo gledališke tehnike.

Ta izziv se pojavi v 6. razredu, ko z učenci določamo vrste pridevnikov. Učenci pridevnike že poznajo in se jih učijo v 5. razredu. V šestem razredu nato snov ponavljamo in zato lahko uporabimo eno izmed tehnik: učenec si izbere en lastnostni pridevnik (dober, lep, prijazen, zloben, slab, umazan, ...) in ga z uporabo pantomime zaigra (brez besed), drugi učenci ugotovijo, kateri lastnostni pridevnik je. Sledi besedni del, en učenec s pomočjo besed opiše izbrani svojilni pridevnik (npr. očetov, sestrin, stričev), pri opisovanju ne sme uporabiti svojilnega pridevnika, ki si ga je izbral, in ne sme uporabljati kretenj in mimike. Nato si eden od učencev izbere vrstni pridevnik in ga nariše (simbolno) na tablo brez besed (slovenski, pralni, vrtalni, ...). Ostali učenci na podlagi slike, ki je asociativno povezana z vrstnim pridevnikom, ki si ga je izbral, določijo, za kateri vrstni pridevnik gre.

Pri tej tehniki sem ugotovila naslednje: učenci radi sodelujejo pri tej igri. Vendar so se pojavile nekatere težave, saj učenci pridejo v 6. razred z različnim predznanjem o pridevniku. Nekateri učno snov dobro poznajo, drugi imajo težave, zato je za lažji začetek smiselno izdelati kartice, razdeljene na tri kupčke: lastnostni, vrstni in svojilni pridevniki. Učenec, ki predstavi sošolcem izbrani pridevnik, je tako bolj prepričan in mu je lažje. Kasneje lahko kartice dopišejo učenci in jih dodajajo na kupčke. Nato pa lahko kartice damo stran in učenci se preizkusijo z lastnimi primeri.

Sklanjanje zahtevnejših besed je v učnem načrtu 7. razreda, takrat učenci sklanjanje dobro obvladajo, saj ga vadijo v 6. razredu. Učenci ali učitelj določijo skupine po 6 učencev. Vsaka skupina si izbere nekaj težjih besed (mati, hči, gospa, dete, Tine, Stane, kolo, tele, ...), te besede nato povežejo v besedilo in ga zaigrajo tako, da si porazdelijo vloge. V besedilu mora biti čim več različnih oblik besed. Ko jih učenci uporabljajo v govoru ob igranem besedilu, si jih lažje zapomnijo. Besedilo ni nujno dolgo, niti ni nujno smiselno in povezano, važno je, da uporabijo čim več sklonskih oblik posamezne besede. Pri tem učenju morajo učenci poznati vprašalnice za sklone, oziroma morajo znati sklanjati posamezne besede. Če učenci ta izziv zelo hitro rešijo in jim ne predstavlja težav, ter če sklone in njihove vprašalnice že zelo dobro znajo, potem je smiselno zahtevnost stopnjevati z dodajanjem pridevnikov in sklanjanjem tudi le-teh – v smislu sklanjaj pridevnik in samostalnik skupaj. Pri tem se učenci naučijo, da se pri sklanjanju pridevnik prilagaja samostalniku in da skupaj tvorita celoto.

V 8. razred so učencem v izziv stavčni členi in odvisniki. Stavčne člene se lahko učimo tako, da učence postavimo v prostor, vsak od njih postane en stavčni člen – poimenujejo se in določijo besedo, ki si jo sami izberejo, nato skupaj tvorijo čim več možnih enostavnih povedi (tako da premikajo stavčne člene). Tako vadijo stavčno strukturo, vrstni red v povedi in ugotavljajo možna zaporedja besed. Ko s tem končamo, se jim pridružijo ostali sošolci. Vsak izmed njih postane po ena beseda iz

besednih vrst (samostalnik, pridevnik, glagol, predlog, veznik, prislov, medmet, členek, števniki). Skupaj tvorijo čim daljšo dvo-/večstavčno poved in skušajo ustvariti zgodbo. Dejavnosti lahko tudi zamenjamo. Učenci, ki slabo poznajo učno snov, imajo težave s tem, katera besedna vrsta so, kar pa ne ustavi medvrstniškega učenja, ki se v tem primeru izkaže za zelo koristno, saj tisti učenci, ki besedne vrste dobro poznajo, učijo tiste učence, ki tega znanja še nimajo ali ga niso dobro usvojili. Na ta način se učenci hitreje naučijo, kaj so besedne vrste, čemu služijo in kako funkcionirajo v besedilu.

Učenci pri urah slovenščine radi oblikujejo različne dialoge – tako je sila preprosto učiti, kaj so pogajalni, prepričevalni in raziskovalni pogovor, saj učencem najprej razložiš, kaj to je, nato pa jih pozoveš, da sami v paru ali po trije skupaj sestavijo konkretne primere takih pogovorov. Igranje vlog je med učenci zelo priljubljeno, učenci se tako hitro in učinkovito naučijo razlik med pogajalnim, prepričevalnim in raziskovalnim pogovorom, saj tisti, ki so gledalci, na koncu morajo ugotoviti in povedati, katero vrsto pogovora so dvojice ali trojice odigrale.

V priporočilih iz učnega načrta, kako naj poteka delo pri jezikovnem pouku, piše: *»Učitelj oz. učiteljica naj ugotavlja in vrednoti, v kolikšni meri učenci in učenke dosegajo cilje in standarde znanja pri jezikovnem pouku, torej **preverja in ocenjuje učenčevo oz. učenkino sporazumevalno zmožnost**. Skladno s cilji in standardi znanj v učnem načrtu naj preverja in ocenjuje učenčevo oz. učenkino **zmožnost pogovarjanja, poslušanja, govorjenja, branja in pisanja tistih besedilnih vrst, ki so določene z učnim načrtom**. Ob različnih besedilih naj vrednoti učenčevo oz. učenkino **poimenovalno, skladiščno, pravopisno, slogovno in metajezikovno zmožnost, ob govornem nastopanju in pogovarjanju pa še učenčevo pravorečno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja**. Ločeno od besedil dodatno vrednoti strnjeno poznavanje temeljnih jezikovnosistemskih zakonitosti, zaokroženo v smiselno celoto.«*

Za gledališke tehnike najpomembnejše dele sem napisala okrepjeno. Glede na učni načrt ima torej učitelj dovolj možnosti, da lahko brez skrbi izvaja tudi jezikovni pouk s pomočjo gledaliških tehnik, tako da zadržkov, da učni načrt tega ne predvideva ali da jezikovni pouk na ta način ne bi smel potekati, ni.

5. Rezultati

Ob učenju s pomočjo metod in tehnik gledališke pedagogike, ki sem jih z umetnostnih besedil predstavila v svet slovnice, kjer vladajo pravila in izjeme, sem prišla do zanimivih izkušenj. Naučila sem se, da če je aktivno celotno otroško telo, potem si bodo učenci hitreje in lažje zapomnili učno snov, kot če bodo le sedeli, pisali ali reševali učne naloge.

Prav tako sem se naučila, da učenci postanejo bolj motivirani za učenje, raje prihajajo na učne ure, saj so radovedni, kaj bomo počeli in kako se bomo učili. Učenje ob večnem reševanju vaj in nalog v učbeniku je duhamorno in ubijajoče za otrokovo ustvarjalnost in njegovo psihofizično počutje. Otrok tako postane zgolj pasiven reševalec nalog, ki jih je nekdo pred njim sestavil.

Kadar se učenec uči preko gledaliških tehnik, je on tisti, ki mora ustvarjati iz nič. Pred njim je prazen prostor, učno snov oziroma teorijo, ki mu jo je posredoval učitelj, mora pretvoriti v drugo obliko – iz besed v gibanje, iz besed v besedilo ali iz besed v neko

drugo obliko, ki zaživi ob njegovi igri »na odru.« Je hkrati ustvarjalec in kritik, gledalec in igravec, režiser ... Njegova vloga je torej veliko bolj aktivna in njegovi možgani so veliko bolj zaposleni, kot če zgolj drži pisalo in rešuje naloge.

6. Razprava in zaključki

Menim, da je učenje slovnice s pomočjo gledaliških tehnik zelo uporabno in priporočljivo za vse tako učitelje kot učence. Učenje slovnice lastnega jezika je temelj, ki ga učenec potrebuje za učenje slovnice drugih jezikov in za razumevanje lastnega jezikovnega ustroja. Če dobro razumeš strukturo lastnega jezika, potem se ti ob učenju tujih jezikov odpirajo asociativne poti, ki omogočajo lažje in hitrejše napredovanje.

Pozitivna samopodoba učitelja, ki vstopa pred otroke, je za poučevanje zelo pomembna. Vedno jamrajoči učitelj, ki vidi povsod nevzgojene otroke in tarna, da se učenci nočejo učiti, najverjetneje ne more biti najboljši posredovalec znanja. Učenci si zaslužijo kakovostno izobraževanje, ki spodbuja njihov razvoj in aktivno vlogo.

Največji izziv pri učenju gledaliških metod in tehnik tako ostaja v naših glavah – saj so meje za ustvarjanje odprte in si jih zapremo zgolj sami. Če drži trditev Ludwiga Wittgensteina: »Meje mojega jezika so meje mojega sveta.« potem morda velja enako tudi za gledališke tehnike. Za učenje gledaliških tehnik ne potrebujemo posebnega prostora, niti ne potrebujemo rekvizitov, scene in digitalnih pripomočkov. Vse, kar potrebujemo, je domišljija, kako lahko eno učno snov posredujemo na več različnih načinov, da bo pri tem učenec čim bolj aktiven udeleženec in da bo sodeloval z gibanjem, mislimi. Mislite izven okvirov, ko učite otroke, saj vam to dovoljuje oziroma vas k temu spodbuja tudi učni načrt.

7. Viri

- Golden, Marija (1997): O jeziku in jezikoslovju. Ljubljana.
- Korbar G. Veronika, (2009): Theatrum pro omnibus (Gledališče za vse), Uporaba gledališke dejavnosti v vzgoji in izobraževanju, Ljubljana.
- Kovačev, Asja Nina (1997): Govorica telesa. Ljubljana.
- Program osnovna šola, Učni načrt slovenščine (2018), Ljubljana.
- Korbar G. Veronika (2014): Z gledališčem vzgajamo otroke, dostopno na spletu: <https://www.delo.si/novice/ljubljana/z-gledaliscem-vzgajamo-otroke.html> (dostopno 15. 10. 2019)

Monika Mihelič

AMPAK JAZ TEGA NE MOREM! IMPRO MED OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Deset učencev s posebnimi potrebami so je prvo leto vključilo v krožek impro, ki s svojimi socialno-integracijskimi in inkluzivnimi elementi presega zgolj gledališko improvizacijo. Skozi ogrevalne impro vaje in kasneje igrane prizore se je krepila samozavest in sporazumevanje učencev različnih starosti. V prispevek je vključenih sedem zlatih pravil impro krožka izvedenega v preteklem šolskem letu, ki so se izkazala za nujna in učinkovita. Od enega pravila do drugega se odkrivajo izzivi, strategije dela in napredki učencev s posebnimi potrebami. Ta članek tako orisuje prilagoditve tehnik improvizacije posebnim potrebam otrok, za njihov socialni in čustven razvoj na individualni in skupinski ravni ter vpliv impro na prvine njihove komunikacije. Najbolj očitno so učenci napredovali na področju medvrstniškega sodelovanja in na področju verbalne in neverbalne komunikacije, zaradi povečane motivacije po interakciji in aktivni udeležbi v igri.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, socialni razvoj, inkluzija, impro, komunikacija

BUT I CAN'T DO THAT! IMPROV AMONG CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Ten pupils with special needs enrolled into a first year improv class, which supersedes theatre improvisation with its social-integrational and inclusion elements. Through warm up improv exercises and later on role playing, pupils' confidence and communication skills grew despite the difference in age. This article includes seven golden rules of our improv class that we carried out in the previous school year, which were deemed necessary and efficient. Moving from one rule to the other, different challenges, strategies and progress unraveled. Thus this article encompasses all the adjustments of different improv techniques in order to suit the pupils with special needs, for their social and emotional development on individual and group level, and the effect of improv on their communication. The most obvious progress was made in the area of peer collaboration, and verbal and non-verbal communication, mostly due to the enhanced motivation for interaction and active participation in play.

Key words: children with special needs, social development, inclusion, impro, communication

1. Uvod

Na osnovni šoli Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana je vključenih veliko otrok z različnimi motnjami, od govorno-jezikovnih motenj, avtizma, čustveno-vedenjskih motenj, do naglušnosti in gluhot. V lanskem šolskem letu sva skupaj s sodelavko Tino Merela, specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo, zasnovale krožek improvizacije oziroma impra, namenjenega učencem enakovrednega izobrazbenega standarda s prilagojenim izvajanjem. V krožek se je po lastni izbiri vključilo deset učencev različnih starosti, od prvega do šestega razreda. V krožku so se srečali učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z različnimi oblikami govorno-jezikovnih motenj, s primarnimi in sekundarnimi vedenjskimi in čustvenimi težavami, z avtizmom in pa učenci, katerih materni jezik ni slovenščina. Večina se je med seboj poznala zgolj po videzu in niso še nikoli spregovorili med seboj. Skoraj vsi so se odločili za krožek zaradi učiteljic, brez da bi vedeli, kaj bomo počeli ali kaj »impro« sploh pomeni. Vsem je bilo skupno le eno; učenci so imeli težave pri izražanju svojega mnenja, čustev in pri medsebojnem sporazumevanju. In kot pravi Kobolt: »Mlad človek, kot tisti, ki je prisiljen osvojiti primerne vedenjske stile [...] in komunikacijske spretnosti, če želi sodelovati v današnji družbi, je postavljen pred zahtevne naloge« (Kobolt, 2008, str. 11).

V zadnjih dvajsetih letih so se zgodili veliki premiki na področju impra v Sloveniji, vendar se v splošnem prepričanju še vedno uveljavlja kot umetniška zvrst dramsko-gledališke improvizacije. Se pa v slednji vedno bolj prepozna njeno socialno-integracijsko in inkluzivno vrednost. Kot razloži Irena Strelec se impro »od drugih vrst dramsko-gledališke improvizacije [...] razlikuje po tem, da gre za strukturirano improvizacijo.« (Strelec, str. 2). To pomeni, da igralci v igranih prizorih različnih dolžin nimajo vnaprej pripravljenega scenarija ali smernic, kam se bo ta prizor odvijal. Zgodbo, odnose, vloge in zaplete igralci razvijajo sproti, brez vedenja, kaj bo sledilo – improvizirajo. Kar pa improvizacijo označuje za strukturirano, so osnovna pravila impra in bolj konkretna pravila igre, ki so vsem udeležencem (vključno z gledalci) razložena pred začetkom dramskega prizora. Ključni del je tudi aktivna udeležba vseh vključenih, občinstvo je namreč vir predlogov glede žanra, čustev, postavitve scene, ipd. Tako tehnike gledališke improvizacije premikajo stene tradicionalnega gledališča in temeljijo predvsem na izmenjavi idej, zato tudi pravimo, da je »impro interaktivno gledališče« (Strelec 2014, str. 2). Sama nenehno dopolnjujoča se definicija »impra« kot uporaba gledaliških tehnik improvizacije za spoznavanje gledališkega jezika in samega sebe ter drugih, se je znotraj krožka odmaknila od impra kot orodja za integracijo otrok in razvila v primer inkluzije (Strelec 2014, str. 2) Kot ubesedi Urša Strehar Benčina, je glavni namen impra, da »spodbuja in razvija sodelovanje, spoštovanje, ustvarjalnost, samoiniciativnost, aktivno udeležbo, sproščenost v telesu in duhu, igrivost in mnogo drugih veščin, ki so potrebne ter koristne za [...] za vsakdanje življenje.« (Strehar Benčina 2018, str. 6). Vse to se začne in konča pri verbalni in neverbalni komunikaciji. Ta članek tako orisuje prilagoditve tehnik improvizacije posebnim potrebam otrok, za njihov socialni in čustven razvoj na individualni in skupinski ravni ter vpliv impra na prvine njihove komunikacije. Uvodna ura krožka impra je bila namenjena predstavitvi sedmih pravil impra, ki smo se jih držali skozi celo leto. Prilagoditve so se izvedle skozi ta pravila, prav tako pa se je napredek spremljal skozi učenčeve zmožnosti sledenja tem pravilom. Tako je tudi ta prispevek zasnovan na podlagih predstavljenih pravil, skozi katere bodo predstavljeni izzivi, težave in strategije dela z učenci s posebnimi potrebami pri impru.

1. Pravilo: Ne boj se delati napak.

Ključni del impra je vzpostavitev varnega okolja, v katerem se posameznika ne obsoja ali popravlja. Vsi učenci vključeni v krožek so imeli pretirano navezanost na kritičnost, ali sami do sebe ali drugih. Težko so sprejeli dejstvo, da se pri impru skozi napake učimo in jih celo spodbujamo in slavimo, saj nam ustvarjajo možnosti za nove ideje in začetke. Učenci z motnjo avtističnega spektra so svoje napake doživljali kot neuspeh bolj intenzivno od ostali, saj so jih dojemali kot razpad sistema predvidljivosti in načrtovanega, predvsem med ogrevalnimi vajami. Strategija, ki se je najbolj obnesla ob takih trenutkih, je bila predvsem pripravljenost mentoric, da sva tudi sami delali napake in pa predvsem najin pozitiven odnos do njih. Če sva se odzvali s smehom, ne s kritiko ali nelagodnjem, jih je to sprva presenetilo, nato pa so postopno sami sledili zgledu.

2. Pravilo: Dovolj, da tudi drugi naredijo napako.

Vse prisotne je bilo sprva strah, da bodo storili napake in da ne bodo dovolj dobri. Potem, ko so se seznanili z improvizacijo, so jo še vedno najlažje povezovali z gledališčem, odrom, slednjega pa z neprijetnimi govornimi nastopi. Da sva te predstave razblinili, smo se sprva lotili povezovalnih iger, kjer so postala podana pravila hitro kriterij uspešnosti. Učenci, ki imajo zelo kompleksen odnos do svoje lastne odgovornosti, so hitro pripravljeni izpostavljati napake drugih. Tako je bilo to pravilo izjemnega pomena, še posebej za učence z govorno-jezikovnimi motnjami, saj jim je odprlo možnost komunikacije brez obsojanja. Trije izmed desetih učencev so v svojem splošnem delovanju selektivno posegali po verbalni komunikaciji in so se raje zatekali k tišini, predvsem zaradi neobvladovanja prvin neverbalne komunikacije. Učenci z motnjo avtističnega spektra, z govorno-jezikovnimi motnjami in tudi učenci z vedenjskimi težavami imajo povečini težavo z vzdrževanjem očesnega stika zaradi različnih razlogov, a vse povezuje preprosto dejstvo, da jim je to neprijetno. Že prvo uro krožka so bili spodbujeni, da na sebi ljub način izrazijo, komu je verbalno ali neverbalno sporočilo namenjeno. Sčasoma se je hitrost sporočil stopnjevala in so učenci hitro sami ugotovili, da je očesni stik nujen, če želimo, da igra (v obeh pomenih besede) teče.

3. Pravilo: Bodi pogumen z besedami.

Krožek je bil sprva mešanica slovenskega in angleškega jezika, na račun tujejezičnega govorca in učencev z motnjo avtističnega spektra, ki so raje posegali po angleščini. Sprva je vsak govoril v ljubšem jeziku, sama pa sem kot učiteljica angleščine tolmačila po potrebi. Po parih urah krožka sva to razvijajočo se željo po komuniciranju uporabili kot motivacijo za govor v slovenskem jeziku, tudi če je bila kdaj napačna. Učenec, katerega materni jezik je angleščina, je proti koncu šolskega leta tako prvič prostovoljno govoril v slovenščini med igranimi prizori in se ni razburjal, ko ni vsega razumel.

4. Pravilo: Poslušaj, kaj povedo drugi.

Najtežje pravilo za vse učence, ne glede na stopnjo ali vrsto primanjkljaja, je bilo zagotovo vzdrževanje pozornosti za aktivno poslušanje drugih. Otroci s posebnimi potrebami so izjemni individualisti, ki se kljub sprejemanju drugačnosti in okolice, ravnajo po svojih vzgibih in potrebah, tako zavedno kot nezavedno. Priučeno imajo

spoštovanje avtoritete v prostoru, kar je v našem primeru pomenilo, da sva mentorici hitro pridobili njihovo pozornost, manj pa so je namenjali drug drugemu. Čeprav je egocentrično delovanje do neke mere inherentna človeška lastnost, je bil pri učencih proces sprejemanja informacij in vzdrževanje usmerjene pozornosti zahteven proces, pogojen z dodatnimi spodbudami in predvsem igro. Na tem področju je bil dosežen tudi največji napredek med igranimi prizori, kjer so v dvojicah prevzemali igre vlog.

5. Pravilo: Dobro opazuj.

Učenci so tako kot večina otrok, vlogo gledalca ali opazovalca dojemali kot dolgočasno in nezanimivo. Temu primerno so sledili tudi vedenjski izbruhi in iskanje pozornosti. Da bi učence opremili s tehnikami opazovanja in samokontrole, sva jih večkrat načrtno postavili v aktivno vlogo gledalca in hitro so ugotovili, da je to prav tako pomemben člen skupine in igre. En izmed učencev z čustvenimi in vedenjskimi težavami se je približno pet mesecev udeleževal krožka zgolj tako, da je v tišini sedel ob strani in opazoval. Ob začetku vsake ure smo ga vprašali, če se nam bo pridružil in je vsakič odklonil, vendar je ostal v razredu. Proti koncu šolskega leta se je samoiniciativno odločil za aktivno sodelovanje.

6. Pravilo: Lahko si žalosten, jezen, vesel, zaspan...

Krožek je postal varno okolje za sprostitvev in igro, vendar še zdaleč ni bil imun na zunanje dogajanje in počutje. Vsak od nas je ob vstopu v razred prinesel novo energijo in drugačno voljo – vključno z mentoricami – in spodbujali smo jasno izražanje tega. Za razliko od formalnega pouka, kjer se čustva potisnejo ob rob zavoljo procesa učenja, smo se pri katerikoli igri impra ukvarjali s počutjem. Tako kot pri ostalih vidikih, so učenci sledili zgledu mentorja. Obe mentorici sva morali iskreno deliti, kako se počutiva. Uporabljali sva več ključnih besed za počutje, ki so presegale pojme kot so »v redu«, »okej«, »ne vem«. To je služilo kot izhodišče za igro vlog – učenci so se, tako kot večina ljudi, počutili bolj sproščeno, ko se niso ukvarjali s svojim trenutnim počutjem pač pa so raztegovali svoje predstave o splošnih vzorcih poznanih čustev.

7. Pravilo: Igraj se.

Najpomembnejše pravilo, na katerega nismo smeli pozabiti, je bila igra. Iz same želje po igri, so učenci razvijali notranjo motivacijo za delo, za sodelovanje in za komuniciranje. Krožek se je odvijal po pouku, ko je bila storilnost nizka in utrujenost visoka. Tako je bilo izvajanje ogrevalnih tehnik in prizorov polno igranja, šal in smeha. Same spodbude in usmerjanje je temeljilo na pravi izbiri besed s strani mentoric, saj so morali učenci pozabiti, da se učijo. Ključno je bilo, da sva se izogibali negativnim stavkom in besedi »ne«, kar učenci prevečkrat slišijo. Prav tako so skozi igro dobili občutek enakopravnosti, saj sva se kot mentorici igrali skupaj z njimi – s tem ni bilo občutka nadzora in negotovosti.

2. Zaključek

Pravila ustvarjajo občutek varnosti in varnega prostora pri impru, kjer so stvari manj predvidljive. Krožek se je izkazal za izjemno uspešnega in po poročanju strašev so določena spoznanja in veščine učenci prenesli tudi v vsakanje življenje, predvsem na

področju komuniciranja. Tako ima impro veliko integracijskih značilnosti, a je v našem primeru deloval kot orodje inkluzije, saj statusa quo ni bilo. Učenci so se povezovali skozi igro ne glede na starost, različne interese ali primanjkljaje – to je vodilo k sklepanju prijateljstev in komunikaciji tudi izven krožka. Igra jih je spodbudila k vstopanju v neznano, nepredvidljivo in neprijetno tako, da jim je priskrbela občutek varnosti skozi verbalno izražanje. Impro temelji na odnosnosti, zato je zelo pomembno, da sva skupino vodili dve mentorici, namesto ena sama. Učenci so imeli priložnost sledenja vzgledu in ne zgolj navodilom. Sporazumevanje se krepi ciklično – sporazumevanje je nujno za vzpostavitev odnosa, poglobljen odnos pa učencem vliva samozavest za vstopanje v komunikacijo. Impro krožek je preizkušeno odlična in učinkovita platforma za razvoj obojega.

3. Viri:

- Kobolt, Alenka (ur.) (2008): *Učenje na odru življenja: projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Strehar Benčina, Urša (ur.) (2018): *Projekt Mlado gledališče 3. dejanje: Priročnik za pedagoge*. Pionirski dom – Center za kulturo mladih: Mestna občina Ljubljana.
- Strelec, Irena (2014): *Improvizacija kot medij doseganja socialnointegracijskih ciljev socialne krepitve ranljivih skupin*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.