

Inovativno učno okolje: naš izziv

Maja Mohorič Naglič

Osnovna šola Koseze

Darija Peternelj

Osnovna šola Koseze

Drugošolce sva vsak teden postavili v učno situacijo, ki jim je omogočala samostojno in skupinsko delo. Sledili sva učnim ciljem iz učnega načrta. Zasnova učne situacije je spodbujala zavzetost in omogočala sledenje učenčevi notranji motivaciji pri pridobivanju novega znanja. Razredni projekt sva zasnovali zato, da bi učencem ponudili nekaj novega. Prvotni cilj je bil razvijanje medsebojnega in medrazrednega sodelovanja ter pomoči. Pridobivanje novega znanja je bilo drugotni cilj, saj sva izhajali iz predpostavke, da se učenci želijo učiti ob vrstnikih in z njimi ter z različnimi mediji. Najin namen pa je bil vsebine in oblike dela prilagoditi posameznikovim zmožnostim. Priprava na tak način dela zahteva jasno opredelitev ciljev, dokončno pripravo vsebine in oblikovanje razumljivih navodil za delo. Timski pristop med učitelji je zato ključen. Zanimivo in široko področje, na katerem je bil najin namen učencem posredovati znanje, je bilo raziskovanje človeškega telesa. Temo sva razdelili na podteme – na procese, ki potekajo v telesu. Delo pri vsaki podtemi je potekalo v enakem zaporedju. Učiteljici sva delo usmerjali in prilagajali, vodili učence, ki so imeli težave, jih spodbujali in opazovali. Tak način je poglobil najino profesionalno delo in razvoj v pedagoškem poklicu. Najpomembnejša ugotovitev in največja potrditev, da sva delo dobro zasnovali, je bila velika motivacija učencev za uresničevanje razrednega projekta, in to vsak teden. Ustvarjeno učno okolje sva poimenovali »inovativno učno okolje«, saj na šoli pouka sicer ne izvajamo na tak način.

Ključne besede: timsko delo, inovativno učno okolje, medsebojna pomoč

Uvod

V šolah sledimo vzgojno-izobraževalnim ciljem. Med poukom večkrat preverjamo in ocenjujemo, kako nam to uspeva, zato jim učitelji najpogosteje namenjamo velik poudarek in dajemo veliko težo. Z različnimi metodami in oblikami dela skušamo učne cilje učencem tako približati, da bi jih čim bolje usvojili, in posledično pridobili boljše ocene. Kaj pa, če bi si namesto učnega cilja za primarni cilj postavili vzgojnega? Za primer vzemimo medsebojne

odnose in povezovanje med razredoma. Poleg tega lahko situacijo v razredu obrnemo tako, da bi učenci namesto s pomočjo učiteljevega frontalnega poučevanja snov spoznavali ob povezovanju z vrstniki in ob njih. Prav zato se nam je razpis 5. posveta Šole za ravnatelje zdel na mestu, da se preizkusimo v oblikovanju in izvajanju pouka v inovativnem učnem okolju. Pomembno je še omeniti, da vodstvo šole izredno podpira pouk, v katerega vključujemo novosti.

Marentič Požarnikova (2008, 108) omenja pojem skrivni učni načrt, ki ga (namenoma oziroma prikrito) izvajamo v šoli, ki izobražuje in posreduje sistem vrednot, kar pomeni, da učence vzgaja, sooblikuje njihova stališča in moralno ravnanje. Poudarja, da je pomembno »[p]ozitivno stališče do posameznega predmeta, občutljivost za njegove moralne razsežnosti [...], pri katerih učenec spozna smiselnost učenja in povezanosti z resničnimi problemi. Učenje kot kopičenje abstraktnih definicij ali učenje za ocene se njegovih stališč in vrednotenja pojavov ne dotakne kaj prida, včasih celo negativno vpliva na odnos do znanja.« (2008, 108)

Poleg tega pa ob takem načinu dela lahko vzpostavimo še medpredmetno povezovanje. V učnem načrtu za slovenščino (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 4) najdemo opredelitev, da se predmet s cilji ter z vsebinami in dejavnostmi tesno povezuje z drugimi predmeti.

Pomen celostnih pristopov k učenju poudarja Marentič Požarnikova (2008, 127–128):

V razvoju »celostnih« pristopov k učenju [...] različne metode izkustvenega učenja prepletajo spoznanja o delovanju možganov, dejavnih uspešne komunikacije, pomenu posameznikove celovite izkušnje. V slednje sodijo čutne zaznave, čustveno razpoloženje ter telesno počutje in aktivnost (sproščenost, gibanje ...), primerno skupinsko ozračje, ki ga soustvarjajo tako medosebni odnosi sproščenosti in zaupanja kot tudi glasba, primeren prostor (barve, oprema, pohištvo, plakati, slike, sprehodi v naravo – periferni dražljaji), menjava dela in počitka.

Polak (2007, 10) opozarja tudi na pomen timskega dela:

Timsko delo je tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjata ali usmerjajo na iste učence v okviru posame-

zne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta ali kombinacije predmetov, znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo lahko poteka v eni ali več etapah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. [...] Skupni cilji so pri timskem delu v šoli vzgojno-izobraževalne narave in prispevajo h kakovostnejšemu poučevanju in učenju.

Če povzameva, lahko trdimo, da je inovativno učno okolje takšno, ki:

- spodbuja učenje znotraj otrokovih interesov;
- otroku omogoča izbiro in nadzor nad njegovim delom in okoljem – upoštevanje različnih učnih stilov;
- se izogiba zunanjim nagradam;
- otroku omogoča gibanje;
- zagotavlja učenje znotraj konteksta;
- otroku dopušča učenje z vrstniki in ob njih;
- pedagoškim delavcem omogoča, da sodelujejo med seboj ter si izmenjujejo pridobljena znanja.

Učiteljici sva zamisel, kako uvesti inovativno učno okolje, razvili v sodelovanju.

Naslednje smiselno vprašanje je bilo, katera tema je dovolj obsežna, zanimiva ter usklajena z učnim načrtom 2. razreda, da bi učenci lahko razvijali svoje socialne veščine, učno snov pa bi lahko obravnavali medpredmetno. Odločili sva se za človeško telo. Pri učencih sva želeli razvijati več spretnosti in novih spoznanj:

- medsebojno in medrazredno sodelovanje ter pomoč,
- samostojno in skupinsko delo,
- razvijanje njihove notranje motivacije za delo,
- željo po učenju z vrstniki in ob njih ter z različnimi mediji,
- pridobivanje novega stvarnega znanja,
- uresničevanje ciljev iz učnega načrta in
- jih medpredmetno povezati.

Temo sva izbrali dokaj hitro. Največ časa je bilo potrebnega za pripravo gradiva. Razdelili sva si delo in začeli. Prebrali sva veliko knjig o človeškem telesu ter si izpisali bistvene podatke o posameznih telesnih sistemih. Za vsakega sva naredili »razredno knjižico«. Iskali sva različno videogradivo, ga skrajšali ter prilagodili razumevanju učencev na tej stopnji. Veliko delovnega gradiva je

bilo treba izrezati in plastificirati, spisali sva navodila za delo. Večkrat sva se dobili, ovrednotili opravljeno delo, se dopolnjevali in po potrebi odpravljali pomanjkljivosti, ki sva jih opazili.

Novembra sva začeli projekt izvajati v razredih. Na prvem srečanju so učenci dobili vse potrebne informacije o organizacijskem vidiku. Spoznali so več sistemov človeškega telesa:

- krvni obtok in srce,
- možgane,
- dihala,
- mišice,
- okostje,
- prebavila,
- sečila,
- reproduktivne organe,
- čutila,
- življenjski krog in skrb za zdravje.

Vsak sistem so istočasno spoznavali štirje učenci, po dva iz vsakega razreda. Razporejali sva jih po različnih ključih. Vsaka skupina je prejela ovojnico z navodili in gradivom za delo. Pri vsaki temi je postopek dela potekal v tem vrstnem redu:

- ogled videovsebine in branje knjige,
- postavitev tridelnih kart,
- praktična izvedba poskusa in
- evalvacija dela.

Štiri mesece, po dve šolski uri tedensko, so se otroci učili v takšnem učnem okolju.

Delo z videovsebinami

Velik izziv nama je predstavljalo iskanje kakovostnih videovsebin s področja, ki sva ga izbrali. O tej temi skoraj ni filmov za otroke v slovenskem jeziku. Iskali sva med angleškimi različicami, vendar ustreznih videovsebin za vse sisteme človeškega telesa nisva našli. Hkrati pa sva se zavedali, da bi bilo treba angleške različice filmov prevesti, za kar pa, ob obilici dela pri pripravi preostalega gradiva, ni bilo dovolj časa.

Nazadnje sva se odločili za zbirko trinajstih v slovenščino sinhroniziranih risank pod naslovom *Nekoč je bilo življenje*. Obravnava vsake teme je dolga približno 25 minut. Risanke so se nama

zdele občutno predolge, saj sva se zavedali, da je to tisto gradivo, po katerem bodo učenci najraje posegali in si ga večkrat ogledali. Zato sva vsako risanko večkrat pogledali in jo s pomočjo računalniškega programa za obdelavo videovsebin razrezali na pet- do desetminutne posnetke.

Tako kot pri delu z »razrednimi knjižicami« so učenci tudi pri ogledu videovsebin prejeli navodilo, naj izpišejo tri bistvene informacije. Na tej točki je bila potrebna najina pomoč in usmerjanje v izpis informacij, ki podajo ključne elemente pri obravnavi človeškega telesa.

Pri uporabi videovsebin nama je uspelo doseči, da so učenci dobili začetni zagon za delo. Povečala se je njihova notranja motivacija za spoznavanje in učenje novega. Komaj so čakali, da so lahko pogledali tako imenovano risanko, in si zavzeto izpisovali zanimive podatke. Ugotovili sva, da so nekateri bolj večji uporabe računalniške opreme kot drugi, zato sta se tu pokazala medsebojna pomoč in sodelovanje. Sčasoma – po nekaj tednih izvajanja projekta – pa učencem pri predvajanju videovsebin skoraj ni bilo več treba pomagati.

Poleg notranje motivacije in medsebojne pomoči je prednost učenja z videovsebinami v tem, da so učenci lahko večkrat pogledali samo določene dele in si jih znova predvajali. To je lahko vsak učenec naredil samostojno, po potrebi pa mu je pomagala učiteljica, vendar se skorajda ni zgodilo, da bi kdo potreboval pomoč.

Potem ko sva pregledali izpis potrebnih treh informacij, sva tiste, ki določenih besed niso pravilno zapisali, usmerili k tridelnim kartam, na katerih so morali najti napako in jo popraviti. Naj naveda primer: besedo *pljuča* je učenec zapisal brez črke j. Ob njej sva naredili pikico; tako je učenec ostal osredotočen na besedo, ki jo je napačno zapisal, in je pozornost usmeril le v popravljanje napake.

Delo s knjigami

V knjižnicah je na voljo veliko otroških knjig o človeškem telesu. Prednost tako velike pestrosti je ravno v tem, da je za vsako od njih značilno nekaj, česar druge nimajo. Zato sva prišli na zamisel, da narediva nekakšne povzetke knjig in jih s slikovnim gradivom združiva v »razredno knjižico«. Pri učencih sva tako vzbudili iskricice zanimanja na različnih področjih vsake tematike. Razredne knjižice sva slikovno in besedilno opremili in tako zadostili različnim učnim stilom, značilnim za učence. Količina besedila

na vsaki strani je bila zmerna, saj so učenci še vedno v obdobju opismenjevanja, razvijanja spretnosti tekočega branja in razumevanja prebranega. Na tej točki sta bila ključna medsebojna pomoč in sodelovanje, predvsem pri tistih, ki so slabši bralci: ob pomoči drugih članov skupine so knjigo uspešno prebrali.

Navodilo, ki sva ga napisali ob branju knjižice, je bilo, naj učenci izpišejo tri bistvene informacije o posameznem telesnem sistemu. Po nekaj urah sva opazili, da dobesedno izpisujejo povedi iz knjige. Po pogovoru sva se strinjali, da bova pisna navodila spremenili, in sicer tako, da bova posebej poudarili, da morajo otroci informacije preoblikovati in jih samostojno zapisati v zvezek. Tistim, ki so ob tem naleteli na težave, sva dovolili prepis povedi ali izpis manjšega števila podatkov iz »razrednih knjižic«.

Na začetku razrednega projekta je bilo potrebnega več najinega vodenja v zvezi s tem, kaj pravzaprav so bistveni podatki. To je največkrat potekalo sproti ali na končni dnevni evalvaciji. S posameznim učencem sva pregledali njegov zapis povedi, in učenec je s pomočjo postavljanja različnih vprašanj preveril, ali so izpisane informacije ustrezne ali ne.

Ne nazadnje bi dodali še to, da se zavedava pomena raziskovanja po izvirnih knjigah, zato sva učence pogosto spodbujali, naj v šolo prinašajo svoje ali izposojene knjige. Pri podtemi Skrbimo za zdravje pa so delali po knjigah, ki smo si jih izposodili v šolski knjižnici za ves čas projekta.

Tridelne karte

Izdelava tridelnih kart je zelo preprosta. Vsak pojem, ki ga otrok raziskuje, mora biti narisani in zapisani z besedo. Vsak napis in sliko določenega pojma je treba natisniti dvakrat. Učitelj en izvod razreže na dva dela in tako loči sliko in napis, drugi izvod pa ostane nerazrezan. Učenec sprva postavi na delovno površino vse slike, ki so povezane s poljubno temo, vsaki doda zapisani pojem, na koncu pa s kontrolno karto (tisto, ki je ostala nerazrezana) še sam preveri pravilnost odgovorov. Naj navedeva primer: če otrok raziskuje kosti v človeškem telesu, je zaželeno, da se ves čas pojavlja enaka slika, vendar je vsakokrat pobarvana druga kost, odvisno od poimenovanja. Tako si otrok bolje predstavlja, kje v telesu je določena kost v primerjavi s celotno sliko. Vendar takšen način prikaza slik ni vedno mogoč – odvisen je od izbrane teme. Kadar slikovni prikaz ni mogoč, se odločimo za opis pojma.

Največja prednost takega načina dela je predvsem v tem, da

otrok samostojno preverja svoje odgovore in pri tem ne občuti nelagodja (pri nekom tretjem) ob morebitnem neuspehu. Rešitve lahko nenehno premešča in šele ko je s postavitvijo zadovoljen, sledi zapis v zvezek. S tem se izognemo radiranju odgovorov in drugim oblikam popravljanja v zvezkih, saj je postavitev najprej narejena »zunaj«.

Prav tako lahko otrok tridelne karte postavi večkrat in s tem utrjuje svoje znanje, za razliko od takojšnjega zapisa v zvezek, ki je dokončen.

Ne nazadnje pa delo s tridelnimi kartami ustreza več učnim stilom. Vizualni tipi otrok pojem vidijo v slikovni in zapisani obliki, kinestetični tip pa se raje odloči za delo s kartami. Ob tem lahko kinestetičnim tipom učencev podamo še navodilo, naj karte postavijo na enem koncu učilnice, zapis v zvezek pa poteka na drugi strani razreda. Študije (Kordeš Demšar b.l.) so namreč pokazale, »da sta gibanje in kognicija močno prepletena – gibanje lahko spodbuja mišljenje ter učenje. Naši možgani se razvijajo v svetu, kjer se gibljemo in delamo, ne v svetu, kjer sedimo za mizo in abstraktno tuhtamo.« Tudi sami sva prepričani, da se mišljenje najprej izrazi v rokah, šele nato v besedah, zato se učenci pogosto učijo ob delu s predmeti.

Med izvajanjem razrednega projekta sva opazovali učence, kako se bodo odzivali na tolikšno svobodo pri postavljanju kart. Redki so bili tisti, ki so kontrolne karte postavili pred slikovnim in besednim zapisom. Iz tega lahko sklepava, da cenijo to, da jim učitelj zaupa in preverjanje rešitev prepusti njim samim. Meniva, da je takšen pristop pri razvijanju odgovornosti do dela bistven, hkrati pa veliko prispeva k otrokovi samostojnosti in razvoju njegove osebnosti.

Obris telesa

Učiteljici zagovarjava dejstvo, da učenci potrebujejo celostno sliko, na katero lahko pripenjajo znanje o posameznih temah, zato sva jim, ne glede na obravnavano temo, vsakokrat dali enak obris telesa. Nanj so prerisali ključne dele poljubnega sistema človeškega telesa. Pri tem jim je bil v pomoč plakat, izobešen na tabli. Da pa naloga ne bi bila preveč preprosta, so bili plakati na tabli narisani v formatu A3, učenci pa so imeli obris telesa v velikosti A5.

Nekatere obrise je bilo lahko narisati, drugi so bili zahtevnejši (npr. krvni obtok, okostje in prebavila). Izpostaviva lahko, da je bila za učence dodatna motivacija to, da sva tabelske plakate na-

risali sami in njihov »problem« tako spremenili v »izziv«. Obris telesa je predstavljal dodatno motivacijo za delo. Učenci so ga dobili na začetku izvajanja dveh učnih ur in že med izpisovanjem informacij ter drugih nalog opazovali obrise na tabli. Opazili sva, da je med njimi potekala komunikacija o zahtevani nalogi. Izmenjali so si informacije o tem, kako so prerisali določen plakat. Zanimivo je bilo opazovati njihovo sodelovanje. Hkrati pa sva dosegli, da so pozorno opazovali in razvijali spretnost opazovanja.

Izvedba poskusov

Izvajanje poskusov se je začelo, ko so učenci uspešno opravili vse druge naloge. V dogovoru z učiteljico so se lahko lotili dela. Učenec, ki je končal delo v prvi fazi, je to, kar je zapisal in narisal v zvezek, pokazal učiteljici.

V prvem sklopu je bilo treba pogledati videovsebino in izpisati tri informacije, prebrati knjižico in prav tako izpisati tri informacije, izpolniti obris človeka in postaviti tridelne karte.

Učiteljici sva zapis pregledali in učenca po potrebi usmerili k popravljanju napak – tako je imel možnost, da jih popravi sam. Individualni pogovor z njim je vseboval pregled naloge in usmeritev. S pikico, ki sva jo narisali ob napaki, pa je učenec lažje ohranil pozornost, da jo je popravil. Ko je uspešno opravil prvi del naloge, se je lahko lotil izvajanja poskusa. Tisti, ki so pri opravljanju prvega dela potrebovali več časa in usmerjanja, so poskuse izvajali ob koncu, ko so predelali vse druge vsebine. Pri nekaterih pa sva delo diferencirali in ga prilagodili posameznikovim zmožnostim.

Navodila za poskuse so bila pisna. List smo poimenovali »list z rumeno obrobo«. Učenec, ki je navodila uspešno prebral, je lahko začel delati. Tisti, ki niso vedeli, kaj morajo narediti, so se dlje časa spopadali z navodili. Najin cilj je bil, da učenec razume, kaj mora narediti, kaj potrebuje za delo in kako bo poskus potekal.

Med izvajanjem projekta sva navodila popravljali, dopolnjevali, jih preoblikovali. Pripraviti jih je bilo treba izredno natančno, z razdelano strukturo zahtev in nalog, ki jim mora učenec slediti, da bo nalogo uspešno opravil. Predvsem pri samostojnem delu so bila navodila edina opora za uspešno opravljanje poskusa.

Učencem je izvajanje poskusov predstavljalo veliko motivacijo za delo pred zadnjo postajo, povezano z določeno temo. Poskuse sva tematsko zasnovali in razvrstili po različnih zahtevnostnih stopnjah. Najin glavni namen je bil učence motivirati, da uspešno dosežejo cilj in da nalogo vsi uspešno dokončajo. Vsi poskusi

niso bili enako zahtevni, predvsem zato, da so naloge lahko opravili tudi manj uspešni.

Nekatere poskuse sva zasnovali tako, da so jih učenci lahko izvajali samostojno, s pomočjo napisanih navodil, pri drugih so potrebovali najino pomoč. Seveda pa sva spodbujali medsebojno pomoč in sodelovanje med učenci.

Pri večini učencev sva opazili izredno zagnanost: uspešno opravljeni poskusi so vplivali na njihovo pozitivno samopodobo, povečevala se je njihova želja po znanju.

Obogatitveni program

Najin projekt je sovpadal z dvema dejavnostma, s katerima sva obogatili delo v razredu.

Kmalu po začetku projekta (november) sva v šolo povabili očeta učenke, ki je po poklicu kardiolog. Gospod je otrokom na preprost način razložil delovanje človeškega telesa in predstavil posamezne organe. S seboj je prinesel torzo z odstranljivimi organi in lutko za oživljanje. Učenci so se, po teoretični predstavitvi, preizkusili v vlogi zdravnikov in sošolcem izmerili srčni utrip, razstavili so torzo ter oživljali lutko.

Aprila, ko je bil projekt v sklepni fazi, sva organizirali neobvezen ogled razstave *Naše telo* v Ljubljani. Gre za razstavo, ki ponuja vpogled v pravo človeško telo. Učenci so s pomočjo razstavljenih modelov in organov še podrobneje spoznali človeško telo in videli v njegovo (svojo) notranjost. Po razstavi so nas vodili študentje medicinske fakultete in po ogledu so nama povedali, da otroci, glede na starost, zelo veliko vedo. To sva opazili tudi sami.

Zaključek (evalvacija)

Timska evalvacija je končna etapa timskega dela in je lahko pomembno izhodišče (motivacijski dejavnik) za nadaljnje delo, [...] [nujno] moramo evalvirati pozitivne in negativne, predvidene in nepredvidene učinke timskega dela v šoli ter pri tem posegati na spoznavno, čustveno in vedenjsko področje. [Polak 2007, 98–99]

Učiteljici sva na koncu projekta naredili evalvacijo in ugotovili njegove prednosti in pomanjkljivosti. Pri načrtovanju sva veliko časa namenili iskanju pravega načina zapisovanja nalog. Kljub različnim zamislim sva se odločili za najcenejšo. V zvezku za spoznavanje okolja so učenci izpustili petnajst strani, jih oštevilčili in

vsaki temi namenili dva lista. Na koncu se je pokazalo, da je ta zamisel izredno primerna, saj so bile vse vsebine strnjeno zapisane v zvezku. Učenec, starši in učiteljici smo imeli pregled nad celotnim delom. Zbirnik obravnavanih podtem človeškega sistema, ki je bil nalepljen na prvi strani, je to še potrjeval. Učenec je natančno vedel, kaj mora še narediti. V zbirniku so se zbirale kljukice, ki so pomenile, da je naloga uspešno opravljena. Po potrebi – če učenec v dveh urah določene naloge še ni končal – sva učiteljici dodali krajši zaznamek.

S pomočjo tridelnih kart so učenci nalogo lahko opravili samostojno. Tridelne karte predstavljajo samokontrolo tudi pri usvajanju novega znanja oziroma določenih pojmov, česar pa nisva posebej preverjali, saj to ni bil najin namen. Poudarek sva dali le določenim besedam/pojmom, ki jih morajo učenci v drugem razredu poznati.

V veliko oporo nama je bila pomoč praktikanta, ki je poskrbel, da so bile baterije na malih prenosnikih polne in da so bili računalniki na voljo, kadar smo jih potrebovali. S šolsko računalničarko smo oblikovali preglednico, ki je omogočala sprotno in pravočasno vnašanje informacij o tem, kdaj in kje potrebujemo male prenosnike.

Učencem je veliko motivacijo za delo predstavljalo izvajanje pokusa na koncu vsake teme. Pravilna razporeditev nalog je veliko pripomogla k uspešnemu zaključku projekta.

Izziv jim je pomenilo tudi ravnanje s tehnologijo – kako se znajti z računalnikom. Tisti, ki obiskujejo računalniški krožek, so bili pri tem spretnejši in so pomagali sošolcem, ki so imeli na tem področju več težav.

Veliko prednost pri izvajanju projekta je predstavljala najina prilagodljivost – glede časovne in vsebinske komponente. Pomanjkljivosti sva zaznali pri določenih delih projekta, vendar so bile nekatere objektivne narave, tako da ni bilo v najini moči, da bi jih odpravili.

Učenci, ki so imeli slab dan ali načeloma niso preveč zagnani za delo, pri izvajanju nalog niso imeli ves čas učitelja ob sebi in so se delu tako spretno izmuznili. Težje jih je bilo nadzorovati, vendar sva s sprotno komunikacijo to izboljšali. Gradivo za delo je bilo treba večkrat obnoviti, zalepiti, kar je zahtevalo dodatno delo in čas.

Največja pomanjkljivost pa je bila, ker nismo imeli na voljo dodatne učilnice oziroma prostora, kjer bi lahko učenci poslušali in gledali videovsebine. Računalniška učilnica se ni pokazala kot do-

bra rešitev, saj tam učencev ni bilo mogoče nadzorovati, poleg tega je preveč oddaljena od matičnih učilnic. Nujno bi potrebovali prostor blizu matične učilnice, kjer bi lahko opravili en del nalog in ki bi omogočal mobilno kontrolo učitelja.

Ob koncu projekta sva pripravili krajši vprašalnik, s katerim so učenci ocenili svoje in najino delo. Najprej sva jih vprašali, kako so se počutili, ko smo izvajali projekt *Moje telo*. Dobra polovica jih je svoje počutje označila kot »super« oziroma »zelo v redu«, štirim, kar predstavlja sedem odstotkov anketiranih, pa te ure niso bile všeč.

Omenili sva, da je bil glavni cilj izvajanja projekta *Moje telo* spodbujanje medsebojne pomoči in sodelovanja. Zato je bilo drugo vprašanje odprtega tipa. Učenci so v prvem delu odgovarjali, ali so sami komu pomagali. Naj navedeva nekaj njihovih odgovorov (nekateri sva, če so se podvajali, združili; vse odgovore sva, ne glede na anketirancev spol, zapisali v moški slovnični obliki).

- Posodil sem svinčnik, radirko.
- Pomagal sem iskati podatke.
- Pomagal sem pri zapisu.
- Odstopil sem sedež.
- Če kdo česa ni razumel, sem pomagal.
- Pomagal sem tistim, ki so bili v moji skupini.
- Pomagal sem pri branju.
- Pomagal sem pri poskusu.
- Ko sem nekomu pomagal, sem začutil prijateljstvo.
- Pomagal sem poiskati računalnik.

V drugem delu so učenci napisali, ali je njim kdo pomagal. Navajava nekaj odgovorov.

- Spomnim se, da mi je veliko otrok posodilo svinčnik.
- Pomagali so mi pri poskusu.
- Posodil mi je radirko, svinčnik.
- Skupaj sva se pogovarjala, kaj bi napisala.
- Razložil mi je.

V tretjem delu sva učence spraševali, kako bi ocenili svoje znanje po tem, ko smo končali obravnavo vsebine *Moje telo*. Dve tretjini sta obkrožili možnost, da so se zelo veliko naučili oziroma da so spoznali nekaj novega. Le dva učenca sta menila, da se nista

ničesar naučila, trije pa so svoje sodelovanje označili kot »bilo mi je dolgočasno«.

Pri zadnjem, četrtem vprašanju sva učencem dali priložnost, da napišejo, kaj bi spremenili. Dobili sva zanimive in konkretne odgovore, ki lahko razložijo, zakaj se nekateri niso dobro počutili ali so se dolgočasili, velikokrat pa sva zasledili zapis, da ne bi ničesar spremenili. Tisti, ki si sprememb želijo, so navedli naslednje predloge:

- Da bi lahko delal sam.
- Da bi Moje telo potekalo več časa. Jaz bi podaljšal uro.
- Da bi se igrali zdravnike.
- Da bi lahko še več časa delali. Da bi lahko več naredili.
- Da bi delali na računalniku v Wordu, da bi bilo težje.
- Da bi se lahko sami dali v pare, da bi bilo bolj zanimivo.
- Več tem.
- Da bi bilo manj nalog, ker jih je malce preveč.
- Spremenil bi temo. Bilo me je strah, ker mi ni všeč človeško telo.
- Da ne bi bili v skupinah. Zato, da bi imeli mir.

Iz odgovorov učencev zagotovo lahko izluščiva, da je med njimi potekalo sodelovalno učenje. Radi se učijo z vrstniki in ob njih. Otrokov egocentrični fokus se po predšolskem obdobju v osnovni šoli razširi na skupnost. To je zagotovo en vidik inovativnega učnega okolja. Maria Montessori (2003) pravi: »Največji uspeh učitelja je, da učenci delajo, kot da učitelj ni prisoten.« Večkrat se je zgodilo, da so učenci delali tudi takrat, kadar nisva bili v razredu ali ob njih. To se nama je zdel velik uspeh! Prav tako naju veseli, da nama je uspelo spodbuditi učenje znotraj interesa otrok in se nama ni bilo treba zatekati k zunanjim nagradam. Prepričani sva, da se učenci radi učijo in da so, kadar poteka učenje znotraj njihovih interesov, zelo motivirani. Najina naloga je bila, da sva jim pripravili takšno učno okolje, v katerem so se radi učili oziroma ki jih je spodbujalo k nadaljnjem raziskovanju. Kadar je bilo treba, sva ga spremenili, in to na podlagi opazovanja otrok in njihovih odzivov. Inovativno učno okolje je tako, ki otrokom ne ponudi vsega na pladnju in se ne omejuje samo na tisto, kar piše v učnem načrtu, oziroma na tisto, za kar odrasli mislimo, da je za učence dovolj zahtevno. Inovativen učitelj pove ravno prav informacij, da spodbudi otroka k nadaljnjem raziskovanju, in hkrati ponudi takšno okolje, ki je odprto za neskončno. Ob tem ne smemo pozabiti, da

je inovativen učitelj tisti, ki se tudi sam nikoli ne preneha učiti in raziskovati ter da je, ne nazadnje, svoje zamisli pripravljen deliti z drugimi.

Učenje v prvi triadi bi moralo temeljiti na delu s konkretnimi predmeti, saj so učenci še na precej konkretni ravni razmišljanja. Gibanje otrok v razredu v tem primeru ni mišljeno samo kot predstavljane konkretnih predmetov, pač pa tudi kot telesno gibanje, npr. hoja po razredu, če otrok to potrebuje, možnost, da med uro obišče knjižnico, če si želi poiskati poljubno informacijo v knjigi, da stopi do sošolca in se z njim pomeni ... Opazili sva, da so bili učenci med urami večinoma bolj umirjeni, kadar sva jim omogočili, da so se premikali po razredu in se učili na tleh ali kadar so delali s predmeti. Vzporedno s tem gre še en vidik inovativnega učnega okolja, tj. učenje znotraj otrokovih interesov. Kadar imajo otroci izbiro in nadzor nad svojim okoljem, zacvetijo. To pomeni, da je otrok lahko izbiral, kje bo delal, s kom in koliko časa. Kljub vsej svobodi pa smo v učnem okolju postavili jasne meje.

Ne nazadnje bi kot še eno prednost inovativnega učnega okolja omenili učenje znotraj konteksta. Z natančno določenim potekom dela znotraj posameznega sistema ter z zbirnikom so otroci lahko v okolju in v umu izoblikovali red. Ker so projekt obogatili obisk kardiologa, ogled razstave o človeškem telesu ter branje različnih knjig, so doumeli, da je vse znanje, ki so ga pridobili, uporabno. Red v okolju in v umu sta za otroka bistvena. Velika slika, na katero otrok pripenja posamezna znanja, je bistvena za to, da otrok razvija koncentracijo, vztrajnost in disciplino. Tak otrok bo zagotovo motiviran za nadaljnje učenje, kar bo njegov razvoj usmerjalo proti odgovorni in samostojni osebnosti.

Po končanem razrednem projektu, ki sva ga predstavili, so učenci samoiniciativno izražali željo, da bi še naprej delali tako, in spraševali, kdaj bo do tega prišlo. Zato že kujeva nove zamisli za oblikovanje inovativnega učnega okolja v prihodnjem šolskem letu. Ena od njih je, da bi na podoben način spodbujali bralno pismenost: razvijanje bralne tehnike, razumevanje prebranega, odgovarjanje na vprašanja in oblikovanje vprašanj ter spodbujanje obnavljanja prebranega besedila. Poleg tega pa bi spodbujali sodelovanje in medvrstniško pomoč.

Naj skleneva z mislijo Marentič Požarnikove (2008, 128), ki ugotavlja, da se vse preredko sprašujemo, kako kakovostno je učenje po peturnem neudobnem sedenju v neprezračenih, pusto opremljenih učilnicah, kjer prevladujejo poslušanje, zapisovanje in reproduciranje naučenega. Za povrh pa vse to diši po tekmovalnosti

in anonimnosti. Avtorica še meni, da odprto in kritično poučevanje ter vključevanje izkustvenega učenja v pouk predstavlja velik izziv za prihodnost.

Literatura

- Kordeš Demšar, M., I. Blažič, K. Orosel, B. Bider in B. Grdadolnik. B.1. »Program osnovne šole Montessori.« http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Montessori.pdf
- Marentič Požarnik, B. 2008. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Učni načrt: program osnovna šola; slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Montessori, M. 2003. *Montessori from the Start*. New York: Schocken Books.
- Maja Mohorič Naglič je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Koseze. majam.naglic@gmail.com
- Darija Peternelj je profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Koseze. darija.peternelj@gmail.com