



DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA

DIDACTICS AND TEACHING

MIB d.o.o.
MIB EDU
ITEI

ZBORNİK/Book of papers

IX. on-line mednarodna (Hrvaška, Velika Britanija, ZDA, Srbija, Slovenija, Črna Gora) strokovna konferenca/IX. on-line international (Croatia, Great Britain, USA, Serbia, Slovenia, Montenegro) conference

DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA
DIDACTICS AND TEACHING

ZBORNİK/Book of papers

IX. on-line mednarodna (Hrvaška, Velika Britanija, ZDA, Srbija, Slovenija, Črna Gora) strokovna konferenca/IX. on-line international (Croatia, Great Britain, USA, Serbia, Slovenia, Montenegro) conference

DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA

DIDACTICS AND TEACHING

ZBORNİK/Book of papers

IX. on-line mednarodna (Hrvaška, Velika Britanija, ZDA, Srbija, Slovenija, Črna Gora) strokovna konferenca/IX. on-line international (Croatia, Great Britain, USA, Serbia, Slovenia, Montenegro) on-line conference

Glavna urednica/Editor in chief: *asist. mag. Maruška Željeznov Seničar (MIB d.o.o. in MIB EDU)*

Uredniški odbor: *asist. mag. Maruška Željeznov Seničar (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, MIB EDU), dr. Melissa Malen (ZDA); mag. Milica Jelić (Črna Gora), Borut Seničar (Slovenija), Hans van Elten (Nizozemska), dr. Grozdanka Gojkov Srpska akademija obrazovanja Beograd (Srbija), Catherine Reid, University of Glasgow (Velika Britanija).*

Oblikovanje in postavitve/Design: MIB d.o.o.

Založba/Publishing house: MIB d.o.o., Podreber 12a, 1355 Polhov Gradec, Slovenija

Za založbo/For publishing house: Borut Seničar

E-pošta/E-mail: info@mib.si

Spletni portal/Website: www.mib.si

Izid/Date: 23. 11. 2023, Ljubljana

Naklada: on-line, pdf

Izdaja/Format: zbornik

Zbornik se izdaja tudi kot periodična pedagoška revija z vsebinami iz področja pedagogike ter vsebuje strokovne avtorske prispevke (vsebujejo naslov, povzetek s ključnimi besedami v slovenskem in v nekaterih primerih v angleškem jeziku, uvod, jedro z obravnavo ključnega vprašanja ali raziskavo ter zaključek in navedbo relevantne literature), ki so predstavljeni na konferenci in tudi tiste, ki so izbrani po zunanem postopku prijave.

Člani programskega odbora konferenca in mentorji udeležencem na mednarodni konferenci, ki jo organizirajo institucije na mednarodnem nivoju: MIB d.o.o. (mednarodni izobraževalni center), SUVCG (Črna Gora), AxLyu Academics (ZDA): *asist. mag. Maruška Željeznov Seničar (MIB EDU in Srpska akademija obrazovanja Beograd (Srbija):*

asist. mag. Maruška Željeznov Seničar (MIB EDU), dr. Melissa Malen (ZDA); mag. Milica Jelić (Črna Gora), Borut Seničar (Slovenija), dr. Grozdanka Gojkov Srpska akademija obrazovanja Beograd (Srbija), Catherine Reid, University of Glasgow (Velika Britanija), Tadeja Kilar (Slovenija), Sanja Basta (Hrvaška), Mirjam Mavrič (Slovenija), Vita Pergovnik (Slovenija), Nataša Sovič Kirm (Slovenija), Jasenka Tisucki (Hrvaška), Mojca Kralj Ciglič (Slovenija), Anita Lulik (Slovenija), Ana Marinić (Hrvaška), Lidija Podmenik (Slovenija), Jasmína Zalar (Slovenija), Martina Žlof Jadek (Slovenija), Anita Mustać (Hrvaška), Miha Kastelec (Slovenija), Karla Ureb (Slovenija), Marinela Čapalija (Slovenija), Ivana Ljevanić (Hrvaška), Roberta Bonassin (Hrvaška), Tanja Bajželj (Slovenija), Vesna Ristova Petrova (Slovenija), Barbara Šket (Slovenija), Marina Ristova Firer (Slovenija).

Vsak avtor in predavatelj sam odgovarja za vsebino, koncept ter varovanje osebnih podatkov v prispevku v zborniku in v okviru predavanja.

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

COBISS.SI-ID 173874179

ISBN 978-961-7040-39-5 (PDF)

Kazalo/Content

- 8 Strategije samoregulacije učenja: Didaktičko metodički aspekti - *dr. Grozdanka Gojkov*
- 36 Seeing Potential: recognising and supporting the aspirations of gifted students from areas of deprivation - *Catherine Reid*
- 37 Dejavniki, ki vplivajo na uspešno poučevanje neobveznega izbirnega predmeta računalništvo v 4., 5. in 6. razredih/*Factors that influence the successful teaching of the optional computer science subject in the 4th, the 5th, and the 6th grade - Kristina Dea Dovč*
- 42 S prikritim učenjem do boljših učnih rezultatov/*With hidden learning towards better school results - Petja Pompe Krežič*
- 46 Metode za premagovanje treme pred govornimi nastopi v šoli/*Methods for overcoming (speech performance) nervousness before oral presentations - Tadeja Kilar*
- 50 Formativno spremljanje in razvojne zmožnosti učencev v osnovni šoli/*Formative assessment and developmental abilities of elementary school students - Mirjam Mavrič*
- 55 Aktivno državljanstvo kot priložnost za aktivne metode poučevanja/*Active citizenship as an opportunity for active teaching methods - Mateja Močnik*
- 60 Erasmus+ aktivnosti kot orodje terapevtskega dela./*Erasmus+ activities as a tool of therapeutic work. - Tomi Martinjak*
- 64 Mega knjižnična križanka/*Mega library crossword - Vita Pergovnik*
- 68 Zadovoljstvo in udeležba na dejavnostih za nadarjene učence/*Satisfaction and participation in activities for talented students - Vesna Celcer Pečovnik*
- 72 Uporaba didaktičnih iger in pravljic pri pouku tujega jezika v prvem razredu/*Use of didactic games and stories in first-grade foreign language classroom - Ada Movrin*
- 76 Pouk nemščine - muka ali zabava?/*German lessons - agony or fun? - Nataša Sovič Kirm*
- 81 Pisni preizkusi z učenci z odločbami pri rednih urah pouka v oddelku/*Written exams and children with special needs entering regular classroom learning - Anja Vrečko*
- 87 Metoda vključevanja vseh učencev v ure športa/*Method of involving all students in sports lessons - Ana Lampe*
- 91 Uporaba znakovne ekonomije v nižjih razredih osnovne šole/*The use of token economy in the first grades of primary schools - Mojca Kralj Ciglič*
- 100 Model celice/*Model of a cell - Mateja Šebenik*
- 103 Gledališke metode pri pouku/*Theater methods in lessons - Gregor Markič*
- 107 Dramatizacija kot sredstvo razvijanja bralnih sposobnosti učencev/*Dramatization as a means of developing students reading abilities - Tanja Vrbovšek*
- 110 Bralne aktivnosti za tretješolce/*Reading activities for third graders - Tadeja Bogdan*
- 113 Motivacija za branje/*Motivation to read - Lidija Podmenik*
- 117 S projektom Kaj pa berem do boljše bralne pismenosti/*With the project "What i am reading" for better functional reading - Simona Hribar*
- 122 Z individualizacijo pouka do doseganja učnih ciljev/*With individualization of lessons to achieve learning goals - Tanja Hožner Volk*
- 126 Zabavno učenje slovenščine z elementi družbenih omrežij, gibanja in sodelovalnega učenja/*Fun language classes with elements of social networks, movement and cooperative learning - Jasmina Zalar*

- 130 Slabovidni otrok v rednem oddelku osnovne šole – nekaj didaktičnih pripomočkov zanj/
A short-sighted child in the regular section of primary school and some of one's didactic accessories
- Martina Žlof Jadek
- 135 Prilagajam, prilagajaš, prilagaja/*I adjust, you adjust, we adjust* - Suzana Vasić
- 140 Prehod učencev z avtistično motnjo z razredne stopnje na predmetno/*Transition of students with autism from 5th to 6th grade in elementary school* - Kristina Mlinarič
- 144 Metodika in didaktika poučevanja slepega učenca pri športu v tretji triadi v redni OŠ/*Methodology and didactics of teaching a blind student in sports in the third triad in regular primary school*
- Miba Kastelec
- 148 Svet števil po metodi Montessori/*World of numbers according to the Montessori method* - Alja Šumak
- 152 Uporaba sodobnih učnih metod pri pouku matematike/*The use of modern teaching methods in mathematics* - Brigita Repek Juvan
- 156 Didaktični pristopi strokovne ekskurzije na Mavricij/*Didactic approaches of professional excursions in Mauritius* - Špela Pretnar
- 159 Spoznavanje planetov našega osončja preko iger/*Exploring the planets in our solar system through games* - Tina Rus Rozina
- 162 Super Mario/*Super Mario* - Tina Tomšič
- 166 Ljudske pesmi našega kraja – aktualne še danes?/*Folk songs of our location - still relevant today?*
- Karla Urleb
- 169 Delo po postajah - utrjujemo in ponavljamo/*Work by stations - we confine and repeat*
- Snježana Rajaković
- 176 Skupinsko delo učencev pri izvajanju praktičnega dela pouka pri predmetu gospodinjstvo in izbirnih predmetih na področju prehrane/*Group work of students when implementing the practical part of the lesson in the subject home economics and elective subjects in the field of nutrition* - Jani Polak
- 181 Fuzija metod poučevanja pri tujem jeziku/*A melting pot of various teaching methods in a foreign language classroom* - Anica Maček Intihar
- 185 Ko se uporabno znanje sreča z modeli/*When applied knowledge meets models* - Marinela Čapalija
- 190 Soustvarjanje uvodne ure z učenci pri pouku družbe/*Co-creating an introductory lesson with students in the social studies lesson* - Boštjan Groznik
- 194 Po poti drugačnosti/*On the path of being different* - Mateja Žerjavič
- 198 Prilagajanje praktičnega izobraževanja za študente s posebnimi potrebami s poudarkom na avtistični motnji/*Adapting practical education for students with special needs with an emphasis on autism disorder* - Nataša Novak Ipavec
- 202 Strategije, metode in pristopi pri delu z učenci z izstopajočim vedenjem/*Strategies, methods and approaches working with pupils with challenging behaviour* - Tanja Bajželj
- 207 Metode poučevanja pri sociologiji/*Teaching methods in sociology* - Ana Podvršnik
- 211 Sodobne oblike in metode poučevanja pri glasbeni umetnosti v osnovni šoli/*Contemporary forms and methods of teaching music art in primary school* - Vesna Ristova Petrova
- 216 Poučevanje z miselnimi vzorci v kombiniranem oddelku/*Teaching with mind maps in a combined classroom* - Monika Pilko
- 220 Medsebojna prepletenost strukturnih dejavnikov pouka v pedagoškem procesu/*The intertwining of structural factors of lessons in the pedagogical process* - Jasmina Gujtman
- 223 Kako spodbuditi mladostnike, da bodo pri pouku športne vzgoje bolj aktivni?/*How to encourage young people to be more active in physical education classes?* - Jan Jelen

- 230 Ko pri pouku združiš gib in misel, učenje dobi smisel/*When you combine movement and thought in the classroom, learning makes sense* - Vanja Jovičević
- 234 Mladi in trženje idej/*Youth and the marketing of ideas* - Nataša Koprivnik
- 238 Učenci učencem demonstratorji eksperimentov/*Students demonstrating experiments to students* - Barbara Šket
- 241 Noč v šoli/*Night in school* - Petra Soklič
- 245 Učna motivacija izven šole/*School motivation outside the classroom* - Karmen Novak
- 249 Medpredmetno v svet grške mitologije/*Cross-curricular approach to the world of greek mythology* - Sabina Grabar
- 253 Od kod se širi ta prijeten vonj?/*Where does this pleasant aroma come from?* - Mira Košiček
- 257 Motivacijske zgodbe v 1. triadi/*Motivational stories in the 1st triad* - Lidija Mikic Šega
- 261 Sodelovalno učenje pri grafomotoriki in orientaciji pri matematiki v prvem razredu/*Cooperative learning in graphomotor skills and orientation in mathematics in first grade* - Marina Ristova Firer
- 266 Retrospektiva – vpogled v udejanjeno/*Retrospective – insight into what was done* - Metka Koder
- 272 Metode poučevanja pri nadarjenih učencih in učenci s posebnimi potrebami/*Teaching methods for gifted students and students with special needs* - Nina Gašperlin
- 276 Poučevanje z metodami, ki spodbujajo miselni razvoj/*Teaching with methods encouraging mental development* - Erika Lapornik
- 281 Kulinarični dogodek v vrtcu kot metoda poučevanja/*Culinary event in kindergarten as a teaching method* - Nadja Borak
- 282 Kako naučiti kako treba učiti?/*Learning how to learn* - Sanja Basta, Nataša Svoboda Arnautov
- 286 Učenje izvan učionice/*Learning outside the classroom* - Sanja Basta
- 289 Igrifikacija u nastavi hrvatskog jezika/*Gamification in croatian language classes* - Anita Čupić, Vesna Šumanac
- 290 Poticanje glazbenog stvaralaštva kod učenika/*Encouraging musical creativity among students* - Anita Čupić, Vesna Šumanac
- 291 Metode i način usvajanja početnog čitanja i pisanja/*Methods and methods of acquiring initial reading and writing* - Vesna Šumanac, Anita Čupić
- 294 Cjeloživotno učenje kroz igru/*Lifelong learning through play* - Sanja Carević, Martina Dodig, Gordana Lukačić
- 298 Poštivanje različitosti/*Respect for diversity* - Jasenka Tisucki
- 299 Kocka je bačena!/*The die is cast!* - Tamara Lajoš, Renata Čeč
- 303 Prošlost moga grada/*The past of my city* - Jelena Orošnjak, Anđela Vujević
- 306 Novi vjetrovi, novi smjerovi/*New winds, new directions* - Ivana Sedlar, Fani Vidović
- 310 Didaktika i metodika u razredima generacije alfa/*Didactics and teaching methods in classes of generation alpha* - Ivana Kozjić, Dijana Penava
- 313 Metodička priprema učitelja za ogledni sat/*Methodological preparation of teachers for examination lessons* - Anita Mustać, Zrinka Klarin
- 315 Jesmo li zaboravili na važnost slušanja, govora i govorničkih vještina u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju?/*Have we forgotten the importance of listening, speaking and speaking skills in the education of students with developmental difficulties* - Koraljka Bakota
- 319 Dijete s downovim sindromom – izazov u poučavanju/*A child with down syndrome – a challenge in teaching* - Renata Milnović
- 323 Suvremeni pristup nastavi/*A modern approach to teaching* - Marija Jurić, Ivana Ljevnaić

- 325 Izvannastavnom aktivnosti od čitača do čitatelja/*Extra curricular activity from a reader to the reader*
- *Monika Bionda*
- 329 Raznovrsne strategije podrške razvoju i učenju djece rane i predškolske dobi - iskustva u radu
DV Budućnost/*Various strategies to support the development and learning of children of early and pre-
school age - experiences at radu DV Budućnost* - *Renata Karaman, Neda Vac Burić, Anita Šipek*
- 330 Govorite li geografski?/*Do you speak geographically?* - *Ana Marinić, Roberta Bonassin*
- 331 Čitateljski klub kao izvannastavna aktivnost/*Reading club as an extracurricular activity*
- *Danijela Crnković*
- 332 Bijeg u knjižnicu: Bodljikava knjiga/*Escape at the library: The picky book* - *Iva Dužić*
- 333 Istraživačko učenje u nastavi prirodoslovlja/*Investigative learning in the science classroom*
- *Tamara Banović, Ivana Zemunik*
- 334 Individualni pristopi in motivacija pri motoričnih raznolikostih/*Individual approaches and
motivation at motoric differences* - *Petra Cvikel Marušić*



DIDAKTIKA IN METODIKA POUČEVANJA

DIDACTICS AND TEACHING

STRATEGIJE SAMOREGULACIJE UČENJA: DIDAKTIČKO METODIČKI ASPEKTI

1 Uvod

Za uvod o razmatranju pitanja strategija samoregulacije učenja iz aspekta didaktike i metodike neophodno je imati u vidu kontekst u kome se o ovim pitanjima diskutuje, istražuje i praktično primenjuju teorijske postavke i modeli, a to znači da je potrebno povezati pitanja strategija samoregulacije učenja i poučavanja posmatrati u odnosu sa obrazovnim kretanjima, kojima je obeleženo vreme i uslovi u kojima se odvijaju procesi učenja i poučavanja, a tu su se na prvom mestu našli opšti, globalni paradigmatški preokret u razumevanju društvene uloge i funkcije znanja i obrazovanja, izazvan neoliberalnom ideologijom i instrumentima društvene i ekonomske kontrole, kao predznakom trenda ere globalne ekonomije znanja, zatim skica teorijskog diskursa poststrukturalizma ili postmoderne u filozofiji obrazovanja i tendencija kritičko-emancipatornih struja: kontekst u kome se očekuje inaugurisanje smernica o tendencijama emancipacije sapostojanja mnoštva perspektiva, kao suštinske i fundamentalne postavke u postmodernoj filozofiji obrazovanja.

U prethodni kontekst ušle su promene u shvatanjima metafizičkih postavki u proučavanju didaktičkih fenomena i podsticanje razvoja učenika iz ugla ideološke i kontekstualne neusaglašenosti i izostanka koncenzusa, koje prate instaliranje nerazjašnjenih vidova obrazovnih aktivnosti, kao instrumenata strategije, taktike, i tehnike oblikovanja načina poželjnih sa tačke gledišta onih koji vrše moć. U isti kontekst spada i razmatranje potrebe za suočavanjem sa razlikama u aksiološkim, kulturnim, istorijskim i drugim razlikama sistema zemalja koje se kopiraju bez prethodnih teorijskih diskursa, a pominju se i nalazi retkih empirijskih provera i procena efekata reformskih talasa koji su prethodnih decenija zapljusnuli Srbiju, region, Evropu, a sada već pod uticajem sve veće globalizacije i svet (Gojkov Rajić, et. al, 2021). U odnosu na prethodno na prvom mestu je teorijski kontekst samoregulacije u kome se razmatra pitanje shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja i u okviru ovoga usmerenost kognitivne psihologije ka istraživanju uloge koncepta poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, zatim doprinos motivacije i kognicije u Bandurinoj socijalno kognitivnoj teoriji, kao faktori samoregulacije akademskih postignuća. Iza ovoga treba imati u vidu pitanja istraživačkih linija: lična i socijalna perspektiva, od kojih takođe zavise teorijski kontekst i modeli samoregulacije. Ovim se stvara prostor za sagledavanje praktičnih implikacija teorije samodeterminacije za didaktičke strategije i metodičke instrukcije, kao faktore samoregulacije akademskih postignuća i razvoja ličnosti uopšte. Poseban aspekt je ličnost pojedinca kao faktora personalizacije didaktičkih postupaka, a u ovome posmatra se značaj verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za doseganje istih. U skladu sa prethodnim je i aspekt učestvovanja ličnosti u procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Uz prethodno za određivanje didaktičkih strategija treba imati na umu i pitanja vezana za funkcionalistički pristup u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, kao indikatora postignuća samoregulacije za definisanje standarda postignuća. Dakle, opširi pogled na prethodno ostavlja utisak izrazite kompleksnosti samoregulacije, koje didaktičke strategije treba da utkaju u fenomen obrazovanja na način koji vodi ka efikasnoj samoregulaciji. Jeste složeno i, kako će se dalje u tekstu videti još nedorečeno, sa dosta otvorenih pitanja i opozitnih stavova, što ostavlja prostor za dalja istraživanja i predstavlja poziv za istraživače i praktičare za testiranje teorijskih postavki i suženih modela primene u praksi (Gojkov Rajić, et. al, 2021).

O učenju i poučavanju do ne tako davno, dakle, do pred kraj prologa veka, ili približno osamdesetih godina, u psihologiji se, uglavnom, ponašanje smatralo reaktivnim na spoljne podsticaje, zahteve i uslove, dakle, na stimulanse spolja (biheviorizam). Kako je shvaćeno da ovaj pristup nije dovoljan za objašnjenje ukupnog ljudskog ponašanja Tragalo se dalje. Na tom putu znanje se dopunjavalo nalazima istraživanja raznih teorijskih pristupa. Značajne uticaje na napredovanje u ovoj oblasti imali su geštalt modeli, Levinova teorija polja i motivacijsko istraživanje očekivanja i vrednosti Atkinsona i McClellanda (McClelland, Atkinson, Clark i Lowell 1953). Moglo bi se reći da se na saznanjima pomenutih teorijskih shvatanja i modela kojima su isti testirani stvarala osnova za nadolazeće modele samoregulacije. Nakon prethodnog, kognitivna psihologija, kao nova paradigma ponašanja i učenja fokusirala se na kognitivne procese. Nalazi su ukazivali da su kognitivni procesi tesno vezani za motivacione, a u središtu pažnje našla se metakognicija. Dakle, kognitivni psiholozi zaključili su da je znanje o znanju, razmišljanje o razmišljanju i upotrebe znanja teško modelovati odvojeno od konceptata, poput: ciljeva, motivacije i afekata. No, mnoga pitanja su i dalje otvorena.

Pre sagledavanju strategija samoregulacije trebalo bi naglasiti da istraživanja u sagledanju sposobnosti: lične i socijalne perspektive imaju dve linije. Opšta se zasniva na shvatanju da se sve veštine, dakle, ne pominju se sposobnosti, nego veštine (sviranje...) mogu razvijati do bilo kog nivoa uz podršku iz okruženja. Ovo jasno je umanjuje značaj genetike (Ericsson, Krampe & Tesch-Roemer, 1993), a druga linija oslanja se na merenje sposobnosti za koje se kao protu argumenti navodi da nije svesna činjenice ograničenja koje stoji u broju faktora i njihovih interakcija u svakom od fenomena koji se istražuje (Robinson, 1997), tako da su svi teoretski modeli, uglavnom, spekulacije o broju konstrukata koje ga definišu. Ovo se ovde navodi jer su, ustvari, svi modeli i strategije koje su trenutno aktuelne i preporučuju se, još uvek na testu, što je izazov za praksu da ih testira i da odgovor o njihovoj efikasnosti. Ovo bi trebalo imati na umu kod "inovativnih" modela, iza kojih obično stoje prethodni stepeni, kao koraci kojima se išlo napred, tako da i nisu sasvim novi, a iza toga i činjenica da nisu savršeni, jer idiosinkrazija pojedinca, a to su oni čiji razvoj nastavnici podržavaju, podstiču, vode, je još uvek velika enigma. To treba znati i ne obeshrabriti se u pokušajima primene nekog modela, ili primene određenih teorijskih stavova. Lončarić (2014) zaključuje da je frustriranost istraživača ovim činjenicama u istraživačkim linijama rezultirala pokušajem da se stručna usmerenost približi psihometrijskoj tradiciji (Sterberg, 1999, 2001; 2005 a,b; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Vorrell, 2011), ali tržišna orijentacija nije naklonjena ovom rešenju, nego više ka pragmatičnosti i postignuću (Petersson, 2019), tako da trenutna slika liči na paradoksalno polje bez sjedinjujućih tendencija, te pitanje istraživačkih pristupa ostaje i dalje otvoreno, iako neke ideje nude mogućnosti za rešenje. Jedna od njih odnosi se na proučavanje iz ugla dinamike filogenetskog razvoja i adaptivnosti ljudske prirode, što čovek nosi u sebi kao posebno, endogenetsko svojstvo. Ovakav pristup smatra se metateorijom koji bi se mogao posmatrati kao okvir za susretanje drugih pristupa. (Peterson, Steven, Maier i Seligman, 1993) pogodnijih za približavanje lične i socijalne perspektive, a time i veće naučne koristi za obe.

Za obe prethodno pomenute perspektive iz ugla didaktike i metodike interesantni su načini prenosa kontrole sa nastavnika na učenika i personalizovano učenje; akademske i emocionalne prednosti deljenja kontrole sa učenicima, prilike da oni dizajniraju i vrše procenu svog učenja; personalizacija ne diferencijacija i ne individualizacija. Ovo se dalje različito manifestuje u sličnostima i razlikama u razvoju između domena sporta (tenis i plivanje), umetnosti (skulptura i violinski, klavirski performansi...) i akademskih oblasti (matematika, jezik, biologija, filozofija...) i uloga u manifestaciji visokih performansi, uključujući glavnu ulogu psihosocijalnih veština u različitim domenima.

Nalazi istraživalja o prethodnim pitanjima su osnov novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja, koja su kognitivnu psihologiju usmerila ka posmatranju uloge konceptata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih aktera u modelima samoregulacije

učenja i ponašanja (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2003, Lončarić, 2014) i u okviru ovoga ka Bandurinoj (Bandura, 1977) socijalno kognitivnoj teoriji, kojom se vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju i u vezi sa prethodnim i sa didaktičkim strategijama i instrukcijama. Ovome su prethodile promene konceptualnog okvira intelektualnih procesa, koje su bile prvi korak u teorijskom kontekstu samoregulacije učenja, dakle, novo viđenje inteligencije kao sposobnosti učenja, ponovo otkriveno u teoriji kognitivnih potencijala Vigotskog, instrukcionim pristupom u učenju dovelo je didaktiku i psihologiju do bliskog susreta. Jer se prema širini zone narednog razvoja procenjuje brzina učenja, transfer, odnosno efikasnost učenja. Iz pomenute širine "čita" se (procenjuje) koliko je pomoći subjektu potrebno da bi rešio problem (široka zona znači da će se potreba za instrukcijama smanjivati (funkcija transfera). Transfer ima u ovoj teoriji ključnu ulogu u pojmu sposobnosti za učenje, s tim što Braun (Brown 1987) reformulišu pojam transfera, pridajući mu metakognitivnu regulaciju (metakognicija kao proces koji objašnjava transfer).

Interesovanja za strategije učenja u skladu sa pomenutim instrukcionim pristupom pokrenuta su, kako je pomenuto, unazad tri decenije sa promenama konceptualnog okvira intelektualnih procesa. Jedan od značajnih koraka u ovom pravcu učinila je Teorija mentalnog samoupravljanja (Sternberg, 2011), kojom je Sternberg promenio tradicionalno gledište inteligencije, po kome je ista obuhvatna jedinstvena opšta sposobnost (g), ispod koje su hijerarhijski poređani nizovi specifičnijih nivoa sposobnosti, kao što su sposobnost fluida (sposobnost fleksibilnog i novog načina razmišljanja) i kristalizovana sposobnost (kumulativno znanje). Dakle, Teorija mentalnog samoupravljanja formuliše pojam uspešne inteligencije i sugerise da je inteligencija složenija od shvatanja o opštoj sposobnosti (Sternberg, 2011). Tako se pojam uspešne inteligencije, kako je Sternberg definiše, odnosi na sposobnost postavljanja i ostvarenja lično značajnih ciljeva u životu, s' obzirom na kulturni kontekst. Uspešno inteligentna osoba ostvaruje ove ciljeve pronalaženjem svojih snaga i slabosti, za dalje napredovanje sposobnosti i ispravljanje, odnosno prevazilaženje slabost (Sternberg & Grigorenko, 2007; Sternberg, 2011). Dakle, istraživanje sposobnosti je ovom konceptualizacijom inteligencije išlo u susret pojedincu, odnosno ka razumevanju načina kojima pojedinac reguliše svoje učenje, te se sposobnosti ne shvataju kao monolitna mere, nego kao izuzetna, neuobičajena inteligencija. Ovim su se istraživanja usmerila ka didaktičkim aspektima, tj. ka mogućnostima nastavnika da stvori adekvatan kontekst učenja u svim oblastima. Tako prethodne konstatacije ukazuju da se na kognitivni sistem i njegov razvoj gleda kao na samomodifikujući sistem, a u njemu se značajna pažnja posvećuje metakogniciji, kao osnovnoj razvojnoj promeni, koja se u dobroj meri može učiti i u toku obrazovanja oblikovati. Sternberg opisuje metakogniciju kao regulaciju intelektualnog funkcionisanja. Moglo bi se tako zaključiti da je Sternbergova Trijarhična teorija intelektualnih sposobnosti bila osnovna promena u razvoju istraživanja razvoja i učenja, a direktni impuls išao je iz adaptivnog aspekta intelektualnih sposobnosti. Time je Sternbergovo shvatanje intelektualnih sposobnosti u Trijarhičnoj teoriji inteligencije utiralo put ka formulisanju sveobuhvatnog objašnjenja prirode inteligencije kroz teoriju uspešne inteligencije, zasnovanoj na široj definiciji sposobnosti. Za pitanje samoregulacije značajno je da Sternberg njenom suštinom smatra da se inteligencija (Sternberg, 2011) može posmatrati kao sposobnost da se u životu postigne uspeh, koji ličnost prema svojim merilima, a i prema merilima svog sociokulturnog miljea je može definisati. Suština stvari je da uspeh zavisi od sposobnosti pojedinca da bude svestan svojih prednosti u svrhu ispravljanja slabosti ili nedostaka. Značajno je imati na umu da Sternberg smatra da je za postizanje uspeha, odnosno samostvarenja, koje se smatra ciljem učenja i poučavanja, a ostvaruje se prilagođavanjem, modelovanjem i izborom okruženja, neophodno postojanje balansa analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti (Sternberg, 1999). Suština pomenutih subteorija Trijarhične teorije inteligencije, koje se koriste kao osnov didaktičkih modela u samoregulaciji učenja i ponašanja odnosi se na sledeće:

- Analitička: analiziranje, evaluacija, prosuđivanje, upoređivanje, razlikovanje, klasifikovanje;
- Kreativna inteligencija: rešavanje kreativnih problema u pojedinim oblastima;

- Praktična inteligencija se manifestuje u: snalaženju pri rešavanju svakodnevnih praktičnih, životnih, poslovnih problema.

Kontekst je značajan faktor inteligencije za Sternberga (1985), a shvata ga dosta široko: znanje, sadržaji, motivacija, obazovanje, istorijski period u kome osoba živi. Istraživanja konstatuju da kontekst deluje na intelektualna postignuća u situacijama kada su problema izomorfni-strukturalno jednaki i zahtevaju iste procese rešavanja, ali su situacije, sadržaji i sl. različiti. Naviša postignuća indivisue vezuju se za sinergiju, sinhronizovano dejstvo sva tri vida inteligencije.

Sternberg (1985) ističe značaj pojma metakognicije za samoregulaciju učenja i ponašanja, dajući joj regulacionu funkciju u samoregulacionom intelektualnom funkcionisanju, čime počinje veće interesovanje za upravljanje sopstvenom kognicijom, odnosno za kompetencije samoregulacije i na polju didaktike i predmetnih didaktika, odnosno metodike (Sternberg, 2009). U didaktici se metakogniciji pridaje posebna pažnja u okviru strategija učenja i poučavanja, a povod za ovo su nalazli istraživanja koji potvrđuju njenu ulogu u ostvarivanju intelektualnih potencijala (Zigler, et. al, 2022). Metakognicija je inače svrstana u podteorije delatne komponente inteligencije, a ima funkciju upravljanja sopstvenom kognicijom. Njene komponente su:

- prepoznavanje problema; odlučivanje o tome šta je suština problema;
- izbor koraka neophodnih za rešavanje problema, izbor načina prezentovanja informacija;
- pronalaženje strategija za određivanje koraka, odnosno kombinovanje komponenti;
- izbor mentalne reprezentacije za predstavljanje informacija,
- raspoređivanje mentalnih resursa, izbor težišta pažnje;
- nadgledanje rešavanja problema i evaluaciju rešenja; praćenje toka rešavanja; osetljivost za spoljašnji fidbek i dr.

Metakognitivno znanje služi za regulisanje mišljenja i učenja, što čini drugu komponentu metakognicije. Ova komponenta ukazuje na načine kak upravljati kognicijom (Paris i Winograd, 1999). U ovu komponentu metakognicije mnogi autori uključuju tri osnovne veštine: planiranje, praćenje i evaluaciju.

- Planiranje predstavlja odlučivanje o tome koliko će vremena biti posvećeno zadatku, koje će se strategije upotrebiti, kako početi, koje izvore prikupiti, koji redosled pratiti, šta prelaziti letimično, a na kojim delovima je potrebno da se duže zadrži i sl. (Paris i Winograd, 1999).
- Praćenje (nadgledanje) podrazumeva postavljanje pitanja i razmišljanje o zadatku, nadgledanje toka rešavanja zadatka, samotestiranje i sl.
- Evaluacija, na kraju, podrazumeva prosuđivanje o procesima i ishodima mišljenja i učenja, i uključuje reviziju ciljeva učenja. Osoba koja je jednom postigla visok nivo samoregulacije učenja, ne mora više potpuno da bude svesna procesa koji se odvijaju (Gojkov, 2009, Gojkov Rajić i Prtljaga, 2016, a, b).

Istraživanja potvrđuju korelativan odnos efikasnosti intervencije i treniranja veština učenja, dakle, efikanost nastavnikovih nastojanja da novonaučene strategije samoregulacije učenici prenesu na nivo automatske kontrole (Boekaerts, Cascaltar, 2006). A utvrđeno je i da metakognitivne komponente objašnjavaju oko 29% varijanse skorova na različitim uzorcima.

U rezimiranju Sternbergovog doprinosa razvoju samoregulacije značajna je njegova teorija inteligencije i u okviru nje shvatanje metakognicije, što je zbog kompatibilnosti doprinelo stvaranju konstrukta samoregulacionog učenja. Tako da se samoregulacija definiše kao proces koji pojedincu omogućuje da upravlja svojim aktivnostima, usmerenim ciljevima koje sam određuje tokom vremena i u kontekstima koji su promenljivi (Karoly, 1993). Tokom istraživanja ovoga fenomena fokusirani su kognitivni modeli koji samoregulaciju učenja definišu kao metakognitivno regulisan proces koji za cilj ima adaptivno korišćenje kognitivnih taktika i strategija pri učenju.

Iz kratkog osvrt na Sternbergovo shvatanje inteligencije, metakognicije, konteksta, Trijarhične teorije i didaktičkih implikacija istih, zaključuje se da je njegovo shvatanje inteli-

gencije dosta doprinelo poimanju samoregulisano^g učenja, s'taga se isto koristi kao osnova za teorije koje su dalje objašnjavale samoregulaciju, te ih treba imati na umu u sagledavanju modela kojima su dalje traženi načini u proučavanju samoregulacije i u testiranju njihovu praktične vrednosti ovoga i drugih konstrukata, značajnih za učenje i poučavanje, isprepletan^{ih} na idiosinkratički enigmatski način.

Značajan doprinos u ovom pravcu dala je i Badurina socijalno kognitivna teorija (Bandura, 1993), koja samoregulaciju tesno vezuje za proučavanje kognitivnih procesa i uloge koncepata poput ciljeva, motivacije i afekta, kao značajnih faktora u modelima samoregulacije učenja i ponašanja, što je bilo trasiranje puta ka modelima samoregulacije putem definisanja konstrukta samoeфикаsnosti (Bandura, 1997), koji ima funkciju regulatora kojim pojedinac nastoji da dosegne postavljene ciljeve i izbegne neželjene.

Osamdesetih godina prošloga veka kognitivni modeli učenja ustupaju mesto socijalno-kognitivnim pristupima učenju. Glavni promotori ovoga pristupa su Pintrič i Cimerman (Pintrich, 2003, Zimmerman, 1986; 2001) koji ističu konstruktivnu prirodu samoregulacije, smatrajući da nadgledanje, regulisanje i kontrolisanje sopstvenog učenja uključuje kognitivne, motivacijske, emocionalne i socijalne faktore (Nikčević-Milković. i Perković, 2000, Nikčević, et. al, 2014).

Tako da se u aktuelnim socijalno - kognitivnim pristupima pojedinci nalaze u interaktivnom odnosu s' okolinom, 'tj. oni deluju na okolinu, kao što i okolina deluje na njih. U osnovi ovoga shvatanja je teorijski pristup motivaciji koji podrazumeva reciprocitet između ličnih faktora u vidu kognitivnih, afektivnih i bioloških karakteristika, ponašanja pojedinca i uticaja socijalno-kontekstualnih činilaca (Bojović, 2017) Naglasak je na pojedincu i njegovoj percepciji stvarnosti. Nivo motivacije, emocija i ponašanja koje pojedinci preduzimaju zasnivaju se više na onome u šta sami veruju, nego na onome što je objektivno. U tom smislu, strukturu ličnih faktora motivacije i ponašanja čine:

- kompetencije – veštine rešavanja problema, nošenja sa zahtevima okoline;
- verovanja i očekivanja – misli o tome kakav je svet (verovanja) i kakav će biti u budućnosti (očekivanja);
- ciljevi – misli o tome što osoba želi da postigne u budućnosti; i
- standardi ponašanja – standardi u odnosu na koje vrednujemo sopstveno ponašanje.

Za didaktičko - metodiški aspekt o pitanjima samoregulacije iz prethodnog značajno je obratiti pažnju u toku učenja i poučavanja na uverenja onih koje poučavamo, jer istraživanja potvrđuju njihov uticaj na efekte koje će imati na potkrepljenje. Smatra se da očekivanje u vezi s' potkrepljenjem više utiče na ponašanje nego samo potkrepljenje. A, ovo pitanje značaj očekivanja vezuje se za samoeфикаsnost, pod kojim se podazumeva centralni mehanizam ljudskog delovanja, pojam koji uvodi Bandura (2006) i određuje ga kao osećaj kompetencije prilikom izvršavanja ponašanja koje je usmereno ka postizanju željenih ciljeva (videti: Stankov, 2013, 2014; Stankov & Crawford, 1997). Bandura smatra da se motivacija za učenje razvija postepeno delovanjem činilaca socijalizacije kao što su modelovanje, komunikacija, očekivanja i direktne instrukcije od strane roditelja ili nastavnika (Suzić, 2006). Dakle, moglo bi se zaključiti da motivacija nije pojedinačni entitet, već obuhvata napor, samoeфикаsnost, samoregulisanje, interes, kontrola, usmerenost ka cilju i dispozicija ka učenju (Suzić, 2005, 2006). U kontekstu nastave koncept motivacije učenika se koristi da bi se objasnio stepen pažnje i napora koje učenici ulažu u različite aktivnosti, koje mogu, ali i ne moraju biti u skladu s' ciljevima nastavnika. Motivacija za učenje je deo subjektivnih doživljaja učenika, vezanih za njihovu spremnost da se angažuju u nastavi i aktivnostima učenja, kao i njihovim razlozima za to (Suzić, 2006). Za ovo je značajno imati na umu da novija istraživanja (Carver, 2004) samoregulaciju definišu kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti, što pomaže da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka. Ovo ukazuje na potrebu da u person-

aizaciji, kao najefikasnijoj didaktičkoj strategiji treba nastavnik da se rukovodi i nalazima o značaju verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihovim uticajem na formiranje standarda što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005,a,b).

Istraživanja su, pored prethodnih faktora, dala značaj modelima kojima se podstiče preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 1990, 2000, 2008a, 2001) uz koje se vezuje (Zimmerman, 1986; 2001) učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih meta-kognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeravanjem misli i osećanja u pravcu osvarivanja postavljenih ciljeva. A, za ovo je tesno vezano i pitanje funkcionalističkog pristupa u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, te se fokusi diskursa bave oksimoronskim karakterom obrazovnih standarda iz ugla indikatora postignuća. Zato se samoregulacija učenja posmatra iz ugla socijalne, ali i individualne perspektive.

Za didaktičke aspekte samoregulacije, ili samodeterminacije, samonadgledanja značajna su shvatanja Deci i Ryana o sposobnosti internalizacije i motivisanja ponašanja, dakle, samoodređenja. U suštini njihovih shvatanja je mišljenje da pojedinac spontano razvija svoje predispozicije, tj. intrinzičnu motivaciju i internalizaciju, kada su osnovne psihološke potrebe zadovoljene u funkciji interpersonalne dinamike i socijalnih postavki (Deci & Ryan, 2000) Dakle, ličnosti imaju sposobnosti da internalizuju motivisana ponašanja, tj. da se autonomno pokreću i samoodređuju, što dalje znači da didaktičke instrukcije u učenju treba usmeriti ka zadovoljenju njihovih unutrašnjih potreba tokom učenja, koje su različite, te ih treba uočiti i voditi učenika putem kojim može steći samoodređene oblike, ili vrste regulacije (Deci & Ryan, 2012).

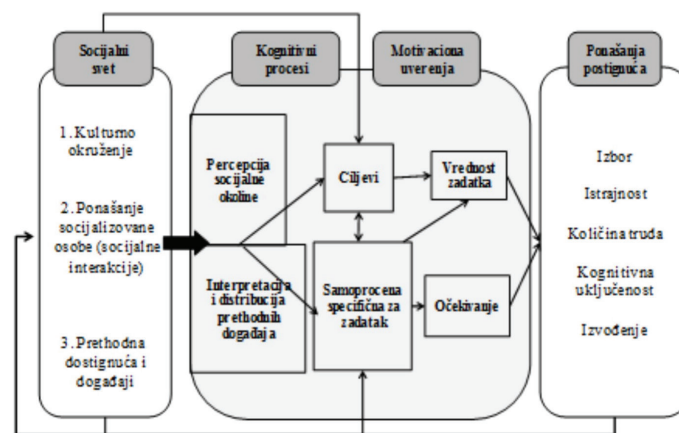
Korak napred u rasvetljavanju samoregulacije je Bandurin pogled na učenje (Teorija cilja), a suština mu je shvatanje da se samoregulacija učenja i ponašanja događa podsticanjem očekivanja ishoda i usmeravanje individue ka samoostvarenju putem postavljanja ciljeva i samoevaluacije istih u odnosu na standarde i postavljene ciljeve (Bandura, 1986; 1997^{a,b}, 2000, 2006). Samoeфикаsnost, kako je prethodno pomenuto, ima funkciju regulatora u pravcu ostvarenja očekivanih ishoda. Suština Bandurinog tumačenja je, dakle, u shvatanju da se nastojanje ka cilju upravlja verovanjem osoba u samoeфикаsnost, te pojedinci preduzimaju aktivnosti za koje misle da u njima mogu biti efikasni.

Bandurino shvatanje podržali su alazi drugih istraživača (Locke i Latham, 2002; Cervone, 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005, a, b) ističući značaj verovanja o samoeфикаsnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva. Ovo je, zapravo, drugi korak u razvoju samog koncepta samoregulacije. Ovaj se korak definiše „kopčom“, ili procenom efekta ("feedback control"), što je u suštini pristupa kibernetičke teorije kontrole ("cybernetic control theory"), po kojoj je ovaj koncept u jednom vremenu bio sinonim za samoregulaciju. Autori koji su ovome doprineli su Karver i Šeier (Carver i Scheier, 198,1982,1998, 2000; Carver, 2004), po čijim se shvatanjima samoregulacija posmatra kao proces samokontrole, ili samonadgledanja vlastitog napredovanja ka ostvarenju cilja, a time i dosezanja postavljenih standarda. Isti autori su skrenuli pažnju na ulogu ličnosti koja doprinosi da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca, kao faktora procesa samoregulacije.

Baumajsterova Teorije snage samokontrole (Baumeister, et. al, 1994, 1998) je još jedan korak u istraživanju samonadgledanja. Suština joj je u shvatanju funkcije snage volje u samoregulaciji. Funkcija volje je u samokontroli, odbrani od iskušenja kojima se skreće sa pravca koji vodi ka cilju. Doprinos razumevanju samoregulacije čini osnovna pretpostavka Teorije snage samokontrole koja se odnosi na postojanje ograničenih kapaciteta za samoregulaciju, što znači da proces samokontrole podrazumeva trud u procesu samoregulacije od koga u suštini zavisi samoregulacija, a on često nije u svim situacijama dovoljno dostupan.

Tako ograničenja samokontrole objašnjavaju neuspeh samoregulacije u različitim aspektima učenja i ponašanja (Baumeister i Heatheron, 1996; Baumeister et. al, 1994, 2003, 2004; Muraven, et. al, 1998.). Dakle, iako je ista značajan faktor samoregulacije, ipak, nije dovoljna, te treba imati na umu i druge faktore u borbi sa distrakcijama ili frustracijama, suočavanjem sa neuspehom, ostvarivanje cilja i regulacija ponašanja usmerena ciljevima umesto samokontrolom, te su se istraživanja dalje usmerila ka rasvetljavanju voljnih procesa (Abraham i Sheeran, 2000; modeli: "behavioural enaction models"). Poznat je veći broj modela, koji kao osnovno obeležje imaju faze koje se razlikuju po načinima pokretanja i održavanja akcija i njihovog održavanja do ostvarenja cilja (Weinstein, et. al 1986, 2000). Modeli se razlikuju u broju faza promene idu od nedostatka svesnosti o problemu do neodlučnosti o preduzimanju akcije, analize efekata preduzimanja akcija i započinjanja istih, do uspešnog održavanja istih i izbegavanja povratka na neželjeno stanje (Lončarić, 2014).

Šematski prikaz 1. Socio-kognitivni model očekivanja i vrednosti. Skicirano na osnovu modela (Eklesove Vingfilda; Eccles et al., 1983, prema Pintrich & Schunk, 1996: 51, prema: Bojović, 2017)



Povezanosti faktora u prethodnoj skici ukazuje da je osnovna pretpostavka sociokulturnog modela da su očekivanja i vrednost zadatka najvažniji prediktori ponašanja koji su usmereni ka postignuću. Ova dva elementa su deo kognitivno-motivacionih procesa, dakle, uverenja pojedinca o budućem uspehu predstavljaju konstrukt očekivanja koji znači sposobnost za ostvarenje određenog zadatka. U ovome značajno mesto ima percepcija socijalne sredine, koja utiče na očekivanja i vrednosti zadatka. Značajno je u okviru prethodnog uvažavanje činjenice da pojedinci imaju različito percipiranje socijalnog i kulturnog okruženja, interakcije sa vršnjacima i odraslim osobama. A, važan faktor su i njihova prethodna iskustva i postignuća. Istraživanja (Pintrich & Schunk, 1996) konstatuju četiri aspekta vrednosti:

- važnost – kako učenik procenjuje vrednost angažovanja u određenoj aktivnosti;
- suštinska vrednost, unutrašnja zainteresovanost – nivo zadovoljstva koje potiče od učešća u aktivnosti;
- upotrebna vrednost – korist – procena dobiti od učešća u aktivnosti;
- troškovi – percepcija učenika koliko će napora i sredstava uložiti u obavljanje aktivnosti

Lepeza faktora samoregulacije se širi, tako da su osnovni konstrukti Teorije očekivanja i vrednosti u korelaciji sa ciljevima postignuća, slikom o sebi, uverenjima o kompetenciji, kao i težinom zadataka (Weinstein, et al., 2000). Pretpostavlja se da vrednosti utiču na učinak, trud i upornost u vezi s izborom aktivnosti (Wigfield & Eccles, 2000). Istraživanja ukazuju na značajne veze između vrednosti i drugih motivacionih konstrukata kao što su interesovanja, ciljne orijentacije i samoefikasnost. Na očekivanja i procenu vrednosti značajno utiče slika o sebi, kao i percipirana težina zadatka.

Pitanje: Kako nastavnik može odgovoriti na niska očekivanja ili nisko vrednovanje zadataka od strane učenika? Pintričeva i Šunkova istraživanja ukazuju na sledeće didaktičke načine podrške nastavnika (Pintrich & Schunk, 1996):

- Pomoći učenicima da održavaju relativno tačna, ali visoka očekivanja i samoeфикаsnost, kao i da izbegnu iluziju kompetentnosti;
- Zadaci i aktivnosti treba da budu optimalno izazovni upravo zbog toga što se percepcija učenika o sopstvenim kompetencijama razvija ne samo kao rezultat tačne povratne informacije koju pruža nastavnik, već i kroz aktuelni uspeh na izazovnim akademskim zadacima;
- Podsticati kod učenika uverenje da su sposobnosti ili kompetencije promenljive veličine koje se mogu razvijati;
- Izbegavati socijalno poređenje i javno saopštavanje povratnih informacija.

Iz ugla didaktike, dakle nastavnika, važno je kako učenici vrednuju određene zadatke i koje strategije za to koristiti. Nalazi ukazuju da povećanje vrednosti zadatka zavisi od povezivanja zadataka sa podsticanjem motivacije pojedinca za učenje (ličnim interesovanjima i prethodnim znanjima, korisnost zadatka za ostvarenje budućih ciljeva ili isticanje vrednosti zadatka za druge, koje po nečemu učenik ceni). A, za ovo je neophodno poznavanje motivacionih kapaciteta učenika.

Očekivanja prakse nisu sasvim zadoovljena ni ovom teorijom. Zamera joj se što pojedinac nije uvek usmeren racionalno i nije uvek usmeren očekivanim efektima, nego najčešće reaguje impulsivno, emocionalno i iracionalno (Baruch Fischhoff i Don MacGregor, 1982), čime se zapravo ne rešava pitanje samoregulacije do kraja. Dakle, većina modela očekivanja i vrednosti detaljno objašnjava samo procese u fazi pre, a ne uzima u obzir strategije implementacije ciljeva, motivaciju za kontinuirani trud pri suočavanju s preprekama i ostale voljne konstrukte u fazi nakon odlučivanja (Corno, 1993). Ipak, nesporn je značaj ove teorije u povezivanju zalaganja u radu s' ostvarenjem željenih ciljeva (Bojović, 2017).

Teorija atribucije, drugi teorijski okvir kojim se traga za uzrocima koje će osoba koristiti u određenoj situaciji. Hajder (Heider, 1958) smatra da na ovo utiče više faktora. Jedan od pravaca kojima ide ova teorija trasiran je pitanjem: kako ljudi objašnjavaju postignuće, tj. ponašanje usmereno ka postizanju određenog cilja. Smatra se da svaka osoba nastoji da otkrije i interpretira uzroke sopstvenih uspeha ili neuspeha, a sam proces atribucije odvija se u tri faze (Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992; Kearsley, et al., 2011): ponašanje se posmatra; određuje se kao namerno i pripisuje se unutrašnjim ili spoljašnjim uzrocima.

Novija istraživanja, uglavnom, se zasnivaju na Teoriji samodeterminacije, koja u osnovi ima dve vrste motivacije koje su u složenom odnosu interakcije pojedinca sa okruženjem: autonomnu i kontrolisanu motivaciju (Gagne & Deci, 2005). U okviru ove teorije posmatraju se fenomeni unutrašnje i spoljašnje motivacije i njihov odnos. Njihov isprepletan odnos i kontinuum između slobodnog i kontrolisanog autonomnog ponašanja u osnovi su samoregulacije motivacije, kao i samog pojma samoregulacije i imaju veliki značaj za ličnost (Ryan & Deci, 2000, 2002). Unutrašnja motivacija podrazumeva da osoba slobodno sledi svoja interesovanja. Kontinuum opisuje stepen u kom je eksterna regulacija internalizovana, a tipovi spoljašnje motivacije, koji se razlikuju prema stepenu autonomije i internalizacije, nalaze se na sredini kontinuumu. Internalizaciju opisuju tri procesa: introjeksija, identifikacija i integracija (Gagne & Deci, 2005). Autori definišu amotivaciju kao stanje bezvoljnosti, stanje koje karakteriše nepostojanje samoregulacije. Nedostatak motivacije reakcija je pojedinca na osećaj nedovoljne kompetentnosti, ili da njihove aktivnosti nisu važne, da ne postoji očekivanje da će ostvariti željeni ishod (Ruan & Deci, 2009). Mada su se do sada retko pominjale crte ličnosti kao faktori, nalazi novijih istraživanja (Stojanović i Gojkov, 2023) ukazuju na njihov veliki značaj; nedostatak samoregulacije pripada, upravo, njima, te se, sada već konstatuju potrebe da se njima posveti više pažnje. Različiti oblici regulacije podstiču ponašanje. Od spoljnih, ekstrinzičnih, literatura navodi sledeće:

- Eksternu regulaciju, vezanu za biheviorizam (Skinner & Edge, 2002), koji na regulaciju

ponašanja gleda kao na kažnjavanje, odnosno nagrađivanje. Ovaj vid regulacije smatra se da najmanje vodi ka autonomiji, ali je u procesu samoregulacije značajan sve dok se ne postigne autonomija motiva (Allport, 1969), dok regulacijom spoljašnja motivacija ne pređe na unutrašnji plan, tj. na samoregulaciju;

- Introjektovana regulacija podrazumeva izvršavanje aktivnosti kao obaveze, kako bi se izbeglo osećanje krivice, stida, uz očekivanje nagrade koja jača ego i osećanja lične vrednosti. Iako ovaj vid regulacije nosi u sebi viši stepen samoodređenosti u odnosu na eksternu regulaciju, smatra se kontrolišućim tipom motivacije, jer introjeksija predstavlja unutrašnju, ali još uvek kontrolisanu regulaciju ponašanja, jer se još uvek prihvata ponašanje da bi se izbegao osećaj krivice ili anksioznosti, ili da bi se postigao osećaj zadovoljstva, ponosa, koji osnažuje ego;

- Identifikaciona regulacija podrazumeva veću autonomiju, dakle, svesno vrednovanje cilja ponašanja, koji osoba shvata kao lično značajan i koji sama bira; tako se svesno, svojevolejno identifikuje sa aktivnošću i vrednošću koju određena aktivnost u sebi nosi. Ovaj vid regulacije se smatra značajnim aspektom transformacije kontrolisane u autonomnu motivaciju, ali koji još uvek nema integraciju sa osećanjem selfa;

- Integrisana regulacija smatra se najvećim stepenom ekstrinzične autonomije; podrazumeva potpuno autonomno i voljno ekstrinzično motivisano ponašanje; u skladu je sa sopstvenim potrebama, vrednostima i sa selfom.

- Na desnom kraju kontinuuma samoodređenja nalazi se intrinzična motivacija. Unutrašnja motivacija manifestuje se kao nagrada za aktivnost, zadovoljstvo bavljenjem iste, ali to ne postignu svi.

Prethodnu strukturu potvrdio je veći broj istraživanja (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003). Nalazi, takođe, potvrđuju da procesi internalizacije idu uporedo sa osnovnim psihološkim potrebama za socijalnim vezama, ličnom kompetencijom i autonomijom, koja podrazumeva mogućnost ponašanja u skladu s vlastitim interesovanjima i vrednostima, kao prirodna težnja ličnosti za samoorganizacijom u skladu sa self konceptom (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim, 2005).

- Uverenje o kompetenciji (self-kompetence - Harter, 1982) definisano kao samoprocena sposobnosti ili kompetencija za izvršenje određene aktivnosti, podrazumeva potrebu osobe da ovlada nekom veštinom (Csikszentmihaili, et al., 1993; Deci & Ryan, 2000, 2002, 2008, 2011), a zasniva se na težnji osobe za uspešnim ovladavanjem aktivnošću i da ima kontrolu u odnosu na okolinu sa kojom stupa u interakciju. Odnosi se na kognitivnu procenu sposobnosti za razliku od samopoštovanja i percepcije sopstvene vrednosti koje uključuju emotivnu komponentu (Schunk i Zimmerman, 2007). Trebalo bi, po prethodnom, da učenici koji visoko vrednuju svoje sposobnosti češće od ostalih imaju bolja postignuća, uče više, ulažu više napora, istrajnosti i kognitivno da su aktivniji (Eccles & Wigfiel, 2002).

- Značajno je obratiti pažnju na činjenicu da se u literaturi prepoznaju tri vrste intrinzične motivacije (Guay, Mageau & Vallerand, 2003): motivacija za saznanjem (pojedinaac uživa u otkrivanju i učenju novih informacija; motivacija za ostvarenjem (uživanje u prevazilaženju sebe i svojih granica i motivacija da se doživi podsticaj (nadahnuće kroz obavljanje neke aktivnosti). Kao pokretači intrinzične motivacije navode se: izazov, radoznalost, kontrola i mašta (Lepper & Henderlong, 2000) Za didaktički aspekt sakoregulacije značajne su sledeće konstatacije:

- izazov podrazumeva da osoba traga za zadacima težine u kojima može pokazati svoju efikasnost i kompetenciju;

- radoznalost se javlja kada se učenik susreće sa zadacima koje ne može rešiti samo na osnovu postojećeg znanja; ima osećanje kognitivnog konflikta koje ga pokreće;

- kontrola podrazumeva da osoba teži da vlada svojim procesom učenja i njegovim ishodi- ma (.2000, Schunk, et. al, Schunk 2007).

Kao zaključak može se konstatovati da Teorija samodeterminacije nalazi sve više prostora za primenu u svim aspektima funkcionisanja ličnosti zbog mogućnosti za podršku zado-

voljenju potreba za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću. Neke od praktičnih implikacija teorije samodeterminacije za nastavni proces vide se u tabeli koja sledi:

Tabela br. 1: Praktične implikacije teorije samodeterminacije (prema: Bojović, 2017)

<p>Podrška zadovoljenju potrebe za autonomijom učenika</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pružiti učenicima mogućnost izbora kada god je to moguće (<i>izbor aktivnosti, oblika rada, načina istraživanja teme...</i>); Pružati mogućnost izbora svim učenicima, ne samo najboljim; • Smanjiti primenu spoljašnjih nagrada; • Izbegavati socijalno poređenje; • Voditi računa o individualnim karakteristikama učenika; • Podsticati unutrašnju motivaciju; • Izbor aktivnosti koje su izazovne, ali se mogu postići uz određeni napor i podršku ; • Birati zadatke koji izazivaju osećaj kompetentnosti; Podsticati aktivnost učenika (<i>učešće u projektima, diskusijama, eksperimentima...</i>), izbegavati situacije u kojima učenici pasivno slušaju; • Razvijati divergentno mišljenje; • Pružiti jasne povratne informacije čim je to moguće.
<p>Podrška zadovoljenju potrebe za kompetentnošću</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Izbor aktivnosti koje su izazovne, ali se mogu postići uz određeni napor i podršku; • Birati zadatke koji izazivaju osećaj kompetentnosti; Podsticati aktivnost učenika (<i>učešće u projektima, diskusijama, eksperimentima...</i>), izbegavati situacije u kojima učenici pasivno slušaju; • Razvijati divergentno mišljenje.
<p>Podrška zadovoljenju potrebe za odnosima sa drugima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupni rad (Sapon-Shevin, 2004); • Kao nastavnik razvijati dobre odnose sa učenicima, pokazati brigu i interesovanje za učenike kao osobe.

Poslednjih decenija neuronauka ide u istom smeru, istražujući neurološke i fiziološke aspekte samoregulacije. Poznata su istraživanja Ohsnera i Grossa (Ochsner i Gross, 2004), koja iz ugla socijalno kognitivnog pristupa posmatraju regulaciju emocija, tumačeći recipročne veze između neuralnih aktivnosti, strategija regulacije emocija, situacijskih obeležja značajnih za regulaciju afekata i zajedničke psihološke i fiziološke posledice ovih različitih uticaja (Lončarić, 2014).

Ovim je ukratko zaokružen okvir u koji su integrisani kognitivni, motivacijski, socijalni, bihevioralni, fiziološki i neurološki aspekti više teorija i istraživanja i time istaknut značaj različitih aspekata procesa samoregulacije. Ostaje dalje didaktici da traga za efikasnošću ovih teorijskih i istraživačkih nalaza, tj. da ih empirijski validira. Za ovu svrhu poslužili su brojni modeli samoregulacije, od kojih se, zbog primenljivosti u obrazovnoj sferi, ovde daje skica Pintričevog modela samoregulacije učenja (Gojkov Rajić, et. al, 2021).

Tabela br. 2: Faze i područja samoregulisanog učenja prema Pintrichu (Pintrich, 2004: 390).

PODRUČJA REGULACIJE				
FAZE REGULACIJE				
1. Priprema planiranje i aktivacija	<ul style="list-style-type: none"> • Usmereno postavljanje ciljeva. • Aktivacija prethodnog znanja. • Aktivacija metakognitivnog znanja. • Metakognitivna svesnost i nadgledanje kognicije. • Odabir i prilagođvanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja. • Kognitivne procene. • Atribucije 	Usvajanje ciljnih orijentacija. Procena samoeфикаsnosti Procena težine zadatka. Percepcija vrednosti zadatka. Interesovanje.	Planiranje vremena i zalaganja. Planiranje samoopažanja ponašanja.	Percepcije zadatka. Percepcija konteksta.
2. Nadgledanje	<ul style="list-style-type: none"> • Metakognitivna svesnost i nadgledanje kognicije. • Odabir i prilagođvanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja. • Kognitivne procene. • Atribucije. 	<ul style="list-style-type: none"> • Svesnost i nadgledanje motivacije i emocija. 	<ul style="list-style-type: none"> • Svesnost i nadgledanje zalaganja, korišćenja vremena, potrebe za pomoći. • Samoopažanje ponašanja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nadgledanje promena u zadacima i kontekstualnim uslovim
3. Kontrola	<ul style="list-style-type: none"> • Odabir i prilagođvanje kognitivnih strategija učenja i mišljenja 	<ul style="list-style-type: none"> • Odabir i prilagođvanje strategija za upravljanje, motivaciju i emocije. • Emocionalne reakcije. • Atribucije. 	<ul style="list-style-type: none"> • Svesnost i nadgledanje zalaganja, korišćenja vremena, potrebe za pomoći. • Samoopažanje ponašanja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promena ili prilagođvanje zadatku. • Promena ili napuštanje konteksta.
4. Reakcija i refleksija	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitivne procene. • Atribucije 	<ul style="list-style-type: none"> • Emocionalne reakcije. • Atribucije. 	<ul style="list-style-type: none"> • Odabir ponašanja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluacija zadatka. • Evaluacija konteksta.

Analiza prethodne tabele ukazuje da je ovde reč samo o opštem redosledu, a ne o hijerarhijskoj uređenosti između faza, što znači da aktivnosti koje se odvijaju mogu ići automatski i bez procesa samoregulacije, što se i kod drugih samonadgledajućih procesa, poput metakognitivnih aktivnosti primećuje, jer je kod nekih subjekata već ostvaren određeni nivo samoregulacije. Drugi zadaci mogu zahtevati viši nivo samoregulacije (Gojkov Rajić, et. al, 2021). Značajno je pomenuti da se veći broj studija bavio kognitivnim i metakognitivnim komponentama samoregulacije učenja, a da je pažnja manje bila usmerena ka istraživanju regulacije motivacije, što se ocenjuje kao veliki nedostatak, jer se samoregulacija motivacije smatra ključnim konceptom u oblasti samoregulisanog učenja (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters et al., 2011). Tako Maken i Garsija uvode pojam „voljna kontrola“, kojim objašnjavaju aspekt samoregulacije koji se odnosi na motivaciju i emocije (McCann & Garcia, 1999). Ipak, smatra se, bez obzira na povezanost ove dve komponente, da je važno da se konceptualno razlikuju strategije koje se odnose na procese samoregulacije motivacije i učenja. Dešava se da motivacija učenika bude izražena na početku učenja, a nakon toga

opada, jer se nivo motivacije često tokom vremena menja. Sanson i Toman (Sansone & Thoman, 2005) istraživanjima potvrđuju značajne individualne razlike u procesu samoregulacije motivacije, te zaključuju da nivo i pravac motivacije nisu statični činioci koje pojedinci unose u situacije učenja. To su pre dimenzije koje pojedinac može svesno regulisati tokom vremena i u različitim kontekstima. Samoregulacija motivacije je sposobnost pojedinca da uloži ili pojača svoju želju za učenjem ili radom na određenom zadatku. Istraživanja, takođe, potvrđuju da su pojedinci sa boljim motivacionim kapacitetima uspešniji u samoregulaciji motivacije, što rezultira u efektima učenja (Sansone & Thoman, 2005). Tako se regulacija motivacije definiše (Wolters, 2003, 2011) kao aktivnost kojom se podstiče i održava da se istraje u aktivnosti i ostvare određeni ciljevi.

Volter (Wolters, 2011) kao efikasne ističe sledeće strategije samoregulacije motivacije:

- Samouslovljavanje, tj. proces primene spoljašnjih potkrepljivača ili kazne kako bi se završio zadatak ili proces identifikacije;
- Podsećanje na ciljeve koje podrazumeva da učenici imaju određenu ciljnu orijentaciju i koriste svoje misli kako bi istrajali u aktivnosti. Wolters (Wolters, 2003, 2004, 2011) ističe dve strategije: samonagovaranje na ovladavanje i samonagovaranje na izvođenje aktivnosti ili završetak zadatka;
- Pojačavanje interesovanja za aktivnosti koje se realizuju, čime se zadatak čini zanimljivijim i izazovnijim za učenika;
- Pojačavanje samoefikasnosti je strategija kontrolisanja vlastitih očekivanja i samoefikasnosti kroz produkciju različitih kognicija (prema: Bojović, 2017).

Samoregulacija učenja iz ugla didaktike

Prethodno pomenuti modeli naglašavaju značaj više konstrukata u procesu samoregulacije, koji se u procesu učenja i poučavanja (crte ličnosti, motivacija, emocije, socijalne kompetencije...) moraju uzeti u obzir, jer u suprotnom gubimo osobine učenja. Takođe je za samoregulisano učenje značajna i potreba da se učenici osvešćuju da put do cilja nije uvek ravan, kratak i lak i da su neka znanja i veštine neophodne na tom putu, iako na prvi pogled nisu povezane s' ciljem, te je važno razvijati i samoregulacijske veštine odloženog zadovoljenja potreba, postavljanja ciljeva i analize koraka potrebnih da postignu ciljeve (Bojović, 2017). Za samoregulaciju je važna konstatacija da intuicija i uvidi mogu dogurati tek do određenog nivoa postignuća, a nakon tog nivoa potrebna je metoda, sistem i trud. Ali, takođe, mora se imati u vidu da i metodičnost, sistematičnost i ulaganje truda mogu negativno uticati na intuitivnost i učenje uvidom, što dalje znači da je potrebno imati osećaj za balans između radnog (metoda, struktura, ponavljanje) i intuitivnog modaliteta (sloboda, pozitivne emocije, dokolica, razigranost, kreativnost... (Bojović, 2017), a uz to značajno je da je samoregulisano učenje sistematski proces koji uključuje komponente poput postavljanja ličnih ciljeva i usmeravanje napora ka postizanju istih. A, samoregulisano učenje podstiče se: proaktivnim uverenjima o kontroli i proaktivnim atribucijama (trud; kontrolabilnost), samoefikasnost, efektivnost, postojanje ciljeva usvajanja znanja i povećanja kompetencija; motivacijske strategije za podsticanje procesa učenja (postavljanje ciljeva, regulisanje truda i upravljanje radom, vremenom i okolinom); strategijama suočavanja sa neuspehom usmerenim na rešavanje problema; ciklusom (meta) kognitivne kontrole učenja (strategije vezane za proces: ponavljanje i uvežbavanje; kontrola toka i ishoda učenja), a posebno je kod darovitih specifično karakteristično duboko kognitivno procesuiranje (strategije vezane za sadržaj; elaboracija, organizacija, primena, kritičko mišljenje (Kerperlmann, 2011, Kerperlmann & Pittman 2001, 2010).

Samoregulaciju kod učenika sputavaju: odbrambena uverenja o kontroli i atribucije koje podstiču pasivnost (eksterni faktori); anksioznost, ciljevi izbegavanja grešaka, kompetencije, samozaštite, samopromocije, izbegavanja truda i povećanja popularnosti; motivacijske strategije za zaštitu samopoštovanja (samohendikepiranje i odbrambeni pesimizam); kao i strategije suočavanja sa neuspehom usmerene na zaštitu emocija udaljavanjem (izbegavanje,

maštanje, skretanje pažnje) i usmerene na zaštitu ega udaljavanjem (odustajanje i reinterpretacija, ignorisanje problema, ismevanje problema); površinsko kognitivno procesuiranje (usmerenost na minimalne zahteve i doslovno memorisanje). Ovo važi za sve uzraste, a time se mentorstvo podrazumeva i na studijama.

Kako samoregulacija nije jednostavan ni lak proces i kako nastavnici, čak, i na studijama imaju veliku ulogu u toku prenosa kontrole sa nastavnika na studente, nije svejedno kako se taj prelaz ostvaruje, kako se kontrola pretvara u samokontrolu. Bez vođenja nije sigurno da će samoodređenje, samokontrola imati puni efekat. Savremeni didaktički pristupi u prenosu kontrole sa nastavnika na učenika razlikuju personalizovano učenje od diferenciranog ili individualizovanog iskustva učenja, a zasnovano je na nalazima višegodišnjih istraživanja motivacije o akademskim i emocionalnim prednostima. Ova iskustva posebno osnažuju pojedince sa najvećim potencijalom za učenje; međutim, čak i najsposobniji polaznici variraju u svojoj spremnosti da preuzmu odgovornost za svoje učenje, a i nastavnici se teško odriču kontrole, što je neophodno da bi se podržao razvoj samoautonomije onih koji uče (Kerperlmann & Pittman, 2010). Razumevanje i zalaganje za autonomiju učenika i od nastavnika zahteva transformaciju, kako bi personalizacijom pomogli učenicima da konstruišu sopstvena iskustva u samonadzoru, a sebi da razlikuju iskustva učenja. Za praktičare je značajno ime Lanie Kanevski (Lanie Kanevski, 2018), koja je vanredni profesor na Pedagoškom fakultetu Univerziteta Simon Fraser (Vankuver, Kanada), jer mogu na njenoj veb lokaciji naći kompletne primera za personalizaciju visokog kvaliteta za mogućnosti učenja (optionsforlearning.com). Isti su evoluirali tokom godina saradnje i istraživanja sa učenicima i kolegama u školama i univerzitetima (gostujući profesor u Evropi, Aziji, Australiji i SAD).

Personalizacija kao didaktička strategija za samoregulaciju učenja

Personalizacija bi se mogla, dakle, smatrati osnovnim didaktičkim mehanizmom kojim se vodi samoregulacija učenja na svim nivoima obrazovanja, tj. učenja, a za darovite je ovo je posebno značajno, jer u praksi se identifikacija, ako se tako može reći, događa u procesu, nastavnici imaju mogućnosti da praćenjem postignuća i načina kojima pojedinci do toga dolaze sa velikom sigurnošću dođu do zaključaka o sposobnostima, odnosno mogućnostima koje pojedinci poseduju. Ali, šta dalje i na koji način je sledeće pitanje koje sebi postavljaju. Za ovaj sledeći korak to nije dovoljno, kako ističu Cigler i dr. (Ziegler, 2005; Ziegler, et al., 2006; Ziegler, 2019a) jer razvoj treba da se efikasno podstiče. U „darovitom okruženju“, „pametnom kontekstu“ ili u „žarišta talenata“ nije dovoljno biti, nego sa njim treba hvatati korak i koristiti mogućnosti koje isto pruža.

Ovi koncepti formirani su na shvatanju da se ne samo pojedinci razlikuju u svojim potencijalima da stvore izvanredna postignuća, nego se i okruženja, isto tako razlikuju u svojim potencijalima da omoguće izvanredna postignuća. Savremena shvatanja razvoja talenata tvrde da meta nadarenog obrazovanja više nije nadareni pojedinac, već agregat koji se sastoji od pojedinca i njegovog materijalnog, društvenog i informacionog okruženja (Stöger & Ziegler, 2012). Cigler ovakav spoj sposobnosti pojedinca i dobrog okruženja vidi u aktiotopskom modelu darovitosti. Unutar navedenog Aktiotopa resursi za učenje nalaze se kako u okruženju tako i u pojedincu, te bi, po ovom autoru, bilo neophodno osmisлити teoriju koja obuhvata i jedno i drugo (Ibidem). A, isti bi trebao početi od ACTIOTOP-a, koji predstavlja „...heuristički model za istraživački program namenjen da ispita i umanji štetne motivacione uslove koji utiču na sholastična dostignuća. Aktiotop model opisuje sistemski pristup dostizanju izvanrednosti sa fokusom na neprekidan razvoj repertoara radnji/akcija i stoga predstavlja jedinstven model darovitosti (Zigler, 2019b). Ovaj model darovitosti, kao i svi drugi, podrazumeva proces, a talenat i darovitost posmatraju se kao da nisu lična obeležja, već obeležja od strane naučnika. Smatra se, takođe, da se oni zasnivaju na pretpostavci da će osoba ubuduće moći da obavlja specifične radnje (Zigler, 2005; Grassinger, et al., 2012).

Konstruktivizam kao nova didaktička paradigma: konsekvence i ograničenja

Konstruktivistička paradigma, kao epistemološka teorija sa definisanjem učenja kao aktivnog, samoorganizovanog i biografski determinisanog procesa konstrukcije znanja, pruža nove impulse didaktici, "didaktici omogućavanja" za koju se smatra da ima prednost pred "didaktikom poučavanja". Prema mnogim didaktičarima, konstruktivizam ne isključuje tradicionalne metode i oblike poučavanja i učenja, iako se zasniva na stavovima o učenju kao samoorganizovanom i samoodgovornom procesu. Ovi se stavovi potkrepljuju nalazima istraživanja na području kognitivne psihologije (Weinert, /Mandl, 1997). Ali, kao značajno, navode se u literaturi i nalazi kojima se konstatuje da konstruktivistički postupci ne razvijaju kod svih učenika aktivne, konstruktivne, samoorganizovane procese u toku učenja i ne sa svim sadržajima i ciljevima, te ovi istraživači zauzimaju tzv. "umereni konstruktivizam" i predlažu koegzistenciju između konstrukcije i instrukcije (Weinert, /Mandl, 1997). Pored pomenutog ima drugih vidova didaktičkih implikacija primene konstruktivističke paradigme. Neki će se dalje u tekstu još pominjati. Ovdje će se samo konstatovati da primena konstruktivističke paradigme na nivou metodike znači da se generalno daje prednost postupcima samostalnog sticanja znanja u podsticajnom okruženju i situacijama za učenje. Zato se daje više prostora metodama kao što su: projektna nastava, istraživanja u prirodi, kreativne metode, učenje otkrivanjem, grupni rad u malim grupama i dr. jer se njima podstiče samostalna aktivnost učenika. No, ni jedna metoda nije, naravno, sama po sebi dobra ili loša, jer njena primerenost zavisi od cilja i od sadržaja, kao i od konteksta, situacije, učenika i nastavnika. Iz konstruktivističke perspektive, i uloga nastavnika se menja. Osnovni aspekt ove uloge odnosi se na pripremu konteksta, tj. stvaranje podsticajnog okruženja u šta spada i priprema materijala za učenje putem različitih kanala i stvaranje socijalnih situacija za učenje i načina na koji pojedinac konstruiše spoznaju refleksija i razumevanje problema koji se u toku učenja javljaju. Kao glavne osobine nastavnika ističu se: samorefleksivnost, podsticajnost, pažljivost i nedirektivnost (Špoljar, K., 1999). Pre nego što se osvrnemo i na ograničenja konstruktivističkih didaktičkih modela, pomenućemo samo da većina njih spada u socijalno interakcionističke koncepcije obrazovanja i nastave za koje je karakteristično više varijanti i želja da se prevaziđe zanemarivanje društvenih kontroverzi, kriza, sukobi vrednosti, normi i interesa, jer oni su deo realnosti i mogu se očekivati u društvu koje razvija pluralističku demokratiju. I kao što postoji obrazovanje usmereno ka programu, zatim ono koje je usredsređeno ka učeniku, tako je ovo usredsređeno na društvenu zajednicu. Značajno je da primena ove i drugih koncepcija (personalističke, kognitivističke, tehnologističke), kao i njihovih varijanti, podrazumeva respekt uzrasta i vrste obrazovanja. Kao posledica složenosti nastavnog procesa i potreba da se koncepcije (Trebješanin i Lazarević, 2001) slože sa tom složenošću, nastavni modeli koje srećemo u praksi skoro po pravilu su kombinacija elemenata preuzetih iz više koncepcija, čak i međusobno udaljenih, pa i suprotstavljenih.

Konstruktivizam se u pedagogiji smatra trećom tradicijom, ili tzv. pedagogijom "konstrukcije", konstruktivističkom pedagogijom, ili, po nekim autorima u žargonu nazvana "alternativna pedagogija" nastala je pod uticajem E. Kanta krajem 18. veka. U svom delu "Kritika čistog uma" (1991) Kant zastupa tezu da znanje zavisi od čula, ali ne isključuje razum. Samo razum, smatra Kant, ima uslove koji su neophodni za interpretaciju toga kako vidimo svet. Psihologija se na kraju 19. veka poziva na ovu ideju, dajući subjektu značajnu ulogu u kognitivnom razvoju (znanje pojedinca predstavlja određujući faktor učenja). Ovaj pokret se od tada širi i dopunjuje pod imenom konstruktivizam. Zasnovana na spontanim potrebama ili "prirodnim interesovanjima" pojedinaca, ova epistemologija zagovara slobodno izražavanje, kreativnost i znanje subjekta: kako - usvajati znanja, osvajati strategije učenja. Dakle, u teorijama zasnovanim na ovoj epistemologiji značajno je otkriti, ili naglasiti, značaj osećanja nečijeg načina u činu učenja (metakognicija). Osoba se više ne zadovoljava prihvatanjem sirovih podataka, nego ih bira i asimiluje. Konstrukcija znanja se, uglavnom, odvija preko akcije ili izražavanja učenikovih reprezentacija. Centri interesovanja u nastavi, kao i "aktivne

metode" osmišljavane su na ovom modelu učenja, posebno krajem 60-tih godina (U Srbiji, čak su i danas aktuelne). Značajna je konstatacija da konstruktivistička pedagogija (odnosno konstruktivistička didaktika) ima više aspekata. Ganje i Bruner su akcenat stavili na "asocijacije" koje treba ustanoviti između spoljne informacije i strukture misli. Ausbel, Novak i drugi bili su eksplicitniji i krajem 60-tih govorili o "kognitivnim tačkama". Gerald Šafer predlaže ideju udruženih lanaca u svom heurističkom "cik-cak" modelu. Pijaže konceptima "asimilacije" i "akomodacije", pozajmivši ih iz razvojne i evolucione biologije, pridružuje još i prilagođavanje, odnosno modifikaciju organa na biološkom planu ili intelektualnih instrumenata na kognitivnom planu i u postupku asimilacije znanja subjekt mora da bude sposoban da konstantno prilagođava svoj način razmišljanja zahtevima koje situacije nalažu (Gojkov Rajić, et. al, 2021).

Ograničenja konstruktivističkih modela

Ranim konstruktivističkim modelima zamerano je to što su suviše jednostavni da bi opisali višestruke mehanizme učenja. Oštriji kritičari iznosili su da, što se situacija više udaljava, to pojedinci više koriste jednostavne strategije rezonovanja, a smatra se da se ono što se naziva "konceptijom" situacije stavlja u drugi plan u odnosu na način operisanja (Berkant & Baysal, 2016). Ograničavajući se na opisivanje generalnog funkcionisanja i stanja ekvilibrijuma, ovi rani modeli ne uzimaju u obzir obradu specifičnih situacija od strane učenika ili zaključke do kojih on može da dođe. Iako su mnogi autori verovali, a mnogi i danas gledaju na konstruktivističke modele kao na vrlo obećavajuće, ipak im se upućuje sve više zamerki. Sreću se ocene da konstruktivisti:

- izoluju individualnog učenika, ne obraćajući dovoljno pažnje na okruženje (Berkant & Baysal, 2016);
- stavlja akcenat samo na kognitivne sposobnosti, minimizirajući mesto i ulogu sredine. Većina ranih konstruktivista uspeła je da ignoriše činjenicu da se razvoj odvija unutar društva, zanemarujući, dakle, da sredina pomaže da se situaciji da smisao;
- kritičari konstruktivizma ističu da je istina da se emotivna sfera ne poriče, ali da je isto tako niko i ne uzima u obzir, zbog nedostatka modela da eksplicite izrazi veze između kognitivnog i afektivnog (Berkant & Baysal, 2016). A smatra se da osećanja, želje, strasti imaju stratešku ulogu u činu učenja.

Dakle, opšta zamerka je da konstruktivisti uglavnom ne govore o kontekstu i uslovima koji potpomažu učenje (Berkant & Baysal, 2016). Za one koji se bave obrazovanjem ovo je prilično frustrirajuće. Didaktičari konstatuju da konstruktivističke koncepcije u najboljem slučaju izlažu ideju o "sazrevanju", odnosno prirodnom razvoju, ili "ekvilibraciji", ističući konstataciju da subjekt ipak mora da shvati ono što usvaja i stoga on to mora da smatra zanimljivim. Postpijažeeva škola je i sama, uvidevši nesklad, napravila korak napred u ovom smislu i sada predviđa "koakciju", ili "kognitivni konflikt". Smatra se da su ovi modeli još uvek siromašni kad su suočeni sa složnošću stvarnosti. Spoljni svet ne uči pojedinca direktno onome što on treba da nauči. Pojedinaac mora da uoči smisao iz sredine neizbežnih parametara (Berkant & Baysal, 2016).

Prethodni navodi ograničenja konstruktivizma idu u prilog tezi da se ide dalje od konstruktivizma, tj. nastojanju da se konstruktivizam zaobiđe, bar takav kakav je u postojećim modelima nastave i učenja, s' namerom da se stvori kontekst za pitanje koje je u osnovi praktičnih konsekvenci didaktičkih modela, a odnosi se na sledeće: da li se didaktički modeli mogu graditi na konstruktivizmu, ili da li novi modeli, građeni na konstruktivizmu, obećavaju više od prethodnih tradicija? Sudeći prema savremenoj literaturi, nismo usamljeni u sumnjama u mogućnosti da se učenje u svojoj složenosti može ograničiti na jedan model. Smatra se, naime, velikom zabludom da će napredovanje u proučavanju neurona omogućiti potrebno razumevanje psihičkih mehanizama, ako im se ne nađe adekvatno mesto u odnosu sa drugim elementima procesa učenja. Organizovan sistem kao što je učenje nije jednostavna celina i ne sastoji se iz prostog zbira njenih delova. U toj celini učenik, nastavnik, sadržaji... nisu

nezavisni nivoi, a u metodološkom smislu, zaustavljanje na jednom momentu, ili na jednoj analitičkoj proceduri neizbežno vodi ka promeni značenja objekta istraživanja (Berkant & Baysal, 2016). Male su, dakle, šanse da se učenje odredi usredsređivanjem na neurone, obradu podataka ili, čak, i nivo reprezentacije.

Konstruisanje modela van svakodnevnih situacija traži njihovu praktičnu verifikaciju, tj. empirijsku validaciju. Prethodne teorije, pa i na njima zasnovane didaktičke koncepcije i modeli, nisu uspeli da razjasne do kraja pitanje integrisanja različitih podataka unutar konceptualnog okvira, a time ni pitanje značaja metakognicije (njenog uticaja na operativnost i mobilnost posedovanja znanja) nije do kraja sagledano. Takođe je značajno da još uvek ima dosta nerasvetljenih tačaka kojima bi se potpomoglo razumevanju uslova koji utiču na učenje, iako se na mentalne aktivnosti gleda kao na obradu podataka (genetičke teorije), ili čak hijerarhijske obrade podataka (kognitivne teorije) koje mogu da integrišu novi podatak u konceptualne sisteme učenika. Razumevanje kognitivnih mehanizama smatra se neophodnim, ali je nedovoljno u pokušaju da se razume kontekst ili priroda didaktičkih strategija. Zato danas već na didaktičkoj sceni imamo nove didaktičke modele, koji se smatraju jedinstvenim zato što su im osnovni ciljevi didaktički, jer pokušavaju da reše probleme vezane za učenje, uzimajući u obzir didaktičko okruženje, uz pozajmljene elemente prethodno diskutovanih teorija.

Ono što je ovde navođeno u prilog tezi da se ide dalje od konstruktivizma, tj. nastojanju da se konstruktivizam zaobiđe, bar takav kakav je u postojećim modelima nastave i učenja, imalo je nameru da stvori kontekst za pitanje koje je u osnovi praktičnih konsekvenci didaktičkih modela, a odnosi se na sledeće: da li se didaktički modeli mogu graditi na (What's new about learning? [Http://www.concord.org/inti/cbe/papers/giordan-learning.html](http://www.concord.org/inti/cbe/papers/giordan-learning.html)) konstruktivizmu, ili da li novi modeli, građeni na konstruktivizmu, obećavaju više od prethodnih tradicija?. Sudeći prema savremenoj literaturi, nismo usamljeni u sumnjama u mogućnosti da se učenje u svojoj složenosti može ograničiti na jedan model. Smatra se, naime, velikom zabudom da će napredovanje u proučavanju neurona biti dovoljno da omogućiti potrebno razumevanje psihičkih mehanizama. Organizovan sistem kao što je učenje nije jednostavna celina i ne sastoji se iz prostog zbira njenih delova. U toj celini učenik, nastavnik, sadržaji... nisu nezavisni nivoi, a u metodološkom smislu, zaustavljanje na jednom momentu ili na jednoj analitičkoj proceduri neizbežno vodi ka promeni značenja objekta istraživanja. Male su, dakle, šanse da se učenje odredi usredsređivanjem na neurone, obradu podataka ili, čak, i nivo reprezentacije. Konstruisanje modela van svakodnevnih situacija traži njihovu praktičnu verifikaciju, tj. empirijsku validaciju.

Prethodne teorije, pa i na njima zasnovane didaktičke koncepcije i modeli, nisu uspeli da razjasne do kraja pitanje integrisanja različitih podataka unutar konceptualnog okvira, a time ni pitanje značaja metakognicije (njenog uticaja na operativnost i mobilnost posedovanja znanja) nije do kraja sagledano. Takođe je značajno da još uvek ima dosta nerasvetljenih tačaka kojima bi se potpomoglo razumevanju uslova koji utiču na učenje, iako se na mentalne aktivnosti gleda kao na obradu podataka (genetičke teorije), ili čak hijerarhijske obrade podataka (kognitivne teorije) koje mogu da integrišu novi podatak u konceptualne sisteme učenika. Razumevanje kognitivnih mehanizama smatra se neophodnim, ali je nedovoljno u pokušaju da se razume kontekst ili priroda didaktičkih strategija (šire videti: Gojkov Rajić, et. al, 2021; Gojkov, 2013). Tako dana na didaktičkoj sceni imamo nove didaktičke modele, koji se smatraju jedinstvenim, jer pokušavaju da reše probleme vezane za učenje, uzimajući u obzir didaktičko okruženje, uz pozajmljene elemente prethodno diskutovanih teorija. Jedan od njih koji se dalje kratko skicira je Alosterični model (Šire o savremenim didaktičkim modelima: From constructivisme to allosteric learning model).

Alosterični model: doprinos didaktike validaciji konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju

Alosterični model učenja i poučavanja karakteriše se oslanjanjem na učenika, koji se smatra

konstruktorom sopstvenog učenja u kome se usvajanje znanja odvija kao proširivanje prethodnog znanja i u suprotnosti sa njim. U ovom procesu usvajanja znanja razumevanje novih ideja polazi se od znanja koja subjekt poseduje, a koja su nova i time nepoznata, a kao takva i u suprotnosti sa onih što učenik poseduje. U ovom koraku koriste se jendostavne alatke: sopstvene koncepcije (kroz sistem analize učenici interpretiraju situacije koje doživljavaju i dešifruju različite podatke koji drže njihovu pažnju). Kako je u suštini ovog modela shvatanje da se učenje javlja tek kada se učenici udalje od svojih prvobitnih koncepata, kada usvoje novi koncept, a tada je i čitava njihova prethodna mentalna struktura duboko transformisana. Dakle, nove koncepcije zamenjuju stare, modifikujući prethodnu mrežu, sistem činjenica koji stvara smislene odgovore. Suštinska karakteristika ovoga modela je i pozicija učenika kao konstruktora sopstvenog znanja, koje je rezultat elaboracije u kojoj se konceptualni sistemi mobilisu (učenik se suočava sa mobilisanim koncepcijama i proizvodi nova značenja, kojima nastoji adekvatnije da odgovora na postavljena pitanja). U shvatanju ovoga modela ističe se da isti može da uoči brojne prepreke u učenju, koje se odnose na nedostatak elemenata koji omogućuju efikasno rukovođenje sopstvenim učenjem, jer polazi od toga da se znanje koje treba da se usvoji ne gradi automatski na prethodnom znanju; najčešće prethodno znanje predstavlja prepreku za integraciju novog.

Karakteristika shvatanja ovoga modela je shvatanje potrebe da se razmotri radikalna transformacija učenikovog konceptualnog okvira, a ovo nameće nekoliko uslova:

- Učenik mora da bude sposoban da vidi izvan poznatog znanja, što smatraju istraživači ovoga modela, nije jednostavno, jer aktivirane koncepcije predstavljaju, kao što je prethodno već rečeno, jedine alatke koje učeniku stoje na raspolaganju u dešifrovanju realnosti. Smatra se da je ovde zadatak nastavnika da stalno pred učenika postavlja izazove dok postojeće koncepcije ne počnu da vode do odgovora, tj. dok ne postanu „filter” za realnost;
- Početna koncepcija se transformiše jedino ako se učenik suoči sa čitavim nizom konvergentnih i redundantnih elemenata, što nije lako koordinisati;
- Učenici mogu da obogate nove konceptualne okvire jedino kada povezuju pohranjene informacije na različit način. U ovom smislu naglašava se korišćenje organizacijskih modela koji dozvoljavaju alternativne strukture znanja;
- Koncepti koji se obogaćuju zahtevaju postepeno razlikovanje da bi postali operativni (novo znanje može da se učvrsti kroz mobilizaciju u druge primenjene kontekste);
- I učenici moraju namerno da kontrolišu svoju aktivnost i procese učenja koji regulišu učenje (reorganizujući informaciju koja im je predstavljena, obogaćuju značenja), a zatim da pomiri sve parametre da bi konstruisao novo znanje i, na kraju, da razjasni sličnosti i razlike između starog i novog, kao i da razreši očigledne kontradiktornosti.

Uslovi za transformaciju znanja podrazumevaju da je učenje kompromitovano ukoliko nije ispunjen bilo koji od prethodnih uslova. Pre svega zato što novi model polazi od shvatanja da procesi mišljenja nisu pasivne strukture snimanja, koje urezuju znanje; um učenika ima sopstvene modele objašnjavanja, koji oblikuju način na koji se informacija sagledava. A, kako je prethodno pomenuto, konceptualni okviri nesvesno strukturisani na osnovu individualnih iskustava i interpretacija, predstavljaju „filter” za svako novo sticanje znanja. Zato se smatra da sami učenici moraju da odluče da promene svoje koncepcije. Proces samoregulacije se javljaju, ali se oni ne mogu smatrati „kognitivnim mostovima”, kako smatra Ausbel ili „reflektujućim apstrakcijama”, prema Pijažeu. Zagovornici alosteričnog modela smatraju da je najprikladniji termin za opisivanje mehanizma učenja „elaboracija”. Učenje se odvija u konfliktnom i integrativnom modu. Dalje, ono interferira. Ove interferencije javljaju se iz višestrukih interakcija koje se javljaju između koncepcija i konteksta učenja ili između brojnih elemenata svake koncepcije. Bitna je napomena da se proizvodnja značenja nalazi u suštini konstrukcije znanja. Sortirajući, analizirajući i organizujući podatke, učenik obogaćuje (elaborira) lični odgovor na dato pitanje, što vodi ka tome da učenik treba pitanje da oseti kao izazov kako bi bio spreman da integriše novostečenu informaciju

i proizvede nova značenja koja su kompatibilna sa organizacijom njihove mentalne strukture (koju već poseduju). No, motor ovog procesa nije jednostavno „sazrevanje” smatraju zagovornici ovog modela. Smatra se da pojava novih koncepcija zavisi od unutrašnjih uslova koji regulišu učenikove misli, kao i od spoljnih uslova u koje se učenik udubio, koji, takođe, u velikoj meri interferiraju. Ključnu ulogu ima mentalna mreža koja se mobilise i koja povezuje učenikov konceptualni okvir sa informacijama koje su prikupljene. Redosled podataka je, dakle, u drugom planu. Nada autora alosteričnog modela je da će se čitav sistem znanja utkan u curriculum zasnivati na ovom saznanju da učenje nije kumulativan mehanizam, te da će se uvažiti shvatanje da je sticanje znanja niz operacija koje izazivaju postepenu i sistematsku mentalnu transformaciju u kojoj je značajno da je ono za učenika izazov.

Obrazovni kontekst je sledeća značajna činjenica koju naglašava alosterični model. Smatra se, naime, da se procesi učenja ne odvijaju slučajno. Transformacija pitanja, interrelacije i reformulacije olakšavaju se okolnostima kao što su:

- obrazovna sredina mora da izazove niz relevantnih konceptualnih neravnoteža;
- učenik mora da razvije potrebu da uči i konstruiše, zato učenici moraju da pokušaju da učestvuju u novom načinu razmišljanja, a zato je neophodno obezbediti znatan broj odgovarajućih konfrontacija sa učenikovim iskustvima preko istraživanja, posmatranja, diskusija... Svrha ovoga je da se učenik dovede u poziciju da se odmakne od ideja koje na prvi pogled izgledaju prihvatljivo. postupcima smatraju se reformulacije problema, razmatranja novih veza, prikupljanje novih podataka i sl.;

- značajno je da učenici imaju pristup određenom formalizmu (simbolizmu - misli se na standardna znanja kojima se može manipulirati u organizaciji novih podataka u postupku stvaranja novih znanja);

- vežbe se, takođe, u alosteričnom modelu smatraju direktnom pomoći učenicima u usvajanju novih podataka. Novi nalazi treba učeniku da omoguće da testira prethodne koncepcije, zatim da izazovu njegove stavove i da pomognu da reformuliše problem i razmotri veze. Značajno je da argumenti dolaze iz različitih izvora.

- konfrontacije su još jedna značajna karakteristika didaktičkog okruženja, podrazumevana u alosteričnom modelu. Misli se ovde, pre svega, na konfrontaciju učenik - informacija, a funkcija ovoga je da se potpomogne sumnja u prethodne koncepte i da se problem sagleda na drugi način, odnosno uvide drugi operativniji modeli;

- značajno je da specifični modeli moraju da budu prilagođeni učenikovom konceptualnom okviru, a ovo zahteva situacije u kojima učenici mogu da mobilise svoje znanje, da testiraju njegovu operativnost i ograničenja. Za učenika je značajno da shvati da ne postoje „dobri modeli”; svaki od njih predstavlja samo privremenu sliku realnosti; zato je značajno da koriste nekoliko modela, testirajući operativnost i ograničenja svakog od njih;

Korisnim postupcima smatraju se reformulacije problema, razmatranja novih veza, prikupljanje novih podataka i sl. (Prilog 1. Uzorci priprema za časove);

- značajno je da učenici imaju pristup određenom formalizmu (simbolizmu - misli se na standardna znanja kojima se može manipulirati u organizaciji novih podataka u postupku stvaranja novih znanja);

- vežbe se, takođe, u alosteričnom modelu smatraju direktnom pomoći učenicima u usvajanju novih podataka. Novi nalazi treba učeniku da omoguće da testira prethodne koncepcije, zatim da izazovu njegove stavove i da pomognu da reformuliše problem i razmotri veze. Značajno je da argumenti dolaze iz različitih izvora.

- konfrontacije su još jedna značajna karakteristika didaktičkog okruženja, podrazumevana u alosteričnom modelu. Misli se ovde, pre svega, na konfrontaciju učenik - informacija, a funkcija ovoga je da se potpomogne sumnja u prethodne koncepte i da se problem sagleda na drugi način, odnosno uvide drugi operativniji modeli;

- učenike bi trebalo podstaći da misle o svojim konceptualnim praksama od mlađeg uzrasta na dalje (koji je njihov raspon, njihov fokus, šta je to skrivena logika... (metakognitivni aspekt).

- učenike bi trebalo podstaći da misle o svojim konceptualnim praksama od mlađeg uzrasta na dalje (koji je njihov raspon, njihov fokus, šta je to skrivena logika. (metakognitivni aspekt). http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/articl/unesco_AG_96/learning.html)

Prethodni osvrt na konstruktivizam kao aktuelnu teorijsku paradigmu učenja nije imao druge namere, nego da skrene pažnju praktičara koji mogu da testiraju ove teorijske postavke i modele u nastavnoj praksi i daju relevantna zapažanja za dalja rasvetljavanja otvorenih pitanja. Jer se u evropskoj didaktici sreću kritička sagledavanja dometa konstruktivističkog pristupa, posebno u fokusu mogućnosti ovoga pristupa da obuhvati sve elemente učenja, te da se kao didaktička paradigma uzme za osnovu modela učenja u nastavi. Takođe, značajno je navesti da se kritičnost didaktičara koji zagovaraju alosterični model, kao jedno od rešenja u kome se više dotiču strategije, instrukcije..., okruženje, odnosi i na potrebu da se didaktika na ovaj način oslobađa teorijski nedomišljenih i empirijski nevalidiranih konstrukata, koji se često uzimaju kao osnovne postavke učenja u nastavi i ovakvim traganjima (putem didaktičkih modela) pokušava da osmisli pitanja koja su u njenom domenu.

Na ovaj način didaktika daje svoj doprinos validaciji konstruktivističkog pristupa učenju u nastavi. Ova konstatacija potkrepljuje se nalazima nekih naših istraživanja. Neki od zaključaka vezani za prethodne refleksije odnose se na sledeće:

- metakognitivne sposobnosti, kao jedan od elemenata podsticanja autonomije, snažno se opiru istraživanju; postojeći didaktički modeli, kao ni modeli istraživanja procesa učenja nisu dovoljni da se sagleda značaj metakognicije, njen uticaj na operativnost i mobilnost posedovanog znanja (Gojkov, 2009);

- uslovi koji potpomazu učenje imaju značajno mesto u rešavanju problema (izdvojeno je deset vrsta didaktičkih instrukcija kojima se efikasno mogu podsticati kognitivne sposobnosti-metakognicija; znanje ne zavisi jednostavno od opštih kognitivnih struktura, nego se u proces učenja uključuju strategije, pa konstrukcija i dekonstrukcija, kao interaktivni procesi ne mogu da ignorišu činjenicu da postoje prethodne koncepcije i da su značajne za nove nivoe organizacije ideja i da se, pored toga, u proces rešavanja problema uključuje i mnogo multifunkcionalnih i plurikontekstualnih aktivnosti, što mobilise više nivoe mentalne organizacije, kojih subjekt često nije svestan. Sve ovo konstruktivizam stavlja na listu dalje provere. Mogao bi se iz svega prethodnog izdvojiti stav da je metakognicija, kao element podsticanja autonomije učenika stavljena u prvi plan i to u prvom redu zbog isticanja značaja samooorganizacije učenja. Ostalo je još dosta nerasvetljenih tačaka kojima bi se potpomoglo razumevanje uslova koji utiču na učenje, tj. kognitivnih mehanizama, kao značajnih, ali nedovoljnih. Ostao je, dakle, nerasvetljen deo konteksta, odnosno priroda didaktičkih strategija kojima se podstiču konceptualni sistemi učenika. Ostaje dalje i da se i na teorijskom nivou, već prihvaćeni stavovi u didaktici empirijski validiraju. I pored pokušaja da se zalaženje iza konstruktivizma, zaobiđu njegovi nedostaci, poput modela kao što je pominjani alosterični i dr., ostaju, dakle, i dalje otvorena pitanja poput:

- u kojoj meri se konstruktivizam može smatrati novom paradigmom u didaktici,
- da li moraju promene uloga nastavnika i učenika, kao i prirode aktivnosti učenja da podrazumevaju kurikulum učenja temeljen na aktivnostima u kojima učenik traži elaboraciju inicijalnih odgovora,
- do koje mere pluralizacija didaktičke scene daje nastavniku kompetencije voditelja, saradnika, suistraživača koji podstiče stvaranje ideja,
- gde je granica kada se kurikulum temeljen na aktivnosti pretvara u istraživačke aktivnosti putem pokušaja i pogrešaka,
- da li tolerisani pokušaji, kao deo učenja, i u kom smislu, doprinose razvoju autonomije učenika,
- u kojoj meri didaktički pogledi na modele učenja u nastavi konfrontiraju sa konstruktivizmom kao epistemološkom osnovom didaktike, i kakve se konsekvence iza ovoga naziru za kurikulum,

- može li se Sternbergova trijarhična teorija inteligencije smatrati dovoljnom da »pokrije« psihološku supstancu metakognicije, koja bi se dalje uzimala kao značajan element metateorijske osnove kurikuluma,
 - da li konstruktivistička definicija učenja kao procesa personalne konstrukcije značenja znači baš ovo što je do sada viđeno kao rešenje...
- A, kako to izgleda u praksi vidi se u primeru koji se daje kao ilustracija (Prilog 1. Uzorci priprema za časove):

Zaključci

Trka za obrazovanjem i nalazima istraživanja tesno vezana za individualnu i socijalnu evaluaciju, a problemi vezani za ovo, između ostalog, su suštinska pitanja pedagogije, tj. didaktike, jer se trenutno u svetu znanja brzo udvostručuju, se te javlja problem u predviđanju znanja u budućnosti. Konsekvence ovoga su ideje da svrha nije u potpunosti ovladati znanjima u određenoj naučnoj disciplini, oblasti (u nastavi određenim predmetom), nego se smatra značajnim da se svakom pojedincu pruži prilika da stekne određenu kulturu kroz učenje određene oblasti (predmeta). Tako da postaje osnovno stimulisati svaku osobu da postane otvorena i sposobna da stekne nova znanja. Komisija za razvoj školskog programa je u radnoj verziji dokumenta »Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju« (Beograd, 2002) predvidela je obrazovne oblasti kao polazišta za koncipiranje kurikuluma. Obrazloženje za uvođenje obrazovnih oblasti: - društvene nauke, filozofija i kultura, - jezik i komunikacija, - matematika, prirodne nauke i tehnologija, - umetnosti, i - fizička i zdravstvena kultura nalazi se u uspostavljanju neophodne koherentnosti obrazovnog procesa i sistema vaspitanja i obrazovanja. Dakle, obrazovne oblasti trebalo bi da prevaziđu domene pojedinačnih nastavnih predmeta, a dalje i sistemsko uspostavljanje horizontalne i vertikalne povezanosti unutar kurikuluma itd. Dokument koji se posmatra u polazištima za koncipiranje kurikuluma nije eksplicite dao teorijska polazišta strategije razvoja, te ostaje da se na osnovu pomenutih obrazovnih oblasti, kao jednog od elementa strategije, kojom se planiralo razvijati i strukturisati kurikulum, da natuknuti da je u osnovi ovoga konstruktivizam kao epistemološka teorija, odnosno metateorijska osnova razvoja budućih kurikuluma. Na ovakav zaključak upućuju i činjenice da se globalne promene u organizaciji nastave odnose na relativizaciju principa klasične nastave (slabe se i brišu granice između predmeta, tj. ne insistira se na doslednom praćenju tematsko konceptualnih struktura akademskih disciplina u okviru predmeta, aktivnosti se usklađuju neformalnim smenjivanjem nastavnih časova...). U predlogu principa na kojima treba da se zasniva vaspitno-obrazovni proces u istom se dokumentu, pored ostalog, navodi i potreba da se obrazovanje zasniva na participativnim, aktivnim i kooperativnim metodama nastave i aktivnim oblicima učenja... Ovi i drugi detalji argumentuju pretpostavke o prethodno konstatovanoj teorijsko-epistemološkoj osnovi promena u sistemu vaspitanja i obrazovanja i dubini shvatanja epistemoloških, pedagoških i drugih aspekata. Ova ilustracija i drugi nalazi u literaturi ovde pomenutoj vodi do podataka za razmišljanje o meri kojom se principi izvedeni iz sadašnjih trendova u postmodernoj didaktici (a pre nje i u pedagoškoj psihologiji) mogu smatrati sigurnim orijentirima za praktične odluke u zahvatima promena u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Sve ovo pred didaktiku postavlja nove zahteve, traži od nje da traga za novim modelima učenja u nastavi.

Reference

- Abraham, C. & Sheeran, P. (2000). Understanding and Changing Health Behaviour: From Health Beliefs to Self, British Library. ISBN-90 5823-
- Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25, 68-81. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Allport, G.W. (1969). Sklop i razvoj licnosti. Beograd: Kultura
- Alosterični model, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/research/allosGB/th-appGB.html>.
- An organismic dialectical perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), Handbook of self-determination

- research. Rochester, N.Y.: The University of Rochester Press.
 at [https://www.westmountcharter.com/featured-article/Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. \(1992\). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. Personality and Social Psychology Bulletin, 18\(1\), 52–59. https://doi.org/10.1177/0146167292181008](https://www.westmountcharter.com/featured-article/Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. Personality and Social Psychology Bulletin, 18(1), 52–59. https://doi.org/10.1177/0146167292181008)
- Bandura, A (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997a). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Bandura, A. (1997b). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baruch Fischhoff, Don MacGregor (1982), Subjective confidence in forecasts, <https://doi.org/10.1002/for.3980010203>, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/for.3980010203>
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1–15.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). *Losing Control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem Behaviour: From health beliefs to self-regulation (pp. 3– 24). Amsterdam: Harwood. Between experiences and practice. In J. A. Plucker, A. N. Rinn & M. C. Makel (Eds.), *Between experiences and practice*.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2) 199-231
- Bojović, I. M. (2017). Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu, Doktorska disertacija, Beograd, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Brown, A. (1987) Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. In: Weinert, F.E. and Kluwe, R.H., Eds., *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, 65-116.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). Attention and self-regulation: A control-theory approach to Cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behavior.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13–39). New York: Guilford Press. (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1982), Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology, *Psychological Bulletin* 92(1):111-35. DOI: 10.1037/0033-2909.92.1.111
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1),183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>.
- Csikszentmihalyi, M. Rathunde, K Whalen, S.1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*, New York: Cambridge University Press
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 49, 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E.L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 1–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals; *Annual reviews of psychology*, 53, 109-132
Educational Psychology, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/00220663.95.4.667>

- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-392.
- Gagné, F. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gojkov, (2013), Fragmenti visokoškolske didaktike; Vršac, VŠŠV, <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/Fragmenti-visokoskolske-didaktike>; <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/Fragmenti-visokoskolske-didaktike.pdf>.
- Gojkov, G I Stojanović, A (2011), PARTICIPATORY EPISTEMOLOGY IN DIDACTICS, VRSAC, THE PRESCHOOL TEACHER TRAINING COLLEGE "MIHAILO PALOV"; <https://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/PaEpDieng.pdf>
- Gojkov, G. (2009), Didaktika I metakognicija, Vršac, VŠŠV, <https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2012/09/DIDAKTIKAiMETAKOGNICIJA.pdf>
- Gojkov-Rajić, A., Prtljaga, J. (2016a). Digital Technologies and Student Autonomy in Foreign Language Learning. U: Barković, D., Runzheimer, B. (ur.). *Interdisciplinary Management Research XII (697-705)*. Opatija: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics in Osijek, Croatia, Postgraduate Studies Management, Hochschule Pforzheim University.
- Gojkov-Rajić, A., Prtljaga, J. (2016b). Značaj digitalnih tehnologija za podsticanje samoregulanog učenja kod darovitih kroz sadržaje stranog jezika. U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.) *Zbornik 21, Daroviti i didaktička kultura (153 – 162)*. Vršac: VŠŠV, Mihailo Palov“, Arad (Romania): Universitatea de vest „Aurel Vlaicu.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2012). Mentoring: Conceptual foundations and effectivity analysis. *High Ability Studies*, 21, 27-46.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003), On the hierarchical Structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992–1004.
- Harter, S.(1982) The Perceived Competence Scale for Children, *Child Development*, v53 n1 p87-97 Feb 1982
- Hasan Güner BERKANT & Seda BAYSAL (2016), From Theory to Practice: Allosteric Learning Model for Teaching Science and Social Studies Lessons, Kahramanmaras Sutcu Imam University https://www.researchgate.net/publication/317348144_From_Theory_to_Practice_Allosteric_Learning_Model_for_Teaching_Science_and_Social_Studies_Lessons
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
<http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0385>
- <https://uskolavrsac.edu.rs/nauka/wp-content/uploads/2023/05/Zbornik-rezimea-29.pdf>; <http://www.research.rs>; ISBN: 978-86-7372-311-2
- https://www.researchgate.net/profile/Seda-Baysal-Dogruluk/publication/317348144_From_Theory_to_Practice_Allosteric_Learning_Model_for_Teaching_Science_and_Social_Studies_Lessons/links/593550b00f7e9beec7d6d3d3/From-Theory-to-Practice-Allosteric-Learning-Model-for-Teaching-Science-and-Social-Studies-Lessons.pdf.
- Kanevsky, L. (2018). Differentiating Strategies for our gifted learners. The article can be found
- Kant, I. (1991) *Kritik tier Urteilkraft* (transl., Critique of Judgement) (Stuttgart, Rec1am [Original, 790])
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A System View. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kearsley, G. (2011). Attribution theory (B. Weiner). In *The Theory Into Practice Database*. Retrieved February 2, 2011, from <http://tip.psychology.org/weiner.ht>.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24 (4), 491-512.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2010). Relationships Education for Youth. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C. Kerpelman, J. L., & life span. In W.F. Overton, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of lifespan human development*.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning —play into —work and —work into —play: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257- 307). San Diego: Academic Press
- Locke, Edwin; Gary Latham (2006), "New Directions in Goal-Setting Theory, *Association for Psychological Science* 15 (5): 265–268
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja - Teorija, merenje i primena*, Učiteljski fakultet u Rijeci ISBN 978-953-7917-03-6.
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005a). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Ur.), *Predicting Health Behaviour* (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005b). The Role of Self-Efficacy in Health Self-Regulation. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional selfdevelopment* (p. 137–152). Hogrefe & Huber Publishers.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual dif-

- ferences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259–279.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mischel, W., Cantor, N. & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur), *Social Psychology. Handbook of Principles* (pp.329– 360). New York: Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789. New York: Cambridge University Pres.
- Nikčević-Milković, A. & Perković, L. (2000). Uporaba kognitivnih strategija učenja u djece različitog školskog uzrasta. *Život i škola*, 3, 76-93.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., Biljanm E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom sa školom kod učenika osnovnoškolske dobi. Article (PDF Available) January 2014 with 106 Reads <https://www.researchgate.net/publication/314232089>.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1999). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond* (Information Series No. 376). Columbus, OH:ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Peterson, S .Randall (2019), Cultural intelligence,<https://doi.org/10.1111/2057-1615.12322>. https://books.google.rs/books/about/Learned_Helplessness.html?id=7R0MQklgGcwC&redir_esc=y
- Peterson, Christopher, Steven F. Maier, Martin E. P. Seligman, (1993) *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*, https://books.google.rs/books/about/Learned_Helplessness.html?id=7R0MQklgGcwC&redir_esc=y.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p.41–84). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50032-9>.
- Ryan M. Richard, Jennifer G. La Guardia, Jessica Solky-Butzel, Valery Chirkov, Youngmee Kim (2005), On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures University of Rochester, Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, Rochester, <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00106.x> Htt://www.concord.Org/inti/cbe/papers/giordan-learning.html.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory:
- Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal relationships*, 12(1), 145-163.
- Sansone, C. & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-19.
- Schunk, D. i Barry J. Zimmerman (2007), *Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling; and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling*, DOI:10.1080/10573560600837578, https://www.researchgate.net/publication/238317069_Influencing_Children's_Self-Efficacy_and_Self-Regulation_of_Reading_and_Writing_Through_Modeling
- Špoljar, K. (1999). *Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. Vzgoja in izobraževanje XXX 2*.
- Stankov L. & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement, *Educational Psychology*, 34(1): 1-8, DOI: 10.1080/01443410.2013.858908.
- Stankov, L. & Crawford, J. D. (1997). Self-confidence and performance on tests of cognitive abilities, *Intelligence* 25(2):93-109. DOI: 10.1016/S0160-2896(97)90047-7.
- Stankov, L. (2013). Non-cognitive predictors of intelligence and academic achievement: An important role of confidence. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 727–732.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 436–442.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.
- Sternberg, R. J. (2005a). The theory of successful intelligence. *International Journal of Psychology*, 39, 189–202.
- Sternberg, R. J. (2009). The theory of successful intelligence. In J. C. Kaufman, E. L. Grigorenko (Eds.) & R. J. Sternberg, *The essential Sternberg: Essays on intelligence, psychology, and education* (pp. 71–100). Springer Publishing Company
- Sternberg, R. J. (2011). The theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of intelligence* (pp. 504-527). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). Teaching for successful intelligence: To increase student learning

- and achievement (2nd ed.). Corwin Press.
- Sternberg, R.J. (2005b). Intelligence, competence and expertise. In: A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-31). New York, NY: The Guilford Press.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist mentoring? Ergebnisse von einzelfallund meta-analysen [How effective are mentorings: Results from case studies and meta-analyses]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, 2-2012, S. 131-146.
- Stojanović, A. i Gojkov, G. (2023), Daroviti u emancipatornoj kulturi učenja, Vršac, VSŠVM, Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of*
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056> .
- Suzić, N. (2005). Motivacija za akademsko postignuće. Podgorica: Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, br. 3, str. 59–74.
- Trebešanin, B. i D. Lazarević (2001.red.), *Savremeni školski udžbenik*, Beograd,Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag
- Weinert, Franz E. Mandl, Heinz (1997), *Psychologie der Erwachsenenbildung Bd. 4 - Enzyklopädie der Psychologie D: Praxisgebiete I. Pädagogische Psychologie, Série Enzyklopädie der Psychologie D: Praxisgebiete I. Pädagogische Psychologie*, 4, I. Pädagogische Psychologie, Editeur Hogrefe Verlag GmbH, ISBN/ISSN978-3-8017-0532-
- Weinstein, C. E. , Husman, J. & Douglas R. D. (2000). *Self-regulation interventions with a Focus on learning strategies*, Academic Press.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy—Value Theory of
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96: 236–50.
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Ziegler, A., Fitzner, Th., Stoeger, H. & Mueller, T. (2006). Beyond standards-Hochbegabtenforderung weltweit [Beyond standardsnurturing the gifted all over the world] CD-ROM.
- Zimmerman, B. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp.1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, 317.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Prilog 1.Uzorci priprema za časove (Hasan Güner BERKANTU & Seda BAYSAL, 2017)

Izvori UZORCI DNEVNIH PLANOVA ČASOVA

Nastavni planovi kojima bi se podstakli učenici da aktivno učestvuju u procesu učenja. Tabela 1 prikazuje principe alosterijskog modela učenja koji se odnose na faze plana časa. Kao što je prikazano u tabeli 1, principi alosterijskog učenja su u vezi sa fazama plana časa. Svaka faza korelira sa jednim principom osim prakse. Faza prakse obuhvata četiri principa za svaku aktivnost. Integracija ovih principa u planove časova je prikazana u pogledu. *Zagrevanje:* Učitelj ulazi u razred sa čepićem za uši u uhu i pozdravlja učenike. Pita tihim glasom „Koja je naša tema?“ Ali njegov glas je toliko promukao da niko ne može da odgovori na pitanje. Zatim postavlja isto pitanje glasnim glasom, a učenici koji se plaše glasa odgovaraju na pitanje. Pita ih nastavnik; učenici su u VII razfreddu sonovne škole u Turskoj.

Tabela 1: Principi alosterijskog modela učenja

Izvori	UZORCI DNEVNIH PLANOVA ČASOVA	
	Nastavni planovi kojima bi se podstakli učenici da aktivno učestvuju u procesu učenja. Tabela 1 prikazuje principe alosterijskog modela učenja koji se odnose na faze plana časa. Kao što je prikazano u tabeli 1, principi alosterijskog učenja su u vezi sa fazama plana časa. Svaka faza korelira sa jednim principom osim prakse. Faza prakse obuhvata četiri principa za svaku aktivnost. Integracija ovih principa u planove časova je prikazana u pogledu. <i>Zagrevanje:</i> Učitelj ulazi u razred sa čepićem za uši u uhu i pozdravlja učenike. Pita tihim glasom „Koja je naša tema?“ Ali njegov glas je toliko promukao da niko ne može da odgovori na pitanje. Zatim postavlja isto pitanje glasnim glasom, a učenici koji se plaše glasa odgovaraju na pitanje. Pita ih nastavnik; učenici su u VII razfreddu sonovne škole u Turskoj.	
	Tabela 1: Principi alosterijskog modela učenja	
	PRINCIPI ALOSTERIJSKOG MODELA UČENJA	
	Zagrevanje	Učenici će se suočiti sa problemom i pokušati da uporede dostupne informacije sa novim. Doći će do kognitivne disonance i izazvati osećaj čuđenja. Zasnovan je na principu koji glasi „narušiti kognitivnu strukturu i dodati stvaranju“.
	Motivacija	Motivacija učenika će biti obezbeđena obezbeđivanjem realizacije funkcionalnosti značenja.
	Obavestite o cilju	Pokretanje pitanja u glavama učenika je uspešno.
	Pregled	U glavama učenika se budi osećaj čuđenja
	Dizajn sadržaja	
	Uvod u lekciju- Vežbanje	[1] Učenici se stoga suočavaju sa problemom koji čini pokretačku snagu mentalne aktivnosti. Nastavnik koji služi kao dizajner informacija vodi učenike da učestvuju u procesu učenja. [2] U ovoj fazi, učenika je obezbeđen susret sa izvorima. Takođe će omogućiti učenikima da formiraju svoje kognitivne strukture kroz uspostavljanje odnosa sa referencama. Učenici će postići celovitost upoređivanjem informacija i podataka. [3] Okruženje za učenje će biti kategorizovano, predviđanje će biti obezbeđeno kroz postizanje rezultata i odnos će biti obezbeđen. Interakcija će biti poboljšana. Učenici će samoizražavanjem kreirati mreže i značajne indikatore. Timski rad i igra uloga koji su principi alosterijskog učenja biće primenjeni. [4] Učenikima je omogućeno da dođu do nove kognitivne strukture generisanjem znanja.
	Ponavljjanje	Linearnost se prevazilazi ponavljanjem prethodnih stvari kako bi se omogućilo učenje.
	Rezime	Kompletan rezime se radi sa učenikima putem pitanja i odgovora. Rezultati su pronađeni.
	Preporuke	Učenici uče da sanjaju, usuduju se da prave inovacije, budu svesni svoje kreativnosti koristeći originalne kompetencije učenika.
	Radni list	Mentalni procesi zaključivanja i interpretacije biće obezbeđeni za učenike.
	Monitoring testovi	Učenici će vežbati ono što su naučili. Oni će ispraviti svoje greške putem povratnih informacija koje im daje nastavnik.
	Samoevaluacija	Učenikima se pružaju nova iskustva kroz koja se testiraju funkcionalnost i ograničenja.
	Završni	Uvežbavanje znanja koje su naučili biće osigurano.
	UZORAK PLANA ČASA ZA NAUKE	
	PRIPREMA	
	Lekcija	Nauka
	Ocena	8th
	Kontekst	Fizičke pojave
	Predmet	Zvuk
	Časovni period	40+40+40'
	Akvizicije	Istražite odnos vazduha i širenja zvuka. Detektujte brzinu prostiranja zvučnih talasa i promenu zvuka u zavisnosti od nalaza intenziteta. Uporedite brzinu zvuka u različitim sredinama.
	Nastavne metode i tehnike	Timski rad, igranje uloga, eksperiment, demonstracija
	Predmetna sveska, radna sveska	
Instrumenti	Posuda za vodu, kamen, olovke u boji i karton	

„Što prvo niste odgovorili na pitanje?“ Učenici su odgovorili „Nismo čuli Vaš glas“. Nakon toga, nastavnik ih pita da li će čuti njegov/njen glas kada postavlja isto pitanje iz suprotne zgrade.

Učenici daju isti odgovor. „Da li zvuk trči ili hoda?“ "Kako možete ili ne možete čuti zvukove?"

Učenici odgovaraju, ali tačni odgovori im se ne govore. Učitelj im kaže da će dati najprikladniji odgovor.

Motivacija: Jedan od najmoćnijih kanala komunikacije je jezik. Čujemo se i odgovorićemo. Kurseve učite kroz slušanje. Zamislite da nismo imali glas, a onda se ne bismo zvali, poučavali, postavljali pitanja i spominjali svoje želje ili zahteve. Naši glasovi služe kao sredstvo koje prenosi naša osećanja i misli. Znajući da je glas jedan od ključeva komunikacije, bilo bi dobro naučiti kako se glas čuje. Da je veliki broj relevantnih pitanja vezanih za ovu temu dostupan na TEOG ispitu i da je naglašen njegov značaj.

Informisanje o cilju: Na kraju naše lekcije naučićete kako se glas širi i u kojim sredinama se brže prenosi. Pregled: U ovoj fazi nastavnik pominje da su „pojmovi kao što su zvuk, vibracija, čvrsta materija, tečnost, gas, prostor za prenos su naši gosti. Hajde da ih zabavimo."

Dizajn sadržaja: Planiranje učenja će biti obezbeđeno u ovoj fazi.

Uvod u lekciju – Vežbanje:

- Naše telo je naše najvrednije blago i moramo da se ponašamo svesno da bismo zaštitili ovo blago. Nastavnik pita učenike „Ko bi želeo da nas podseti na širenje zvuka i opis glasa?“ Na taj način treba zapamtiti prethodno znanje učenika. Ispitanicima se daje neophodna povratna informacija.

- Učenicima se dele slike dve osobe koje govore preko megafona i čuju zvukove slabog intenziteta. Pitaju ih „Koja je razlika između ove dve slike?“ Zatim se učenicima kaže da pregledaju slike i zabeleže šta vide na slikama. Nakon toga učenicima se pokazuje rad koji sadrži tražena objašnjenja slika. Oni se podstiču da uporede odgovore sa svojim. Primeri se repliciraju da bi se osetila razlika. Pitaju se da li se glas brzo širi pod vodom, u vazduhu ili u zemljištu. Od učenika se očekuje da utvrde i isprave svoje konceptualne greške.

- Kao što je rečeno na prethodnom času, učenici se formiraju u 3 grupe. Od grupa se traži da navedu jedan od naziva čvrsto-tečno-gas u skladu sa svojim željama. Od svake grupe se traži da stoji kako želi uzimajući u obzir prostore u česticama čvrste, tečnosti i gasa. Zatim nastavnik obaveštava učenike da će po 3 učenika iz svake grupe šapnuti reč na uvo vođama grupa, reč će se šaputati od uha do uha tihim glasom bez pomeranja. Poslednja osoba u svakoj grupi može čuti zvuk kao takav: prvo čvrsto, drugo tečno i treće gas. Učenici se pitaju šta je razlog za ovakav događaj. Činjenica da su atomi 1. grupe veoma bliski, 2. grupa atomi su malo bliski, 3. grupa atomi udaljeni jedan od drugog određuje porednika. Učenici razumeju da što su atomi bliži, to je veća brzina glasovne energije. Svaka grupa pokazuje svoje eksperimente ostatku razreda.

- Kapije kuća su obično napravljene od čvrstih materijala kao što su drvo ili metal. Osoba koja dođe kući proizvodi zvuk kroz ruku ili čekić. Učenicima se postavlja pitanje „U kom okruženju se zvuk prvo širi?“ Daju se tragovi za tačan odgovor učenika. (Prvo čujemo zvukove koji se šire u zemljištu, a zatim u gasnom okruženju). "Kako čujemo zvukove iznad vode dok plivamo pod vodom?" "Kako delfini, kitovi komuniciraju pod vodom?" „Da li će neživo zvučati u tečnosti?“ Odgovori će biti predstavljeni. Na čas se donosi umivaonik. Kaže se da je učenik udario dva kamena jedan u drugog u vazduhu okoline. Od drugog učenika treba zamoliti da se udaraju u vodu u slivu. Uzimajući u obzir zvukove, otkriva se da se zvuk može širiti i u tečnom i u gasovitom okruženju.

Rezime: Svaki koncept (zvuk, vibracija, tlo, tečnost, gas, prenos, prostor) se postavlja učenicima u ovoj fazi. Ovaj pregled se radi za svako pitanje.

Rezime: Kompletan rezime se radi sa učenicima putem pitanja i odgovora. Rezultati su pronađeni.

Preporuka: Od učenika će se tražiti da pripreme akrostih u vezi sa rezultatima. Trebalo bi da sadrži različite predloge za ljude. Predstavljaju se akrostihovi i stvara se ambijent za diskusiju o radu učenika.

Radni list: U vezi sa temom zvuka, zagonetke i konceptualne mape se traže da popune. Vrš se postupci povratnih informacija i korekcije.

Testovi za praćenje: Testovi za praćenje se dele učenicima. Tačni odgovori biće objavljeni po završetku procesa. Učenici utvrđuju svoje greške i daju neophodna objašnjenja u vezi sa tim greškama

Samoevaluacija: Učenicima se postavljaju pitanja koja su navedena u nastavku. - Šta sam naučio? - Kako ih možemo koristiti u svakodnevnom životu?

Zaključak: Naši glasovi služe kao sredstvo koje prenosi naša osećanja i misli. Znajući da je glas jedan od ključeva komunikacije, bilo bi dobro naučiti kako se glas čuje. Da je veliki broj relevantnih pitanja vezanih za ovu temu dostupan na TEOG ispitu i da je naglašen njegov značaj. Dakle, biće vam od koristi da pregledate šta smo uradili.

PRIPREMA	
Lekcija	Društvene nauke
Ocena	7th
Kontekst	Pojedinac i društvo
Predmet	Komunikacija i ljudski odnosi
Časovni period	40+40'
Akvizicija	Razgovarajte o ulozi masovnih medija u vezi sa interakcijom među ljudima.
Nastavne metode i tehnike	Pitanje-odgovor, diskusija, argumentacija, konceptualni crtani film, samoučenje.
Izvori	Predmetna sveska, radna sveska.
Instrumenti	Radni list, testovi praćenja, projektor, slike

Zagrevanje: Nastavnik pozdravlja učenike. U cilju stvaranja kognitivne disonance i privlačenja pažnje, učenicima se govori da je život bez struje dobra stvar. Nastavnik kaže „Ako želiš da komuniciraš sa ljudima“. Zatim se učenicima postavlja nekoliko pitanja vezanih za prethodni čas. Na primer, „O kojoj smo temi razgovarali u našoj prethodnoj lekciji? Koju temu ćemo danas učiti?“ Nakon toga, učenicima je rečeno da će razgovarati o ulozi masovnih medija u odnosu među ljudima.

Motivacija: Ističe se činjenica da živimo u eri komunikacije u današnjem svetu. Dakle, skoro svi ljudi koriste masovne medije kao što su mobilni telefon, internet, kompjuter, televizija. Ovi alati nam omogućavaju da komuniciramo kad god želimo sa onima koji žive hiljadama kilometara daleko. Upotreba ovih alata skraćuje razdaljine. Učenicima se kaže da „Ako voljno slušate i učestvujete u lekciji, naučićete kako da uštedite vreme efikasnim korišćenjem ovih alata, a u slučaju zloupotrebe primetićete koliko su opasni i izazivaju zavisnost. Dakle, očekujem od vas da aktivno učestvujete u lekciji.“

Informisati o cilju: Učenicima se kaže da će naučiti kako masovni mediji utiču na naše živote na pozitivan i negativan način.

Pregled: Pregledaćemo stavke vokabulara koje se odnose na masovne medije. (Masovni mediji, Mediji, internet, društvenost, prednosti i mane masovnih medija)

Dizajn sadržaja: Planiranje učenja će biti obezbeđeno u ovoj fazi.

Uvod u lekciju – Vežbanje:

- Od učenika se traži da pogledaju slike i crtane filmove koji se nalaze na tabli. Odabiru se 3-4 učenika i od njih se traži da jednu po jednu komentarišu slike i karikature. Ako učenici daju tačne odgovore, nastavnici objašnjavaju da nam slike prikazuju masovne medije i njihov odnos sa našim svakodnevnim životom. Ako učenici ne znaju odgovor, nastavnik ih vodi tako što daje neke naznake. Isti metod se primenjuje za sve slike i crtane filmove. Tehnika pitanja odgovora koristi se za učešće učenika u procesu učenja.

- Učenicima se dele nekoliko postera vezanih za masovne medije. Nastavnik na tabli ispisanje nedostatke i prednosti masovnih medija. Od učenika se traži da odluče koji poster se odnosi na prednosti ili nedostatke masovnih medija. Nastavnik želi da izaberu tačan odgovor sa table i zapišu ga u svoje sveske. Zatim nastavnik pokazuje tačne odgovore i traži od njih da ih uporede sa svojim odgovorima. Stoga se od učenika očekuje da utvrde svoje konceptualne greške.

- Odeljenje je podeljeno u 4 grupe. Daju im se pet slika koje se odnose na masovne medije. Od njih se traži da daju komentare u vezi sa slikama. Dve slike opisuju prednosti masovnih medija, dok tri objašnjavaju nedostatke masovnih medija. Svaka grupa raspravlja o slikama. Učenici identifikuju odnos masovnih medija i slika.

- Učenicima je predstavljena studija slučaja koja govori o poznatom biznismenu koji je bolestan. Ovaj čovek svoju bolest čuva kao tajnu. Međutim, jedan novinar je čuo da je bolestan i objavio tajnu u svojim novinama. Nastavnik pita učenike „Šta biste radili da ste biznismen?“ „Da li je tačno koristiti masovne medije za širenje tajnih vesti?“

Zaključak: Svaki koncept se postavlja učenicima u ovoj fazi. Ovaj pregled se radi za svako pitanje.

Rezime: Kompletan rezime se radi sa učenicima putem pitanja i odgovora. Rezultati su pronađeni.

Preporuka: Od učenika se traži da zabeleže neke predloge. 3-4 predloga učenika se razmatraju u učionici. Učeniku je omogućeno da uporedi svoj predlog sa našim poređenjem kako bi revidirao preporuku.

Radni list: Učenicima se dele radni listovi koji se odnose na temu. Od njih se traži da završe aktivnosti. Nakon toga se vrše povratne informacije i procedure korekcije.

Testovi za praćenje: Testovi za praćenje se dele učenicima. Tačni odgovori biće objavljeni po završetku procesa. Učenici utvrđuju svoje greške i daju neophodna objašnjenja u vezi sa tim greškama.

Samoevaluacija: Učenicima se postavljaju pitanja koja su navedena u nastavku: -Šta sam naučio? -Kako ih možemo koristiti u svakodnevnom životu?

Zaključak: Kao što smo već rekli, naglašava se činjenica da živimo u eri komunikacije u današnjem svetu. Dakle, skoro svi ljudi koriste masovne medije kao što su mobilni telefon, internet, kompjuter, televizija. Ovi alati nam omogućavaju da komuniciramo kad god želimo sa onima koji žive hiljadama kilometara daleko. Upotreba ovih alata skraćuje razdaljine. Učenicima se kaže da „Ako voljno slušate i učestvujete u lekciji, naučićete kako da uštedite vreme efikasnim korišćenjem ovih alata, a u slučaju zloupotrebe primetićete koliko su opasni i izazivaju zavisnost. Dakle, biće vam korisno da pregledate šta smo uradili.“

SEEING POTENTIAL: RECOGNISING AND SUPPORTING THE ASPIRATIONS OF GIFTED STUDENTS FROM AREAS OF DEPRIVATION

Improving access to education for all students, including those from marginalised groups, is an issue across many countries in Europe and beyond. One key aspect of this is supporting students to transition successfully between school and appropriate tertiary education, particularly higher education (HE). However, evidence from recent research in Scotland suggests a mismatch between teacher and pupil conceptualisations of higher education and its salience in gifted young people's lives. This is particularly relevant for young people from areas of high deprivation whose educational access is often perceived merely as a route towards social mobility. This presentation will explore how mismatched teacher and pupil perceptions can circumscribe young people's opportunities. It will examine the role that wider educational contexts and policies play in creating and restricting young people's opportunities and will consider how supporting teachers towards wider understandings of educational purpose can help them support gifted, marginalised students to educational success.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA USPEŠNO POUČEVANJE NEOBVEZNEGA IZBIRNEGA PREDMETA RAČUNALNIŠTVO V 4., 5. IN 6. RAZREDIH

Povzetek: V prispevku opisujem dejavnike, ki vplivajo na uspešnost poučevanja/učenja. Osredotočam se na primerjavo poučevanja neobveznega izbirnega predmeta Računalništvo, ki ga obiskujejo učenci in učenke četrtih, petih in šestih razredov, ter izvajanja projekta Girls Do Code (GDC), katerega namen je učenje programiranja deklic, starih deset in enajst let. Razlog uvedbe projekta je bil, da je v Evropski uniji ta trenutek – tudi če bi zaposlili vse obstoječe programerje – še vedno 180.000 prostih delovnih mest in da deklice v programerskih poklicih predstavljajo le približno tri odstotke. Tako pri pouku računalništva kot pri projektu GDC smo obravnavali podobne vsebine na podobne načine. Kar pa se je močno razlikovalo, so bili faktorji, v katerih je delo potekalo. Primerjava nam je omogočila izjemen uvid v dejavnike, ki vplivajo na kakovost pouka in dela z učenci. Ugotovila sem, da na kakovost pouka vplivajo število učencev v skupini, homogenost skupine, raven predznanja, vreme in čas v letu; priprava na to, kaj je pomembno; pozitivna spodbuda in ozaveščenje o njihovih sposobnostih; postopnost napredovanja v zahtevnosti nove snovi ter trud k temu, da vsi prestopijo prag novega znanja (individualno delo). Pridobljena spoznanja nam bodo omogočila, da bomo ob vnovičnem izvajanju predmeta poskušali negativne dejavnike zmanjšati in okrepili pozitivne.

Ključne besede: notranji dejavniki učenja, projekt Girls Do Code, računalništvo, uspešnost učenja, zunanji dejavniki učenja.

FACTORS THAT INFLUENCE THE SUCCESSFUL TEACHING OF THE OPTIONAL COMPUTER SCIENCE SUBJECT IN THE 4TH, THE 5TH, AND THE 6TH GRADE

Abstract: In the paper, I describe the factors that influence the success of teaching/learning. I focus on comparing the teaching of the optional Computer Science subject to fourth-, fifth- and sixth-grade students and the performance of the Girls Do Code (GDC) project which aims to teach programming to ten- and eleven-year-old girls. The reason for launching the project was that there are currently 180,000 vacant jobs in the European Union – even if all existing programmers were employed – and that girls represent only about three percent of the programming professions. We discussed similar contents in similar ways both at the computer science lessons and the GDC. What differed greatly, however, were the factors in which the work took place. The comparison gave us an exceptional insight into the factors that influence the quality of lessons and work with students. I ascertained that the quality of lessons is influenced by the number of students in the group, the homogeneity of the group, the level of prior knowledge, the weather, the time of year, preparing for what matters, positive encouragement and awareness of their abilities, the gradual progression in the complexity of the new material, and the effort to ensure that everyone crosses the threshold of new knowledge (individual work). The gained knowledge will allow us to try to reduce the negative factors and strengthen the positive ones when the subject is performed again.

Keywords: internal factors of learning, Girls Do Code project, computer science, learning performance, external factors of learning.

1 Uvod

Marentič Požarnik (1988, str. 7) je napisala, da je pomembno, da vsak učitelj čim boljše spozna posebnosti procesa učenja, da ga bo znal pri svojih učencih sprožiti in usmerjati in da jih bo pri tem načrtno navajal na samostojno učenje in poznejše samoizobraževanje. S tem namenom sem dve leti tudi sama načrtno primerjala dejavnike uspešnega učenja pri dveh skupinah: prvo leto pri skupini učencev in učenk, ki obiskujejo neobvezni izbirni predmet Računalništvo, in skupini učenk, ki obiskujejo projekt Girls Do Code; drugo leto pa sem primerjala več skupin – tri skupine 29 deklic iz četrtih, petih in šestih razredov, ki so obiskovale GDC (1. in 2. skupina sta vključevali deklice, ki so se s projektom srečale prvič, 3. skupina pa je bila hibridna skupina deklic, ki so projekt obiskovale prvo leto, in deklic, ki so želele projekt nadaljevati), ter skupino, ki je obiskovala neobvezni izbirni predmet Računalništvo.

V šolskem letu 2020/21 smo imeli na OŠ Jožeta Moškriča priložnost sodelovanja v pro-

jektu Girls Do Code (v nadaljevanju GDC), katerega namen je bil učenje programiranja za deklice, stare deset in enajst let. Vzporedno z izvajanjem projekta je na šoli normalno potekal pouk neobveznega izbirnega predmeta Računalništvo (NIR). Tako pri pouku računalništva kot pri projektu GDC smo obravnavali podobne vsebine na podobne načine. Kar pa se je močno razlikovalo, so bili zelo različni dejavniki, v katerih je delo potekalo. To nam je omogočilo izjemen uvid v to, kateri dejavniki vplivajo na kakovost pouka in dela z učenci. V naslednjem šolskem letu (2021/22) smo izvedbo projekta ponovili.

2 Kaj pravi teorija – dejavniki uspešnega učenja

Pedagoška psihologija (Marentič Požarnik 1988, str. 16) dejavnike učenja deli na tiste, ki so v učencu samem (notranji dejavniki), in tiste, ki so v njegovem okolju, tj. družinskem in šolskem okolju oziroma v celotni učni izkušnji (zunanji dejavniki).

Nadalje Marentič Požarnik (2000, str. 130) notranje dejavnike v učencu razdeli na:

- fiziološke dejavnike
- psihološke dejavnike.

Fiziološki dejavniki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja; npr. stanje učenčevih čutil (slabovidnost, naglušnost), funkcioniranje živčevja, psihomotorična oziroma senzomotorična koordinacija ...

Psihološki dejavniki pa so umske in druge sposobnosti (npr. razvojna stopnja sposobnosti, raven, na kateri je posameznik), kognitivni stil posameznika (stili učenja in spoznavanja), kognitivna struktura (obseg in kakovost predznanja), motiviranost za učenje ter osebnostno-čustvene posebnosti (samozavest).

Med zunanje dejavnike učenja pa Marentič Požarnik (1980, str. 11–12) šteje tiste, ki so v učnem okolju. Razdeli jih na dve skupini:

- družbeni ali socialni dejavniki,
- fizikalni dejavniki.

Družbeni ali socialni dejavniki izvirajo iz ožjega in širšega učenčevega družbenega okolja, najprej iz družine, nato iz šole in širšega okolja (vrstniki, mediji).

Fizikalni dejavniki izvirajo iz učenčevega neposrednega okolja; npr. osvetljenost prostora, raven hrupa, temperature, opremljenost in oblikovanost prostora za učenje.

Pomembno je vedeti, da ti dejavniki ne delujejo ločeno eden od drugega, ampak se med seboj prepletajo; med enimi in drugimi ne moremo potegniti ostre meje. (prav tam)

3 Študija primera: primerjava dveh skupin

Na OŠ Jožeta Moškriča že več let izvajamo neobvezni predmet Računalništvo. Pri tem predmetu so skupine sestavljene iz učencev in učenk četrtil, petih in šestih razredov. Pri tem ni pomembno, katero leto učenec/-ka že obiskuje pouk računalništva. V isti skupini so vsi – tisti, ki so predmet komaj začeli obiskovati; tisti, ki so ga eno leto že obiskovali; in tisti, ki ta predmet obiskujejo že tretje leto. Čeprav so smernice in cilji pri poučevanju precej jasno podani (Učni načrt ... 2013), sta razpored izvajanja dejavnosti in to, kako se bodo cilji dosegli, prepuščena učitelju.

V šolskem letu 2020/21 smo na šoli izvedeli za projekt GDC, ki ga vodi Symbioza. Značilnosti projekta so nam bile tako všeč, da smo se odločili, da se mu pridružimo. GDC je evropski projekt, ki je namenjen izključno deklicam. Razlog za projekt je bil v tem, da je v EU ta trenutek – tudi če bi zaposlili vse obstoječe programerje – še vedno 180.000 prostih delovnih mest in da je deklic v programerskih poklicih le približno tri odstotke. To bi lahko v veliki meri pripisali temu, da spada programiranje med tradicionalno »moške« poklice; da deklice pogosto zapadejo stereotipom, da programiranje ni za ženski spol; da pogosto dekleta nimajo enakih možnosti kot dečki, da bi sploh ugotovila, ali bi bilo programiranje poklic, s katerim bi se želele ukvarjati, ali ne. Zaradi tega je EU podprla projekt GDC (Partnerski projekti 2023) in omogočila izkušnjo programiranja samo deklicam. Pogoj za izvajanje programa je bila skupina minimalno sedmih in največ desetih deklic.

3.1 Opis izvajanja NIR in GDE

Programiranje, ki se ga učenke učijo v okviru GDC, temelji na tečajih, ki so objavljeni na prosto dostopni programerski platformi Code.org. To je učna platforma, kjer se učenci/-ke učijo programirati z delčki. Učenje gre postopno, vsebuje veliko elementov igričarstva in je za otroke na splošno precej privlačno in razumljivo. Tečaj je obsegal 22 ur. Način izvedbe in časovna razporeditev pa sta bila prepuščena vsakemu učitelju posebej.

Projekt se je začel šele marca 2021, zato je bil časovni okvir za izvedbo projekta relativno ozek. Da bi bil projekt za učenke čim privlačnejši, smo ga izvajali po pouku dvakrat na teden po eno šolsko uro. Skupino je sestavljalo deset deklic iz četrtega in petega razreda. Vzporedno z GDC je potekal pouk NRA, ki ga je obiskovalo 23 učencev – štiri deklice in 19 dečkov. Poučevanje v GDC je na začetku potekalo precej običajno in zelo podobno kot pri NRA: razlaga snovi, prijava v spletno delovno okolje in delanje nalog. Pri delu sem uporabljala učni načrt, ki ga je priskrbel organizator, in mu poskušala čim bolj slediti. Pri pouku NRA sem uporabljala za vodilo učni načrt, ki je objavljen na spletni strani ministrstva za šolstvo. Z učenci smo večinoma delali naloge na spletni platformi Scratch.

Delo z otroki je bilo izredno prijetno. Že na začetku sem jim predstavila trditev, da je delanje napak ne samo o. k., temveč tudi dobro izhodišče za učenje in razvoj miselnih sposobnosti. To je deklice zelo presenetilo, toda tudi sprostito. Pri delu sem zelo poudarjala razvoj in napredek, medtem ko je bila odsotnost ocen pravi blagoslov. Deklice so bile z izkušnjo zelo zadovoljne in so izrazile željo, da naslednje leto nadaljujejo.

3.2 Opažanja prvo leto

Prvo leto izvajanja GDC in NIR sem prišla do naslednjih ugotovitev:

1. V mešani skupini NRA so izstopali dečki. Bili so precej samozavestni, ekstravertni in bistveno bolj nemirni kot deklice. Če niso dobili takojšnje pozornosti in pomoči, so hitro začeli motiti sosede ali iskati vire zabave. Zaradi številnosti in dominantnosti dečkov so bile deklice v skupini skoraj nevidne.

2. Nasprotno so bile v skupini GDC samo deklice. Tu je bila dinamika popolnoma drugačna. Bile so ubogljivejše, bolj pridne in tišje ter tudi precej bolj sramežljive. Tudi če niso dobile pozornosti takoj in so se želele zamotiti, ni to bilo tako izrazito, kot je bilo to pri NRA.

3. Pri delu v GDC je prvič postalo jasno, kako frustrirajoče in stresno je lahko programiranje za učenke. Prvič se je v vsej luči pokazalo, kako zelo se otroci bojijo napak in neuspeha. Če tega pri dečkih nisem tako zelo opazila, je bilo to pri deklicah zelo jasno, saj je bil razpon odziva od zamrznjenega nasmeha do skorajda joka. Ker bi tovrstna čustva že v začetku uničila ves moj napor deklicam ponuditi pozitivno izkušnjo programiranja, sem pred začetkom dela najprej vzpostavila občutek varnosti in izpostavila, kaj je resnično pomembno. Izhodišče je tako postala filozofija vseživljenjskega učenja, kjer je delanje napak del učnega procesa in so te včasih celo zaželeni, saj so lahko dobro izhodišče za učenje in razvoj miselnih sposobnosti. To je deklice zelo presenetilo, toda tudi sprostito. Posledično so postajale samozavestnejše, niso se več bale spraševati in manj so primerjale svoj napredek z drugimi. Pri delu sem zelo poudarjala razvoj in napredek, medtem ko je bila odsotnost ocen pravi blagoslov, saj so se učenke bistveno bolj usmerile na samo razumevanje kot na doseganje »ciljev«.

Zaradi izkušnje pri GDC sem začela postajati tudi bolj pozorna na učence/-ke pri NRA. Pokazalo se je, da se tudi tam pojavljajo tovrstne težave, toda so zaradi »glasnejše« dinamike v razredu tudi bolj skrite.

4. Ker so GDC obiskovale samo deklice in vse na isti ravni, sem pri poučevanju izkoristila tudi pametno tablo. Izkazalo se je, da jih delo na tabli motivira, bolj pozitivno naravnane so se lotile izzivov. Ker je cela skupina spremljala delo, so določene izzive tudi hitreje dojele in osvojile. Pri NRA je bilo to bistveno manj zanimivo, saj je bila skupina razdrobljena in se vsebine, ki smo jih na tabli obravnavali, niso dotikale vseh.

5. Pri delu v NRA in GDC se je zelo poznalo tudi število otrok. Pri NRA jih je bilo 23, pri

GDC deset. Posledično sem lahko pri GDC uporabljala pri vsebinah, ki so bile zahtevnejše, tudi individualni pristop. To je bilo za deklice zelo dobrodošlo, saj sem dosegla, da so vse deklice dejansko razumele naloge, ki so jih delale, in nove koncepte. Pri NRA so učenci »lažje« prikrili, če katere od snovi niso obvladali oz. da niso opravili nalog. Se je pa manjkajoče znanje močno pokazalo na koncu leta, ko so izdelovali zaključno nalogo.

3.3 Opažanja drugo leto

V šolskem letu 2021/22 sem izvedbo projekta nadaljevala. Začeli smo že v oktobru 2021, zato je bil časovni okvir tokrat mnogo večji in smo imeli GDC samo enkrat na teden po eno šolsko uro. Toda v tem letu smo bili z »reklamiranjem« uspešnejši. Tokrat se je prijavilo za 29 deklic iz četrtega, petega in šestega razreda, ki smo jih zaradi kakovosti dela razdelili v tri skupine. 1. in 2. skupina sta vključevali deklice, ki so se s projektom srečale prvič, 3. skupina pa je bila hibridna skupina deklic, ki so projekt obiskovale prvo leto, in deklic, ki so želele projekt nadaljevati.

Drugo leto izvajanja sem prišla do naslednjih spoznanj:

1. Delo v GDC je bilo izredno prijetno. Deklice so bile izredno zagnane in samoiniciativne. Ena skupina je kar občutno izstopala po svoji zagnanosti in napredku, kar me je do neke mere zaslepilo. Posledično sem spregledala, da morda katerih vsebin niso dobro razumele, čeprav so bile naloge rešene. Ko sem to ugotovila, sem se nekajkrat vrnila na določeno temo, ki naj bi bila že usvojena, in dobesedno upočasnila njihov napredek, da smo vsebine ustrezno utrdile. Pri vsaki udeleženci sem se tudi trudila preveriti, koliko v resnici razume.
2. Hibridna skupina se ni najbolje obnesla. Delo je bilo primerljivo z delom pri NRA in tu se je še dobro videla razlika v kakovosti dela med skupinama. Motivacija otrok je bila na zelo visoki ravni, toda ker se nisem mogla dovolj posvetiti potrebam, ki so jih imeli, delo ni potekalo po mojih normativih. Deklice se sicer niso pritoževale, so pa potrebovale precej več časa, da so dosegale zelene rezultate, in njihovo zanimanje za predmet se je precej zmanjšalo. Posledično so skupino zapustile štiri deklice. To so bile tudi edine deklice, ki so izstopile iz skupin.
3. Pri NRA sem podobno kot leto poprej pri GDC izpostavila pomen napak za učenje in zelo poudarila pomembnost znanja in osebne rasti.
4. NRA so obiskovale tudi deklice, ki so preteklo leto obiskovale GDC. Zato sem imela enkratno priložnost opazovati razliko med njimi in deklicami, ki so bile pri programiranju prvič. Deklice, ki so predhodno leto obiskovale GDC, so bile bistveno samozavestnejše, niso se bale narediti napak, poskušale so razumeti in pri tem aktivno sodelovale, medsebojno so si pomagale, se spodbujale in delovale kot pozitiven dejavnik pouka.

4 Izzivi

Tako prvo kot drugo leto izvajanja sem se pri delu srečala s kar nekaj izzivi:

4.1 Prvo leto – izzivi

– Delo na daljavo: eno uro smo poskusili speljati na daljavo, vendar smo naleteli na naslednje težave:

- nekatere deklice so imele težave s prijavo v okolje Teams,
- deklice so se pri delu pogosto izgubile – niso vedele, kje se delo odvija in kaj v tistem trenutku počnemo,
- čas smo izgubljali s preklapljanjem med okni, čakanjem, da se vsi zberemo, povezovanjem z otroki.

Zato sem se odločila, da vse ostale ure izvedemo v šoli.

– Težavo so predstavljali tudi prekrivanje urnikov in odsotnosti:

- kolesarski izpit – nekateri otroci so ga morali opravljati,
- karantena,
- bolezen,
- obvezne izbirne vsebine, ki so se načeloma izvajale na daljavo, na koncu pa tudi v živo.

Izredno se je poznalo, če je katera deklica manjkala. Tempo dela je bil kar zahteven, zato so bile kar malo izgubljene, ko so se vrnila. Predvsem se je poznalo, če smo tisto uro, ko so manjkale, obravnavali novo snov. Običajno sem to rešila z individualno razlago, se je pa na koncu vseeno poznalo pri realizaciji obravnavane snovi.

– Konec šolskega leta in vreme:

- S koncem šolskega leta je koncentracija otrok občutno padla. To se je posebej poznalo pri končnih izzivih, ko je zahtevnost pri zadnji nalogi dramatično narasla.

4.2 Drugo leto – izzivi

Drugo leto je bil največji izziv kombinirana skupina. Vsaka raven je potrebovala pozornost in izkazalo se je, da potrebuje vsaka raven preveč pozornosti, da bi jih lahko združevala. Take skupine zagotovo ne bom več ustvarila.

5 Zaključek, sklepi, opažanja

V dveh letih izvajanja NRA in projekta GDC sem prišla do naslednjih spoznanj:

– V drugem letu izvajanja GDC so bile deklice v vseh skupinah izrazito samostojne – medsebojno so si pomagale, se spodbujale in se trudile za rezultate.

– Hibridne skupine ne bomo več ustvarjali.

– Določene naloge na koncu prehitro poskočijo v področje funkcij in programiranja, da bi jih lahko zadovoljivo utrdili.

– Deklice so na koncu izpolnile tudi enostaven vprašalnik, kjer so vse izrazile zadovoljstvo z izkušnjo. 16 deklic z druge ravni je napisalo, da bi si želele GDC nadaljevati. Na koncu leta se takoj prijavilo že devet deklet, ki so želele naslednje leto delo nadaljevati, in deset, ki bi GDC šele začele.

Dejavniki, ki vplivajo na kakovost pouka, so po mojem mnenju:

1. Število učencev v skupini.
2. Homogenost skupine.
3. Poenotena raven predznanja.
4. Vreme in čas v letu – letos je bilo npr. veliko dežja, in ko se je končno pokazalo sonce, so bili otroci prav žalostni, da se niso mogli iti igrat ven – so namreč še vedno v obdobju, ko jih igra privlači.
5. Priprava na to, kaj je pomembno – znanje in kam spadajo napake – nujen del v razvoju.
6. Pozitivna spodbuda in ozaveščanje o njihovih sposobnostih.
7. Postopnost napredovanja v zahtevnosti nove snovi.
8. Trud k temu, da vsi prestopijo prag novega znanja (individualno delo).

Ob vnovičnem izvajanju predmeta bom poskušala negativne dejavnike, na katere lahko vplivam, zmanjšati in okrepila pozitivne.

Literatura

Girls who code. Dostopno na: <https://girlswhocode.com/>

Marentič Požarnik, B. (1980). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: DDU UNIVERZUM.

Marentič Požarnik, B. (1988). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Partnerski projekti (2023). Dostopno na: <https://simbioza.eu/projekti/partnerski-projekti/girls-do-code>

Učni načrt. Program osnovna šola. Računalništvo: neobvezni izbirni predmet. (2013). Ljubljana: Ministrstvo

za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razs](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razs_irjeni/Racunalnistvo_izbirni_neobvezni.pdf)

irjeni/Racunalnistvo_izbirni_neobvezni.pdf

S PRIKRITIM UČENJEM DO BOLJŠIH UČNIH REZULTATOV

Povzetek: Večina najstnikov konec avgusta na vprašanje, ali se veselijo konca počitnic in novega šolskega leta, ne bi odgovorila pritrdilno. Učitelji smo pred zelo zahtevno nalogo, kako kljub preobsežnim učnim načrtom in pomanjkanju časa podati snov zanimivo in s tem pritegniti pozornost učencev. K motiviranju učencev veliko pripomore že demonstrativen način podajanja nove učne snovi, še večjo pozornost in skoncentriranost učencev pa dosežemo z eksperimentiranjem. Pri eksperimentalnem delu so vključeni vsi učenci. Vsak mora opraviti svoje delo, zato je manjša verjetnost, da bodo komu misli ušle drugam. Primeri iz praktičnega življenja jim osmislijo učenje šolske snovi, saj vidijo, da je uporabna v vsakdanjem življenju. Ob aktivni vključenosti učencev v dejavnosti se jim izkušnje in doživetja trajno vtisnejo v spomin. Če uspemo narediti dejavnosti za učence zanimive, so lahko hkrati poučne, razbremenilne in sproščujoče.

Ključne besede: motivacija, aktivna vključenost, raziskovanje, trajno znanje, uspeh

WITH HIDDEN LEARNING TOWARDS BETTER SCHOOL RESULTS

Abstract: The majority of teenagers don't look forward to the end of summer holidays and the start of a new school year. Knowing this, teachers are confronted with a great challenge how to make their school subjects interesting and relatable to students, despite the overwhelming school curriculum. Demonstrative approach to introducing a new topic helps motivating students. Students' attention can be even greater when doing practical work, namely experiments. When experimenting each and every student participates. Every member has to do their part, therefore the possibility of lack of concentration is lesser. Practical examples from real life bring value to learning and knowledge becomes useful. With active involvement of students in the activities, the learning and the experiences gained remain in their brain and transform into long-term knowledge. Teachers' goal is therefore to make the activities and learning inviting, educational, challenging and relaxing.

Key words: motivation, active involvement, research, long-term knowledge, success

Uvod

Celo življenje se učimo. Včasih načrtno, večino časa pa z izkušnjami. Največji napredek tako na miselnem in besednem kot na gibalnem področju naredimo v predšolskem obdobju, ko nas k spoznavanju sveta okoli sebe žene zgolj radovednost. V prvih letih šolanja sta otrokov napredek in oblikovanje delovnih navad močno odvisna od staršev in učiteljev. V najstniškem obdobju pa na mladostnike vedno bolj vpliva družba. To je obdobje osamosvajanja, dokazovanja in uporništv. Večina najstnikov si želi pozornosti, priljubljenosti in potrditve sovrstnikov. V nevarnosti se znajdejo mladi, ki niso dovolj samozavestni, da bi se uprli vplivom slabe družbe ter tisti, ki jim družbe manjka in se zatečejo v virtualne svetove. Obdobje najstništva je za mladostnike zelo naporno, saj se morajo poleg iskanja svoje identitete soočiti tudi s šolo, ki na predmetni stopnji postaja vedno bolj zahtevna. Število obveznih učnih predmetov in preobsežni učni načrti zahtevajo od učiteljev, da številne podatke in abstraktna razmišljanja podajo zelo skoncentrirano in včasih celo suhoparno in zgolj frontalno, saj sicer ne bi uspeli predelati vse predpisane učne snovi. Mladostnikov v obdobju najstništva ne zanimajo znanstveno podprte teorije naravoslovnih učnih vsebin niti zgodovinske podrobnosti ljudstev, ki jih niso nikoli poznali. Na njihovo pozornost in radovednost vplivajo njihov telesni razvoj in hormoni. Niso še dovolj izkušeni, da bi se zavedali, kje vse jim bodo znanja, ki naj bi jih pridobili v šoli, prišla prav.

Učitelji se trudimo narediti ure zanimive ter pripraviti čim več dejavnosti, ki vključujejo učence, da aktivno sodelujejo in prek izvajanja dejavnosti pridobivajo izkušnje in znanja, ki so med drugim tudi precej trajnejša od tistih, ki jih pridobijo z učenjem na pamet.

Ker nam zaradi obsežnih učnih načrtov pri pouku pogosto zmanjkuje časa, učenci pa se veliko več naučijo, če sodelujejo že pri sami pripravi dejavnosti, je priporočeno medpredmetno povezovanje. Na primer pri tehniki, obdelavi gradiv, interesnih dejavnostih ali na dnevih dejavnosti, lahko z učenci izdelamo učne pripomočke, pri fiziki, projektih iz fizike in ekologije ali na dnevih dejavnosti, pa izpeljemo poizkuse, opravimo meritve, naredimo

zaključke in se tako iz izkušenj naučimo nekaj novega. Učenci precej lažje ostanejo zbrani, če jim postavimo nek izziv, še posebno, če je le-ta iz njihovega vsakdanjega življenja, če bi jim rešitev tega izziva olajšala življenje ali prihranila nekaj denarja. Precej lažje ohranjajo koncentracijo, če sami pripravljajo, opazujejo, merijo, razmišljajo, sklepajo, analizirajo, med seboj sodelujejo ali celo malo tekmujejo.

Primer dobre prakse

O našem odnosu do okolja, o obnovljivih virih energije, o varčni porabi materialov ter o recikliranju je govora tako pri fiziki kot pri tehniki in tehnologiji, izbirnih predmetih projekti iz fizike in ekologije in obdelava gradiv ter pri interesnih dejavnostih.

Sončni ali solarni kuhalnik oz. sončna ali solarna peč je naprava, ki zbira sončne žarke ter njihovo toploto porablja za segrevanje. Lahko je škatlast, ploščat ali paraboličen. Najbolj učinkoviti so parabolični solarni kuhalniki. Glavni sestavni del paraboličnega solarnega kuhalnika je skledasti reflektor s parabolično obliko, ki odbija sončno svetlobo v žariščni predel, kjer je nameščena črna ali nizkoreflektivna posoda oz. drugo telo, ki ga želimo segreti. Za boljši izkoristek oz. manjše izgube toplote pokrijemo telo, ki ga segrevamo s stekleno posodo, ki ustvari učinek tople grede. Ker ne uporablja goriva, je njegova uporaba brezplačna in ekološka. Manjši so primerni za uporabo na prostem (npr. kempiranje ali kuhanje v nerazvitih deželah, kjer nimajo električne energije), večji pa v industriji, saj v žariščni točki lahko dosežejo temperaturo višjo od 3000 °C (to toploto lahko uporabljamo za generiranje elektrike, taljenje kovin, proizvodnjo vodika in druge namene). Že v prazgodovinskem obdobju, to je več kot 3500 let pred našim štetjem, so na območju današnjega Iraka uporabljali zloščena zlata ogledala za prižiganje plamena na oltarjih. Leta 212 pred našim štetjem je Arhimed narisal načrt, kako bi z zrcali zažgal jadra rimskih ladij. Leonardo da Vinci je okoli leta 1515 predlagal uporabo velikih paraboličnih zrcal za segrevanje vode za delavnice in bazene. Leta 1747 je astronom Jacques Cassini z zrcali talil srebro, leta 1780 pa je kemik Antoine Lavoisier izdelal sončno peč z lečo iz dveh konveksnih stekel napolnjeno z alkoholom. Leta 1861 je francoz Augustin Mouchet patentiral sprejemnik sončne energije, ki je s pomočjo zrcal usmerjal sončne žarke na rezervoar z vodo ter z nastalo paro poganjal parni stroj. Leta 1872 so v Čilu zgradili veliko napravo za razsoljevanje morske vode, s katero so proizvedli 23 000 litrov pitne vode dnevno. (Štukelj, 2014, str. 60, 61)

Trenutno je največja tovrstna naprava v kraju Odeille v Franciji. Zgradili so jo leta 1969 in uporablja 10 000 ploščatih ogledal, ki svetlobo odbijajo v 2000 m² veliko parabolično ogledalo. (P-OLife, The biggest solar furnace in the world – Font-Romeu-Odeillo-Via)

Sončne kuhalnice podpira veliko humanitarnih organizacij po svetu. Zmanjšujejo krčenje gozdov v podsaharski Afriki in zmanjšujejo stroške goriva. Prihranijo tudi čas, ki bi ga porabili za nabiranje lesa in ne onesnažujejo okolja.

Po predstavitvi in pogovoru, kako solarni kuhalniki delujejo in za kaj so uporabni, so učenci dobili načrt, ki so ga morali prerisati na lepenko. Preden so se lotili dela, smo se pogovorili, kako čim bolj varčno porabiti lepenko. Po natančnem prenosu mer so se lotili izrezovanja. Izrezano lepenko so prelepili s samolepilno srebrno folijo ter zlepili solarne kuhalnice v skledaste oblike. Da bi lažje primerjali učinkovitost, je bilo potrebno narediti več meritev. Vsi solarni kuhalniki so bili enaki ter pri vseh meritvah smo vzeli po 1 dl vode z enako začetno temperaturo. Nekaj solarnih kuhalnikov smo postavili na sonce, nekaj v senco. V nekatere smo postavili srebrne posodice z vodo, v nekatere pa črne. Nekaj črnih in srebrnih posodic z vodo smo pokrili s steklenimi posodami, nekaj pa smo pustili odkritih (glej Sliko



Solarni kuhalniki

Vse meritve smo vedno skrbno zapisovali v pregledne tabele ter si za boljšo predstavo in lažjo analizo zrisali grafe.

Spodaj je primer ene od meritev.

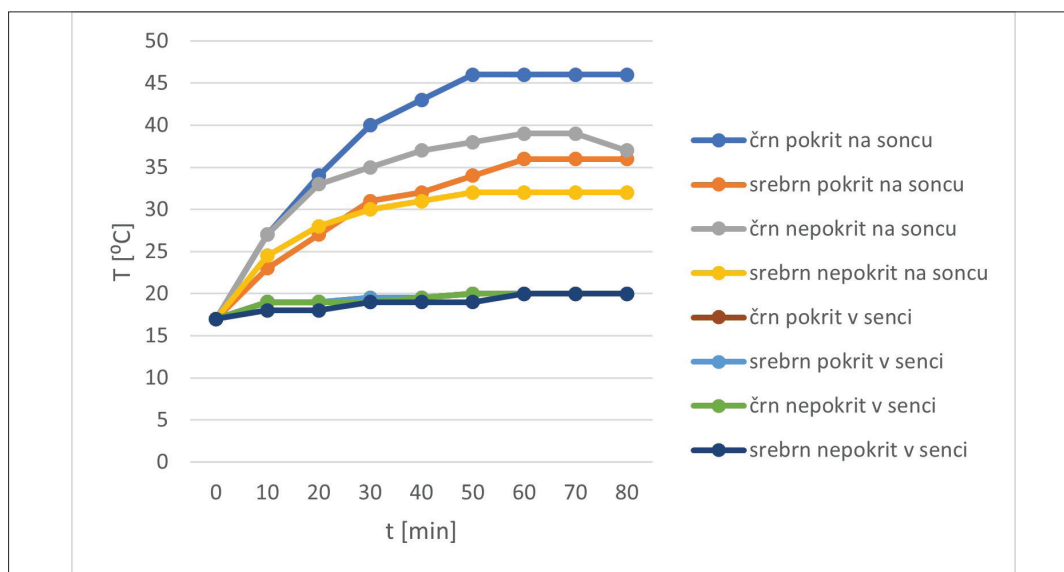
Temperatura zraka je bila 20 °C. V vseh posodicah je bil po 1 dl vode.

Preglednica 1

t [min]	T [°C]	T [°C]	T [°C]	T [°C]	T [°C]	T [°C]	T [°C]	T [°C]
	črn	srebrn	črn	srebrn	črn	srebrn	črn	srebrn
	pokrit na soncu	pokrit na soncu	nepokrit na soncu	nepokrit na soncu	pokrit v senci	pokrit v senci	nepokrit v senci	nepokrit v senci
0	17	17	17	17	17	17	17	17
10	27	23	27	24,5	19	19	19	18
20	34	27	33	28	19	19	19	18
30	40	31	35	30	19,5	19,5	19	19
40	43	32	37	31	19,5	19,5	19,5	19
50	46	34	38	32	20	20	20	19
60	46	36	39	32	20	20	20	20
70	46	36	39	32	20	20	20	20
80	46	36	37	32	20	20	20	20

V Preglednici 1 vidimo, je bila začetna temperatura vode v vseh solarnih kuhalnikih 17 °C.

Graf temperature v odvisnosti od časa za pokrite in nepokrite solarne kuhalnike na soncu in v senci



Kaj smo ugotovili

Da smo dosegli čim višjo temperaturo vode, je bilo seveda najpomembnejše, da smo sončni kuhalnik postavili na sonce (glej Sliko 2). Voda v sončnih kuhalnikih v senci se je segrela le do temperature okoliškega zraka (glej Preglednico 1). Na končno temperaturo segrete vode je zelo vplivala tudi barva posod z vodo. V črnih posodah se je voda segrela precej bolj kot v srebrnih. Na končno temperaturo vode je vplival tudi steklen pokrov, ki je zmanjševal izgube toplote v okolico. Večino meritev smo opravili spomladi in v začetku poletja. Voda se je konec pomladi in v začetku poletja hitreje segrevala kot v začetku pomladi. V urah okoli poldneva se je voda bolj segrela kot zjutraj in popoldne. Pozno popoldne se je voda

med merjenjem začela ohlajati. V vetrovnem vremenu se je voda počasneje in manj segrela kot v brezvetrju. Za segrevanje vode so zelo moteči oblaki.

Prepričani smo, da bi na segrevanje vode vplivala tudi velikost sončnega kuhalnika, a te meritve in primerjave še nismo izpeljali.

Zaključek

Z izvedbo poskusa sem bila zelo zadovoljna. Že med pripravami so učenci zelo pametno razmišljali in precej dobro predvidevali, kaj bo vplivalo na segrevanje vode. Večina učencev je z zanimanjem opazovala in sodelovala. Meritve so skrbno zapisovali. Na koncu smo rezultate analizirali in narisali graf.

Slabe strani timskega dela so, da nekateri učenci v skupini delajo več, bolj zavzeto, bolj natančno kot drugi ter da se tisti drugi, manj zavzeti, zanašajo na bolj odgovorne vrstnike. Slaba stran eksperimentalnega dela je, da zanj porabimo precej več časa, kot če bi učence z ugotovitvami in zaključki seznanili frontalno.

Pri eksperimentalnem delu v naravi smo seveda odvisni tudi od vremena, zato je take vrste delo težko vnaprej načrtovati. Tudi ob lepem vremenu nam na primer lahko ponagaja veter. Pri eni izmed skupin jim je prevračal solarne kuhalnike, ker imajo precej veliko površino in so zelo lahki. Morali smo jih obtežiti s kamni. Včasih nam je ponagajal tudi kak oblaček.

Na meritve seveda vpliva tudi temperatura zraka in letni čas oz. ura meritve (naklon sončnih žarkov). A kljub temu se splača. Učenci so, ne da bi razmišljali o tem, da se učijo, spoznali nov obnovljiv vir energije ter se prek izkušenj naučili, kako doseči čim boljši izkoristek pri segrevanju vode.

Literatura

Štukelj, M. (2014). Izraba sončne energije na primeru solarne peči [Diplomsko delo, Univerza v Mariboru]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=44339>

P-OLife, The biggest solar furnace in the world – Font-Romeu-Odeillo-Via Solar Furnace: Mont Louis/Font Romeu-Odeillo-Via - P-O Life (anglophone-direct.com)

METODE ZA PREMAGOVANJE TREME PRED GOVORNIMI NASTOPI V ŠOLI

Povzetek: Na pot, ki jo prehodijo učenci v času osnovnošolskega izobraževanja, ter cilje, ki jih uresničujejo, vpliva preplet številnih dejavnikov. Nekaterim tako učitelji kot učenci namenimo več pozornosti, spet na druge pa, čeprav so za delovanje posameznika zelo pomembni, prevečkrat pozabimo. Eden teh dejavnikov je tudi trema, ki je pred govornim nastopanjem osnovnošolcev močno prisotna. Lahko nam pomaga in nas spodbuja, da se bolj zavzeto pripravimo na nastop, v hujših oblikah pa pri posamezniku povečuje dvom in zaskrbljenost ter slabo vpliva na samopodobo. Običajno jo vidimo kot negativen pojav, ki mu učitelji posvečamo premalo pozornosti, zato se morajo učenci z njo najpogosteje spopadati sami. V prispevku prikazujem, kako doživljajo trema šesto in devetošolci, ter predstavljam metode za soočanje s tremo. Z ustreznimi metodami se lahko vsakdo nauči omiliti trema, seveda pa ima pri tem velik pomen tudi pravočasna in ustrezna priprava na govorni nastop, ki je najboljši in najučinkovitejši način za premagovanje tesnobe pred nastopanjem.

Ključne besede: trema, govorno nastopanje, obvladovanje treme, samopodoba

METHODS FOR OVERCOMING (SPEECH PERFORMANCE) NERVOUSNESS BEFORE ORAL PRESENTATIONS

Abstract: During the primary school education, the students are faced with many challenges and goals, however the path of achieving them depends on combination of many factors. Both teachers and students pay more attention to some, while others, even though they are very important for the functioning of the individual, are too often forgotten. One of these factors is nervousness, which might be present before elementary school students give a speech. It is a completely normal human reaction that can help us and encourage us to prepare more enthusiastically for the performance, but in more severe forms it increases doubt and anxiety and has a bad effect on self-image. It is usually seen as a negative phenomenon, to which we pay too little attention, so students most often have to deal with it on their own. In the paper, it has been shown an example of how sixth and ninth graders experience stage fright. Additionally, the methods for dealing with stage fright. With appropriate methods, anyone can learn how to alleviate stage fright. Timely and adequate preparation for an oral presentation is also of great importance in overcoming stage fright and it is considered to be most effective way to overcome nervousness before speech.

Key words: nervousness, oral presentations, overcoming stage fright, self-image

1 Trema

Zaskrbljenost, šibka kolena, pospešeno dihanje in slabost so pogosti občutki, ki nas obiščejo, preden spregovorimo pred drugimi. Gre za povsem naravno človeško reakcijo, o kateri Milivojevič (2008, str. 519, 521) piše, da je vrsta strahu, ki ga posameznik občuti v povezavi z določeno situacijo v prihodnosti, za katero ocenjuje, da presega njegove sposobnosti. Je na nek način vir ustvarjalne energije in motivacija za uspešno izvedbo načrtovanih nalog. Trema je v manjši meri sicer koristna, še posebej takrat, kadar nam pomaga pri doseganju boljših rezultatov in sprejemanju odločitev. Če nam rahla trema pomaga, da bolj zavzeto izkazujemo svoje znanje in nam daje energijo, zaradi katere smo prepričljivejši, pa lahko trema v hujših oblikah pri posamezniku povzroči, da zavrne vsakršno nastopanje pred občinstvom, povečuje dvom in zaskrbljenost, vodi do negativnih misli in upada samozavesti. Trema je pogosto prisotna že pri predšolskih otrocih in je povezana z občutkom sramu ter strahom, da bodo s slabim nastopom nekoga razočarali.

Uranjek (1992, str. 20, 21) pojasnjuje, da imajo pred nastopom več treme otroci, ki nimajo zaupanja vase, pogosteje se pojavlja pri manj uspešnih in počasnejših učencih. Preveč strogi, nedosledni ali podpirajoči starši s svojim načinom vzgoje pri otroku ustvarijo premalo samozavesti, s kaznovanjem pa spodbudijo strah pred avtoriteto, saj tukaj otrok nikoli ne ve, kako se bodo starši odzvali na njegovo dejanje. Starši, ki ves čas prevzemajo skrb in težave svojega otroka, v otroku povzročajo notranjo negotovost, otrok je namreč na nastopu prepuščen samemu sebi in ga mora izpeljati čisto sam, zato je njegov strah še večji.

Tudi glasni otroci, za katere sicer menimo, da se ničesar ne bojijo, se soočajo s tremo. Čeprav

se nam zdi, da zaradi svoje sposobnosti komuniciranja, iznajdljivosti, samoiniciativnosti pred gledalci delujejo sproščeno in se znajdejo v vsaki situaciji, se tudi pri njih pojavljajo vzroki za strah pred izpostavljenostjo, pa naj bo to slabo znanje jezika, govorne motnje, neustrezen odziv učitelja, posmehovanje sošolcev ...

Tremo lahko občutimo, kadar menimo, da nismo dovolj pripravljeni na zadano nalogo, s čimer je neposredno povezano naše merilo, kakšna naj bi bila pripravljenost na nastop, ki je pred nami. Težava se pojavi, kadar so naša merila previsoka. Pogosto je posledica perfekcionistične vzgoje. Gre za primere, ko starši otroke premalokrat pohvalijo ali pa imajo uspešnejšega starejšega sorojenca. Če starši otroku ne dajejo občutka sprejetosti, podpore in varnosti, se otrok počuti negotovega in je njegova trema še večja (Milivojevič 2008, str. 519). V šoli soočanju s tremo običajno ne namenjamo posebne pozornosti. Kadar jo pri učencih opazimo, se z njimi pogovorimo, jih potolažimo z besedami »saj zmoreš, saj znaš, ničesar se ne boj, vse bo v redu«, damo jim možnost nastopanja izven razreda, vendar pa učencem s tem ne pokažemo, kako se spopasti s tremo, za kar so prepuščeni samim sebi. Če otroku ne pomagamo pri premagovanju treme, lahko pusti posledice in ga spremlja skozi vse življenje, zato je od otrok treba izvedeti, česa se bojijo, moramo jih podpirati, jim z odkritim pogovorom razložiti, da to nima nobene zveze z njihovo inteligenco in sposobnostmi, nato pa jim z ustreznimi metodami pomagati pri premagovanju treme. Samo na ta način bodo učenci razvili določene strategije, s katerimi bodo zmanjšali moč treme, izboljšali svojo samopodobo ter suvereno stopili pred gledalce.

2 Rezultati ankete

Rezultati ankete, v kateri je sodelovalo 42 šestošolcev in 44 devetošolcev, so pokazali, da se s tremo pred govornim nastopanjem, kot npr. recitacija, deklamacija, predstavitev referata, igra vlog, vsaj v zmerni obliki srečuje skoraj 80 % učencev. Čeprav sem bila prepričana, da obstajajo razlike med občutenjem treme pri šestošolcih in devetošolcih, rezultati ankete ne kažejo tako. Odgovori učencev so pokazali, da so deklice bolj podvržene veliki tremi, prav tako pa nivo treme pri dekletih s starostjo narašča, pri dečkih pa upada. Dekleta namreč že po naravi prevzemajo večjo odgovornost za nastop kot fantje, zato si zaradi tega povzročajo več skrbi in posledično zaradi tega občutijo večjo tremo. Na vprašanje, kdaj imajo največjo tremo, je več kot polovica anketirancev odgovorila, da takrat ko za nastop niso dobro pripravljeni, prav tako pa se najmočnejša trema pri večini pojavi nekaj trenutkov pred nastopom. Skoraj polovica anketiranih meni, da trema pozitivno vpliva na njihovo nastopanje, saj povzroči večjo zbranost in hitrejšo razmišljanje. Tako šestošolci kot devetošolci tremo občutijo podobno, najpogostejši znak je torej zaskrbljenost, pospešeno bitje srca, tresenje in potenje rok, tresenje glasu, suho grlo ...

Med najpogostejšimi vzroki treme pa so fantje največkrat izbrali odgovor strah pred gledalci in njihovo kritiko, dekleta pa strah pred napakami.

3 Metode za premagovanje treme pred govornimi nastopi

V nadaljevanju prispevka predstavljam različne metode za zmanjševanje treme pred govornimi nastopi v razredu ali na šolski prireditvi. Dejavnosti smo med poukom slovenščine izvajali s šestošolci.

3.1 Sprejemanje treme

Kadar se proti neprijetnim občutkom borimo ali jih ignoriramo, lahko pogosto postanejo intenzivnejši in močnejši. Če učenci sprejmejo, da je občutenje treme pred nastopanjem normalno, se lažje osredotočijo na nalogo. V prvi dejavnosti so učenci razmišljali o neprijetnih občutjih, ki so po njihovem mnenju posledica treme, ter pripravili dnevnik dejavnosti, kamor so odgovorili na vprašanja, povezana s preteklimi govornimi nastopi in okoliščinami, ki se jih spominjajo, razmišljali o tem, kdaj so prvič doživeli tremo in zakaj, kdo je bil prisoten, kje je nastop potekal.

Na podlagi odgovorov so poskusili poiskati glavne dejavnike (vzorci), ki pri njih povzročajo tremo (dogodek, prostor, določeni ljudje, čas, namenjen vaji, vrsta nastopa ...). Spomnili so se tudi dogodka, ki je bil še posebej boleč in nepozaben, ter v povezavi z dogodkom razmišljali, kaj bi danes naredili drugače, kaj pozitivnega so se iz tega naučili.

3.2 Učenje veččin nastopanja

Med govornim nastopanjem od učencev pričakujemo, da bodo govorili tekoče, glasno, razločno, primerno hitro, z razumevanjem, da bodo imeli stik s poslušalci ... Ko so učenci nervozni, na vse to pogosto pozabijo. V nadaljevanju so učenci vadili vse zgoraj naštete elemente, se pri tem med seboj opozarjali ter si dajali povratno informacijo, kako naj govorijo, vzpostavljajo očesni stik in pritegnejo gledalce. Med samim nastopanjem pa je prav tako pomembno pravilno dihanje, zato smo v tem delu vadili tudi to, v katerem trenutku je čas za vdih.

3.3 Načelo postopnosti

Otrokom, ki se bojijo nastopanja in izpostavljanja pred drugimi, pri zmanjševanju treme pomaga načelo postopnosti, ki ga upoštevamo tako pri času izvedbe kot pri številu gledalcev. Na začetku so vadili z zelo kratkimi primeri govornih nastopov in le pred posameznim sošolcem, ki ga nastopajoči dobro pozna in mu zaupa, v nadaljevanju pa smo čas nastopanja in število poslušalcev postopno večali.

3.4 Število nastopajočih

Trema je odvisna tudi od števila nastopajočih. Kadar učenci govorno nastopajo individualno, občutijo bistveno večjo tesnobo, kot kadar je za govorni nastop odgovornih več oseb. Dejavnosti smo izvedli tako, da so si učenci v parih ali manjših skupinah izbrali pesem, ki so se jo tudi v celoti naučili. Na začetku je vsak učenec deklamiral posamezni del pesmi, nato pa smo število nastopajočih zmanjševali tako, da je na koncu vsak učenec pesem deklamiral samostojno. Postopno pa smo večali tudi število poslušalcev.

3.5 Povratna informacija

Pomembno vlogo pri zmanjševanju treme ima tudi podajanje ustrezne povratne informacije, ki mora biti osredotočena na kvaliteto učenčevega dela, ne pa na primerjavo z drugimi. Povratne informacije so si na podlagi kriterijev, ki smo jih postavili, dajali učenci med seboj. Začeli smo tako, da je nastopajoči po predstavitvi na list napisal vse, kar se mu je pri njegovem nastopu zdelo dobro in kje vidi možnosti za izboljšavo. Enako je za nastopajočega napisal tudi sošolec. Ob primerjavi zapisov smo ugotovili, da napak, ki jih je izpostavil govorci, poslušalec običajno ni opazil, pač pa je mislili, da je to del nastopa.

Zelo uporaben pripomoček za dajanje povratne informacije je videoposnetek govornega nastopa. Snemanje nastopa sicer še poveča tremo, zato smo posneli samo tiste učence, ki so si to želeli. Večina učencev je na ta način ugotovila, da z njihovim nastopom ni bilo prav nič narobe. Učitelji se v želji po čim manjši časovni izgubi med govornim nastopanjem pri pouku velikokrat osredotočimo samo na napake, pozabimo pa povedati, kaj je bilo dobro. To pa pri učencih povzroča še večjo tremo.

3.6 Vizualizacija uspeha in neuspeha

Zelo zanimiva metoda za zmanjševanje treme je tudi vizualizacija uspeha. Gre za način, s katerim posamezniku pomagamo, da misli in čustva osredotoči na pozitiven rezultat.

Učenci so si predstavljali, da njihova predstavitev poteka po načrtih, da je zanimiva, uspešna in da so poslušalci navdušeni. Z drugo vajo pa smo si poskušali predstavljati vse, kar gre lahko narobe. Razmišljali smo o tem, kaj je najslabše, kar se lahko zgodi in kako bi se v tem primeru počutili. Tovrstna vaja privede do spoznanja, da tudi najhujše, kar se lahko zgodi, ni tako slabo. S tem ko sprejmemo možnost za neuspeh, se tudi naša tesnoba nekoliko zmanjša.

3.7 Poiščimo prijazen obraz

Zelo primeren način za zmanjševanje treme in dodatne spodbude med nastopom je vzpostavitev očesnega stika s posameznikom, ki nam daje pozitivne povratne informacije. Medtem ko so učenci nastopali, so med poslušalci poiskali prijazen obraz, nekoga, ki mu je med predstavitvijo kimal, se mu nasmehnil ...

Po opravljenih dejavnostih, ki smo jih postopno ponavljali in izvajali dlje časa, in opravljenem govornem nastopu vseh učencev, sem šestošolce ponovno vprašala, ali se je občutenje treme po opravljenih vajah kaj spremenilo. Močno tremo so tokrat občutili 4 učenci, kar je v primerjavi z začetnimi rezultati skoraj 70 % manj, prav tako pa se je povečalo število otrok, ki treme niso občutili ali pa je bilo občutenje le te zelo blago.

4 Zaključek

Govorno nastopanje pred gledalci, pa naj bo to predstavitev referata v razredu, deklamacija na šolski prireditvi, igranje v gledališki igri, za nekatere otroke predstavlja užitek in izziv, večina pa jih to doživlja kot nekaj negativnega in odvečnega.

Zelo pomembno je, da otroku razložimo, da je trema nekaj povsem običajnega, da je izziv, s katerim se moramo spopasti. Z ustreznimi metodami za premagovanje treme se lahko vsakdo nauči premagati strah pred gledalci. Seveda pa je najboljši in najučinkovitejši način za premagovanje tesnobe pred nastopanjem vaja. Bolj kot bomo pripravljeni na govorni nastop, bolj bomo zaupali vase in večji nadzor nad dogajanjem bomo imeli.

Ne glede na to, kako močna je naša trema, se nastopanju ne smemo izogibati. S tem ko se učenci naučijo soočiti z določeno situacijo, dobijo zaupanje v svoje sposobnosti, posledično pa se izboljša tudi njihova samopodoba in počutje v trenutkih, ki so jih prej težko obvladali.

Literatura

Uranjek, A. (1992). Strah in trema v šoli. Vzgoja in izobraževanje, 23 (1), 19–21.

Milivojevič, Z. (2008). Emocije. Psihopolis institut. Novi Sad.

Müller, I. (2009). Trema pred glasbenim nastopanjem. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta, Maribor.

Holcar Brunauer, A. (2016). Povratna informacija. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

FORMATIVNO SPREMLJANJE IN RAZVOJNE ZMOŽNOSTI UČENCEV V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Formativno spremljanje je v slovenskem šolskem prostoru vedno bolj prisotno. V praksi se na splošno izkazuje kot učinkovit pristop, ki daje dobre učne rezultate, včasih pa se ne izkaže tako, kot smo pričakovali. Ključno je, kakšen način formativnega spremljanja učitelj uporabi glede na starost učencev. Upoštevati mora njihove kognitivne sposobnosti in psihično zrelost. Za učence nižjih razredov tako pridejo v poštev določeni pristopi formativnega spremljanja, za učence višjih razredov pa drugi. Prispevek raziskuje, kako je potrebno formativno spremljanje učencev prilagoditi njihovi psihični zrelosti, njihovim kognitivnim sposobnostim, pa tudi njihovi zmožnosti prevzemanja odgovornosti za lastno napredovanje v učenju.

Ključne besede: formativno spremljanje, nameni učenja, notranja motivacija, metakognitivno mišljenje, povratna informacija, samorefleksija.

FORMATIVE ASSESSMENT AND DEVELOPMENTAL ABILITIES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: Formative assessment is becoming increasingly prevalent in the Slovenian educational landscape. In practice, it generally proves to be an effective approach that yields good learning outcomes, although sometimes it may not perform as expected. The key lies in the manner in which the teacher employs formative assessment, considering the age of the students. They must take into account the students' cognitive abilities and psychological maturity. Certain formative assessment approaches are suitable for younger students, while others are more appropriate for older students. This contribution explores how formative assessment needs to be adapted to students' psychological maturity, cognitive abilities, as well as their capacity to take responsibility for their own learning progress.

Keywords: formative assessment, learning purposes, intrinsic motivation, metacognitive thinking, feedback, self-reflection.

1 Uvod

Kot učiteljica razrednega pouka sem imela v svoji večletni praksi nekaj odličnih primerov formativnega spremljanja, doživela pa sem tudi neuspehe. Spraševala sem se, kaj je botrovalo uspešnosti oziroma neuspešnosti posameznega primera. V tem prispevku raziskujem dejavnike, ki vplivajo na uspešnost formativnega spremljanja. Na eni strani opredelim konkretne pogoje, ki jih mora izpolniti učitelj, na drugi strani pa imamo učence, ki v svoji starosti izkazujejo določene kognitivne sposobnosti, zmožnost samovrednotenja in imajo do določene mere razvite metakognitivne sposobnosti. Da bodo učenci zmogli vstopiti v proces formativnega spremljanja, mora učitelj učne strategije prilagoditi tako, da upošteva ne le njihovo predznanje, ampak tudi razvojno stopnjo učencev. Na osnovi dveh uspešnih in enega manj uspešnega primera, ki jih opisujem v prispevku, želim prikazati, da so učenci zares motivirani za sodelovanje v formativnem spremljanju, kadar s svoje strani upoštevam vse elemente in prilagodim učne strategije njihovi razvojni stopnji.

1.1 Razvoj metakognitivnega mišljenja

Učenci postanejo sposobni samoocenjevanja, ko se začnejo zavedati svojih miselnih procesov, strategij in spretnosti. Te metakognitivne sposobnosti začnejo otroci razvijati že v zgodnjem otroštvu, saj jim to omogočijo straši, skrbniki in učitelji. Pospešen razvoj metakognitivnih sposobnosti pa raziskave ugotavljajo zlasti v obdobju med dvanajstim in petnajstim letom (Van der Steel in Veenman, 2009). Približno v starosti petnajstih let zmorejo učenci prenesti določeno metakognitivno sposobnost od ene učne naloge na drugo, pa tudi z enega učnega predmeta na drugega. Nadaljnji razvoj teh sposobnosti je zelo odvisen od tega, koliko učenci te sposobnosti uporabljajo v učnem procesu. Učiteljeva naloga je, da oblikuje take učne situacije, v katerih jim omogoča ta razvoj.

Na žalost nekateri ne razumejo razvojne narave otrokovih sposobnosti in posledično predlagajo strategije samoocenjevanja, ki niso učinkovite, oziroma ne ustrezajo otrokovim metakognitivnim zmožnostim, ali pa dajejo le bežen vpogled v otrokovo predznanje in njegove zmožnosti. Razvoj metakognitivnega mišljenja ne prihaja avtomatično z dozorevanjem učenca, saj se te spretnosti pri učencu ne razvijajo avtomatično. Gre za produkt procesa izobraževanja, v katerem ima poleg dozorevanja učenca pomembno vlogo tudi učitelj. S tega vidika je pomembno, da učitelj prilagodi metakognitivne strategije in vrste urjenja razvojni stopnji učencev. Mlajši učenci potrebujejo več učiteljeve pomoči, da skupaj z njim opredelijo namene učenja, medtem ko jih starejši zmorejo določiti sami. Mlajši učenci ne zmorejo sami izbrati ustrezne strategije učenja, saj jih niti ne poznajo. S strani učitelja potrebujejo več ovrednotenja in potrditve, medtem ko starejši zmorejo narediti samoevalvacijo. Mlajšim je v veliko pomoč učiteljeva povratna informacija, starejši pa znajo povratno informacijo pridobiti od vrstnikov, oziroma jo oblikujejo sami (Pečjak, 2012).

Že majhni otroci se lahko in se tudi morajo naučiti metakognitivnih strategij. Otrokovo metakognitivno mišljenje je mogoče razvijati v razredu s prakso. Otroci prehajajo od nižjih k višjim nivojem metakognitivnega mišljenja. Swartz in Perkins (1990) predstavljata naslednje ravni na »lestvici metakognicij«:

1. Neuporaba metakognitivnega mišljenja: otrok se odloča brez predhodnega razmisleka.
2. Zavestna uporaba metakognitivnega mišljenja: otrok se zavestno vključuje v proces za doseganje ciljev.
3. Strateška uporaba metakognitivnega mišljenja: otrok sam načrtuje učenje in uporablja različne strategije, da bi dosegel cilj.
4. Uporaba metakognitivnega mišljenja z refleksijo: otrok preverja svoje lastno razmišljanje skozi ves proces in zmore ovrednotiti svoj način dela in najti možnosti za izboljšanje.

Učiteljeva naloga je torej, da pomaga učencem razvijati sposobnost metakognitivnega mišljenja. Empirične raziskave so namreč pokazale, da otroci, ki so se učinkovito učili metakognitivnih veščin, napredujejo bolje kot otroci, ki se takšnih veščin niso naučili. (Perry, Lundie in Golder, 2019) Zgodnji metakognitivni razvoj predstavlja trdno podlago za otrokove dobre akademske in razvojne rezultate v prihodnosti (Chen , Wu, Wu, Shangguan in Li, 2022).

1.2 Pomen povratne informacije za notranjo motivacijo

Raziskave kažejo, da na šolski uspeh poleg kognitivnih sposobnosti močno vpliva otrokova motivacija. Razlikujemo notranjo in zunanjo motivacijo. O zunanji motivaciji govorimo kadar cilj ni v dejavnosti sami, ampak zunaj nje. Po navadi ni trajna in je pogosto povezana s pritiski, zaskrbljenostjo in nagradami. Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami, ker je ta sama po sebi zanimiva, prijetna in je vir potrditve učenca (Ryan in Deci, 2000). Ko učitelji oz. starši spodbujajo učenčevo radovednost, raziskovanje in samostojnost pri učenju, takrat učenec iz zunanje motivacije prehaja v notranjo. V sami dejavnosti odkrije osebno zadovoljstvo, radovednost, zanimanje in potrditev. Notranje motivirani učenci si želijo uspehov, za katere se morajo sami potruditi in do katerih pridejo z osebnim naporom. Gre za spoznanje, da bomo nekaj dosegli z lastno aktivnostjo in vložnim trudom. Takšni učenci neuspehov navadno ne pripisujejo zunanjim dejavnikom, ampak jih pripišejo premalo vložnemu trudu (Žagar, 2009). Razumejo, da gre za tekmovanje s samim seboj in premagovanje lastnih ovir. Rezultati ostalih niso pomembni, pomembno je, da oni sami postopno zvišujejo ter dosegajo svoje lastne cilje. »Učenec je lahko pri opravljanju učne naloge osredotočen na obvladovanje naloge, izboljšanje lastnih zmožnosti in znanja ter na primerjavo svojih preteklih dosežkov s sedanjimi« (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Pri tem ima pomembno vlogo povratna informacija, če je ta usmerjena tako, da podpira razvoj samozavesti, samorefleksije in notranjega interesa za učenje. Različne raziskave (Razdevšek-Pučko, 2004) so pokazale, da ima sprotno preverjanje in dajanje povratnih

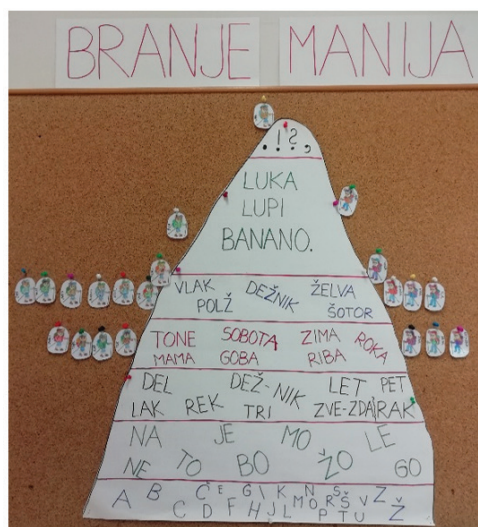
informacij nasploh pozitiven učinek. Učenec se namreč navaja na samorefleksijo, razvija metakognitivne sposobnosti, si oblikuje boljšo samopodobo in povečuje zmožnost usvojenega znanja. Poleg tega se čuti tudi bolj vključenega v učni proces. Učitelj mora povratno informacijo uporabljati tako, da učence usmerja k vedno večji odgovornosti, da je odprt za sodelovanje in tudi za njihove pobude. S tem se učenci učijo načrtovanja, vztrajnosti, potrpežljivosti v postopnem doseganju zahtevnejših ciljev ter sprejemanja neuspehov. V spodaj opisanih primerih opisujem, kako so učenci z dobro povratno informacijo bolj motivirani za učenje, saj jim ta pove, kje se nahajajo pri določeni učni snovi in kje morajo svoje znanje še utrditi.

Na naslednjih treh primerih želim pokazati kaj je potrebno za uspešen proces formativnega spremljanja. Pri tem se naslanjam na ugotovitve drugih raziskav in temeljna spoznanja o razvoju otrokove volje, o njegovi notranji motivaciji in o ključnih strategijah formativnega spremljanja.

2. Primeri

2.1 Prvi primer

V drugi polovici prvega in v drugem razredu sem izvajala formativno spremljanje na področju branja. Kakor pravi Wiliam (2013), da je formativno spremljanje »most med učenjem in poučevanjem«, smo pri tem upoštevali pet ključnih strategij. Skupaj smo oblikovali namen učenja (glavni cilj), ki predstavlja branje. Ta cilj smo razdelili na vmesne, delne cilje in s tem določili kriterije uspešnosti. Z učenci smo razmišljali, da je za branje najprej potrebno poznati vse črke, nato je potrebno znati črke povezovati v zloge (lažje, težje), nato pa v besede (lažje, težje). Ko bodo to osvojili, bodo znali zloge povezovati v posamezne besede, nato pa se bodo lahko lotili branja povedi. Z učenci smo oblikovali plakat v obliki gore, ki je ponazarjal vzpenjanje do glavnega cilja (glej Slika 1). Plakat smo obesili na steno. Vsak učenec je dobil svojega planinca z lastnim imenom, ki ga je vodil pri vzpenjanju na goro glede na to, katero stopnjo branja je dosegel. Tako so učenci lahko presojali svoje branje in branje sošolcev na podlagi dogovorjenih kriterijev. Ta plakat jim je predstavljal pomoč pri samovrednotenju in vrednotenju vrstnikov. Učenci so branje urili v paru, tako da so vadili zloge s pomočjo bralnih kartic. Pravilno prebrane kartice je učenec položil na en kupček, nepravilno prebrane pa na drugega. S tem so dobili takojšnje povratne informacije od sošolcev. Učenci so bili motivirani, da čimprej pravilno preberejo zloge na vseh karticah, saj so tako napredovali na naslednjo stopnjo učenja in se na skici gore povzpeli stopničko višje. Da bi čim prej osvojili končni cilj (vrh gore), so kartice nosili domov in doma vadili branje s starši. S tem so pokazali interes za samoobvladovanje lastnega učenja.



Plakat, ki ponazarja na kateri stopnji branja je trenutno otrok.

2.2 Drugi primer

V četrtem razredu smo pri pouku slovenščine obravnavali, katere dele mora vsebovati pravilno zapisana prošnja. Z učenci smo skupaj na tablo napisali kriterije, ki jih je potrebno upoštevati. Te sem nato pretipkala in oblikovala v učni list.

IME:	OCENA		
PROŠNJA	😊	😐	😞
• Zapisan kraj pisanja.			
• Zapisan datum pisanja.			
• Med krajem in datumom je vejica.			
• Kraj in datum napisan v desnem zgornjem ali spodnjem kotu.			
• Vsebuje nagovor.			
• Vsebina besedila je prošnja.			
• Na koncu prošnje je pozdrav.			
• Podpis pošiljatelja je v spodnjem kotu.			
• Besedilo ima pravilno zapisane velike začetnice in ločila.			
• V besedilu so pravilno zapisane besede.			

Kriteriji uspešnosti prošnje

Učenci so dobili napačno napisano prošnjo, ki so jo morali oceniti po obravnavanih kriterijih..

Spoštovani gospod Preželj!

učenci 4. razreda smo si v sredo, 14. 4. 2023, ob 10. uri radi ogledali vaš sadovnjak. Vljudno vas prosim, da ugodite naši prošnji.

Učenci 4. razreda

Ljubljana.

Primer nepopolne prošnje

Učenci so ob tej nalogi ponovili kriterije pravilno oblikovane prošnje in na tabeli označili, kaj manjka. Za domačo nalogo so morali napisati še eno prošnjo. Naslednji dan so drug drugemu po kriterijih ocenili napisane naloge in ustno v paru obravnavali posamezne napake. Učenci so nato napisali popravo prošnje. Kasneje so napisali še eno prošnjo v šoli, ki sem jo preverila med poukom in še drugo doma. S pomočjo teh vaj ter vrstniško in mojo povratno informacijo so zelo dobro osvojili pravičen zapis prošnje.

Po tem zgledu smo se na enak način naučili pravilno zapisati zahvalo, pismo in opravičilo.

2.3 Tretji primer

V četrtem razredu smo z učenci pri matematiki pri obravnavanju didaktičnih sklopov skupaj določili namene učenja. Učenci so se razdelili v sedem skupin. Vsaka skupina je dobila nalogo, da vpiše v razpredelnico na učnem listu (glej Slika 4), kaj morajo znati, da bodo uspešni pri določenem namenu (učnem cilju). Potem je vsaka skupina poročala, kaj je potrebno znati za posamezni učni cilj. Po potrebi smo skupino vsebinsko dopolnili. Na koncu so morali imeti vsi učenci izpolnjeno celotno razpredelnico. Nato je vsak ocenil svoje trenutno

znanje tako, da je obkljukal ustrezne smejkote. Učencem sem dala nalogo, da v naslednjem tednu samostojno vadijo tisto snov, ki so jo sami označili svoje znanje za pomanjkljivo. Pov-edala sem jim, da jim bom čez en teden pripravila naloge iz teh namenov učenja, da bodo svoje znanje tudi preverili. Po enem tednu so bili njihovi rezultati zelo slabi. Čeprav so imeli en teden časa, se niso pripravili na naloge. Ponovno so imeli en teden časa, da so se pri-pravili na preverjanje znanja. Njihovi rezultati se spet niso izboljšali. Sledil je pisni preizkus, v katerem so bile naloge prav tako oblikovane iz namenov učenja. V povprečju so ga pisali le malenkost bolje od obeh prejšnjih preverjanj. Iz tega primera lahko ugotovim, da učenci na splošno niso vstopili v proces formativnega spremljanja, za kar najdem več razlogov, ki jih želim predstaviti v zaključku tega prispevka.

Učni cilji	Uspešen/a bom ko bom	OCENA		
<ul style="list-style-type: none"> Pisno seštevam in odštevam do 10 000. 	<ul style="list-style-type: none"> Znal pravilno podpisovati števila (T, S, D, E). Na računu označil, kar štejem naprej. Računal od D proti L. Skupaj sešteval in odšteval E, D, S, T. 	☺	☹	☹
<ul style="list-style-type: none"> Števila zaokrožim na (tisočice), desetice, stotice. 	<ul style="list-style-type: none"> Znal zaokroževati. Od 1 do 4 zaokrožil navzdol, če je 5 ali več 5 pa navzgor. 			
<ul style="list-style-type: none"> Pisno množim s številom 10 in 100. 	$703 \times 10 = 7030$ $623 \times 100 = 62300$ $345 \times 1000 = 345000$			
<ul style="list-style-type: none"> Pisno množim z večkratniki števila 10. 	Vem kateri so večkratniki števila 10: 10, 20, 30, 40 ... 234×20 4680 - dodamo 0 Računam od D proti L. Znati moram poštevanko.			
<ul style="list-style-type: none"> Pisno množim z enomestnim številom. 	345×3 Računal od D proti L, znal poštevanko, hitro računal, pravilno podpisoval.			

3 Zaključek

Kot učiteljica sem opazila, da so bili učenci v prvih dveh primerih zelo zainteresirani za sodelovanje, v tretjem pa manj. Glede na to, da smo z učenci vselej izčrpno osmislili namene učenja, me je zanimalo, zakaj sta bila prva dva primera uspešna, tretji pa ne. Zato v zaključku raziskujem dejavnike, ki so pripomogli k uspehu in predstavim napake oziroma pomanjkljivosti tretjega primera. Najprej moram izpostaviti pet učnih strategij formativnega spremljanja po Wiliamu (2013). Lahko rečem, da sem v vseh treh primerih gledala, da zadostim vsem pogojem. Uspelo mi je v prvih dveh primerih, v tretjem primeru pa nisem zadostila četrtemu pogoju, ki govori o potrebnosti aktiviranja učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja. Očitno je to za to starostno obdobje velikega pomena. Če otrokom dodelimo ustrezno nalogo in jim pri tem omogočimo, da sodelujejo z drugimi, to pozitivno vpliva na njihov razvoj metakognicije in jih spodbudi k samorefleksiji, tako da zmorejo izbrati nove učinkovite strategije in zavreči neučinkovite (Larkin, 2006). Nekoliko manj pozornosti sem namenila tudi aktiviranju učencev za samoobvladovanje njihovega učenja. S svoje strani bi jim morala konkretnije pokazati strategijo samostojnega učenja doma. Posledično niso bili motivirani za učenje, saj še niso dosegli tiste stopnje metakognitivnega mišljenja, da bi se sami zmogli organizirati za samostojno učenje.

Po več letih prakse FS ugotavljam, kako pomembno je, da učitelj pozna in upošteva razvojno stopnjo učencev in strategije FS temu ustrezno prilagodi. Paziti mora, da učencem ne naloži prevelike odgovornosti za učenje. Odgovornost mora biti sorazmerna z njihovo razvojno stopnjo metakognitivnega mišljenja. Učitelj mora znati presoditi, kdaj je učenec toliko zrel, da se zmora samostojno učiti, da prevzema odgovornost za svoje učenje, zna izbirati med strategijami učenja, zna sam spremljati in ocenjevati svoj napredek...

Potruditi se mora, da učencem jasno in razumljivo predstavi: kaj je učni cilj, kje je njihovo trenutno znanje in katere konkretne korake bodo naredili, da pridejo do cilja. Ta pot do cilja ne sme biti predolga. Koraki morajo biti predstavljeni kot konkretne vaje, ki jih bo učenec delal. Zavedati se mora, da se večina učencev v prvi in tudi še v drugi triadi ne zna samostojno učiti in da potrebujejo več povratne informacije s strani učitelja, sošolca ali staršev. Učitelj mora poskrbeti, da niso prepuščeni sami sebi, temveč jim da jasna navodila, kako naj

učno snov utrjujejo v razredu in doma s starši. Prav tako ni odveč, če staršem neposredno pojasni, kako naj spremljajo otroka pri določenih vajah.

Učiteljica lahko razmisli še o dopolnilnem pouku za tiste učence, ki jim gre doseganje ciljev bolj počasi, tako da jih uči strategij formativnega spremljanja.

Literatura

Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 43 (6), str. 10-17

Razdevšek-Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 126-139

Perry J, Lundie D. in Golder G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Research Review*, 2019 (71), 483–500.

Swartz, R. in Perkins D. (1990), *Teaching Thinking: Issues and Approaches*, Pacific Grove, Midwest Publications

Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje.

Ryan R. M. in Deci E. L. (2000), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary education psychology*, 25 (1), 54 – 67.

Chen C. , Wu J., Wu Y. , Shanguan X. in Li H. (2022). Metacognition of 5- to 6-Year-Old Children: Evaluating the Effect of a Circling Curriculum Based on Anji Play. *International journal of environmental research and public health* 19(18). <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/18/11803>

Van der Stel, M. in Veenman, M. (2009). Development of metacognitive skills: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20(2010) 220– 224. https://www.academia.edu/16577438/Development_of_metacognitive_skillfulness_A_longitudinal_study

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Larkin S. (2006), Skupinsko delo in individualni razvoj metakognicije v zgodnjih letih. *Research in Science Education*. 36(7–27). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9517469/>

Wiliam D. (2013), Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. (123-142) Ljubljana: ZRSŠ. [//www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf](https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf)

AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO KOT PRILOŽNOST ZA AKTIVNE METODE POUČEVANJA

Povzetek: Z uvedbo programa aktivnega državljanstva v tretje letnike srednjih šol so bili profesorji postavljeni pred velik izziv, kako le-tega izvesti. Dijaki morajo namreč preko organiziranih aktivnosti opraviti obveznosti programa aktivnega državljanstva, pri katerih spoznajo nove teme, poglobijo že pridobljeno znanje in vse to uporabijo v praksi. Po enem šolskem letu in organizaciji dejavnosti na Gimnaziji Škofja Loka smo s pomočjo dijakov naredili evalvacijo, na osnovi katere smo spoznali, da so bile najboljše ocenjene in sprejete dejavnosti z veliko aktivnosti dijakov. Bolj kot pri katerem drugem predmetu se je ravno pri aktivnem državljanstvu izkazalo, da so najboljša izbira aktivne metode poučevanja, pri katerih učni proces predamo v roke dijakov. V članku predstavljam nekaj naših primerov in idej za posamezne vsebinske sklope aktivnega državljanstva, ki jih profesorji lahko uporabijo pri svojem načrtovanju dejavnosti tega programa.

Ključne besede: aktivne metode, aktivno državljanstvo, primeri dejavnosti, aktivnosti dijakov

ACTIVE CITIZENSHIP AS AN OPPORTUNITY FOR ACTIVE TEACHING METHODS

Abstract: With the introduction of the active citizenship program for third-year high school students, teachers faced a significant challenge. Through organized activities, students are required to fulfill the duties of active citizenship, where they explore new topics, deepen their existing knowledge, and apply it all in practice. After one school year and the organization of activities at Gimnazija Škofja Loka, we conducted an evaluation with the assistance of students, where activities with high student involvement were better rated and accepted. It became evident, especially in the case of active citizenship, that active teaching methods, where the learning process is placed in the hands of students, are the most effective. In this article, I present some of our examples and ideas for individual thematic areas of active citizenship that teachers can use in planning their active citizenship activities.

Key words: active teaching methods, active citizenship, examples of activities, activities of students

Organizacija predmeta aktivno državljanstvo

V šolskem letu 2022/2023 je bil v tretje letnike srednjih šol dodan predmet aktivno državljanstvo. Navodila Zavoda RS za šolstvo smo dobili profesorji, ki smo bili določeni za vodenje dejavnosti na posameznih šolah, navodila pa so bila vezana predvsem na pripravljeni učni načrt. Poudarjeno je bilo, naj se organizirajo dejavnosti, ki se jih bodo dijaki udeležili in bodo pri tem čim bolj aktivni. Organizacija in razporeditev dejavnosti je bila v rokah ravnateljev, saj predmet ni del rednega pouka. Na Gimnaziji Škofja Loka smo oblikovali ekipo petih profesorjev, s katerimi smo pripravili dejavnosti za dijake. Pri načrtovanju smo upoštevali splošne cilje in cilje posameznih vsebinskih sklopov. Med splošnimi cilji so v učnem načrtu za aktivno državljanstvo določena področja vsebinskega dopolnjevanja znanja dijakov, poleg tega pa tudi razvijanje kritičnega presojanja prepričanj, kritičnega razumevanja medijev, razvijanja stališč in usposabljanje za odgovorno odločanje in delovanje posameznikov. Večina teh ciljev je osredotočena na pridobivanje kompetenc, ki se jim profesorji pri urah rednega pouka velikokrat izognejo. Način poučevanja in aktivnosti se pri aktivnem državljanstvu določijo individualno oz. ob dogovoru z ravnateljem, tako da je več prostora za drugačen pristop k pouku in aktivne metode dela (Adam in dr., 2020).

Kaj so aktivne metode dela?

Pri pouku poznamo štiri osnovne oblike dela – frontalna, individualna, delo v dvojicah in skupinsko delo (Tomić, 2000). Ne glede na metode dela pa je cilje aktivnega državljanstva nemogoče dosegati samo s pomočjo frontalne oblike dela. Dodatna vključenost dijakov je tukaj nujno potrebna, zato so bolj ustrezne individualna in skupinska oblika dela ter delo v dvojica.

Metode dela pri pouku se delijo v štiri skupine (Tomić, 2000):

1. Verbalno-tekstualne metode (metoda ustnega razlaganja – npr. pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje, predavanje, metoda pogovora in metoda dela s tekstom);
 2. Ilustrativno-demonstracijska metoda (učenec opazuje, pridobiva veliko čutnih izkušenj, ki niso le verbalne);
 3. Laboratorijsko-eksperimentalna metoda;
 4. Izkušnjsko učenje (konkretna izkušnja, refleksija, generalizacija in preizkus konceptov v praksi).
- Aktivne metode dela so tiste metode, pri katerih so učenci aktivni. Z aktivnostjo učencev se poveča njihovo pomnjenje. Edgar Dale je že leta 1946 oblikoval piramido pomnjenja, kjer je med pasivne metode uvrstil poslušanje, branje in gledanje (slikovnega materiala, videa, primerov ali demonstracije), kot aktivne metode pa je imenoval skupinski pogovor oz. razpravo, lastno praktično prikazovanje in poučevanje drugih. Glede na nekatere interpretacije Dalove piramide (ki sicer nimajo osnove v dejanskih raziskavah) naj bi si ljudje zapomnili 10 % prebranega, 20 % slišane, 30 % videne, 50 % tistega, kar so slišali in videli, 70 % tistega, kar so rekli in napisali, ter 90 % tistega, kar so povedali med lastno aktivnostjo (npr. nekaj razložijo drugemu). Tudi če ti odstotki ne držijo povsem, je njegova razdelitev na pasivne in aktivne metode zelo jasna (Masters, 2013). Ker je cilj poučevanja vsebin aktivnega državljanstva v tretjih letnikih srednjih šol oblikovati državljane, ki so aktivni in se vključujejo v lokalno in regionalno politiko z razumevanjem nekaterih procesov, je njihova aktivnost pri dejavnostih programa nujno potrebna. V priročniku za učitelje, ki ga je izdal Zavod RS za šolstvo, je priporočeno, da se pouk aktivnega državljanstva zastavi v obliki avtentičnih učnih situacij. Dijaku na takšen način predstavimo konkreten izziv, s katerim se v življenju lahko srečajo, kar vpliva tudi na njihovo motiviranost pri sodelovanju in iskanju rešitev (Adam in dr., 2021).

Vsebine aktivnega državljanstva

Vsebina, ki je za aktivno državljanstvo določena v učnem načrtu, je razdeljena na štiri glavne sklope – državljan posameznik, sodelovanje v skupnosti, državljan Republike Slovenije in državljan Evropske unije in sveta (Adam in dr., 2020). V poglavju Državljan posameznik sta dve glavni temi demokracija in avtonomni državljan ter človekove pravice in sobivanje. Dijaki raziskujejo svojo avtonomnost znotraj demokracije in kritično presojujejo svojo avtonomnost v povezavi s pravili, prepričanji in vrednotami, ki so jih do sedaj prejeli od svoje okolice (Adam in dr., 2020). Poglavje Sodelovanje v skupnosti je razdeljeno na temi Civilna družba ter Delovanje in pomen gospodarskega sistema. Znotraj teme Civilna družba dijaki spoznavajo aktivnosti civilne družbe in vlogo medijev v družbi, Delovanje in pomen gospodarskega sistema pa seznanja dijake z delovanjem gospodarstva, možnostjo trajnostnega gospodarstva in vlogo dijakov na trgu dela (Adam in dr., 2020). V poglavju Državljan Republike Slovenije sta glavni temi Država, demokracija in državljanstvo RS ter Ustava in politični sistem RS. Pri prvi temi dijaki kritično presojujejo demokratične in nedemokratične ureditve ter svoje pravice in dolžnosti državljana Republike Slovenije. Pri drugi temi pa dijaki spoznavajo vsebino ustave RS in njeno vlogo v državi (Adam in dr., 2020). Zadnje poglavje se ukvarja z dijakovo vlogo v EU in svetu. Prva tema je Evropska unija, znotraj katere spoznavajo organizacijo Evropske unije in svoje pravice znotraj tega sistema, pri drugi temi Svet in globalizacija pa se dijaki osredotočajo na mednarodne povezave ter njihove pozitivne in negativne učinke (Adam in dr., 2020).

Primeri dejavnosti, ki izhajajo iz aktivnih metod pri aktivnem državljanstvu

V Preglednici 1 sem pripravila seznam nekaj primerov oz. idej za aktivne metode dela glede na vsebino oz. cilje posameznih tematskih sklopov.

Preglednica 1: Dejavnosti dijakov po tematskih sklopih

Tematski sklop	Dejavnosti dijakov
Demokracija in avtonomni državljani/-ke	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> po skupinah raziskujejo konkretne primere (ne)demokracije, o katerih so poročali mediji, in ugotavljajo demokratičnost, družbeno pravičnost, svobodo in enakost posameznikov; spoznavajo različne oblike vladanja v preteklosti in jih primerjajo s sodobno demokracijo.
Človekove pravice in sobivanje	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> spoznavajo Deklaracijo o človekovih pravicah in na nekaterih členih poskušajo prepoznati mejo med svojo pravico in svojo dolžnostjo; na primerih sodb sodišč različne stopnje ugotavljajo kršenje človekovih pravic in oblikujejo svoje mnenje o situaciji; primerjajo stereotype in realno sliko o posameznikih s pomočjo odmevnih primerov policijskega nasilja, verske diskriminacije ipd. se udeležijo okrogle mize z varuhom človekovih pravic.
Civilna družba	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> sodelujejo v programih prostovoljnega dela; pripravijo načrt in izvedejo peticijo glede lokalne problematike; pripravijo kampanjo preko socialnih omrežij o lokalni problematiki; s pomočjo študije primerov oblikujejo kriterije, po katerih lahko presojujejo resničnost novic, ki jih preberejo na spletu.
Delovanje in pomen gospodarskega sistema	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> obiščejo podjetja in podjetnike večjih in manjših podjetij, z njimi naredijo intervju ali pripravijo okroglo mizo s predstavniki različnih gospodarskih panog lokalnega okolja; s pomočjo sindikalista ali zagovornika delavskih pravic naredijo študijo primera kršenja delavskih pravic; spoznajo koncept pravične trgovine in si ogledajo primere izdelkov ali živil, ki jih vsakodnevno uporabljajo; obiščejo občine, ki veljajo za »zero waste« (nič odpadkov), in s pomočjo pristojnih spoznajo načine, kako občine ta status poskušajo ohraniti; se udeležijo delavnice priprave življenjepisa in prijave na delovna mesta, ki jo vodijo kadrovniki s konkretnimi primeri (dobrimi in slabimi).
Državljan/-ka republike Slovenije	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> pripravijo intervju ali okroglo mizo s politikom (poslanec, minister ipd.); pripravijo simulacijo volitev tako, da oblikujejo stranke, pripravijo njihov program in ga tudi predstavijo; pripravijo debato o perečih političnih problemih (korupcija, sovražni govor ipd.) pri katerih bi dijaki v skupinah morali pripraviti svoje argumente in/ali rešitve.
Ustava in politični sistem RS	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> pripravijo študijo primerov kršenja pravic manjšin v Sloveniji in kršenje pravic zamejskih Slovencev; se udeležijo ekskurzije v zamejsko Slovenijo, kjer spoznajo primere kršenja pravic slovenske manjšine v zamejstvu; pripravijo igro o Ustavi Republike Slovenije tako, da zaigrajo pomembnejše člene Ustave; pripravijo promocijski material za politične stranke, ki bi jih želeli imeti v Sloveniji.
Evropska unija	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> pripravijo simulacijo Evropskega parlamenta ali pogajanj o določenih spremembah zakonov v EU; na ekskurziji obišejo evropske institucije in naredijo intervju z našimi predstavniki v teh institucijah; pripravijo debato na temo Ali ima Evropska unija prihodnost?, kjer argumentirajo svoja stališča in pripravijo načrt razvoja Evropske unije v prihodnosti; naredijo kratko video predstavitev najpomembnejših pogodb EU.
Svet in globalizacija	Dijaki: <ul style="list-style-type: none"> pripravijo predstavitev sveta, v katerem ni prisotna globalizacija (sprašujejo se, na katera področja njihovega življenja to posega in kako bi se brez globalizacije njihovo življenje spremenilo); si ogledajo film o globalnih problemih oz. izzivih in pripravijo svoje ideje o reševanju predstavljenih problemov; predstavijo mednarodne organizacije, ki imajo pomembno vlogo v svetovnem gospodarstvu, trgovini, ter razpravljajo o vrednotah in ciljih teh podjetij; na primerih velikih selitev v preteklosti raziskujejo vzroke in posledice teh migracij.

Aktivno državljanstvo v praksi na Gimnaziji Škofja Loka

V šolskem letu 2022/2023 smo za okoli 150 dijakov 3. letnikov Gimnazije Škofja Loka profesorji geografije, zgodovine, sociologije in filozofije pripravili delavnice, predavanja in ekskurzije glede na cilje, določene v učnem načrtu za aktivno državljanstvo. Profesorji smo pripravili delavnice, pri katerih so dijaki po skupinah raziskovali določene teme, pripravili predstavitve in svoje teme tudi predstavili (npr. delavnica Evropska unija – dijaki so raziskovali naloge in pristojnosti evropskih institucij, pripravili plakate in jih predstavili). Za delavnice v sklopu gospodarstva smo k sodelovanju povabili nekatere lokalne podjetnike, društvo Fokus in predstavnika sindikatov, tako da so dijaki lahko spoznali delovanje podjetij v podjetju samem (npr. Optiweb), z društvom Fokus so spoznali načela pravične trgovine in po skupinah pripravili igro vlog, v kateri so bili posamezni člani trgovine z bananami (kmetje, prevozniki, skladiščniki in trgovci). Izbrali so predstavnika, ki se je udeležil pogajanj o deležu dobička, ki mora pripadati njihovi skupini. S predstavnikom sindikata so na drugi delavnici razmišljali o svojih zaželenih pogojih dela v prihodnosti, plačah, ki jih pričakujejo, in kršenju njihovih pravic, na katere morajo biti pozorni. Dijaki so se udeležili tudi predavanja študenta prava, s katerim so obravnavali nekaj konkretnih primerov kršenja človekovih pravic in sodbe, ki so se na kršenja navezovale, z izkušenimi kadrovniki pa so se pogovarjali o praksi prijave na delovno mesto, kako napisali prijavo, česa se pri prijavi in na razgovoru ne počne itd. Ob koncu šolskega leta smo organizirali tudi ekskurzijo na avstrijsko Koroško, kjer so dijaki spoznali nekaj zamejskih Slovencev in se pogovarjali o izzivih, s katerimi se soočajo. Po zaključenih aktivnostih smo pripravili anketo za dijake, v kateri smo jih povprašali o mnenju glede posameznih dejavnosti. Zelo jasno se je pokazalo, da so bile bolje ocenjene dejavnosti, pri katerih so sami raziskovali, si ogledali praktične primere, študirali medijsko poročanje o določenih problematikah ali se preizkusili v igri vlog. Povprašali smo jih tudi o nasvetih za naslednje šolsko leto. Tu so dijaki izpostavili željo po še manj frontalne razlage ter več delavnicah, v katerih bi v manjših skupinah sami raziskovali, več ogledov konkretnih primerov in osredotočenost na tematike, ki so relevantne v njihovem vsakdanjem življenju. Zelo konkretno se je izkazalo, da so aktivne metode dela dijakom blizu in od takšnega načina dela največ odnesejo. Tudi med samim poukom se čuti drugačno vzdušje v razredu, ki ob ustrezni spodbudi začne brenčati od idej. Profesorji bi morali te metode dela večkrat uporabiti pri pouku ostalih predmetov. Za nas to morda predstavlja dodatno delo, dijaki pa se tako največ naučijo.

Literatura

- Adam, A.; Arnuš, N.; Banjac, M.; Gramc, J.; Kunaver, V.; Mandelc, D.; Popit, T.; Rojc, J., Šimenc, M.; Šipuš, K. (2020). Aktivno državljanstvo. Učni načrt.: splošna in strokovna gimnazija. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Adam, A.; Flis, R.; Ogorelc, M.; Resnik, Z.; Rojc, J.; Šimenc, M.; Šipuš, K. (2021). Aktivno državljanstvo v srednji šoli: priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid od Learning in medical education: A literature review. *Medical Teacher*, 1584-1593. Pridobljeno s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2013.800636>, 10. 9. 2023.
- Tomić, A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.

ERASMUS+ AKTIVNOSTI KOT ORODJE TERAPEVTSKEGA DELA.

Povzetek: Erasmus+ je program Evropske unije, namenjen spodbujanju mobilnosti in sodelovanja na področju izobraževanja, usposabljanja, mladine in športa. Program omogoča mladim in organizacijam številne koristi in priložnosti, ki imajo pozitiven vpliv na njihov osebni, izobraževalni, karierni in medkulturni razvoj. V tem prispevku se bom osredotočil in predstavil programe Erasmus+, ki jih uporabljamo kot orodje in priložnost za terapevtsko delo, kar lahko navežemo na ostale aktivnosti, ki jih lahko izvajamo v naših organizacijah. Erasmus+ mladim omogoča pridobitev mednarodnih izkušenj in razširitev njihovega obzorja. Študentje, pripravniki, prostovoljci in mladi delavci lahko preživijo obdobje v tujini, kjer se naučijo novega jezika, spoznajo drugačno kulturo, pridobijo medkulturne kompetence in razvijajo svoje socialne veščine. To pripomore k njihovi osebni rasti, samozavesti, prilagodljivosti in tolerantnosti do drugačnosti. Poleg tega Erasmus+ omogoča izboljšanje izobraževalnih in poklicnih možnosti mladih. Program podpira mobilnost študentov in mladih strokovnjakov ter omogoča pridobitev praktičnih izkušenj in znanj v tujini. To lahko pozitivno vpliva na njihov akademski napredek, razumevanje strokovnih področij, pridobitev specifičnih veščin ter izboljšanje zaposlitvenih možnosti. Mnogi delodajalci cenijo mednarodne izkušnje in kompetence, ki jih prinašajo Erasmus+ udeleženci. Erasmus+ ima pomembno vlogo tudi pri spodbujanju medkulturnega dialoga in strpnosti. Mladi iz različnih držav in kultur se srečujejo, sodelujejo in učijo drug od drugega. To prispeva k preseganju stereotipov, predsodkov in strahu pred neznanim. Program spodbuja strpnost, medkulturno razumevanje ter krepi evropsko identiteto in pripadnost. Sodelujoče organizacije pa pridobivajo tudi nove perspektive, ideje in mreže, ki jim omogočajo razvoj in inovacije na področju mladinskega dela. Poleg tega Erasmus+ spodbuja tudi aktivno državljanstvo in participacijo mladih. Mladi imajo možnost sodelovati v projektih, ki obravnavajo pomembne teme, kot so demokracija, socialna pravičnost, okolje in trajnostni razvoj. Program mladim daje glas ter jim omogoča, da prispevajo k družbi in soustvarjajo prihodnost Evrope.

Ključne besede: Treninzi za mladinske delavce, Erasmus+ projekti, mladinska izmenjava, eksperimentalni program, ozaveščanje, šport, alternativne oblike dela, kompetence, neformalno učenje, organizacije.

ERASMUS+ ACTIVITIES AS A TOOL OF THERAPEUTIC WORK.

Abstract: Erasmus+ is a program of the European Union aimed at promoting mobility and cooperation in the field of education, training, youth and sports. The program provides young people and organizations with many benefits and opportunities that have a positive impact on their personal, educational, career and intercultural development. In this paper, I will focus on and present Erasmus+ programs, which we use as a tool and opportunity for therapeutic work, which can be linked to other activities that we can carry out in our organizations. Erasmus+ enables young people to gain international experience and broaden their horizons. Students, trainees, volunteers and young workers can spend a period abroad where they learn a new language, get to know a different culture, acquire intercultural competences and develop their social skills. This contributes to their personal growth, self-confidence, adaptability and tolerance for differences. In addition, Erasmus+ makes it possible to improve the educational and professional opportunities of young people. The program supports the mobility of students and young professionals and enables the acquisition of practical experience and knowledge abroad. This can have a positive impact on their academic progress, understanding of professional areas, acquisition of specific skills and improvement of employment opportunities. Many employers value the international experience and competences that Erasmus+ participants bring. Erasmus+ also plays an important role in promoting intercultural dialogue and tolerance. Young people from different countries and cultures meet, collaborate and learn from each other. This contributes to overcoming stereotypes, prejudices and fear of the unknown. The program promotes tolerance, intercultural understanding and strengthens European identity and belonging. Participating organizations also gain new perspectives, ideas and networks that enable them to develop and innovate in the field of youth work. In addition, Erasmus+ also promotes active citizenship and youth participation. Young people have the opportunity to participate in projects that deal with important topics such as democracy, social justice, the environment and sustainable development. The program gives young people a voice and enables them to contribute to society and co-create the future of Europe.

Keywords: Training for youth workers, Erasmus+ projects, youth exchange, experimental program, awareness, sport, alternative forms of work, competences, informal learning, organizations.

Uvod

Erasmus+ je program Evropske unije, namenjen spodbujanju mobilnosti in sodelovanja na področju izobraževanja, usposabljanja, mladine in športa. Program omogoča mladim in organizacijam številne koristi in priložnosti, ki imajo pozitiven vpliv na njihov osebni, izobraževalni, karierni in medkulturni razvoj. Erasmus+ mladim omogoča pridobitev mednarodnih izkušenj in razširitev njihovega obzorja. Študentje, pripravniki, prostovoljci in mladi delavci lahko preživijo obdobje v tujini, kjer se naučijo novega jezika, spoznajo drugačno kulturo, pridobijo medkulturne kompetence in razvijajo svoje socialne veščine. To pripomore k njihovi osebni rasti, samozavesti, prilagodljivosti in tolerantnosti do drugačnosti.

Poleg tega Erasmus+ omogoča izboljšanje izobraževalnih in poklicnih možnosti mladih. Program podpira mobilnost študentov in mladih strokovnjakov ter omogoča pridobitev praktičnih izkušenj in znanj v tujini. To lahko pozitivno vpliva na njihov akademski napredek, razumevanje strokovnih področij, pridobitev specifičnih veščin ter izboljšanje zaposlitvenih možnosti. Mnogi delodajalci cenijo mednarodne izkušnje in kompetence, ki jih prinašajo Erasmus+ udeleženci. Erasmus+ ima pomembno vlogo tudi pri spodbujanju medkulturnega dialoga in strpnosti. Mladi iz različnih držav in kultur se srečujejo, sodelujejo in učijo drug od drugega. To prispeva k preseganju stereotipov, predsodkov in strahu pred neznanim. Program spodbuja strpnost, medkulturno razumevanje ter krepi evropsko identiteto in pripadnost. Sodelujoče organizacije pa pridobivajo tudi nove perspektive, ideje in mreže, ki jim omogočajo razvoj in inovacije na področju mladinskega dela. Poleg tega Erasmus+ spodbuja tudi aktivno državljanstvo in participacijo mladih. Mladi imajo možnost sodelovati v projektih, ki obravnavajo pomembne teme, kot so demokracija, socialna pravičnost, okolje in trajnostni razvoj. Program mladim daje glas ter jim omogoča, da prispevajo k družbi in soustvarjajo prihodnost Evrope.

Ne nazadnje, Erasmus+ krepi tudi zmogljivosti organizacij. Sodelujoče organizacije pridobijo finančno podporo za izvajanje projektov in aktivnosti na področju izobraževanja, usposabljanja in mladine. Program jim omogoča, da izmenjajo dobre prakse, razvijajo nove metode dela ter vzpostavljajo partnerstva s podobnimi organizacijami iz drugih držav. S tem se dviguje kakovost in učinkovitost njihovega dela, kar koristi tako organizacijam kot tudi mladim, s katerimi delajo.

1 ERASMUS+ programi

Erasmus+ programi nudijo številne prednosti in priložnosti za mladinske delavce, zaradi katerih je njihova udeležba v programih zelo koristna. Tukaj je nekaj razlogov, zakaj naj se mladinski delavci udeležujejo Erasmus+ programov:

- a.) Pridobivanje mednarodnih izkušenj
- b.) Izmenjava dobrih praks
- c.) Razvoj kompetenc in strokovna rast
- d.) Mreženje in vzpostavljanje partnerstev
- e.) Krepitev medkulturnega razumevanja in strpnosti

1.1 Erasmus+ programi za učitelje in vzgojitelje:

Udeležba učiteljev v šolah v Erasmus+ programih prinaša številne koristi in priložnosti, ki pozitivno vplivajo na njihovo strokovno rast, poučevanje ter izobraževanje mladih. Tukaj je nekaj razlogov, zakaj naj se učitelji udeležujejo Erasmus+ programov:

- a.) Pridobivanje mednarodnih izkušenj
- b.) Razvoj strokovnih kompetenc
- c.) Spodbujanje inovacij v poučevanju
- d.) Medkulturno razumevanje in strpnost
- e.) Mreženje in partnerstva

Udeležba učiteljev v Erasmus+ programih prispeva k njihovi strokovni rasti, inovativnosti, medkulturnemu razumevanju ter izboljšanju kakovosti poučevanja. Skozi pridobivanje

novih znanj, izkušenj in mreženje lahko postanejo bolj kreativni, motivirani in uspešni pri svojem delu. Zato je pomembno, da se učitelji aktivno vključujejo v te programe ter izkoristijo priložnosti, ki jih prinašajo, za korist svojega pouka in izobraževanja mladih.

1.2 Erasmus+ programi in mladi z manj priložnostmi

Erasmus+ programi prinašajo številne koristi in priložnosti za mlade z manj priložnostmi, ki jim omogočajo, da premagajo ovire in dosežejo osebni, izobraževalni ter karierni napredek. Tukaj je nekaj razlogov, zakaj so Erasmus+ programi dobri za mlade z manj priložnostmi: (1) Vključevanje in enakost; (2) Osebna rast in samozavest; (3) Izobraževalne možnosti; (4) Medkulturno razumevanje in strpnost in (5) Povečanje zaposlitvenih možnosti.

2 Primeri projektov ERASMUS+ kot orodje terapevtskega dela

2.1 Eksperimentalni projekt »reset, find yourself«

Idejo smo dobili lani, ko smo na mednarodni konferenci gostili tudi partnerje iz Avstrije, ki so izvedli pilotni projekt z jadrnico in »problematičnimi« mladimi. Rezultati projekta in koncept so nas motivirali, da smo se začeli povezovati s partnerji iz Evrope, ki imajo enake težave, in mladimi. Povezali smo se z organizacijo iz Belgije, Francije in Španije, s katerimi sodelujemo tudi pri drugih manjših projektih na temo duševnih težav mladih. S projektom želimo zapolniti potrebno vrzel med šolskim sistemom in mladimi, ki jih želimo po izkušnji novega programa »resetirati« in jih opremiti z novimi, predvsem neformalnimi znanji in veščinami, ki jim bodo dale vedeti, da tudi oni so lahko uspešni v tem življenju in jih motivirati, da nadaljujejo izobraževanje ali se vključijo na trg dela in si ustvarijo življenje po svojih novih standardih opolnomočeni, samozavestni in predvsem pomagati najti svoj smisel, vlogo in na tem ostati. planet.

2.2 Koncept projekta

Z najeto jadrnico (katamaranom) bomo potovali ob obalah Evrope in se ustavljali v pristaniščih izbranih mest ter omenjene aktivnosti organizirali v sodelovanju z lokalnimi oblastmi, šolami in organizacijami. Jahto bodo vodili izkušeni skiperji, ki bodo svoje znanje prenašali na ostale udeležence, ki bodo med projektom lahko opravljali tudi izpit za čolnara in tako pridobili formalno izobrazbo. Na jahti so lahko hkrati največ 3 mladi in dve ali tri odrasle osebe iz različnih partnerskih držav, ki bodo skrbele za mlade. Odrasli/učitelji/vzgojitelji se bodo izmenjevali 1 ali 2 meseca ali dlje, odvisno od potrebe in možnosti, mladi pa bodo v projektu sodelovali najmanj 6 mesecev, po potrebi tudi dlje. Tisti, ki bodo dokončali projekt, bodo zamenjani z novimi mladimi, ki bodo pripeljeni na trenutno lokacijo jahte, ter učitelji/odrasli skozi celoten projekt. V celotnem projektu ocenjujemo, da bo program zaključilo 15 mladostnikov (2,5 leta) in 40 odraslih/učiteljev/mladinskih delavcev/vzgojiteljev. Prvih 6 mesecev bo namenjenih pripravi projekta, izbiri katamarana, nakupu vse potrebne varnostne opreme, načrtovanju poti, obrokov, akcij, sodelovanju z ostalimi deležniki in lokalnimi oblastmi, fakultetami itd.

3 Mladinske izmenjave:

Kaj so mladinske izmenjave in podobni projekti mobilnosti? V sklopu programa Erasmus+ gre za skupen projekt vsaj dveh skupin mladih, starih od 13 do 30 let, iz različnih držav, ki preživijo skupaj od 5 do 21 dni in raziskujejo teme, ki jih zanimajo. Sam program sonačrtujejo in soizvajajo mladi udeleženci z mentorji in gre običajno za kombinacijo delavnic, socialnih iger, razprav, aktivnosti na prostem, ogledov znamenitosti in krajev ipd. (Oblak in Kronegger, 2014). V zadnjih letih smo pri mladinskih izmenjavah izpostavljali najrazličnejše teme: strpnost, kulturna raznolikost, reševanje konfliktov, zdrav način življenja, okoljska ozaveščenost, izobraževanje skozi šport ter rekreacija. Izkazalo se je, da naši mladostniki najraje in tudi najuspešneje pridobivajo različne veščine, spretnosti in znanja preko delavnic oziroma projektov, ki so zasnovani kot "neformalno učenje". Tako dejavnost razumemo kot

dodano vrednost našemu pedagoškemu delu in skrbimo, da imajo mladostniki priložnost vsaj enkrat letno sodelovati v mednarodnem projektu (Steničnik, 2015).

4. Projekt »explore your limits« ali kako motivirati učitelje/mladinske delavce za tovrstne projekte

Projekt je bil enostopenjski tečaj usposabljanja za mladinske delavce. Eden od glavnih konceptov, ki smo jih predstavili in raziskovali skozi celotno predstavitev na treningu, je, kako uporabljati šport kot terapevtsko in diagnostično orodje, na način, da so mladinski delci na svoji lastni koži doživeli celoten program, ki ga bodo lahko uporabili pri svojem delu in tako bolje razumeli vse procese, frustracije in težave s katerimi se bodo soočili mladi tekom izvajanja teh aktivnosti. Z aktivnostmi na prostem se izpostavljam izjemnemu pozitivnemu učinku na naše duševno in fizično zdravje. Novejše znanstvene raziskave to nedvoumno potrjujejo. Povezati se z naravo, gibanjem, športom.

Zaključek

Programi Erasmus+ so izjemno dragoceni, saj predstavljajo eno najpomembnejših pobud Evropske unije za spodbujanje mobilnosti, medkulturnega razumevanja, izobraževanja, usposabljanja, mladinskega dela in športa. Njihova dragocenost izhaja iz številnih razlogov: Prvič, Erasmus+ programi omogočajo mladim in organizacijam, da premagajo ovire, ki omejujejo njihov osebni, izobraževalni in karierni razvoj. Programi zagotavljajo finančno podporo, izmenjavo znanja, veščin ter mednarodne izkušnje, ki odpirajo vrata do novih priložnosti. Drugič, Erasmus+ spodbuja medkulturno razumevanje, strpnost in spoštovanje raznolikosti. Sodelovanje mladih in organizacij iz različnih držav, kultur in socialnih okolij krepi medsebojno razumevanje ter pripomore k izgradnji odprtih in strpnih družb. Tretjič, Erasmus+ programi prispevajo k izboljšanju kakovosti izobraževanja, usposabljanja, mladinskega dela in športa. Sodelujoče organizacije pridobivajo nove ideje, metode dela in znanja, ki vplivajo na dvig ravni in inovativnosti na teh področjih. Četrto, Erasmus+ spodbuja aktivno državljanstvo in participacijo mladih. Programi omogočajo mladim, da prispevajo k družbi, se angažirajo v pomembnih temah ter soustvarjajo prihodnost Evrope. Na koncu, Erasmus+ programi predstavljajo most med mladimi, organizacijami in državami. Spodbujajo sodelovanje, mreženje, izmenjavo znanja ter krepijo povezave med različnimi akterji. To ustvarja bogat ekosistem in prispeva k evropski identiteti, solidarnosti in trajnostnemu razvoju. Zaradi teh razlogov so programi Erasmus+ tako dragoceni. Pripomorejo k razvoju posameznikov, organizacij in družbe kot celote. Omogočajo priložnosti, ki presegajo meje in spodbujajo krepitve vezi med ljudmi ter kulturo sodelovanja. Erasmus+ je dragocen, ker krepi našo raznolikost, spoštovanje in pripadnost skupnemu evropskemu prostoru.

Literatura

- Spletna stran programa Erasmus+: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>
Publikacije Evropske unije: <https://op.europa.eu/en/home>
Berčič, H. (2008). Športna rekreacija od zgodnjega otroštva do pozne starosti. V H. Berčič (ur.), Zbornik 7. kongresa športne rekreacije (str. 8-22), Sokolska zveza Slovenije.
Plevnik, M.. Povezava gibanje počutje. Delo, 2019.
Martinjak, T. (2023). Explore your limits. Priročnik, Joetz.
Mladinski dom Jarše. Nov program »Športna skupina Črnaška gmajna« <https://www.cmuskagmajna.si> (dostopno 1. 9. 2019).
Oblak, A. in Kronegger S. »Cherry on the cake« ali Kako kakovostno načrtovati mladinsko izmenjavo. Movit. Ljubljana, 2014.
Lebar, A. Razvoj vzdržljivosti. https://ucilnice.arnes.si/pluginfile.php/2165990/mod_resource/content/1/RAZVOJ%20VZDRZLJIVOSTI.pdf
Steiner T. s sodelavci. Mala knjiga za velike staršev. Mladinski dom Jarše, 2003.
Steničnik, P. Mednarodne mladinske izmenjave, oblika in priložnost dela z mladimi z manj priložnostmi. Mednarodna konferenca pedagoških delavcev. Ljubljana, 2015.
Škof, B, Bačanac, L., Bratina, N., Žiberna, L. (2016) Šport po meri otrok in mladostnikov: pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidiki športne vadbe mladih. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

MEGA KNJIŽNIČNA KRIŽANKA

Povzetek: V članku je predstavljen projekt Mega knjižnična križanka, ki ga na Osnovni šoli Kašelj izvajamo v sodelovanju s šolsko knjižničarko. Projekt poteka v maju in juniju, namenjen pa je učencem od 1. do 5. razreda. V sklopu projekta učenci rešujejo različne naloge, ki vključujejo miselne igre, reševanje ugank in križank, orientacijo, umetnost, gibalne naloge ter druge aktivnosti, ki so prilagojene starosti in sposobnostim učencev. Glavni cilj projekta je povečati motivacijo za učenje skozi zabavne in interaktivne dejavnosti. Projekt spodbuja sodelovalno učenje, vztrajnost, kreativnost, aktivno prisotnost in krepi pozitivno učno okolje. Za trud, sodelovanje in medsebojno pomoč so učenci ob koncu tudi nagrajeni. Projekt Mega knjižnična križanka predstavlja primer inovativnega pristopa k poučevanju, ki spodbuja učence k učenju skozi igro, sodelovanje in zabavo. Takšni projekti lahko pomembno prispevajo k izboljšanju učnih izkušenj učencev in krepijo njihovo motivacijo za učenje.

Ključne besede: projekt, razredna stopnja, učenje, naloge, izzivi

MEGA LIBRARY CROSSWORD

Abstract: The article presents the Mega library crossword project, which is being implemented at Kašelj Primary School in cooperation with the school librarian. The project takes place in May and June and is intended for pupils from 1st to 5th grade. As part of the project, pupils solve various tasks that include brain games, solving puzzles and crosswords, orientation, art, movement tasks and other activities that are adapted to the age and abilities of the pupils. The main goal of the project is to increase the motivation to learn through fun and interactive activities. The project encourages collaborative learning, persistence, creativity, active presence and strengthens a positive learning environment. At the end, pupils are also rewarded for their effort, cooperation and mutual help. The Mega library crossword project is an example of an innovative approach to teaching that encourages pupils to learn through play, collaboration and fun. Such projects can significantly contribute to improving the learning experience of pupils and strengthen their motivation to learn.

Keywords: project, primary school level, learning, tasks, challenges

1 Uvod

Učitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalno delo na razredni stopnji, sporočajo, da se je učna pozornost, odzivnost in angažiranost učencev v zadnjih časih spremenila, zmanjšala. Taka sporočila opozarjajo na zmanjšanje in/ali odsotnost motivacije za učenje. Sicer ne obstaja ena sama teorija o (samo)motivaciji za učenje, a v sodobni znanosti vlada soglasje, da je to notranji proces, ki posameznika spodbuja k dejavnosti, ki jo usmerja in vzdržuje. Napočil je čas, da se v šole vpelje human pristop, ki sloni na dobrem počutju posameznika in na zagotavljanju pozitivnega razvoja slehernega učenca. Za večino učencev pri obiskovanju šole ni edini cilj kopičenje znanja, ampak tudi občutek lastne vrednosti, dobro počutje, dobri odnosi, druženje s sošolci, razvijanje svojih interesov in potencialov ob pestri ponudbi učnih dejavnosti. To so pomembni motivacijski dejavniki, ki spodbudijo notranji proces in željo, potrebo po učni dejavnosti, ki jo učenec usmerja in vzdržuje (Nedeljko, 2021). Poudarek na učenju, ki temelji na spretnostih, je povzročil kurikularne spremembe v izobraževalnih sistemih po vsej Evropi, zlasti v smislu povečane uporabe metod aktivnega poučevanja na vseh stopnjah izobraževanja. Tvrstne metode dokazano pozitivno vplivajo na motivacijo učencev. Strategije, ki temeljijo na igri, spodbujajo pridobivanje novega znanja in veščin, saj pri učencih zvišajo motivacijo (Viñuela in Caso-Fuertes, 2023). Pet ključnih dejavnikov, ki vplivajo na motivacijo učencev so: učenec, učitelj, vsebina, metoda poučevanja in učno okolje (Williams, K. in Williams, C., 2011). V članku je predstavljen projekt Mega knjižnična križanka, ki vključuje vse omenjene dejavnike.

2 Mega knjižnična križanka

Na Osnovni šoli Kašelj učitelji za krepitev učne motivacije v času podaljšanega bivanja za učence od 1. do vključno 5. razreda vsako leto pripravimo Mega knjižnično križanko. Projekt izvajamo vse dni v mesecu maju in nekaj dni v juniju. Vodja podaljšanega bivanja se

poveže s šolsko knjižničarko, da skupaj pripravita izzive in naloge – po lastni želji sodelujejo tudi ostali učitelji podaljšanega bivanja. Ko so naloge pripravljene, jih vodja podaljšanega bivanja dnevno pošilja sodelavcem po mailu. Učitelji glede na starost učencev presodijo, ali bodo dnevno nalogo natisnili ali projicirali na tablo; reševali skupinsko, v skupinah, parih. Pomembno je, da se zavedajo in učencem predstavijo, da so kot oddelek ekipa in sodelujejo. Ko uspe nalogo, ki ni časovno omejena, rešiti vsem učencem, učitelj izžreba ali določi tri učence, ki gredo do knjižnice in rešitev oziroma geslo sporočijo knjižničarki. Če je odgovor pravilen prejmejo tri točke; če je napačen prejmejo za sodelovanje eno točko; če v knjižnico tisti dan ne pridejo, točk ne dobijo. Knjižničarka pravilne rešitve vpisuje v ogromno šablono (v šolskem letu 2020/2021 križanka; 2021/22 izpolnjevanje besedila manj znane poezije; 2022/23 križanka). Oddelki, ki zberejo vse točke, so nagrajeni (v šolskem letu 2020/2021 so bile za nagrado knjige, leta 2021/22 ogled lutkovne predstave; 2020/2021 ogled filma v šolski knjižnici). Nazadnje so bili nagrajeni vsi oddelki, saj reševanje dnevnega izziva ni časovno omejeno in so lahko rešitev iskali tako dolgo, dokler je niso našli.

2.1 Naloge

Izzivi in naloge so prilagojeni starosti in sposobnostim učencev. Nekatere dejavnosti so skupinske, druge individualne, v paru, trojicah. V ospredju je aktivno sodelovanje in pomoč drug drugemu. Pomembno je, da je naloga opravljena in ne v kolikšnem času. Reševanje nalog je samostojno, brez pomoči učiteljev. Nagrajen je trud, vztrajnost ter pot do rešitve. Naloge in izzivi so sestavljeni iz snovi različnih šolskih predmetov, večinoma gre tudi za medpredmetno povezovanje. Pri sestavljanju nalog se osredotočamo na avtentične učne naloge pri katerih učenci vidijo smisel in uporabnost v vsakdanjem življenju ter se ob tem kaj novega naučijo. Takšne naloge spodbujajo tudi sodelovanje in iznajdljivost. Nekatere naloge se dopolnjujejo in nadgrajujejo ter trajajo dva ali tri dni.

Naloge:

- Labirint. Primer: kolo išče lastnika, pot vodi samo do enega kolesarja, od treh možnih; ko jo učenec najde, vidi, da le-temu za varno kolesarjenje nekaj manjka – to je čelada, kar je tudi odgovor za dnevno geslo križanke.

- Uganka.

- Rebus.

- Naloga v naravi. Na primer "Bumerang", kjer gre oddelek v naravo ali šolsko igrišče; v manjših skupinah hodijo po začrtani poti in zbirajo naštete stvari (nekaj pisanega, dva različna drevesna lista, palici, nekaj rumenega, bleščččega, kar diši, proizvaja zvok ...). Po koncu poti pridejo na isti cilj, kjer sledi vprašanje kateri športni pripomoček se ob pravilnem metu vrne nazaj k tebi? Odgovor je eno izmed gesel križanke.

- Orientacija. Na primer orientacijski tek znotraj šolskega okoliša, kjer so na kontrolnih točkah zapisane črke. Zemljevid je sedaj po zaslugi Sare Stojan izdelan in pripravljen za večkratno uporabo, z možnostjo menjave lokacije kontrolnih točk in spremembe nalog, ugank in vaj na njih.

- Sestavljanje. Na list papirja natisnemo določen predmet/čustvo/igro in list razrežemo na različno velike delce. Ko učenci sestavljanje sestavijo, dobijo rešitev dnevnih nalog.

- Vprašalnik. Pripravimo vprašalnik s toliko vprašanji, kot ima naše geslo črk v besedi. K vprašanjem ponudimo tri odgovore. Učenci obkrožijo črko pred pravilnim odgovorom in tako dobijo ustrezno geslo.

- Izdelava izdelka.

- a) Vsak učenec izdelava oz. pobarva eno čebelo in šest-kotno celico. Kaj je nastalo, ko smo dali skupaj več celic? Odgovor dnevnega izziva je satje.

- b) Po navodilih učitelja ali youtube prikaza izdelujejo origami metulje. Potrebujejo kolaž papir ter vrvico. Geslo je metulj. Za osvojitve točk v knjižnici metulje predajo knjižničarki, ki jih nato uporabi za okrasitev knjižnice.

- Gibalna naloga.

a) Učitelj pripoveduje gibalno zgodbo, učenci sledijo besedilu in se gibajo po navodilih. Učenci, ki so sledili do konca, imajo na koncu možnost odgovarjati na zastavljeno vsebinsko vprašanje, katerega odgovor je rešitev dnevne naloge. Vključene so lahko tudi dihalne vaje.

b) Naloga poteka na šolskem igrišču. Učenci si izmislijo smešno gibanje, ki ga izvajajo en krog na šolskem stadionu. Lahko skačejo, hodijo po petah ali prstih, vmes naredijo plesni korak ... Pomembno je, da naredijo cel krog z enakim gibanjem. Ko učenci naredijo krog, jih vprašajte katero črko bi dobili, če bi pogledali s ptičje perspektive. Za Mega knjižnično križanko je rešitev črka O.

- Rime. Učenci v spodnjo pesem vstavijo manjkajoče rime (npr. mir, pike, deževnike, glavni-ke, zaspani, podivjani, vse znam, nič ne znam). Pesem nadaljujejo sami oz. v skupini. Ko končajo, dajo pesmici naslov. V oddelki si pesmi med seboj preberejo in izberejo najboljšo.

NASLOV: _____

Radi imamo pire krompir,

na svetu si želimo _____.

Radi imamo morje, črke in slike,

šolo, deževnike in _____.

Radi smo v šoli navihani in nasmejani,

nikoli pa zares _____.

Najraje se s sošolci na igrišču igram,

kadar me učiteljica vpraša, _____.

- Povezovanje. Na listu so različni predmeti, živali, vozila ... Vsak pojem poimenujejo, potem pa obkrožene črke povežejo v določen vrstni red, ki jim pove geslo.

- Vislice.

- Osmerosmerka. Izdelava s pomočjo spletne aplikacije. Črke, ki ostanejo, se po vrstnem redu zložijo v geslo.

- Skrite črke. Po učilnici ali na zunanjem igrišču skrijemo kartončke s črkami. Učencem povemo koliko črk se je skrilo. Ko najdejo vse, jih sestavijo v smiselno besedo, ki predstavlja geslo.

- Kviz na prostem. Učitelj pripravi kviz s vprašanji in nalogami iz različnih predmetov. Učenci so razdeljeni v skupine in se gibajo po šolskem igrišču, da poiščejo pravilne odgovore. Ta aktivnost združuje učenje z gibanjem, timsko delo in zdravo tekmovalnost.

3 Opazanja

Med priporočili, kako povečati verjetnost, da se bo učenec na poučevanje odzval z učenjem, piše, da je potrebno poznati različne učne dejavnosti. Te naj bodo raznovrstne, avtentične, ravno prav zahtevne, različne po obsegu, s pestrimi metodami in oblikami dela ter učne dejavnosti na prostem (Nedeljko, 2021). Pri Mega knjižnični križanki z vnemo sodelujejo vsi učenci ter sprašujejo, če lahko v istem dnevu opravijo še kakšno nalogo. Želja po tem, da gredo v knjižnico sporočit rešitev, je zelo velika, tako da je kar izziv določiti/izbrati/izžrebati, kdo bo šel kateri dan, da bo na koncu za vse pravično. S tem se učijo strpnosti in solidarnosti. Nekateri učenci radi pomagajo drugim in s tem zvišajo svojo motivacijo ter samoučinkovitost pri učenju. Raziskave kažejo, da je uporaba modela sodelovalnega učenja prinesla izboljšanje samoučinkovitosti učencev in motivacije za učenje matematike. Pozitivne povratne informacije v povezavi z uporabo tovrstnega načina dela so dali tudi učenci. Izrazili so željo, da bi pouk na ta način potekal tudi pri ostalih predmetih (In'am in Sabdo Sutrisno, 2021). Motivacijsko klimo predstavlja razredno vzdušje, ki spodbuja učenje, bodisi na podlagi zdrave tekmovalnosti ali sodelovanja med učenci. Med izvajanjem nalog Mega knjižnične križanke sta bili prisotni obe obliki. Učenci so zelo uživali, sodelovali in se spotoma, nevede tudi učili. Zanimivo jih je bilo opazovati, kako so samoiniciativno pomagali drug drugemu in sodelovali, saj so po nekaj dneh dojeli, da ni pomembno, kdo nalogo reši prvi in kdo zadnji.

4 Zaključek

Učna motivacija se lahko krepí z ustvarjanjem spodbudnega učnega okolja, kjer se učenci počutijo varne, imajo možnost izbire, sodelujejo v zanimivih in interaktivnih aktivnostih ter prejmejo pohvale za svoje dosežke. Pomembno je vodilo, da je važno sodelovati, ne zmagati. Med reševanjem nalog Mega knjižnične križanke je sodeloval celoten oddelek ter se s tem dodatno povezal in okrepil prijateljske vezi med posamezniki.

Projekt predstavlja primer, kako lahko šola in učitelji spodbujajo motivacijo učencev za učenje. Z uporabo raznolikih in interdisciplinarnih nalog ter aktivnega sodelovanja učencev, projekt omogoča, da se učenci povežejo kot ekipa in razvijajo svoje veščine ter znanje. Takšen pristop omogoča učencem, da se učijo skozi igro, sodelovanje in zabavo. Učenci se lahko drug od drugega učijo in se spodbujajo k napredku. Vključevanje različnih dejavnosti, ki so prilagojene starosti in sposobnostim učencev, omogoča, da se vsak učenec počuti vključenega in cenjenega.

Projekt Mega knjižnična križanka dokazuje, da je mogoče motivacijo za učenje povečati z inovativnimi pristopi k poučevanju, ki vključujejo raznolike dejavnosti, sodelovalno učenje ter spodbujajo radovednost in ustvarjalnost učencev. Takšni projekti lahko pomembno prispevajo k pozitivnemu učnemu okolju in izboljšanju učnih izkušenj učencev.

Literatura

In'am, A. in Sabdo Sutrisno, E. (2021). Strengthening Students' Self-efficacy and Motivation in Learning Mathematics through the Cooperative Learning Model. *International Journal of Instruction* 1(14), 395-410. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282343.pdf>

Nedeljko, N. (2021). Zmote in resnice o motivaciji za učenje. *Skrivnosti motiviranih učencev*. Rzredni pouk št. 3, 3, 13-18. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/03_NadaNedeljko.pdf

Viñuela, Y. in Caso-Fuertes, A. (2023). Improving motivation in pre-school education through the use of project-based learning and cooperative learning. *Frontiers in Education*, 7(7), 1-19. 10.3389/educ.2022.1094004.

Williams, K. in Williams, C. (2011). Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 104-122. https://www.researchgate.net/publication/264840387_Five_Key_Ingredients_for_Improving_Student_Motivation

ZADOVOLJSTVO IN UDELEŽBA NA DEJAVNOSTIH ZA NADARJENE UČENCE

Povzetek: Delo z nadarjenimi učenci in učenkami je na naši šoli pomembna dejavnost. Nadarjenost je nedvomno dar, ki ni dan vsem. Zanj je najpomembnejše, da ga kot pedagoški delavci in delavke pri učenkah in učencih, ki ga imajo, vzpodbujamo in krepimo. V šoli pripravljamo različne obogatitvene delavnice in druge oblike dela, pri pouku se trudimo izvajati dejavnosti, s katerimi bi nadarjeni učenci razvijali svoja interesna področja, iščemo možnosti za bolj sistematično povezovanje nadarjenih učencev in učenk ter čim večje koriščenje dodatnih aktivnosti, ki jih načrtujemo zanje. Pri poučevanju nadarjenih učencev in učenk se srečujem s težavo, ki je povezana s slabo obiskanostjo aktivnosti. V želji, da povečamo udeležbo na delavnicah in s tem njihovo zadovoljstvo, sem stopila na pot sistematičnega raziskovanja. Najprej sem se poglobila v strokovno literaturo o nadarjenih učencih in učenkah, nato pa z ostalimi mentorji reflektirala morebitne težave za slabšo obiskanost. Med nadarjenimi sem izvedla anketo o morebitnih razlogih za nizko prisotnost. V prispevku so predstavljeni rezultati ankete, ki so potrdili, da je vzrok predvsem slabšem razumevanju šole za njihov natrpan urnik obšolskih dejavnosti. Na koncu sem se osredotočila na rešitve in načine, kako nadarjenim učencem in učenkam stopiti naproti in jim omogočiti obiskovanje vsebin, ki so namenjene predvsem njim.

Ključne besede: nadarjenost, izziv, težava, refleksija, kakovost, sodelovanje.

SATISFACTION AND PARTICIPATION IN ACTIVITIES FOR TALENTED STUDENTS

Abstract: Working with talented students is an important activity at our school. Talent is undoubtedly a gift that is not given to everyone. For them, the most important thing is that, as pedagogic workers, we encourage and strengthen their talents. In our school, we prepare various rich workshops and other forms of work, during lessons we try to prepare activities with which talented students would develop their areas of interest, and we look for opportunities for more systematic integration of talented students and the maximum use of additional activities prepared for them. When teaching gifted students, I encountered a problem related to poor attendance at activities. In order to increase participation in the workshops and thus their satisfaction, I embarked on the path of systematic research. First, I delved into the professional literature on gifted students, then I reflected with the other mentors on possible problems for lower attendance. I conducted a survey among gifted students on what they thought were the reasons for that. The paper will present the results of the survey, which confirmed that the reason for the poor attendance was school's poor understanding of their busy schedule of extracurricular activities. In the end, I focus on solutions and ways to meet gifted students and enable them to attend content that is primarily intended for them.

Keywords: talent, challenge, difficulty, reflection, quality, cooperation.

1 Uvod

Kot mentorica nadarjenim učencem in učenkam vsako šolsko leto razumem kot povsem novo priložnost, kjer so spremembe in napredki mogoči le, če je vsak, ki deluje z nadarjenimi, zanje pripravljen delati več in preseči udobje, v katerega skozi leta morda zapademo. Pomen refleksije in evalvacije lastnega dela za dobro otrok je zato izrednega pomena v pedagoškem poklicu (Marentič Požarnik, 2023). S pomočjo medosebnega vidika refleksije, katere cilj je z več zornih kotov in s študijem literature pridobiti globlji uvid v nastalo situacijo oz. problem (Shollaert, 2006 v Pečar, 2012), sem se podala na zahtevno pot sprememb. Za kakovostno izvedbo vzgojno-izobraževalnega programa morajo učitelji in učiteljice znati prepoznati in upoštevati različne potrebe učencev in učenk ter jim omogočiti razvoj lastnih potencialov (Vogrinc, 2014). Delo z nadarjenimi pomeni stik z izjemno heterogeno skupino. Na Osnovni šoli Loče, ki se s 396 učenci uvršča med manjše šole v Sloveniji, sem bila v šolskem letu 2022/2023 mentorica enajstim učenkam in učencem, ki so bili prepoznani kot nadarjeni. Po skrbnem pregledu podatkov že dlje časa opažam, da se aktivnosti, ki so namenjene prav njim, povprečno udeleži le šest učenk in učencev. Ob organizaciji tovrstnih dejavnosti je nato posledično moč opaziti povečanje zanimanja pri ostalih učenkah in učencih, ki jih povabimo na dejavnosti, saj kažejo interes. V želji, da raziščem, kaj je vzrok majhne prisotnosti oziroma slabega zanimanja za dejavnosti, ki so v prvi vrsti namenjene

nadarjenim, sem se lotila raziskovanja. V članku so opisani primeri dobre prakse in poskus meta-refleksije dela z nadarjenimi učenci in učenkami. Zanimalo me je, zakaj je obiskavnost aktivnosti za nadarjene slabša in kakšni so dejavniki vpliva. Osredotočila sem se na pomen zadovoljstva pri učencih in učenkah z naborom dejavnosti, poskušala reflektirati in evalvirati svoje delo s pomočjo šolskega tima ter se ob tem spraševala, kaj lahko še naredimo, da bosta obiskavnost in zadovoljstvo večja. Preden se lotimo reflektiranja in iz tega izhajajočih morebitnih sprememb, je potreben pregled literature in aspektov, ki jih tekom delovanja pogostokrat spregledamo in posledično postavljamo (pre)hitre posplošitve, ki velikokrat izgubijo plodna tla.

2 Nadarjeni učenci in učenke

Postaviti enotno definicijo tega, kdo so nadarjeni učenci in učenke, je dandanes izjemno težko, saj moramo pri tem upoštevati vrsto dejavnikov, od kulturoloških pa vse do metodoloških, ki se kažejo v naboru različnih strategij (Juriševič, 2012). Strokovne definicije tega, kaj vse so značilnosti nadarjenosti, se med sabo razlikujejo, zato še kar nimamo enoznačnega odgovora (Juriševič, 2012). Ob poskusu združitve mnogih definicij lahko trdimo, da so kot nadarjeni prepoznani tisti, ki imajo izredne sposobnosti, potenciale in posebne dosežke v primerjavi s svojimi vrstniki in vrstnicami. Pri tem izstopajo na različnih področjih, pri čemer potrebujejo prilagoditve pri aktivnostih in programih znotraj in zunaj šole (Zelenko, 2021). Prav tako čedalje več študij poroča o principu »izstopanja« za konceptualiziranje nadarjenosti, ki nakazuje doseganje najvišje ravni v sklopu izbranih kriterijev (Kaufman in Sternberg, 2008 v Juriševič, 2012). V Sloveniji so po letu 2011 v sprejetem Zakonu o spremembah in dopolnitvah v osnovni šoli nadarjeni postali samostojna skupina, ki izkazuje visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu (Zakon o osnovni šoli, 2011). A čeprav jih združujejo skupne nadpovprečne lastnosti, jih kljub temu ne moremo niti enako obravnavati niti opisati samo z naborom enakih nadpovprečnih lastnosti.

Wolfgang Nagel (1987) nadarjene učenke in učence zatorej prepoznava po naboru štirih različnih značilnosti, ki jih premorejo, in sicer:

- Učne značilnosti (nabor znanja o različnih temah, interdisciplinarno povezovanje, bogat besedni zaklad).
- Motivacija (potrpežljivost, visoka predanost določenim področjem, samokritičnost, nagnjenost k perfekcionizmu).
- Ustvarjalnost (širok nabor zanimanj, ustvarjalnost idej in domiselni nabor različnih odgovorov).
- Socialne lastnosti (empatija, sposobnost nudenja pomoči in podpore drugim).

Poznavanje zgoraj omenjenih značilnosti pedagoškim delavcem in delavkam pomaga pri razvrščanju in pripravljanju terena, na katerem bodo medsebojno sodelovali, še posebej takrat, ko se pripravlja letni delovni načrt za nadarjene. Še preden pa do sistematičnega sodelovanja pride, omenjen nabor služi predvsem za prepoznavanje in odkrivanje tovrstnih učencev in učenk, ki se jih nadalje prepozna kot nadarjene.

3 Odkrivanje nadarjenih učencev in učenk

Za odkrivanje in prepoznavanje nadarjenih je zelo pomembno, da se spomnimo, na podlagi česa se posameznika ali posameznico prepozna kot nadarjenega oz. nadarjeno. V trostopnjenskem modelu, definiranim v Konceptu: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ iz leta 1999 (Zelenko, 2021) se najprej evidentira, nato v drugem in tretjem triletju osnovne šole identificira nadpovprečne lastnosti učenk in učencev. Nazadnje se pridobi mnenje staršev (Zelenko, 2021). Pri tem je ključno zavedanje – tudi ko se učenca oz. učenko identificira kot nadarjenega ali nadarjeno, ne smemo pozabiti – gre le za trenutno identificirano stopnjo, ki se je do takrat dosegla, pri čemer se naše pedagoško delo dodobra šele pričinja. Nadarjenost ne pomeni zgolj nabor statičnih, nespremenljivih lastnosti, temveč spekter sposobnosti, ki jih moramo spodbujati v bodoče; lastnosti in sposobnosti, ki se

pri učencu ali učenki navzven še niti ne kažejo, vendar s približevanjem različnih področjih lahko vzpodbudimo, da le-te prilezejo na površje (Zelenko, 2021). Tako počasi prispemo do konceptualizacije pedagoškega dela, osnovanega na individualiziranih programih z nadarjenimi, kjer je potrebno obuditi znanje in vednost o nadarjenih (Zelenko, 2021). Pri uveljavljanju in apliciranju smernic morajo sodelovati vsi, ki delujejo z učenci in učenkami, in sicer učiteljski zbor, šolska svetovalna služba, starši ter učenci sami. Pomena tega, kakšno vrednost ima medsebojno sodelovanje, smo se zavedali na naši šoli, ko smo se soočili s problemom, da na dejavnostih, ki jih pripravimo za nadarjene, ni prisotnosti, kot bi si jo želeli in pričakovali.

4 Analiza ankete z nadarjenimi učenci in učenkami in nadaljnje delovanje

Kot mentorica sem se preoblikovanja in evalvacije lastnega dela za boljšo pripravo prihodnjih delovnih načrtov z nadarjenimi učenci in učenkami morala lotiti sistematično. Najprej sem se pred začetkom šolskega leta 2022/2023 posvetovala z ostalimi mentorji na šoli in s svetovalno službo. Nato sem sprejela odločitev, da stopim v stik z nadarjenimi učenci in iz prve roke poskušam izvedeti, kateri so po njihovem mnenju razlogi in morebitni dejavniki, ki vplivajo na manjšo prisotnost na dejavnostih, ki jih organiziramo med letom. Anketa z naslovom »Zadovoljstvo in udeležba na dejavnostih za nadarjene učence in učenke« je bila izvedena med enajstimi učenci in učenkami Osnovne šole Loče. Njen namen je bil izvedeti, kako lahko svoje delo in posledično tudi delovni načrt prilagodim zahtevam in željam nadarjenih ter jim tako stopim nasproti. Anketa je pokazala, da kar več kot polovica učenk in učencev kot vzrok za neudeležbo na dejavnosti navaja zasedenost z drugimi obšolskimi dejavnostmi (54,5 %), medtem ko je ostalih 45,5 % anketirancev označilo možnost »Drugo« in zapisalo, da niso vedeli za aktivnost, ali pa so takrat zboleli. Nihče izmed vprašanih ni označil, da ga vsebina ne bi zanimala, kar je okviren pokazatelj, da so zadovoljni z vsebinami, ki smo jih do sedaj kot šola ponudili. Nadalje so na vprašanje, kakšne aktivnosti si v prihodnje želijo, v veliki večini odgovorili, da bi radi več ekskurzij, medtem ko so ostali izrazili željo po organizaciji delavnic na šoli. Pri tem so specifično navedli, da želijo izvedbo raziskovalnih taborov, delavnice javnega nastopanja in retorike, obiske znanih slovenskih osebnosti, raziskovanje mest in različna potovanja. Po izvedeni anketi in pridobljenih rezultatih sem se ponovno posvetovala z ostalimi mentorji in s šolsko svetovalno službo. S pomočjo literature sem iskala dodatne informacije, se zopet posvetovala s pedagoškimi mentorji ter se nato lotila analize svojega delovanja. Uspela sem sestaviti delovni načrt, ki je sodelovalen, saj je pri učencih in učenkah iskal potrebne informacije za uvajanje sprememb. Glede na rezultate anketnih vprašanj lahko sklenemo, da je bil izbor tem in dejavnosti za nadarjene do sedaj ustrezen in zanimiv, a je le-ta še predstavljal prostor za izboljšave. Ravno zaradi spektra različnih področji nadarjenosti, zanimanj, ki so jih učenci in učenke izrazili v anketi, smo se v timu odločili, da bomo v šolskem letu 2022/2023 zastavili program, ki bo bolj diferenciran po posameznih področjih. Ključen dejavnik pri sestavljanju delovnega načrta je bil stik z učenci in učenkami. Ker jih je večina poročala o vzroku zasedenosti z drugimi obšolskimi dejavnostmi, naš interes pa je, da se na vsebine prijavijo v čim večjem številu, smo se odločili, da skupaj z njimi po naših zmožnostih že vnaprej določimo datume dejavnosti in tako postavimo čim bolj natančen okvir oziroma urnik poteka. Prav tako smo o načrtovanih terminih obvestili starše in jih prosili, če lahko poskrbijo in zagotovijo, da takrat učenci ne bodo imeli drugih obveznosti. Ker naša želja ni bila, da se morajo odreči svojim obšolskim dejavnostim, smo se z njimi na krajšem srečanju sestali in se skupaj dogovorili o najbolj optimalnem mesecu oz. času, ko bi jim ustrezalo. Z rezultati ankete smo si pomagali pri načrtovanju dejavnosti, za katere so izrazili zanimanje.

5 Primeri dobre prakse

Izvedba ankete, multidisciplinarno sodelovanje, redni posveti šolskega tima in tesno sodelovanje z učenci in učenkami nam je omogočilo ustvarjanje boljših vsebin, lastno pedagoško napredovanje in rast ter tisto, kar je bil naš primaren cilj – zagotoviti večjo udeleženo na dejavnostih, ki so namenjene nadarjenim učencem.

5.1 Popoldan nadarjenih

Ne glede na področje nadarjenosti smo zasnovali delavnice, imenovane »Popoldan nadarjenih«. Kar tri mesece prej smo skupaj z izvajalcem, učenci in učenkami ter šolo določili datum delavnic, ki so trajale od 16. do 22. ure. Namen delavnic je bilo medgeneracijsko druženje in poglobljanje znanja na naravoslovnem, družboslovnem in glasbenem področju. Učenci in učenke so predhodno izrazili svoje interese že v anketi, nato še preko skupinskih pogovorov, čemur smo se skušali prilagoditi. Tako smo organizirali delavnico astronomije in lepidopterologije (spoznavanje metuljev).

5.2 Pogovor z Oliverjem Tičem

Na željo učencev in učenk smo organizirali pogovor z Oliverjem Tičem, znanim občanom iz Slovenskih Konjic, ki je z nami delil svoje potovanje od juga Argentine do severa Aljaske, ki ga je sam oziroma v družbi psičke prehodil v 993 dneh. Obiskanost je bila zopet primerljiva s tisto pred izvedbo ankete. Vzrok prepisujemo tudi temu, da se zaradi spremenjenega datuma obiska učenci in učenke novega termina na žalost niso mogli udeležiti v večjem številu. Tovrsten rezultat ponovno priča dejstvu, da pravočasno dogovarjanje o datumih omogoča večjo obiskovanost samih dejavnosti.

5.3 Raziskovanje Celja

Prav tako smo se glede na finančne zmogljivosti šole odpravili na ekskurzijo oz. obisk mesta Celja. Upoštevali smo želje učencev in učenk ter bili hkrati pozorni, da je bila celotna ekskurzija načrtovana po principu minimalnih stroškov za starše, saj šola krije le stroške prevoza. Tudi tovrstne dejavnike moramo upoštevati, če želimo, da je obiskovanost čim višja.

Zaključek

V prispevku sem opisala postopek, ki sem se ga lotila, ko sem pričela s poglobljenim reflektiranjem lastnega mentorskega dela z nadarjenimi učenci in učenkami, katerega namen je bil izboljšati zadovoljstvo in povečati udeležbo. Najprej sem s pomočjo literature obudila znanje in osvetlila slepe pege, ki se med leti prikrajujejo v naše delo. Nato sem se s pridobljeno vsebino o različnosti nadarjenih otrok, z diferenciranimi potrebami po individualiziranih učnih oblikah dela, metodah, vsebinah in ciljih posvetovala s šolskim timom ter iskala rešitve. S pomočjo ankete, ki smo jo izvedli z nadarjenimi, sem pridobila konkretne odgovore, ki smo jih v šolskem timu skrbno pregledali. O rešitvah smo se ponovno pogovorili z učenci in učenkami ter poiskali skupno pot. Odkrili smo, da je ključen dejavnik jasno in pravočasno postavljen urnik oziroma dovolj hitra seznanitev s točnimi termini izvajanja načrtovanih dejavnosti. To je potrdilo tudi dejstvo, da kadar se je dogovorjen datum predstavil, je bila prisotnost na nadomestnem terminu bistveno manjša. Zaključujem, da sta refleksija lastnega dela in sodelovanje z učenci ter učenkami bistvenega pomena, če želimo, da z nadarjenimi delujemo tako, ko velewa zakon in nam narekuje naše pedagoško poslanstvo.

Literatura

- Jurišević, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Marentič-Požarnik, B. (2023). Psihologija učenja in pouka – od poučevanja k učenju. DZS.
- Nagel, W. (1987). Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok. Državna založba Slovenije.
- Pečar, M. (2012). Refleksija pedagoške prakse kot pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja prihodnjih učiteljev. V J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije* (str. 15–32). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zelenko, U. (2021). Inkluzivna šola in nadarjeni učenci. Založba BoMa.
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (2011). Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K in 76/23).
- Vogrinc, J. (2014). Pomen didaktične usposobljenosti učiteljev za načrtovanje dela z nadarjenimi učenci. V M. Jurišević (ur.), *Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v OŠ* (str. 29–33). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

UPORABA DIDAKTIČNIH IGER IN PRAVLJIC PRI POUKU TUJEGA JEZIKA V PRVEM RAZREDU

Povzetek: Učenje tujega jezika na zgodnji stopnji poteka drugače kot v poznejših obdobjih, zato je potrebno delo pri pouku tujega jezika prilagoditi starosti učencev. Te prilagoditve poleg gibanja, ki je v tem starostnem obdobju še zelo velika razvojna potreba, vključujejo tudi veliko prepevanja pesmic in poslušanja pravljic ter veliko igre. Za usvajanje jezika na zgodnji stopnji je nujno potrebno veliko ponavljanja, ki pa se ga lahko učenci zelo hitro naveličajo. Z različnimi didaktičnimi igrami na eni strani in aktivnostmi, ki jih pripravi v povezavi z obravnavanimi pravljicami, na drugi strani lahko učitelj zagotovi veliko količino ponavljanja besedišča, ne da bi se učenci ponavljanja naveličali, to pa pripomore k boljšemu in dolgotrajnejšemu pomnjenju besedišča in jezikovnih struktur. Prispevek predstavi nekaj primerov aktivnosti, primernih za razvijanje besedišča pri pouku tujega jezika v prvem razredu.

Ključne besede: zgodnje poučevanje tujega jezika, igra, pravljice pri pouku tujega jezika, dejavnosti za razvijanje in utrjevanje besedišča

USE OF DIDACTIC GAMES AND STORIES IN FIRST-GRADE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract: Learning a foreign language in young learners is different than at later ages so it is necessary to adapt the foreign language lessons to the age of the pupils. Movement is still an important developmental need at this age therefore these adaptations include a lot of movement as well as singing, listening to fairy tales, and games. Learning a language at an early age requires a lot of repetition which pupils can get tired of very quickly. With various didactic games on one hand and activities they prepare in connection with the fairy tales discussed on the other hand, teachers can ensure a large amount of vocabulary repetition without the pupils getting tired of the repetition. This contributes to a better and longer-lasting memorization of vocabulary and language structures. The paper presents examples of activities suitable for developing vocabulary in the first-grade foreign language classroom.

Key words: early foreign language teaching, games, stories in language classroom, activities for vocabulary development and consolidation

1 Uvod

Prvošolci težko ohranjajo zbranost dlje časa, zato učitelji vedno znova iščemo aktivnosti, ki bodo učence pritegnile k sodelovanju in jim pomagale, da bodo čim bolj nezavedno dosegali cilje pouka. Ker je igra v tem starostnem obdobju še zelo pomemben del otrokovega življenja, si učitelji prizadevamo v pouk vnašati čim bolj igrive dejavnosti, ki učencev ne spominjajo na učenje, ampak to poteka kot nekakšen stranski produkt njihove igre.

2 Teoretična izhodišča

Mlajši učenci se najbolj učinkovito učijo, kadar učenje poteka celostno in se čim bolj približa naravnemu usvajanju jezika, ki poteka nezavedno (npr. Fleta, 2014; Kirkgöz, 2019; Peck, 2001; Pinter, 2006). Uspešno učenje besedišča tako v maternem kot tudi v tujem jeziku zahteva večkratni stik s ciljnim besediščem ter njegovo ponavljanje in ponovno uporabo, kar predpostavlja aktivno udeležbo učencev v procesu učenja (Schmitt, 2008). Pri mlajših učencih, ki imajo krajšo sposobnost koncentracije, je zato še zlasti pomembno, da ponavljanje in utrjevanje potekata v obliki aktivnosti, ki se učencem zdijo smiselne in privlačne (Shin in Crandall, 2014), saj bodo le tako v njih z veseljem sodelovali tudi večkrat ali dlje časa. Zaradi starostno pogojenih značilnosti učencev so za pouk tujega jezika v prvem razredu še zlasti primerne različne oblike iger ter vključevanje zgodb, pesmic in različnih oblik gibanja, ki učitelju omogočajo kar najbolj celostno poučevanje (Brewster idr., 2002; Fleta, 2014; Peck, 2001; Pinter, 2006). Z aktivnostmi, ki so učencem blizu in se jim zdijo zanimive ter zato v njih radi sodelujejo, učitelj pri učencih doseže kar najbolj nezavedno usvajanje besedišča.

Učenci se med seboj razlikujejo glede na prevladujoči učni stil, vendar med mlajšimi učenci

pri večini prevladuje kinestetični učni stil (Brewster idr., 2002), zato je zaželeno v pouk tujega jezika na zgodnji stopnji vključevati gibalne aktivnosti, s katerimi pripomoremo k uspešnejšemu učenju. Poleg starostno pogojene potrebe po gibanju in prepričanj, da je pri večini mlajših učencev prevladujoči učni stil kinestetični, pa so strokovnjaki (npr. Susanto, 2017; Tellier, 2005; Tellier, 2008) ugotovili, da gibanje v obliki ilustrativnih gest, ki jih učenci sprva ponavljajo za učiteljem, še dodatno pozitivno vpliva tudi na pomnjenje in poznejši priklic besedišča. Na začetku učenja so zaradi t. i. tihe dobe pri mlajših otrocih zelo na mestu aktivnosti, ki predvidevajo nebesedne odzive učencev (npr. Pinter, 2017; Shin in Crandall, 2014). Nebesednim odzivom učenci, enako kot v maternem jeziku, postopoma dodajajo posamezne besede in nato začnejo v tujem jeziku tudi besedno komunicirati (Pinter, 2017). V tem obdobju je zato zelo uporaben pristop popolnega telesnega odziva (ang. Total Physical Response oz. TPR), ki učenje jezika povezuje z gibanjem. Učitelj, ki spoštuje tiho obdobje svojih učencev, načrtuje dejavnosti, pri katerih lahko razumevanje slišane izkažejo tako, da se odzovejo z gibanjem (Brewster idr., 2002; Pinter, 2017), hkrati pa se trudi za čim bolj sproščeno učno okolje, v katerem bodo učenci lahko tiho dobo kar najhitreje presegli.

3 Primeri dobre prakse

Pričujoči prispevek predstavlja tri dejavnosti, ki jih uspešno uporabljam za usvajanje in utrjevanje besedišča pri pouku tujega jezika v prvem razredu. Učenci pri dejavnostih radi sodelujejo in jih z veseljem ponavljajo vedno znova, to ponavljanje pa pripomore k trajnejšemu pomnjenju.

Usvajanje besedišča s pomočjo gibanja na primeru pravlјice o repi velikanki
Obravnave pravlјice o repi velikanki smo se s prvošolci lotili tako, da sem jim ob ilustracijah na velikih karticah pravlјico brez posebnih priprav najprej prebrala. Po branju me je zanimalo, kaj so si učenci zapomnili, oni pa so ob pogledu na ilustracije skupaj naštel besedišče, ki so si ga zapomnili. Ker se v pravlјici ključno besedišče večkrat ponovi, so si učenci zapomnili kar nekaj besed. Za ključno besedišče pravlјice smo nato skupaj z učenci izbrali gibe, ki so predstavljali posamezne enote besedišča. Pozorna sem bila, da so izbrani gibi res predstavljali besedo ali se vsaj nekako povezovali z njo. Izjema je bila beseda turnip (repa), ki smo jo ponazorili z dvema ploskoma rok. Tako smo npr. ob besedi big (velik-a) z rokami zaokrožili okrog glave, besedo cat (mačka) pa ponazorili z ušesi, ki smo jih z dlanmi oblikovali nad svojimi glavami. Sledilo je ponovno pripovedovanje pravlјice – od tega koraka dalje sem jim pravlјico vedno pripovedovala, kar pomeni, da je bila vsakokrat malce drugačna – ob katerem so učenci vadili slušno zaznavanje, pozorno so poslušali pripovedovanje in ob zaznavi ključnih besed izvedli dogovorjene gibe. Sprva so pri tem potrebovali demonstracijo učitelja, nato pa postajali vedno bolj samostojni. Po nekaj šolskih urah, med katerimi smo to pravlјico kot enega od delov šolske ure ponovili, so začeli učenci ob izvajanju gibov spontano izrekati tudi pripadajoče enote besedišča, kar je pripeljalo do tega, da so pravlјico ob gibanju učiteljice povedali sami.

Ob vstopu učencev v drugi razred sem pri prvi uri angleščine preverila, ali se še spomnijo besedišča pravlјice o veliki repi, pa so ob podpori gibanja pravlјico še vedno znali povedati, kar potrjuje ugotovitve strokovnjakov o pozitivnem vplivu ilustrativnih kretenj na pomnjenje besedišča.

Igre za utrjevanje in ponavljanje besedišča s slikovnimi karticami

Za ponavljanje in utrjevanje besedišča učitelji uporabljamo različne dejavnosti, ki so v svojem bistvu bolj ali manj poznane, a jih vsak od nas prilagodi potrebam svojega oddelka ali posamezne teme in tako nastajajo nove različice.

Slušno zaznavanje s slikovnimi karticami

Učenci so razdeljeni v dve enako številčni ekipi. Vsak član skupine ima eno slikovno kartico, za katero je zadolžen (kartice so v obeh skupinah enake). Učitelj bere ali pripoveduje pravlјico, ki jo učenci poslušajo. Ko v pravlјici zasliši besedo ali frazo, ki jo predstavlja njegova

kartica, mora kartico čim hitreje prinesiti k tabli in jo z magnetom pritrditi nanjo. Hitrejši učenec svoji ekipi pridobi točko. Ekipa, ki do konca pravljice zbere več točk, zmaga.

Off you go!

Učence razdelimo v dve ekipi, od katerih ima ena člana več, po potrebi sodeluje tudi učitelj, in ju označimo (npr. z barvnimi zapestnicami). Številčnejša ekipa začne in določi člana, ki bo začel igro, ostali učenci iz obeh ekip pa okoli njega oblikujejo krog. Vsak od njih ima na tleh pred seboj slikovno kartico. Vsaka kartica je v dveh izvodih, torej imata po dva učenca enako, iz vsake ekipe po eden. Igralec na sredini začne igro in glasno poimenuje eno od kartic sošolcev ter doda Off you go! (npr. Apple, off you go!). Učenec, ki ima pred seboj poimenovano kartico, se mora čim hitreje postaviti na sredino kroga in tam počepniti pred/ob sošolca ter pri tem prehiteti sošolca iz nasprotne ekipe, ki ima pred seboj enako kartico. Učenec, ki je bil na sredini, zamenja svoje mesto s hitrejšim od učencev, ki sta počepnila ob njem in igra se nadaljuje. Vsakokrat hitrejši učenec svoji ekipi pridobi točko.

Zaključek

Prvošolci potrebujejo veliko gibanja. Če ga skozi različne igrive dejavnosti vključujemo v pouk tujega jezika, s tem ne le zadostimo razvojni potrebi učencev, ampak tudi pripomoremo k uspešnejšemu usvajanju besedišča v tujem jeziku. Ker v igrivih dejavnostih učenci praviloma radi in dlje časa sodelujejo, lahko na ta način dosežemo zadostno količino ponavljanja, to pa igra ključno vlogo pri trajnejšem pomnjenju besedišča.

Predstavljene dejavnosti izhajajo iz pravljic, ki jih imajo učenci te starosti pravilom radi, ter vključujejo gibanje, ki je razvojna potreba prvošolcev oz. mlajših otrok na splošno, zato učenci pri njih radi sodelujejo. Nezavedno učenje prek gibanja in igre vodi v kakovostnejše ter bolj trajnostno znanje, dobro počutje ob sodelovanju pri dejavnostih pa pozitivno vpliva na njihov odnos do tujega jezika.

Literatura

- Andúgar, A. in Cortina-Pérez, B. (2018). EFL Teachers' Reflections on Their Teaching Practice in Spanish Preschools: A Focus on Motivation. V M. Schwartz (ur.), *Preschool Bilingual Education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (str. 219–244). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_8
- Azkarai, A. in Oliver, R. (2018). Teaching EFL to young learners. V R. Oliver in B. Nguyen, (ur.), *Teaching young second language learners: practices in different classroom contexts* (str. 89–108). Routledge.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Second edition. Penguin English.
- European Commission (2011). *Language Learning at Pre-primary School Level: Making It Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Evropska komisija. https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf
- Fleta Guillén, M. T. (2014). Enhancing oracy in the pre-primary English classroom. *Encuentro*, 23, 38–46. https://www.researchgate.net/publication/273120770_ENHANCING_ORACY_IN_THE_PRE-PRIMARY_ENGLISH_CLASSROOM
- Kirkgöz, Y. (2019). Fostering young learners' listening and speaking skills. V S. Garton in F. Copland (ur.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (str. 171–187). Routledge.
- Peck, S. (2001). Developing Children's Listening and Speaking in ESL. V M. Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a second or Foreign Language* (3. izd.) (str. 139–149). Heinle&Heinle.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners* (2. prenovljena in dopolnjena izd.). Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Shin, J. K. (2014). Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. V M. Celce-Murcia, D. M. Brinton in M. A. Snow (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. izd.) (str. 550–567). National Geographic Learning: Heinle Cengage Learning.
- Shin, J. K. in Crandall, J. A. (2014). Teaching young learners English: From theory to practice. National Geographic Learning: Heinle Cengage Learning.
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: a perspective. *Jurnal KATA*, 1(2), 182–191. <https://doi.org/10.22216/jk.v1i2.2136>

Tellier, M. (2005). How do teacher's gestures help young children in second language acquisition?. International Society of Gesture Studies, ISGS, Jun 2005, Lyon, France. <http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/IMG/pdf/TellierFINAL.pdf>

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. *Gesture*, 8(2), 219–235. <https://doi.org/10.1075/gest.8.2.06tel>

POUK NEMŠČINE - MUKA ALI ZABAVA?

Povzetek: Učitelji tujih jezikov se pri svojem vsakodnevnem delu v razredu srečujemo z mnogimi težavami, ki so povezani z dijaki - s pomanjkanjem motivacije dijakov, z njihovo nezainteresiranostjo za tuji jezik kot tudi z nizko koncentracijo. Pogosto se učitelji sprašujemo, s katerimi metodami naj bi pomagali dijaku, da se motivirano učijo tuje jezike? Kako vzdržati veselo delovno vzdušje med poukom in ustvariti zdravo učno klimo?

Prenatranost razredov, preobremenjeni učni načrti, strah dijakov pri govorjenju v tujem jeziku - vse to še učitelju dodatno otežuje pouk. S prispevkom je prikazano, kako uporaba inovativnih motivacijskih metod oziroma jezikovnih iger vzpodbudi motivacijo ter vpliva na boljšo vzdušje v razredu. V prispevku je s pomočjo ankete, ki so jo izpolnili dijaki, predstavljena tudi učinkovitost inovativnih metod pri učenju nemščine. Anketa je tudi pokazala, kako (ne)motivirani so bili dijaki med poukom na daljavo zaradi pandemije COVID-a.

Ključne besede: nemotiviranost, nezainteresiranost, jezikovne igre, motivacijske strategije, pouk na daljavo

GERMAN LESSONS - AGONY OR FUN?

Abstract: Teachers of foreign languages encounter many challenges in their everyday classroom work related to students – with students - lack of motivation, their disinterest in learning a foreign language, as well as low concentration. Teachers often wonder which methods to use to help students learn foreign languages with motivation. How to maintain a cheerful working atmosphere during classes and create a healthy learning environment? Overcrowded classrooms, overloaded curricula and students' fear of speaking in a foreign language - all of this further complicates the teaching process for teachers. This contribution shows how the use of innovative motivational methods or language games stimulates motivation and contributes to a better classroom atmosphere. The contribution also presents the effectiveness of innovative methods in learning German through a survey filled out by students. The survey also revealed how (un)motivated students were during distance learning due to the COVID-19 pandemic.

Key words: Lack of motivation, lack of interest, language games, motivational strategies, distance learning

1 Uvod

Pomanjkanje motivacije pri pouku tujega jezika že leta vodi dijake ter predvsem učitelje v nezadovoljstvo. Stroka ne zanika dejstva, da ima motivacija pri uvajanju tujega jezika pomembno vlogo. Pandemija COVID-19 je še dodatno povzročila nič manj kot največjo motnjo v izobraževalnih sistemih. Prinesla je velike spremembe v izobraževalni proces, ki so vplivale na čustveno stanje in motivacijo dijakov.

1.1 Cilj prispevka

Osnovni cilj prispevka je raziskati in najti strategije za zmanjšanje motenj pri motivaciji dijakov za učenje nemškega jezika. S prispevkom želim dodatno dokazati, da je izvajanje pouka nemškega jezika z uporabo spletnih orodij, z inovativnim pristopom k poučevanju, z jezikovnimi igrami v primerjavi s klasičnimi metodami poučevanja učinkovitejše in bolj motivirano.

2 Empirični del

2.1 izhodiščna situacija

Imela sem 2 oddelka z 46 nemotiviranimi dijaki 3. letnika, ki so v preteklih dveh letih pri pouku nemščine zamenjali tri učitelje. Njihova demotivacija se je kazala na različne načine. Večina od njih ni delala domačih nalog, namesto sodelovanja so se raje ukvarjali z mobilnim telefonom ter so imeli velik odpor do nemščine. Napredek je bil zelo počasen in tisti dijaki, ki so bili željni znanja, so bili tudi zelo nezadovoljni. V razredu so bili fantje zelo glasni, moteči ter so jasno pokazali, da nimajo interesa, da bi se učili tujega jezika. Dekleta so bila manj glasna, ampak tudi one niso bile motivirane za učenje tujega jezika. Poseben vpliv na dijake je povzročila še pandemija COVID-19. Dijaki so se morali prilagoditi spletnemu okolju. To je tudi vplivalo na interakcijo med učiteljem in dijaki ter med dijaki med seboj, kar je omejilo priložnost za pogovor v tujem jeziku. Spletno okolje je omejilo spontanost in

naravno dinamiko razprav, pogovorov ter skupinskih dejavnosti, ki so pomembni za učenje tujega jezika. Kakšen pristop poučevanja ubrati? Ali ne bi bilo bolj enostavno uporabiti samo učbenik ter poučevati na klasičen način oziroma s frontalno obliko pouka? Poskušala sem ugotoviti, če je smiselno uporabljati različne strategije za bolj motiviran pouk tujega jezika. Najraje poučujem samo na tradicionalen način - z uporabo knjige in table? Bi bila sploh kakšna razlika?

Opis projekta

Izoblikovala sem vprašalnik glede doseganje motivacije za pouk tujega jezika. Na podlagi rezultatov sem želela prilagoditi pouk tujega jezika za neko časovno obdobje, pri katerem sem upoštevala mnenje dijakov. Izvedla sem testno metodo učenja in ob koncu tega obdobja sem izoblikovala nov vprašalnik za te dijake, da ugotovim uspešnost drugačne metode učenja.

prvi vprašalnik - oktober

Prvi vprašalnik so izpolnili dijaki 3. letnika na začetku šolskega leta. Odgovarjali so na vprašanja glede ocen, glede motivacije v prejšnjem šolskem letu, kaj bi radi počeli pri pouku tujega jezika in kako bi se po njihovem mnenju največ naučili tujega jezika.

Rezultati 1. vprašalnika

1. Kakšno oceno pri nemščini si imel v prejšnjem šolskem letu v spričevalu?

Ti dijaki so v prejšnjem šolskem letu imeli slabe ocene pri nemščini. 12 dijakov je imela zaključeno oceno 2. Večina je imela zaključeno oceno 3 in samo dva dijaka oceno 5.

Interpretacija: Dijaki so se prejšnje šolsko leto izobraževali na daljavo. Ocene dijakov med pandemijo COVID-19 so lahko bile slabše iz več razlogov, ki so medsebojno prepleteni.

Spletno učenje je zahtevalo večjo samodisciplino in samoregulacijo pri ohranjanju koncentracije med učenjem. Dijaki so se morali srečevati s težavami pri izogibanju motilcem in vzdrževanju pozornosti na daljavo. V posameznih primerih so se pojavile še tehnične težave s kakovostjo povezave. Stres, tesnoba in negotovost, povezani s pandemijo, so lahko vplivali na dijakovo sposobnost osredotočanja na učenje. Tudi spremembe v načinu ocenjevanja, pomanjkanje neposrednih interakcij z učiteljem in omejen dostop do dodatne pomoči in pojasnil je vplivalo na razumevanje učne snovi ter na pridobljeno oceno. Vendar pa slabše ocene niso nujno posledica pomanjkanja truda ali sposobnosti dijakov, temveč so lahko odraz izjemnih izzivov, s katerimi so se srečevali dijaki med pandemijo.

2. Si bil z zaključeno oceno pri nemščini zadovoljen? DA/NE, zakaj?

Večina dijakov je bila z oceno zadovoljna, saj učenju tujega jezika niso posvečali veliko časa in so se raje ukvarjali s tem, kar jih je bolj veselilo. Samo 10 dijakov z zaključeno oceno niso bili zadovoljni, saj so veliko časa vložili v učenje, delali domače naloge ampak jim kljub temu ni uspelo pridobiti boljše ocene.

Interpretacija: Pri tem vprašanju je bilo ugotovljeno, da je motivacija za učenje tujega jezika zelo povezana z zaključeno oceno.

3. Kako si bil motiviran za pouk nemščine v prejšnjem šolskem letu?

Rezultat:

- 13 vprašanih je odgovorilo, da so bili zelo dobro motivirani;
- 12 vprašanih je odgovorilo, da so bili dobro motivirani;
- 21 vprašanih je odgovorilo, da so bili slabo oziroma zelo slabo motivirani.

Interpretacija: Večina je bila slabo motivirana. Večina dijakov je za glavni razlog nemotiviranosti navedla fizično neprisotnost v razredu. Učilnice so jim omogočile druženje, neposredno komunikacijo z učiteljem in sošolci ter medsebojno izmenjavo idej. Fizična prisotnost v učilnici jim je prinašala tudi določeno strukturo in rutino v učenju, kar je dijakom pomagalo pri vzpostavljanju discipline. V učilnicah jim je učitelj lahko takoj odgovoril na njihova vprašanja, razložil zapletene koncepte in zagotovil dodatno podporo, kar je dijakom

pomagalo pri razumenju snovi. Dejstvo je, da so lahko izolacija, spremembe v učnih okoljih in omejen stik z vrstniki ter učitelji tudi vplivali na pomanjkanje motivacije dijakov za učenje. Pomanjkanje interakcije in praktične uporabe učne snovi pa je lahko tudi zmanjšalo občutek smisla pri učenju.

4. *Kako pogosto in zakaj se ti je pouk nemščine v preteklem šolskem letu zdel (ne)zanimiv?*

27-tim dijakom se je zdel pouk nemščine redko oziroma nikoli zanimiv. Samo 19-tim dijakom je bil pouk nemščine pogosto ali zelo pogosto zanimiv.

Interpretacija: Večini dijakom se je zdel pouk nemščine na daljavo pogosto nezanimiv iz več razlogov, ki so lahko medsebojno povezani. Pomanjkanje neposredne komunikacije s sošolci ter učitelji so lahko zmanjšali zanimanje za učno snov.

Pomanjkanje fizične prisotnosti učitelja, ponavljajoče se rutine pouka na daljavo brez sprememb okolja, pomanjkanje socialnih interakcij oziroma druženje s sovrstniki so bili najpogosteje omenjeni razlogi za nemotiviranost. Nekateri dijaki so tudi navedli, da niso imeli ustrezne tehnologije oziroma so imeli velikokrat motnje z internetno povezavo in zaradi tega so imeli težave pri dostopu do učne vsebine in sodelovanju v spletnih aktivnostih.

5. *Kaj se ti je pri nemščini v prejšnjem šolskem letu zdelo zanimivo?*

Dijaki so lahko izbrali več odgovorov.

17 dijakov je pritegnilo k pouku na daljavo, če so lahko delali neumnosti. 31 dijakov je pritegnilo prijetno vzdušje ter uporaba različnih spletnih orodij za sodelovanje, kot so klepeti, forumi in skupinske video-konference. Dijaki so lahko kljub učenju na daljavo sodelovali, bili povezani in komunicirali s sošolci. 15 dijakov je bila zanimiva uporaba različnih medijev kot so video predstavitve. 10 dijakov je opazilo osebni napredek pri obvladovanju tehničnih veščin, organizaciji učenja in samostojnemu delu. 10 vprašanih je pritegnilo individualizirano učenje, saj so tako imeli večjo priložnost za samostojno učenje in tako so lahko dostopali do učnih gradiv in virov glede na njihov tempo učenja. 7 dijakov je bilo bolj motiviranih, ker jim je pouk na daljavo omogočil učenje v domačem okolju, kar jih je osvobodilo stresa povezanega s tradicionalnim poukom v razredu.

Interpretacija: Kar nekaj dijakov verjetno še nima dovolj razvitega čuta za odgovornost. Zanimanje za različne oblike pouka ni tako visoko, kot bi se pričakovalo za to starostno obdobje oziroma bi si učitelj želel. Raznolikost medijev (video predstavitve, interaktivni vodiči in spletni viri) lahko učno snov naredijo bolj zanimivo in dostopno. S pomočjo praktične uporabe tehnologije pa se dijaki naučijo uporabe tehnoloških veščin, ki bi jim koristile v prihodnosti.

6. *Kaj bi te bolj motiviralo za pouk nemščine?*

Dijaki so lahko izbrali več odgovorov.

Pogost odgovor dijakov (35 dijakov) je bil, da bi raje delali v skupini in sicer v fizični učilnici, kjer bi lahko bolj interaktivno sodelovali z učiteljem in sošolci. Želeli so si lažjih tem (27 dijakov), lažje naloge (22 dijakov). 7 dijakov je želelo več samostojnega oziroma individualnega dela. 13 dijakov si je zaželelo več dela s plakati, z glasbo in filmi.

Interpretacija: Iz odgovorov dijakov (49) je razvidno, da se dijaki s pomočjo lažjih nalog in z lažjimi temami ne želijo preveč naprezati in z malo truda želijo pridobiti oceno. Zanimivo dejstvo je, da veliko dijakov želi delati v skupinah. Verjetno zato, da bi eden (najboljši v skupini) delal, ostali pa bi imeli prosto zabavo. Na koncu pa bi vsi iz skupine dobili (dobro) oceno.

Uporaba drugačne metode po željah dijakov:

Tema - Božič

Izbrala sem temo »Božič« in upala, da bo ta tema zanimiva tudi dijakom. Božič se po svetu različno praznuje. Dijaki so bili z žrebom razdeljeni v skupine in z žrebom so jim bile dodeljene države po celem svetu. S pomočjo računalnika so morali predstaviti, kako se Božič praznuje v teh državah. V vsaki skupini je bil vsakemu posameznemu dijakom dodeljen del naloge. Če ta delček naloge ni opravil, skupina ni mogla predstaviti njihovega končnega izdelka (kot sestavljanke).

Vsaka skupina se je morala najprej odločiti, na kakšen način bodo predstavili dano temo. Eni

so se odločili, da bodo napisali pesem o Božiču in jo tudi zapeli pred razredom, drugi bodo poslali namišljenemu prijatelju elektronsko pošto, v katerem bodo opisali, kako praznujejo Božič v njihovi državi. Tretji so se odločili za kviz. Ena skupina je izdelala božične voščilnice in napisala lepe misli v nemškem jeziku. Te voščilnice so potem poslali v domove za ostarele v Avstrijo in Nemčijo. Ena skupina je želela predstaviti tipične božične jedi. Prevedli so recept, naredili plakat in na koncu spekli še božično pecivo.

Na koncu je moral vsak dijak po nemško predstaviti njihov izdelek dijakom iz drugih skupin. Tako so vsi aktivno sodelovali pri projektu na temo »Božič«.

Drugi vprašalnik - februar

Preko projekta »Božič« sem opazovala delo dijakov s skupinah. Na koncu sem želela dobiti povratno informacijo, kako jim je bilo delo s pesmico, z receptom, izdelavo voščilnic, z elektronsko pošto in s kvizom vseč oziroma kako so bili motivirani pri pouku nemščine. Ponovno je 46 dijakov izpolnilo novi vprašalnik.

Rezultati 2. vprašalnika

1. + 2. Kako se ti je zdelo delo (z): - računalnikom, različnimi metodami - v skupini (kot sodelovalno delo)?

Interpretacija:

25-tim ni bilo vseč, da so morali pisati elektronsko sporočilo v nemščini, 24 je bilo (zelo) vseč, da so se lahko učili nemščine s pomočjo pesmice ter pisanjem voščilnic po nemško. Kar 40-tim dijakom se je zdelo delo s plakati kot dobro ali zelo dobro. Večini dijakom (52%) je bilo delo v skupini (zelo) vseč.

Interpretacija: S temi odgovori bi morala biti kot učitelj tujega jezika zadovoljna. Iz odgovorov je razvidno, da se dijakom tako delo zdi zanimivo, napeto in zabavno.

3. Kakšna je tvoja trenutna motivacija pri pouku?

Večina dijakov (19) je bilo mnenja, da so trenutno zelo motivirani za pouk nemščine. Samo 8 dijakov (17%) je bilo slabo motiviranih.

Interpretacija: Odgovori kažejo, da se njihova motiviranost od prvega vprašalnika skoraj ni spremenila. Večina je dobro motivirana. Samo eden dijak, ki je bil prej zelo slabo motiviran, je trenutno dobro motiviran za nemščino. Žal življenje ni vedno samo zabava in tako tudi ne morejo dijaki pričakovati, da se bodo pri pouku samo zabavali. Potrebujemo znanje, ki ga lahko učitelji ne samo s tradicionalnim načinom ampak tudi s pomočjo različnih strategij in metod posredujejo.

3 Zaključek

Na podlagi rezultatov vprašalnika, ki sem ga izvedla v sklopu prispevka, ugotavljam, da je lahko izvajanje pouka nemškega jezika s pomočjo uporabe različnih strategij učinkovitejše v primerjavi s klasičnimi metodami in sicer v fizičnih učilnicah.

Rezultati vprašalnika kažejo, so dijaki v učilnicah bolj motivirani kot na daljavo iz več razlogov, povezanih z interakcijo, okoljem in učno izkušnjo. Fizična prisotnost učitelja in sošolcev omogoča neposredno komunikacijo, debato, sodelovanje, izmenjavo idej, kar lahko poveča občutek pripadnosti in sodelovanja ter omogoča dijakom, da razvijajo komunikacijo, kritično mišljenje in reševanje problemov. V učilnicah so na voljo tudi vizualni signali, kot so govorica telesa, izrazi obraza in kretnje, ki prispevajo k jasnosti in bogatosti komunikacije.

Rezultati vprašalnika kažejo tudi, da dijaki raje delajo v skupinah, s plakati ter z inovativnimi metodami kot pa pasivno poslušajo učiteljevo razlago. S pomočjo različnih strategij so se počutili tudi bolj sproščene. Sprostitev ima torej tudi pomembno vlogo pri učenju in s tem se dijaki učijo bistveno hitreje ter bolje. Kljub temu, da sem porabila veliko dodatnega časa, da sem pripravila zanimive teme za pouk, mi na koncu le ni uspelo motivirati vseh dijakov za pouk. Dijaki so v anketi povedali, da je bilo delo z drugačnimi metodami sicer zanimivo, ampak se motivacija pri nekaterih kljub temu ni preveč spremenila. Vedno se bodo v razredu našli dijaki, katere učiteljev način dela ne bo motiviral. Vendar učitelji ne smemo obupati

in nadaljevati s tradicionalnim načinom poučevanja. Glede na rezultate odgovorov lahko zaključim, da pouk nemščine vendarle ni le mučno ter nadležno delo, ampak da lahko učenje nemščine predstavlja zabavo. S takšnim načinom lahko učitelji zmanjšamo ovire pri motivaciji dijakov pri učenju nemškega jezika ter s časom pritegnemo čim več dijakov k zanimivi nemščini. Pri takšnem izvajanju pouka ima učitelj sicer veliko predpriprav, da najde zanimive teme za dijake, s katerimi bodo lahko samostojno prišli do zastavljenih ciljev oziroma bodo samostojno predelali zahtevano snov na drugačen način.

Literatura

- Belke, G. (2003). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kleppin, K. (2003). Sprachspiele und Sprachlernspiele. Viert, vollst. Neubearb. Aufl. Tübingen. Basel.
- Lay, T. (2008). Motivation beim Fremdspracherwerb. Berlin: De Gruyter.
- Menn-Hauptvogel, M., Smolka, D. (2004). Schülermotivation Konzepte und Aufregungen für die Praxis. München.

PISNI PREIZKUSI Z UČENCI Z ODLOČBAMI PRI REDNIH URAH POUKA V ODDELKU

Povzetek: V redne osnovnošolske programe je vključenih vse več učencev s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmerjanju. Učenci so prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami v različnih starostnih obdobjih in so po odločbi usmerjeni v različna področja (npr. učenci z učnim primanjkljajem, dolgotrajno bolni učenci idr.). Strokovno mnenje, ki ga poda strokovni tim ob pregledu otroka, je zapisano v odločbi in ga moramo učitelji pri urah pouka upoštevati. Ker morajo biti učenci po Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli tekom šolskega leta večkrat ocenjeni, zajemajo ure pouka tudi vrednotenje učenčevega znanja. Slednjega je potrebno pri učencih s posebnimi potrebami prilagoditi glede na smernice oz. prilagoditve, ki so zapisane v njihovih odločbah. V prispevku smo dali poudarek na prilagoditve pri pisnih preizkusih znanja.

Ključne besede: pisni preizkus, otroci s posebnimi potrebami, prilagoditve

WRITTEN EXAMS AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS ENTERING REGULAR CLASSROOM LEARNING

Abstract: More and more pupils with special needs are enrolled in mainstream primary education and have an individualized education program (IEP). Pupils are identified as having special needs at different ages and are targeted in different areas (e.g. learning disabilities, long-term illnesses, etc.). The expert opinion given by the expert team when the child is examined is written in the IEP and must be taken into account by teachers during lessons. As the regulations on the examination, assessment and progression of pupils in primary school require pupils to be assessed several times during the school year, the lessons also include assessment of pupils' knowledge. For pupils with special needs, the latter must be adapted according to the guidelines or adjustments written in their IEP. In the paper, we focused on adjustments in written exams.

Key words: paper exams, children with special needs, adjustments

1 Uvod

V osnovnošolskem sistemu sta pri pouku del učnega procesa tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. Slednja zahtevata raznolikost uporabljenih pristopov ter tehnik poučevanja. O preverjanju znanja govorimo kadar imamo v mislih učni proces od usvajanja, uvajanja učne snovi, pa vse do ocenjevanja te snovi. Preverjanje in ocenjevanje znanja se loči na diagnostično oziroma začetno, formativno oziroma sprotno in sumativno ali končno. Diagnostično preverjanje in ocenjevanje znanja učitelj izvede na začetku poučevanja učne vsebine. Namen slednjega je ugotavljanje predznanja učencev. Sprotno preverjanje in ocenjevanje znanja poteka med učnim procesom. Njegova najpomembnejša naloga je zbiranje in podajanje povratnih informacij učencem, učitelj pa preko dobljene povratne informacije lahko prilagodi potek pouka. Poudarek pri slednjem je na opisu znanja in ne na prejeti številčni oceni. Sumativno preverjanje in ocenjevanje znanja pa se izvajata na koncu obravnavane učne vsebine in je usmerjeno v ugotavljanje pridobljenega znanja. Namen sumativnega preverjanja in ocenjevanja znanja je sporočanje dosežkov učencem, učiteljem, staršem in drugim. Sumativno preverjanje in ocenjevanje znanja ločimo na notranje oziroma interno in zunanje oziroma eksterno preverjanje in ocenjevanje znanja (Marentič Požarnik, 2016). Bucik (2001) pravi, da se notranje preverjanje in ocenjevanja znanja izvaja v razredu in ga izvajajo učitelji. Lahko je pisno ali ustno. Zunanje ali eksterno preverjanje in ocenjevanje znanja pa se uporablja predvsem za primerjavo dosežkov med šolami in tudi med državami. Sedaj smo uvodoma opredelili proces preverjanja in ocenjevanja znanja kot del učnega procesa. Del slednjega pa so tudi udeleženci, in sicer učenci ter učitelji. V zadnjih nekaj letih se opaža, da je v rednih programih osnovne šole vse več učencev z odločbami oz. otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) otroke s posebnimi potrebami v 2. členu deli v naslednje skupine: otroci z motnjo v duševnem razvoju, gluhi in naglušni otroci,

slepi in slabovidni otroci, gibalno ovirani otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih, dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in otroci z avtističnimi motnjami.

2 Otroci z odločbami v rednih programih osnovne šole

Schmidt Kranjčeva in Vrhovnikova (2017) sta v svoji raziskavi, ki se je navezovala na stališča učiteljev osnovne in srednje poklicne šole do inkluzije otrok s posebnimi potrebami, prišli do ugotovitev, da se učitelji v veliki meri strinjajo z inkluzijo učencev s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Resman (2003) dodaja, da lahko veliko k aktivnemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami v večinske šole prispeva tudi država, ki mora sprejeti zakone in pravilnike, s katerimi omogočajo prilagojeno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa.

2.1 Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

V izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je stopnja prilagoditev za učence najmanjša. Gre za redne izobraževalne programe tako po vsebini kot po izobrazbenih standardih. Učenci, ki so vključeni v omenjen program, morajo dosegati vsaj minimalne standarde znanja, ki jih določa izobraževalni program, katerega obiskujejo (Opara, 2005). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) v 36. členu navaja, da se z individualiziranim programom v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določita organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za: izvajanje svetovalnih storitev, izvajanje učne pomoči in premagovanje primanjkljajev.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) v 36. členu prav tako določa, da se otroku s posebnimi potrebami lahko prilagodijo: strategije vključevanja OPP v skupino, cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, uporaba pomožne in prilagojene tehnologije, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganje standardov in napredovanje, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, izvajanje fizične pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, časovna razporeditev pouka in veščine za čim večjo samostojnost v življenju, načrt vključitve v zaposlitev. Ključno novost in simboliziranje inkluzije predstavljata programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za vrtce in šole, poudarja Opara (2015). Avtor pojasnjuje, da so to vrtci in šole, v katere so vključeni OPP. Slednji imajo kognitivne in druge potenciale, ki so potrebni za uspešno šolanje v rednih programih osnovnošolskega izobraževanja. Ne smemo pozabiti, da imajo ti OPP primanjkljaje, motnje ali ovire, zato jim je potrebno zagotoviti dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) in prilagoditve v izvajanju programa (Opara, 2015).

OPP, ki obiskujejo ta program, po navedbah 6. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pridobijo enakovredni izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega, strokovnega ter splošno srednjega izobraževanja.

2.2 Dodatna strokovna pomoč

Termin DSP zajema vse tisto, kar pomeni strokovno pomoč otrokom s posebnimi potrebami, staršem in učiteljem. Najpogosteje je primerljiv s krovnim nazivom »support«. S šolsko prenavo smo stopili na pot integracije, s katero smo uvedli obliko, ki smo jo poimenovali DSP. Razčlenitev je bila razdeljena na: učno pomoč in pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir ali motenj. Namen DSP in prilagoditev je zagotoviti OPP ustrezno strokovno pomoč in didaktične pripomočke, da bodo zmogli premagovati ovire in bodo ob tem uspešni (Opara, 2015).

3 Preverjanje in ocenjevanje znanja

Preverjanje znanja ima vlogo zbiranja informacij o doseganju učnih ciljev oziroma standardov znanja iz učnih načrtov. Ni namenjeno ocenjevanju znanja. Učitelj preverja doseganje

standardov znanja pred obravnavo posamezne učne vsebine, med njo in ob koncu obravnave učne vsebine (3. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2003). Pri preverjanju znanja sistematično ter natančno zbiramo podatke o doseganju učnih ciljev (Marentič Požarnik, 2016).

Ocenjevanje znanja ima vlogo ugotavljanja in vrednotenja znanja oziroma prikaza, v kolikšni meri je učenec dosegel standarde znanja za določeno vsebinsko področje. Ocenjevanje znanja izvedemo po koncu obravnave učne vsebine in po preverjanju usvojenega znanja iz te vsebine (3. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2003). Pri ocenjevanju znanja učnim dosežkom pripišemo številčno vrednost – oceno (Marentič Požarnik, 2016).

Učitelji naj bi ocenjevali učenčeve rezultate na osnovi ustnega spraševanja in pisnega ocenjevanja, in sicer večkrat v konferenčnem obdobju. Upoštevali naj bi posebnosti predmeta, posebnosti obravnavane učne vsebine ter individualne zmožnosti učencev. Poleg pisnega in ustnega ocenjevanja naj bi učitelji vrednotili tudi drugačne učenčeve izdelke oziroma rezultate njegovega dela (Bergant idr., 1992).

3.1 Standardi znanja v izobraževanju

Izobraževalni sistem temelji na standardih znanja. Slednji so razumljeni kot mehanizem, ki zagotovi ocenjevanje znanja kot merjenje. Standardi znanja se delijo na vsebinske standarde ter na standarde dosežkov oziroma dejavnosti. Vsebinski standardi so učni cilji, medtem ko so standardi dosežkov dejavnosti. V vsebinskih standardih znanja je zapisano, katero znanje je pomembno, da ga učenci usvojijo ter katere veščine in znanja morajo učenci biti sposobni pokazati (Zupanc, 2005). V učnem načrtu za določen predmet za osnovno šolo standardi znanja izhajajo iz zapisanih ciljev in kompetenc. Za doseganje standardov znanja učenca sta odgovorna tako učitelj in učenec. Naloga učitelja je načrtovanje in izvajanje pouka, naloga učenca pa je odgovornost ter sprotno učenje, ki je v skladu z njegovimi učnimi sposobnostmi. Učitelj oblikuje merila za preverjanje in ocenjevanje znanja na podlagi standardov znanja (Bačnik idr., 2011).

3.2 Nameni preverjanja in ocenjevanja znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja ima več različnih vlog, od katerih omenjamo najpomembnejše. Te so (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002): ocena kot nadzor nad naučenim, ocena kot povratna informacija, motivacijska vloga, usmerjevalna in selekcijska vloga, vloga informacije delodajalcu, dokazilo o uspešnosti šole, šolskega sistema, vloga discipliniranja in ustrahovanja, vloga izboljšanja kakovosti učenja in poučevanja. Rezultati ocenjevanja znanja so dosežene ocene. Te imajo vlogo nadzora nad naučenim oziroma nad tem, kar je predpisano v učnem načrtu ter nad tem, kar smo učence nameravali naučiti. Rezultati ocenjevanja znanja služijo tudi kot povratna informacija učencem in učiteljem.

3.3 Oblike preverjanja in ocenjevanja znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja poteka na tri načine, in sicer: pisno, ustno in praktično. Pisno preverjanje in ocenjevanje znanja temelji na pisnih preizkusih in šolskih nalogah. Učitelj sestavi pisni preizkus znanja ter vrednoti napisane odgovore učencev. Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja učitelj učencu zastavlja vprašanja. Na podlagi odgovorov učencev in nadaljnje diskusije med učenci in učiteljem učitelj nato oceni znanje, ki ga je učenec usvojil. Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja ima učenec možnost dodatne obrazložitve svojega odgovora, kar da učitelju možnost dodatnega vpogleda v učenčev razumevanje učne vsebine. Praktično preverjanje in ocenjevanje znanja se uporabi pri učnih predmetih, za katere lahko teoretično znanje pretvorijo v praktični izdelek. Ta način preverjanja in ocenjevanja znanja je primeren za predmete, kjer se uporabljajo različni materiali in orodje (Jurman, 1989).

3.4 Tipi nalog v pisnih preizkusih znanja

Naloge v pisnih preizkusih znanja delimo v dve skupini, in sicer na naloge, pri katerih učenec oblikuje odgovor sam in na naloge, pri katerih učenec odgovore izbira. V skupino nalog, pri katerih učenec oblikuje odgovor sam, spadajo: naloge dopolnjevanja in kratkih odgovorov, strukturirane naloge, strukturirani in nestrukturirani eseji, praktične naloge, izvedbe dejavnosti, seminarske in raziskovalne naloge. V skupino nalog, pri katerih učenec odgovore izbira, spadajo: naloge alternativnega tipa, naloge izbirnega tipa, naloge povezovanja in urejanja (Zagar, 2009).

3.5 Pisni preizkus

Pisni preizkus znanja je interno pisno ocenjevanje znanja (Marentič Požarnik, 2016). Prednost pisnega preizkusa znanja za učence je, da si lahko sami določijo hitrost (tempo) in zaporedje reševanja nalog. Prednost pisnega preizkusa znanja za učitelja pa je, da so vsi učenčevi odgovori dokumentirani (Devetak, 2018). Glavne značilnosti pisnega preizkusa znanja so ekonomičnost, objektivnost in veljavnost (Marentič Požarnik, 2016).

4 Primer dobre prakse

Teoretično znanje preverjanja in ocenjevanja imamo vsi strokovni delavci šole dobro pokrito. V praksi pa se marsikdaj znajdemo v zagati, še posebej, ko so vanj vključeni učenci s posebnimi potrebami. Gre namreč za učence, ki imajo različne ovire ali težave pri učenju in potrebujejo dodatno podporo in prilagoditev v izobraževalnem procesu. Učenci s posebnimi potrebami imajo pravico do enake izobrazbe kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb. Zaradi slednjega je pomembno, da se izvaja individualna prilagoditev in podpora glede na specifične potrebe vsakega učenca tudi pri pisnih preizkusih.

Pri pisnem ocenjevanju učenci običajno prejmejo naloge ali vprašanja, na katere morajo odgovoriti. Naloge se navadno razlikujejo med seboj glede na raven težavnosti. Učenci s posebnimi potrebami imajo navadno v odločbah napisano navodilo, da imajo polovično podaljšan čas pisanja pisnih preizkusov, da imajo povečano pisavo in/ali razmik med nalogami, da pišejo pisne preizkuse individualno ali v manjši učni skupini, nekateri pa imajo zapisano v odločbi tudi, da se jim navodila berejo na glas ali pojasnijo. Obstajajo še druga zapisana navodila, ki pa so navadno bolj specifična za posameznega učenca s točno določeno diagnostiko v odločbi. Na osnovni šoli Šmarje pri Jelšah smo imeli v šolskem letu 2022/23 opredeljenih 75 učencev z odločbo in so bili razporejeni v posamezna področja takole: 25 otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 21 otrok z več motnjami, 11 otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, 9 dolgotrajno bolnih otrok, 5 otrok s čustveno in/ali vedenjskimi motnjami, 2 gluha in naglušna otroka ter 2 otroka z avtističnimi motnjami. Za učence s posebnimi potrebami se po predhodni uskladitvi učiteljev s svetovalno službo vedno ob pisnem preizkusu organizira, da imajo možnost pisanja izven oddelka, v manjši skupini. Tako je bilo v šolskem letu 2022/23 odpisanih kar 250 ur pisanja pisnih preizkusov za OPP, pri čemer je potekalo usklajevanje preko skupne elektronske tabele. Pri pouku geografije, zgodovine ter domovinske in državljske kulture in etike navadno učitelji predstavimo tudi možnost pisanja znotraj redne ure pouka v oddelku. Velikokrat namreč učenci s posebnimi potrebami sami izrazijo željo, da ne bi želeli odhajati iz razreda in bi želeli pisati pisne preizkuse skupaj s svojimi sošolci. Tako smo se na aktivu učitelji dogovorili, da načeloma lahko pišejo tudi učenci s posebnimi potrebami pisne preizkuse znotraj redne ure pouka v oddelku in jim ob tem vseeno omogočimo individualne prilagoditve. Sklenili smo, da v osnovi pripravimo pisni preizkus, ki je po časovnem obsegu rešljiv v 30 minutah in se lahko učencem s posebnimi potrebami slednji podaljša do konca redne ure. Gre torej za polovično podaljšan čas, ki znaša potemtakem 15 minut in se zaključi s časovnim okvirjem redne ure pouka. Učenci, ki nimajo odločbe in pisne preizkuse rešijo v 30 minutah, slednje oddajo in dobijo v reševanje dodatno nalogo/naloge izziva, ki se jim seveda ne štejejo v točkovnih pisnega preizkusa. Ker pa se navadno dogovorimo, da bodo naloge izziva tudi

kako drugače ovrednotene, jih rešujejo zavzeto in v tišini, tako da se ne moti učencev z odločbo, ki imajo podaljšan čas pisanja.

Na aktivu smo prav tako sprejeli sklepa, da vsem učencem pripravimo pisne preizkuse, ki imajo povečano pisavo navodil nalog in da je razmik med nalogami večji za vse učence ter posledično naloge preglednejše. Barvna podlaga pisnih preizkusov je navadno bela. Izjemoma po potrebi oz. po navodilu iz odločbe natisnemo pisne preizkuse na modro, rumeno ali roza barvno podlago. OPP pridobijo v času preverjanja vpogled in realno sliko kako bo načeloma izgledal pisni preizkus in še vedno se lahko odločijo, izrazijo željo, da bi pisali zunaj redne ure pouka. Izjemoma se tako zgodi, da se z OPP dogovorimo, da pridejo pisni preizkus odpisati pred rednimi urami pouka (t.i. »nulto« šolsko uro), ko so še lažje zbrani, skoncentrirani in usmerjeni v reševanje. Po potrebi ali če je tako navedeno v navodilih odločbe, pisni preizkus razpolovimo na enote in ga OPP pišejo v dveh delih. V tem primeru pišejo prvi del pred rednimi urami pouka in nadaljujejo z drugim delom pri redni uri pouka.

5 Zaključek

Pisno ocenjevanje omogoča učiteljem pridobiti vpogled v učenčeve sposobnosti, znanje in razumevanje določene teme ali snovi. Na podlagi rezultatov ocenjevanja lahko učitelji nato določijo, koliko učenec obvlada določeno snov in ali je dosegel zastavljene učne cilje.

Prednosti pisnega ocenjevanja vključujejo objektivnost in preglednost ocenjevanja ter možnost primerjanja rezultatov med učenci. Poleg tega pisno ocenjevanje omogoča tudi analizo, katero področje ali tema je učencem povzročala težave in kaj je bil njihov uspeh. Kljub tem prednostim pa obstajajo tudi kritike pisnega ocenjevanja. Nekateri trdijo, da pisno ocenjevanje ne meri vseh vidikov učenja in je lahko omejeno na ocenjevanje spomina namesto razumevanja. Prav tako se lahko pojavi neenakost med učenci glede na njihove pisne spretnosti. Da bi zagotovili pravično ocenjevanje, še posebej za OPP, je pomembno, da učitelji uporabljajo različne metode ocenjevanja, poleg različnih oblik in prilagoditev pisnega ocenjevanja, še ustno ocenjevanje, različni projekti, skupinsko delo idr. S tem se zagotovi bolj celovita in objektivna slika učenčevega znanja in spretnosti. Vsak učenec, tudi tisti brez odločbe, ki nima etikete OPP lahko izraža primanjkljaj na določenem področju, na drugem pa močno izstopi. Prav tako pa je za izvajanje ustreznih prilagoditev in podpore za OPP nujno potrebno sodelovanje med učitelji, starši, učenci in drugimi strokovnjaki, kot so specialni pedagogi, psihologi in logopedi. Skupen cilj je zagotoviti kakovostno izobraževanje in podporo (prej omenjen »support«) ter omogočiti optimalen razvoj vsakega učenca.

Literatura

- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati?: socialnopsihološke dimenzije ocenjevanja in preverjanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2–3), 10–19.
- Bergant, M., Cenčič, M., Kunstelj, A. idr. (1992). *Preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja. *Sodobna pedagogika* 52(3), 40-52.
- Devetak, I. (2018). *Vrednotenje znanja: interno študijsko gradivo*. Neobjavljeno delo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.
- Jurman, B. (1989). *Ocenjevanje znanja: selekcija ali orientacija učencev*. Ljubljana: DZS.
- Kolnik, K., Otič, M., Cunder, K., Oršič, T. in Lilek, D. (31. julij 2023). *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*. Pridobljeno iz: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_geografija.pdf.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Sodobna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Didaktika.
- Marentič Požarnik, B. (2016). *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: priročnik*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B. (2012). *Šola za vse – pravična šola*. V D. Hozjan (ur), *Inkluzija v sodobni šoli*. Univerzitetna založba Annales.

- Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.
- Penca Palčič, M. (2008). Vpliv preverjanja in ocenjevanja znanja na učenje. *Život i škola*, 19, 125–136.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, t. 81/06. (brez datuma). Pridobljeno 18. 8. 2023 iz: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika letnik*, 54, 65–83.
- Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2017). Inkluzija učencev s posebnimi potrebami in stališča učiteljev osnovnih in srednjih poklicnih šol. V S. Bratovž (ur), *Razsežnosti sodobnih učnih okolij* (str. 71–87). Založba Univerze na Primorskem.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. Pridobljeno 18. 8. 2023 iz: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2062>.
- Zorman, L. (1974). Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupanc, D. (2005). Standardi v edukaciji. *Psihološka obzorja*, 14(3), 69–88.
- Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje.

METODA VKLJUČEVANJA VSEH UČENCEV V URE ŠPORTA

Povzetek: S sistematično izbiro športnih iger lahko dosežemo vključevanje vseh učencev v ure športa. Izbor elementarnih iger mora omogočiti udejanjanje zastavljenih ciljev v različnih delih vadbene enote. Pomembno je, da ogrevalne igre, igre s katerimi pridobivamo nova znanja v glavnem delu in igre za umiritev, sledijo načelu vključevanja vseh učencev v vadbeni proces. Igre z žogo predstavljajo pomembno področje športa v prvi triadi. V članku bomo predstavili različne gibalne igre, ki spodbujajo sodelovanje vseh vadečih, saj predstavljajo primer dobre prakse, kako v proces poučevanja vključimo čim več otrok. Ura športa je lahko še bolj razgibana in zanimiva, če v igre vključimo medvrstniško sodelovanje, razvijamo strategijo in pošteno igro ter utrjujemo socialne interakcije.

Ključne besede: elementarne igre, igre z žogo, proces učenja, vadbena enota, vključevanje učencev.

METHOD OF INVOLVING ALL STUDENTS IN SPORTS LESSONS

Abstract: By systematically selecting games in all three parts of the training unit, we can achieve the inclusion of all students in sports lessons. The selection of elementary games must satisfy the set goals in different parts of the training unit. Warm-up games, games with which we acquire new knowledge in the main part and games to calm down should follow the principle of involving all students in the training process. Ball games represent an important area of sports in the first triad. In the article, I will present various movement games that encourage the participation of all trainees. The games four corners, dodgeball and močvirje represent an example of good practice, how to involve as many children as possible in the teaching process. Sports lessons can be even more varied and interesting if we include peer cooperation in the games, develop strategy and fair play, strengthen social interactions.

Keywords: ball games, elementary games, learning process, student involvement, training unit.

1 Uvod

Elementarna igra med dvema ognjema, ki se jo že vrsto let poslužujemo v glavnem delu vadbene enote, je lahko atraktivna in dinamična in z njo dosežemo zastavljene cilje, a le pri učencih, ki so že tako ali tako uspešni pri večini iger z žogo. Ostali učenci, ki niso tako zavzeti, borbeni, slabši motoriki, pa v stik z žogo sploh ne prihajajo. Tako so kot nemi opazovalci, ki čakajo na svojo izključitev in posledično konec ure športa. A z drugačnim pristopom in izborom iger, ki se zdijo kot nadgradnja igre med dvema ognjema, lahko v igre vključimo več učencev, razvijamo sodelovanje, pošteno igro, strategijo in iznajdljivost, hkrati pa pripomoremo tudi h gradnji socialnih veščin.

2 Elementarne igre

Elementarne igre so nadgradnja naravnih oblik gibanja. So igre s preprostimi pravili, ki jih prilagajamo glede na predznanje, zmožnosti in sposobnosti vadečih, kakor tudi glede na zastavljene cilje. So dobro motivacijsko sredstvo, saj je doseganje želenih ciljev mogoče na sproščen in ne preveč naporen način. Kljub temu pa mora biti izbor elementarnih iger podrejen doseganju zastavljenih ciljev in ne le zabavi, s katero je otroke mogoče motivirati. Športne igre, med katere sodijo tudi igre z žogo so se razvile iz elementarnih iger.

Elementarnih iger ne izbiramo samo zaradi igre same in zabave, ki jo nudi, ampak z vsako izbrano igro uresničujemo cilje, ki jih želimo doseči. Cilji se razlikujejo glede na dele vadbene enote: v pripravljalnem delu otroke pripravimo na glavni del, kar pomeni, da za ta del vadbene enote izberemo živahne igre, s katerimi otroke ogrejemo ter psihično in telesno pripravimo za izbrano dejavnost. Glavni del vadbene enote je namenjen pridobivanju novih gibalnih znanj, njihovemu utrjevanju, razvoju gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, razvijanju sodelovanja v skupini, vztrajnosti, spoštovanju dogovorjenih pravil itd. Po potrebi vključimo v vadbeno enoto tudi sklepni del, v katerem izberemo bolj umirjene igre, s katerimi otroke po večjih naporih v glavnem delu vadbene enote telesno in duševno umirimo (Videmšek, Šiler in Fišer, 2002).

3 Igre z žogo

Igre z žogo in rokovanje z žogo predstavljata pomembno področje športa v prvem triletju, saj vplivata na razvoj koordinacije, ravnotežja in natančnosti, kar je podlaga za ekipne športne igre.

Med najpomembnejša gibanja z žogo Dežman (1998) uvršča: rokovanje in poigravanje z žogo, nošenje ene ali več žog, kotaljenje ene ali več žog, podajanje, odbijanje, lovljenje in zaustavljanje žoge, mete, strele.

Pri tem je mogoče načine gibanja med seboj kombinirati oziroma jih izvajati v obliki bolj ali manj zapletenih vadbenih nalog. Vadba, ki otroku omogoča in ga hkrati prisili k nenehnemu stiku z žogo, privede do hitrejšega pridobivanja občutka za žogo. Otroci dobijo občutek za velikost, odbojnost in gibanje žoge, prav tako pa žogo upravljajo z različnimi deli telesa, kar vpliva na razvoj njihove gibalne vsestranskosti. Z upravljanjem žoge z rokami in nogami se s tem že učijo osnovne elemente igre nogometa, rokometa, košarke in odbojke.

Skupne značilnosti iger z žogo, kot so košarka, odbojka in nogomet, so naslednje:

- izvajajo se pod določenimi pravili,
- vloga udeležencev je določena (igralci vedo, kako igra poteka, kaj je v njej dovoljeno in kaj prepovedano, kakšne so posledice nedovoljenih dejanj in zato jih ne morejo prilagajati svojim potrebam in zmožnostim),
- končni cilj je zmaga, za kar morajo imeti udeleženci razvite gibalne sposobnosti ter znati obvladati osnovne elemente tehnike in taktike.

4 Elementarne igre v vseh vadbenih enotah

Elementarne igre so prav tako kot naravne oblike gibanja primerne za vse dele vadbene enote. Kot navaja Pistotnik (1999), morajo elementarne igre, namenjene ogrevanju, v uvodnem delu vadbene enote zadovoljiti naslednje kriterije:

- možnost hkratnega aktivnega sodelovanja vseh vadečih,
- dinamičnost,
- usklajeno delovanje velikih funkcionalnih sistemov (dihalni, krvožilni),
- enostavnost pravil iger,
- ideomotorično povezanost iger z glavnim delom.

V glavnem delu vadbene enote morajo igre slediti razvoju gibalnih sposobnosti, kot so moč, hitrost, ravnotežje, koordinacija. Prav tako je z igrami mogoče utrjevati že pridobljene gibalne spretnosti ali pa le-te nadgrajevati in izpopolnjevati. V zaključnem delu vadbene enote naj bi pri vadečih dosegli umiritev, zato so te po lastnostih nasprotne igram v uvodnem delu vadbene enote. Prav zato je pri teh igrah poudarek na natančnosti in doslednosti njihove izvedbe. Poleg ciljne naravnosti pri izbiri elementarnih iger je potrebno upoštevati tudi spol, starost, sposobnost in število vadečih, pomembni pa so tudi organizacijski pogoji. Pri tem je nezanemarljiva vloga pedagoga, ki s pomočjo igre otroke vzgaja v smislu sodelovalnega učenja, spoštovanja pravil, upoštevanja soigralca, obvladovanja agresivnosti, jeze in konfliktov, kakor tudi spoštljivega odnosa do nasprotnika.

5 Delo z učenci na OŠ Kašelj

Opažamo, da otroci radi sodelujejo v elementarnih igrah, ki so preproste in ki vključujejo žogo. Igre so tako dinamične, še posebno, če jih prilagodimo tako, da se v igro vključujejo vsi učenci. Igra med dvema ognjema je dokaj dinamična, vendar je zanimiva le za učence, ki so pri tej igri uspešni, ostali pa so le pasivni igralci, ali kot jim lahko rečemo – "statisti".

Pri urah sledimo cilju učinkovitega vključevanja učencev v različne igre. Izbiramo igre, pri katerih vsi učenci čim dlje aktivno sodelujejo. V nadaljevanju predstavljene igre sledijo zastavljenemu cilju.

5.1 Primeri iger v uvodnem delu

Štirje koti

Učenci prosto tečejo po prostoru. Določimo učenca, ki na sredini z zaprtimi očmi izvaja izbrane vaje in pri tem glasno šteje (primer: 10 ponovitev poskokov v zvezdico). Ko učenec konča, zakliče STOP. Učenci si morajo v najkrajšem času izbrati enega od kotov telovadnice. Sredinski učenec sedaj brez gledanja izbere kot. Vsi učenci v tem kotu se mu pridružijo na sredini in igra se nadaljuje (kdor ostane na poti, se pridruži izpadlim učencem). Vaja na sredini se po potrebi menjajo (dvig kolen, tek na mestu s kroženjem rok ...). Aktivnost se ponavlja dokler ne dobimo zadnjega učenca v kotu. Igro lahko večkrat ponovimo.

Dvorišče

Učence razdelimo v dve skupini. Učenci 1. skupine (obramba ali domačini) se enakomerno postavijo po telovadnici (domače dvorišče). Začetni položaj učencev (napadalcev ali tujci) je za črto na eni strani telovadnice. Njihova naloga je preteči na drugo stran telovadnice (tek čez dvorišče) in nazaj ne da bi bili pri tem zadeti z žogo. Gibanje domačinov z žogo je omejeno na tri korake, nato lahko žogo podajo ali poskušajo zadeti tujce, ki pretekajo dvorišče. Poudarek je na sodelovanju. Brez žoge gibanje ni omejeno. Zadetki se samo seštevajo in ne izločajo igralcev. Igra se začne, ko tujci brčnejo žogo na dvorišče. Nalogo opravijo trikrat, nato sledi menjava.

Kraja jajc

Na tla v obliki kvadrata in v razdalji 5 metrov postavimo obroče (gnezda), na sredino pa 6 klobučkov (jajc). Štirje učenci se postavijo ob svoj obroč. Na znak se prične kraja klobučkov (jajc), ki so postavljena na sredi kvadrata. Ko jajc na sredini zmanjka se prične kraja le teh iz gnezd. Igra se konča, ko ima nekdo v gnezdu tri jajca. Igro večkrat ponovimo. Ker je igra zelo dinamična, predlagam menjavo učencev po vsaki igri.

Finska

Dobra izbira igre je tudi že poznana igra Finska, katera ima več različic.

1. variacija: izbiti učenci se postavijo ob steno telovadnice ob učitelju. Ko je izbit tretji učenec, se lahko prvi že pridruži igri.
2. variacija: izbiti učenci se postavijo ob rob telovadnice in izvajajo določeno število ponovitev različne dinamičnih vaj, šele nato se lahko znova pridružijo igri.

5.2 Primeri iger v glavnem delu

Dodgeball

Učenci so razdeljeni v dve skupini, ki se postavita vsaka na svoj konec telovadnice. Na sredinsko črto postavimo 3 žoge (odvisno od števila učencev). Na učiteljevo povelje se igra začne z borbo za žoge. Nato sledi ciljanje nasprotnikov. Igralec je izločen, če ga nasprotni igralec zadane (odboj od tal ne velja) ali če prestopi stransko črto. Izbiti igralci se postavijo ob steno ali ob stožec, ki ga postavimo ob stranski črti vsakega moštva. Izločeni igralec se lahko vrne v igro, če njegov soigralec ujame nasprotnikovo žogo. Težja različica igre (primerna za večje število učencev): izločen je tudi igralec, čigar žogo je nasprotnik ujel. Velikost igrišča prilagajamo glede na število, starost in sposobnost učencev (najpogosteje uporaba odbojarskega igrišča).

Močvirje

Učenci so razdeljeni v dve skupini, postavljeni v svoje polje. Najpogosteje se uporablja odbojarsko igrišče. Na vsako stran, v sredino nasprotnikovega polja, postavimo blazino (lahko tudi dve manjši blazini), kamor se postavijo izbiti učenci, ki skušajo ujeti soigralčevo podajo. Reševanje je uspešno, če je žoga ujeta v zraku in pri tem ne stopi z blazine (odboj od tal ne velja). Nato se lahko vrne v svoje polje. Prehajanje na blazine in nazaj v svoje polje

je ob stranski črti. Težja različica igre: če nasprotni igralec ujame podajo, je igralec prav tako izločen. Lažja različica: ob uspešnem ulovu so rešeni vsi učenci, ki so bili na blazini.

Med dvema ognjema

Lahko se poslužujemo tudi igre med dvema ognjema, katero obogatimo z različnimi pravili.

1. Izbiti učenci se postavijo ob stranske črte, kjer se s črvi poskušajo dotakniti nasprotnih igralcev. Dotik velja kot zadetek in posledično izključitev nasprotnika.

2. Izbiti učenci odidejo na blazino, postavljeno ob rob igrišča, kjer opravijo določene ponovitve različnih vaj (10 x izpadni korak ...), nato sledi menjava mesta s konzulom, ki ima samo eno življenje. Ker se tako igra nikoli zares ne konča, se seštevajo menjave.

5. 3 Primeri iger v zaključnem delu

Menjava mest

Učenci stojijo v krogu. Jure pokliče Tineta, mu poda žogo in se odpravi na njegovo mesto. Tine pokliče Saro in se odpravi proti njenemu mestu. Sara kliče naprej, poda in zapusti svoje mesto, ki ga je predala Tinetu. Ko učenec 3 x zamenja mesto, zapusti krog. Igra se konča, ko v krogu ostane zadnji učenec.

Vroča žoga

Učenci sedijo v krogu. Žogo (lahko dodamo še eno) si med seboj hitro kotalijo. Žogo oddajo kateremu koli sošolcu, le desnemu in levemu sosedu ne. Nik pokliče Lovra in mu zakotali žogo, Lovro zakotali žogo Nini, Nina pa Žanu itd. Ko učenec 3 x odda žogo vstane in zapusti krog. Igra se konča, ko v krogu ostane zadnji učenec.

Ritmične igre

Na tla postavimo 32 obročev (8 vrst po 4 obroče). Učenci skačejo sonožno (vsaka noga v svoj obroč) v smeri naprej in vstran iz obročev v obroče in pri tem sledijo ritmu glasbe, ki ne sme biti prehitra (lahko nakazujemo ritem s ploskanjem). Ponavljajo vzorec skakanja naprej – desno – desno – levo - levo – naprej dokler ne pridejo do konca. Nalogo ponovijo 3 x.

Zaključek

Izbira iger je ključnega pomena pri načrtovanju ure, kjer želimo slediti zastavljenim ciljem. Osvojitve elementarnih iger in iger z žogo je ključnega pomena za razvijanje motoričnih sposobnosti. Igre morajo biti premišljeno izbrane, da zadostimo našim ciljem. Če želimo v pouk športa vključiti vse učence, moramo izbirati igre v katere se vključuje kar največ učencev. S pomočjo teh iger lahko pripomoremo k večji meri gibanja, krepimo sodelovanje, učimo pošteno igro, otroci premagujejo strah pred neuspehom. Igre izzovejo veselje, povečajo motiviranost za delo in pripomorejo k socialni interakciji.

Literatura

Blagojević, J. (2015). Elementarne igre z žogo kot sredstvo za razvijanje motoričnih sposobnosti (Doctoral dissertation, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta).

Dežman, C. in Dežman, B. (1998). Motorika z žogo v prvem triletju osnovne šole. Fakulteta za šport, Oddelek za permanentno izobraževanje.

Gec, B. (2015). Dejavnosti in igre z žogo kot osnova športnih iger z žogo za otroke v prvem triletju osnovne šole (Doctoral dissertation, B. Gec).

Kavčič, M. (2012). Elementarne gibalne igre z medpredmetnim povezovanjem v prvem triletju osnovne šole (Doctoral dissertation, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport).

Pistotnik, B., Erbežnik, D., Agrež, F. in Štihec, J. (2004). Vedno z igro: elementarne in družabne igre za delo in prosti čas. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Pistotnik, B. (1999). Osnove gibanja (osnove gibalne izobrazbe). Gibalne sposobnosti in osnovna sredstva za njihov razvoj v športni praksi. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Pistotnik, B. (2011). Osnove gibanja v športu. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Videmšek, M., Šiler, B., Fišer, P., Vrhovec, G. in Štihec, J. (2002). Slepa miš, ti loviš!: ustvarjalne gibalne igre za otroke. Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

UPORABA ZNAKOVNE EKONOMIJE V NIŽJIH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE

Povzetek: Prispevek razloži pojem učne motivacije, predstavi razvoj motivacije pri otroku in behavioristični pogled na učenje. Predstavi uporabo tradicionalnih in pri pedagoških delavcih najbolj priljubljenih zunanjih motivacijskih spodbud - šolskih štamplik. Prikaže mesto štamplik med nagradami in kaznimi ter opredeli njihovo razmerje do povratne informacije in ocenjevanja. Predstavi dobre in slabe strani uporabe zunanjih motivacijskih ojačevalcev in behaviorističnih metod ter njihovo učinkovitost pri pouku. Teoretičnemu delu sledi empirični del, ki zajema področje uporabe znakovne ekonomije v šolah. Predstavi akcijsko raziskavo o uporabi šolskih štamplik v nižjih razredih osnovne šole, ki je bila opravljena na podružnični osnovni šoli z učiteljicami razrednega pouka in njihovimi učenci. Predstavljena je uporaba šolskih štamplik pri pouku ter podana koristna pedagoška priporočila pri delu s štamplikami. Zaključek obravnavane teme pojasni, kako so šolske štampljke sploh prišle v šole, nato pa primerja uporabo zunanjih motivacijskih spodbud pred 60-imi leti in danes. Strnjena so opažanja pri uporabi znakovne ekonomije v sodobnem času ter prikazane druge aktualne zunanje spodbude, ki v zadnjih 15-ih letih že nadomeščajo šolske štampljke.

Ključne besede: učna motivacija, zunanja motivacija, behavioristični pogled na učenje, znakovna ekonomija, šolske štampljke, uporaba šolskih štamplik, akcijsko raziskovanje.

THE USE OF TOKEN ECONOMY IN THE FIRST GRADES OF PRIMARY SCHOOLS

Abstract: This article provides a comprehensive exploration of the concept of motivation to learn. It discusses the evolution of a child's motivation and delves into the behavioral approach to motivation. The article examines the prevalent practice of employing traditional external motivators, with a particular focus on the widespread use of school rubber stamps by educators. It positions these stamps within the spectrum of rewards and punishments while elucidating their connection to feedback and assessment processes. Furthermore, the article evaluates the advantages and drawbacks associated with the utilization of external motivational incentives and behavioristic methods in the context of children's academic performance. Following the theoretical discussion, the article transitions into an empirical section, which entails the application of a token economy system in primary school lower grades. It presents an action research study conducted in a small primary school, involving classroom teachers and their students, specifically focusing on the implementation of school rubber stamps. This empirical section also highlights practical aspects of employing school stamps in the academic environment and offers valuable pedagogical recommendations for their effective utilization. In the conclusion of this discourse, the origins of school rubber stamps in educational settings are elucidated, alongside a comparative analysis of the use of extrinsic motivational incentives both in the past and the contemporary educational landscape. The article summarizes the latest developments in the application of token economy systems in modern educational contexts and highlights alternative external motivators that have supplanted school rubber stamps over the past 15 years.

Keywords: motivation to learn, extrinsic motivation, behavioural approach to motivation, token economy, school rubber stamps, the use of school rubber stamps, action research.

1 Uvod

S šolskimi štamplikami sem se prvič srečala kot učenka prvega razreda osnovne šole pri učiteljici Mariji Baznik Kobilica na Osnovni šoli prof. dr. Josipa Plemlja Bled. V zaključku študija na Pedagoški fakulteti, ko sem tudi sama postala profesorica razrednega pouka, sem jih pri pouku in delu z učenci začela uporabljati tudi jaz ter jih še uporabljam. S štamplikami učencem in učenkam pokažem, da so se za izdelek potrudili. Pogosto si motiv lahko izberejo sami. Štampljke uporabljajo tudi druge učiteljice. Otrokom jih odtisnejo npr. za vsako prebrano knjigo pri Bralni znački. Ker so štampljke tako zelo priljubljene, a še povsem neraziskane, so postale moj raziskovalni problem, ko sem leta 2009 v svojem magistrskem delu kot prva raziskala zgodovino, kulturo in motivacijske vidike uporabe šolskih štamplik. Nekatere izsledke svoje raziskave in uporabna pedagoška spoznanja želim predstaviti še drugim pedagoškim delavcem. Problematiko, ki sem jo raziskovala pred nekaj leti, želim aktualizirati in nadgraditi z novimi opažanji in spoznanji pri uporabi te motivacijske spodbude od leta 2009 dalje, torej za zadnjih 15 let pedagoškega dela z učenci v začetnih razredih

osnovne šole. Morda se le samo zdi, da pri uporabi zunanjih motivacijskih spodbud ni prišlo do bistvenih sprememb, saj se jih še vedno na podoben način uporablja kot takrat, ko sem bila sama prvošolka. Pa je temu res tako?

2 Učna motivacija in zunanje motivacijske spodbude v nižjih razredih osnovne šole

V razdelku bom najprej predstavila pojem učne motivacije, razvoj učne motivacije pri otroku na začetku šolanja ter behavioristični pogled na učenje. Nato bodo sledila teoretična poglavja o zunanjih motivacijskih spodbudah pri pouku, o razmerju šolskih štampiljk do povratne informacije in ocenjevanja ter njihove dobre in slabe strani uporabe.

2.1 Pojem učne motivacije

Izraz učna motivacija prihaja iz latinskega glagola *movere* in pomeni nekaj, kar nas žene k izpolnitvi zastavljenih ciljev (Pintrich, Schunk, 1996, str. 4–5). Za motivirano vedenje so značilni povečana mobilizacija energije; vztrajnost, intenzivnost in učinkovitost vedenja; usmerjenost k cilju ter spremenljivost (Lamovec 1986, str. 1). Učna motivacija obsega vse, kar daje pobude za učenje od zunaj in od znotraj, ga usmerja ter mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost (Marentič Požarnik, 2000, str. 184). Učenčeva in učiteljeva motiviranost za delo sta lahko vzajemni (Spaulding, 1992, str. 3). Notranja oz. intrinzična motivacija se nanaša na notranje dejavnike kot npr. potrebe in interesi. Storilnostna motivacija je pričakovanje, da bomo našli zadovoljstvo v uresničitvi zahtevnih nalog, pri katerih se učinek meri (Marentič Požarnik, 2000, str. 194). Zunanja oz. ekstrinzična motivacija pa se nanaša na zunanje dejavnike okolja kot so nagrade in kazni. Ker spodbude za učenje izhajajo iz okolja, povzročijo, da se oseba začne učiti zaradi lastne koristi, da želeno tudi dobi (Reeve, 2001, povz. po Juriševič, 2006, str. 36).

2.2 Razvoj motivacije pri otroku

V prvem triletju osnovne šole, to je med 6. in 8. letom starosti otroci zaznavajo lastne zmožnosti znotraj različnih področij kot so matematika, branje, glasba, šport, splošne sposobnosti/spretnosti, telesna zunanost ter odnos do vrstnikov in staršev (Eccles, 1993; Marsh, Cairns, Tidman, 1984; Marsh, Craven in Debus, 1991, povz. po Wigfield, Eccles in Rodriguez, 1998, str. 83). V tem času je notranja motivacija že ustaljena. Učenci razvijajo učne cilje v drugem razredu (Eccles, 1998; Nicholls, 1989, povz. po Juriševič, 2006, str. 37), nato pa začne usmerjenost k dosežkom upadati in upada vse do konca drugega triletja, torej do šestega razreda (Hidi, 2000, povz. po Juriševič, 2006, str. 36). V tem času učenci preidejo od notranje k zunanji motivaciji in imajo znižano storilnostno motivacijo (Razdevšek Pučko, 2008 a).

3.2 Behavioristični pogled na učenje

Na področju učne motivacije behavioristi pojasnjujejo del otrokove motivacije iz svojega vidika in sicer zagovarjajo ojačevalce. Predpostavljajo, da je rezultat učenja sprememba v vedenju. Za izvajanje in ponavljanje nekega ravnanja so pri njih pomembne njegove posledice – podkrepitve, ki so lahko pozitivne ali negativne (Marentič Požarnik, 2000, str. 185). Spaulding (1992, str. 51) in Stipek (2002, str. 20) sta ugotovila, da postanejo nagrajena vedenja pogostejša, kaznovana ali ignorirana pa redkejša.

Behaviorističen pogled na motivacijo pripisuje vir motivacije zunanjemu izvoru. Po behaviorističnem pojmovanju vplivajo na motivacijo ojačevalci, nagrade, spodbude in kazni. Behavioristi so oblikovali različne programe vodenja razreda za spreminjanje vedenja. Eden izmed njih je simbolna ekonomija. Glavni del sistema simbolne oz. znakovne ekonomije (token economy) so znaki (točke, igralni denar, žetoni, zvezdice, kljukice) ter pravila za pridobivanje/izgubljanje znakov. Lahko so zamenljivi za nagrade (igračice, nakit, dodaten odmor, šolske potrebščine, prosti čas, častne razredne zadolžitve, filmi), odvzeti ali zamenjani za kazen, nimajo pa dejanske vrednosti (Stipek, 2002, str. 23–24). Takoj ko bi sistem začel delovati, naj bi ga izvajali prekinjeno in čas do zamenjave za nagrade podaljševali. Psihologi priporočajo uporabo simbolne ekonomije pri motiviranju in spodbujanju mlajših otrok, pri

učencih z motnjo v duševnem razvoju, učno neuspešnih učencih, učencih z vedenjskimi težavami ter pri spoprijemanju s težko vodljivim razredom. Novejši behavioristični pogledi na učenje poudarjajo samoregulacijo in kognitivno modifikacijo vedenja, ki predstavljata odmik od stroge teorije ojačevanja (Stipek, 2002, str. 53). Programi modifikacije vedenja vsebujejo tehnike klasične behavioristične terapije, s katerimi z uporabo pozitivnega in negativnega ojačevanja skušajo vplivati na otrokovo doživljanje, mišljenje in neustrezna prepričanja ter mu neželene vedenjske vzorce nadomestijo z želenimi. Vključujejo sistematično opazovanje, beleženje vedenja, postavljanje cilja, evalvacijo in program (Jurišič, 1999, str. 13 in 21). Šolske štampiljke je v teoretična spoznanja o motivaciji mogoče umestiti z vidika klasičnih behaviorističnih pogledov na učenje in poučevanje ter z vidika novejših pojmovanj, kjer se behaviorizem dopolnjuje s kognitivnimi, čustvenimi in metakognitivnimi elementi.

3.3 Zunanje motivacijske spodbude pri pouku

Najbolj pogosta sredstva zunanjega motiviranja v šolski praksi so ocene, tekmovanja, nagrade, pohvale, priznanja, graje in kazni (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, str. 510), nefizična kazen pa je negativna vzporednica pohvali in nagradi. Primeri nagrad so: dodatne točke (Woolfolk, 2002, str. 377), diplome, zastavice, knjige, slike, posebne zadolžitve in častna dela (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, str. 510), učiteljev nasmeh, ustna pohvala na štiri oči, didaktične igrače, vstopnice za kino ali gledališče ter izlet (Sučević, 1954, str. 45), pa tudi knjige in razni učni pripomočki (Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli 2004). Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004, 19. člen) omenja ustno in pisno pohvalo, ki ju učenec dobi za vestno delo v oddelčni skupnosti, individualni napredek, doseganje vidnih rezultatov, bistveno izboljšanje učnega uspeha, rezultate na šolskih tekmovanjih, nudenje pomoči drugim, sodelovanje pri izvedbi različnih dejavnosti ter za sodelovanje pri interesni dejavnosti. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004, 20. člen) omenja tudi priznanja, ki jih učenec dobi za večletno prizadevnost in doseganje vidnih rezultatov pri šolskem delu, na tekmovanjih, državnih srečanjih, interesnih dejavnostih ali za delo v oddelčni skupnosti in šolskem parlamentu. Učenec, ki je prejel priznanje, je lahko nagrajen tudi s knjižno nagrado ali ucnim pripomočkom (2004, 21. člen). Pri uporabi zunanjih motivacijskih sredstev je ključno učiteljevo premišljeno ravnanje (Razdevšek Pučko, 2008 b). Uporaba sredstev mora biti dosledna, pravična, redka, nematerialna, skromna, zdravju neškodljiva, nepričakovana in podeljena le za izjemna dela (Marentič Požarnik, 2000, str. 199–200 in *Constructive classroom rewards*, 2007, str. 1). Simbolno ekonomijo uporabimo pri motiviranju neuspešnih, vedenjsko težavnih, asocialnih, hiperaktivnih, nekompetentnih učencih ali pri dejavnostih brez zanimanja (Spaulding, 1992, str. 56 ter Jacob in Pelham, 2000, povz. po Stipek, 2002, str. 22), če pa so učenci notranje že motivirani, pa naj zunanje spodbude ne bi bile več potrebne (Lepper, Greene, 1987, povz. po Pintrich, Schunk, 1996, str. 340).

3.4 Šolske štampiljke v razmerju do povratne informacije in ocenjevanja

Skupno formativni povratni informaciji, opisni oceni in štampiljki je, da vse tri motivirajo, razlika pa je v njihovi informativni vrednosti in v vplivu na proces učenja. Kako si to lahko razložimo? Behavioristična teorija učenja zagovarja povratno informacije (Razdevšek Pučko, 1999, str. 102), a z njo ne smemo enačiti nagrajevanja, saj nima podlage v konstruktivistični paradigmi in učencu ne daje jasnih predstav o ucnem delu (Jurišević, 2006, str. 102–103). Učenca le obvešča o njegovem napredku ter vzdržuje njegovo motivacijo (Pintrich, Schunk, 1996, str. 340), ne seznanja pa ga z njegovim napredkom. Šolske štampiljke kot del sistema zunanjega nagrajevanja ne izhajajo iz kognitivne paradigme in tako otroka o njegovem delu le obveščajo. S tem namenom so bile v začetnih razredih tudi ukinjene številčne ocene in zamenjane z opisnimi (Marentič Požarnik, 2000, str. 275–276). Visoke ocene imajo vrednost nagrade in pomenijo spodbudo, slabe ocene pa k večjemu trudu ne spodbujajo (Woolfolk, 2002, str. 524). Iz tega sledi, da pozitivni motivi na štampiljkah spodbujajo, negativni pa ne.

3.5 Dobre in slabe strani uporabe zunanjih motivacijskih spodbud

Nekateri psihologi menijo, da so nagrade neučinkovite, ker naj bi se učenci učili in lepo vedli le zaradi njih. V primerih, ko pri otroku notranja motivacija že obstaja, dodajanje zunanje motivacije lahko negativno učinkuje nanj tako, da povzroči odvisnost od zunanje motivacije. Nekateri študije so pokazale, da nagrajevanje pri učencih, ki jih snov zanima, povzroči upad zanimanja, ko nagrad ni več (Razdevšek Pučko, 2008 a).

Nekateri drugi psihologi pa so prepričani, da se ljudje uspešno učimo le v spodbudnem okolju (Chance, 1993, povz. po Woolfolk, 2002, str. 183) in se jim logistično bolj zahtevne zdijo ravno metode za razvijanje notranje motivacije, katerih pa si učitelji zaradi obsežnega učnega načrta težko privoščijo (Good in Brophy, 2000, str. 243). Učenje ne more biti samo zabava, pač pa tudi napor, ki vodi v zadovoljstvo (Razdevšek Pučko, 2008 a). Raziskave so pokazale tudi to, da nagrade v splošnem ne zmanjšajo notranje motivacije, če le-te niso v naprej obljubljene in preveč otipljive, ter da skladno z uspešnostjo naloge materialne nagrade notranje motivacije ne spodkopljejo, pač pa šibkejšim učencem dvigujejo samozavest (Cameron in Pierce, 1994, povz. po Woolfolk, 2002, str. 183). Razdevšek Pučko (2008 a) meni, da je pri aktivnostih, kjer posameznik še ni notranje motiviran, zunanja motivacija nujna, Bronson (2000, str. 34) pa, da v številnih življenjskih situacijah zunanja motivacija notranjo pravzaprav dopolnjuje.

Učitelji nagrajevanja ne razumejo kot pozitivnega ojačevanja pač pa kot postopke za ojačevanje zelenih oblik vedenja (Jurišić, 1999, str. 17–18). Štampiljke so v praksi med učiteljicami in učenci zelo priljubljene. Tradicionalne modele kaznovanja in nagrajevanja bi bilo smiselno preudarno uporabljati ter raziskovati tudi druge pristope, ki spodbujajo samoregulacijo in s tem neodvisnost od zunanjih spodbud (Kralj 2009, str. 91).

4 Uporaba znakovne ekonomije v nižjih razredih osnovne šole

Prejšnje poglavje se je ukvarjalo s teoretičnimi podlagami znakovne ekonomije, naslednje pa bo predstavilo praktične vidike uporabe znakovne ekonomije v začetnih razredih šolanja. Predstavilo bo ugotovitve prve tovrstne akcijske raziskave iz področja uporabe šolskih štampiljk ter povzetke mojih avtorskih pedagoških priporočil pri delu s štampiljkami. Obravnavano temo bodo zaključili vidiki uporabe šolskih štampiljk pri pouku.

4.1 Akcijska raziskava o uporabi šolskih štampiljk v nižjih razredih osnovne šole

Z akcijsko raziskavo o uporabi šolskih štampiljk (Kralj 2009, str. 149–182) smo raziskali in ovrednotili pomen, vlogo, uporabo, učinkovitost in motivacijsko moč šolskih štampiljk v vsakdanji šolski praksi. Učiteljice so povedale, da niso dovolj strokovno podkovane za uporabo štampiljk in ne poznajo teoretičnega ozadja uporabe. Pri pouku in v oddelkih podaljšanega bivanja imajo neenotne kriterije ter uporabljajo štampiljke rutinsko in priložnostno, ne da bi se v njihovo uporabo posebej poglobile. Da bi učiteljice bolj strokovno posegale po štampiljkah in postale pri svojem delu z njimi bolj odločne in profesionalne, se je izkazalo, da je na področju uporabe štampiljk potrebna refleksija tovrstne šolske prakse. Eden izmed načinov za spodbujanje učiteljeve profesionalnosti, strokovnosti in osebne samozavesti ter orodje za izboljševanje šolske prakse je tudi akcijsko raziskovanje. Z njim smo na področju uporabe štampiljk v prakso vnesli nove zamisli in spremembe, oblikovali pedagoško znanje, potrebno za delo s štampiljkami, spodbudili učitelje k refleksivni uporabi štampiljk ter razvili del pedagoške teorije za področje štampiljk. Oblikovali smo koristen prispevek k izboljšanju uporabe štampiljk v vzgoji in izobraževanju na učnem in vedenjskem področju ter veliko pripomogli k nadaljnji, a bolj strokovni in profesionalni uporabi šolskih štampiljk.

Naš glavni problem je bil dobiti vpogled v uporabo šolskih štampiljk z vidika učiteljev in učencev. Z raziskavo smo želeli ugotoviti stopnjo osveščenosti učiteljic o uporabi štampiljk ter seznanjenosti s strokovnimi utemeljitvami uporabe; dobiti vpogled v njihovo mnenje o pomenu, vlogi in motivacijski vlogi šolskih štampiljk pri pouku ter spoznati njihove izkušnje

s šampiljkami. V raziskavi nas je zanimalo, kakšni so vzroki (ne)priljubljenosti uporabe šolskih šampiljk med učiteljicami, kako uporaba šampiljk deluje in učinkuje na vzgojno-izobraževalni proces ter kako ga z njimi izboljšati, kako šampiljke otrokom približati preko igre in kako šampiljke doživljajo otroci.

V akcijskem timu so sodelovale štiri profesorice razrednega pouka ter 70 njihovih učencev in učenk prvega in drugega razreda na eni izmed gorenjskih podružničnih šol. Zbiranje empiričnega gradiva je potekalo v tehniki opazovanja, tehniki spraševanja in tehniki izkoriščanja dokumentarnih virov. Uporabili smo kombinirano metodo, tj. deskriptivno oz. opisno metodo z elementom akcijskega raziskovanja kot tipom raziskave o uporabi. Uporabili smo tehniko spraševanja (skupinski ter v naprej načrtovani in usmerjeni pogovor z učenci in učitelji), analizo izdelkov in dokumentov (anekdotske beležke, zapisi delovnih srečanj, zapisi refleksij, dnevniške beležke, izdelki z odtisi šampiljk, plakati, fotografije, učne priprave) in tehniko opazovanja (opazovanje s popolno udeležbo učitelja).

Učiteljice, ki so sodelovale v akcijskem timu, so videle slabo stran uporabe šampiljk v pomanjkanju enotnih kriterijev; po drugi strani pa so menile, da bi kriteriji šampiljko razvrednotili. Predlagale so, da bi vsem šampiljkam zagotovili enakovrednost, saj imajo motivacijsko moč že same po sebi kot šampiljke, njihova glavna naloga pa je motivirati, nagraditi, pohvaliti in spodbuditi otroka na vzgojnem in učnem področju. Učiteljice so menile, da so v prvem triletju šampiljke edini učiteljev pripomoček, s katerim razpolagajo, saj ni številčnih ocen, ki bi otroke dodatno motivirale. Uporabljale so različne motive in kriterije ter jih različno vrednotile ali pa so bile zanje vse šampiljke enakovredne. Menile so, da jih je mogoče uporabiti na vzgojnem področju in izven učilnice, npr. na taboru ali pri zobni preventivi.

Ugotovili smo, da imajo šampiljke za otroka večji pomen takrat, ko lahko sam izbere motiv ali si ga sam odtisne. Otroci imajo šampiljke tako zelo radi, da jih barvajo in odtise prisujejo na večji format. Šampiljke so med učiteljicami in otroki nedvomno priljubljene. Akcijska raziskava je pokazala, da šampiljke učence spodbujajo k učnemu napredku in boljšemu vedenju ter popestrijo pouk. Na otroke najbolj motivacijsko delujejo motivi iz njim poznanega okolja (risani in literarni junaki), učinkoviti pa so takrat, ko jih učitelj menjuje in sledi novim aktualnim medijskim likom. Raziskava je pokazala, da so bile pri dečkih pogostejše uporabljene šampiljke za vedenje, pri deklicah pa šampiljke za trud in marljivost. Dečki so imeli raje bolj strašne, deklice pa bolj prijetne motive. Dečki so hitreje izbirali motiv, običajno vsi enakega, deklice pa so za to potrebovale več časa in so se izkazale kot bolj izbirčne. Motivi so za otroke zelo pomembni, saj njihovo podobo povezujejo s pomenom: čebelico s pridnostjo, pujsa z neprimernim vedenjem ipd. Otrokom so vseč navihani motivi, želijo pa si še drugih. Šampiljke imajo zelo radi in so z njimi zadovoljni. Zanje prosijo, jih želijo sami izbrati ali jih sami odtisniti.

Akcijski tim je menil, da so učiteljice o uporabi šampiljk premalo strokovne, prepuščene same sebi in da potrebujejo strokovna priporočila. Četudi gre »samo« za šolske šampiljke, mora biti njihova uporaba strokovno utemeljena v poznavanju motivacijskih teorij. Učiteljice z daljšo delovno dobo in izkušnjami lahko same razvijejo dobre motivacijske strategije, ki pa morajo biti utemeljene s psihološko teoretičnimi spoznanji. Sistem nagrajevanja in kaznovanja z zunanjimi motivacijskimi spodbudami ne sme biti edini način motiviranja otrok.

4.2 Vidiki uporabe šolskih šampiljk pri pouku

V nadaljevanju povzemam ključne vidike uporabe šolskih šampiljk pri pouku, ki so glavni rezultat mojega magistrskega dela (Kralj 2009, str. 205–206).

V raziskavah sem ugotovila, da so šampiljke učinkovite v celotnem prvem triletju in primerne za uporabo na vzgojnem in učnem področju pri vseh šolskih predmetih, pa tudi zunaj šole na taborih in pri zobni preventivi. So konkreten učiteljev pripomoček, saj v nižjih razredih številčnih ocen ni, v prvem razredu pa otrokom, ki se še opismenjujejo tudi bolj razumljive od zapisa. So pomemben »materialni« dokaz otrokove uspešnosti. Imajo pozitiven

naboj. Otroci jih imajo radi, saj šampiljke sooblikujejo njihovo samopodobo, jih spodbujajo k boljšemu vedenju in popestrijo pouk.

Glede na šolski predmet, letni čas, praznike, tematski sklop in druge okoliščine lahko uporabimo besedne, besedno-slikovne ali slikovne motive oz. jih ne zamenjujemo in preko celega leta uporabljamo iste. Šampiljke lahko uporabljamo brez kriterijev ali pa kriterije oblikujemo tako, da učenec za določeno število zbranih šampiljk dobi drug izbran motiv oz. tako, da glede na kvaliteto izdelka dobi enega, dva ali tri iste odtise določenega motiva. Kriteriji so lahko oblikovani tudi glede na kvaliteto opravljenih nalog tako, da učenec dobi odtis ene ali druge oz. odtis tretje vnaprej določene šampiljke, pri čemer je potrebno s kriteriji uporabiti otroke in njihove starše predhodno seznaniti.

Šampiljke odtiskujemo v zvezek, delovni zvezek, beležko, na plakat, na zbirnike ali na roko. Uporabimo jih v različne namene: za spodbudo, pridnost, pohvalo, lepo vedenje, vzornost, trud, nagrado, šolske in domače naloge, naloge brez napak, predčasno gotovo delo, izdelek, lepo pisavo, urejen zvezek, pospravljanje v učilnici, zabavo, opogumljanje k petju, spodbujanje glasbene ustvarjalnosti, samoiniciativno pomoč, pomoč sošolcem/sošolkam, pomoč bolnim sošolcem/sošolkam, spodbudo pri dopolnilnem pouku, naučeno poštevanko, naučeno pesem, recitiranje, samostojno oblikovanje povedi, bralno značko, prineseno gradivo ob zbiralnih akcijah, kot oznako za pregledan izdelek, spodbudo šibkejšim učencem in didaktično igro. Odsvetuje se uporabo šampiljk v namene kaznovanja, za površnost, pozabljivost, neznanje, grajo, neopravljeno domačo nalogo, neprimerno vedenje, počasnost pri delu, neestetski izdelek, pozabljivost ali neprimeren odnos do hrane.

Šolske šampiljke pri učencih ne poudarjajo njihov napredek, saj ne izhajajo iz kognitivne oz. konstruktivistične paradigme. Otroka o njegovem delu le obveščajo, da je bil dober, da se je lepo vedel, da je nalogo opravil, da jo je dobro opravil, da se je potrudil ter tako dajejo sodbo o njegovih osebnostnih in značajskih lastnostih, na podlagi tega pa učenec ne more dobiti natančne in jasne predstave o svojem napredku ali znanju, zato šampiljk ne moremo enačiti s povratno informacijo. Če vrednost šampiljk primerjamo z opisno ali številčno oceno, velja tudi pri šampiljkah podobno, da imajo tiste s pozitivno konotacijo vrednost nagrade in pomenijo spodbudo; tiste s slabo konotacijo pa k večjemu trudu ne spodbujajo. Skupno pozitivni povratni informaciji, oceni in šampiljki je, da vse tri motivirajo, razlika pa je v informativni vrednosti in v vplivu na sam proces učenja, kjer je prvotna funkcija šampiljk spodbujanje in nagrajevanje, saj se uspešno učimo le v spodbudnem učnem okolju.

4.3 Pedagoška priporočila pri delu s šampiljkami

Šolske šampiljke so del skritega kurikuluma in formalno niso umeščene v vsakdanjo šolsko prakso. Nimajo poenoteni kriterijev uporabe in oblikovanega ustreznega sistema vrednotenja. Znakovna ekonomija ojačevanja je zapletena, vzame veliko časa in naj ne bi bila edini način motiviranja v začetnih razredih šolanja. V nadaljevanju predstavljam strnjena povzetek pedagoških priporočil, ki sem jih oblikovala na podlagi izsledkov raziskav v svojem magistrskem delu z naslovom *Zgodovina, kultura in motivacijska moč šolskih šampiljk* (Kralj 2009, str. 198–200).

Preden začnemo z uvedbo šampiljk, najprej izdelamo motivacijski načrt, v katerem razmislimo, kako bomo povečali kakovost motivacije. Glavni sestavni del znakovne ekonomije so znaki ter pravila za pridobivanje in izgubljanje znakov. Znaki so lahko točke, igralni denar, žetoni, zvezdice, šampiljke ali kljukice in so zamenljivi za nagrade kot so sladkarije, igrače, denar, nakit, dodaten odmor, izlet, prosti čas, ugledne razredne zadolžitve, kino in drugi privilegiji. Lahko so tudi odvzeti ali zamenjani za kazni, nimajo pa dejanske vrednosti. Ko bi sistem začel delovati, ga je potrebno izvajati prekinjeno in podaljševati čas do zamenjave za nagrade. Uporabo ojačevalcev moramo spremljati in jo tudi reflektirati. Za boljše spremljanje in kritično vrednotenje ojačevanja povabimo v razred drugega učitelja, da nas pri delu opazuje in nam poda povratno informacijo.

Pohvala, priznanje in nagrada naj bodo spontani, pristni, raznovrstni, praktični, posebni,

nematerialni, zdravju prijazni, občasni, skromni, manj osebni, zares prisluženi za izjemno delo in ne vsakodnevne aktivnosti, podeljeni skladno z uspešnostjo naloge, sistematično in pazljivo in ne zaradi pohvale ali nagrade same. Usklajeni naj bodo z učiteljevim neverbalnim vedenjem, usmerjeni v cilje, v vložen napor in ne samo v sposobnosti; v stopnjo napredka posameznega učenca in ne primerjalno z drugimi v razredu; pa tudi na konkretne dosežke ali dejavnosti in ne podeljeni le za učenčevo sodelovanje, njegovo osebnost ali krepitev učiteljeve avtoritete.

Zunanje spodbude uporabimo za enega učenca, manjšo skupino ali cel razred. Ker v začetnih razredih šolanja dečki in deklice niso enako notranje motivirani ter med seboj še ne tekmujejo in se ne primerjajo, lahko štampljke uporabimo za motiviranje dečkov in deklic na tistih področjih, ki jih manj zanimajo in sicer vse dotlej, dokler vedenja ne ponotranjijo in postanejo spodbude nepotrebne. Zunanje spodbude uporabimo pri motiviranju in spodbujanju mlajših učencev; pri učencih, ki za določeno aktivnost niso notranje motivirani ali so brez vsakršnega zanimanja za dejavnost; pri spoprijemanju z razredom, ki je težko vodljiv; pri učencih z vedenjskimi težavami kot sta asocialno vedenje in hiperaktivnost; pri učencih z motnjo v duševnem razvoju; pri pogosto neuspešnih otrocih; pri otrocih z nižjimi učnimi sposobnostmi; pri učencih, ki se čutijo popolnoma nekompetentne; pri pretežno zunanje motiviranih učencih, ki imajo strah pred neuspehom; pri nesamostojnih učencih, ki potrebujejo socialno podkrepitev in učiteljevo podporo; pa tudi pri dejavnostih, ki zahtevajo veliko napora. Nagradjevati moramo res tisto, za kar je bilo rečeno, da se bo nagrajevalo; uporabiti moramo skromne nagrade, ki so še učinkovite in prinašajo osebno zadovoljstvo; zagotoviti primeren časovni razmik med obljubljenom nagrado in izvedeno nalogo ter ponuditi takšne nagrade, ki so učencem dejansko dosegljive. Članek strnjeno predstavi teoretične in praktične vidike uporabe znakovne ekonomije oz. zunanjih motivacijskih spodbud v začetku šolanja. Predstavitev te teme pa je neprecenljivega pomena za pedagoško stroko, saj gre za povsem neraziskano pedagoško področje.

Zaključek

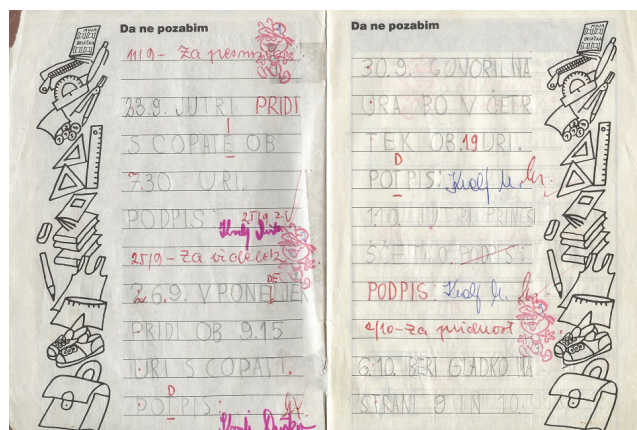
Raziskala sem, da so štampljke začele prve uvajati redovnice pri verouku, od tu pa so šle z bolj posvetnimi motivi naprej v šole. Celoten sistem nagrad in kazni je oblikovala Cerkev z zlatimi knjigami in podobnicami, nalepkami, pohvalami in drugimi drobnimi darili. Redovnice uršulinke so otroke nagrajevale z medaljami, zlatimi zvezdicami in pred letom 1960 s štampljkami. Kar vemo iz spominov upokojenih učiteljic je, da se je leta 1954 začela uporabljati štampljka z motivom deteljice, leta 1959 pa še peterokraka zvezda, zvezdica, čebelica, jelenček in ptiček v gnezdu. Ko štampljk v šolah še ni bilo, so učiteljice otrokom ročno risale rdeče zvezdice in črne pike. Štampljke so uporabljale v podobne namene kot jih danes: za spodbudo, nagrado, pohvalo, domačo nalogo, estetski izdelek, pridnost, branje in tudi grajo. Upokojene učiteljice so povedale, da so bile štampljke močan motivacijski in zelo uporaben pripomoček (Kralj 2009, str. 15–47).



Lesena štampljka mravljinček s kovinsko označbo

Na fotografiji je primer ene izmed najbolj priljubljenih šolskih štampljk iz časa, ko sem bila sama prvošolka. Na njej je motiv mravljinčka, ki ga je zdaj že upokojena učiteljica Marija

Baznik Kobilica iz Zgornjih Gorij naročila izdelati graverskemu podjetju Sitar iz Ljubljane in ga je uporabljala v prvem razredu osnovne šole vse do svoje upokojitve.



Odtisi šampiljke mravljinčka v beležki iz leta 1986

Mravljinček je edinstvena šampiljka, ki jo je uporabljala samo učiteljica Marija Baznik Kobilica oz. Marica kot smo jo imenovali. Šampiljko mravljinčka imam odtisnjeno v šolski beležki iz leta 1986, ki sem jo uporabljala kot prvošolka in je del mojega zasebnega arhiva. Kako so izgledali odtisi šampiljk z učiteljevo povratno informacijo, je videti na fotografiji (Slika 2).

Šolske šampiljke so bile 50 let pravi motivacijski fenomen in jih do leta 2009, ko sem delala raziskavo iz področja šolskih šampiljk niso nadomestili drugi motivacijski pripomočki. Kot dobro poznavalko šolskih šampiljk pa me po 15-ih letih zanima, če je šolska šampiljka še tako aktualna?

V vsakdanji šolski praksi sem kot profesorica razrednega pouka zadnjih 15 let opazovala, kako učiteljice in drugi strokovnjaki, ki delajo z učenci v začetnih razredih šolanja nagrajujejo in spodbujajo svoje učence. Ugotovila sem, da učiteljice učencem za izdelke, dobro opravljeno delo, branje in ob drugih priložnostih poleg odtisov šampiljk podeljujejo ravnilca, svinčnike, radirke, balone, navadne nalepke, nalepke na traku, tatuje in bonbone. Občasno imajo učenci možnost izbire in si iz nabora več različnih malih daril sami izberejo, katerega bodo vzeli. Če je nagrada večja, učiteljice svoje učence za celoletni trud nagradijo tudi kot skupino in sicer tako, da jih v zaključku šolskega leta odpeljejo na sladoleđ ali v igralni park. Šampiljke uporabljajo tudi zobozdravstveni delavci pri redni šolski zobni preventivi. Učitelji nauka o glasbi v glasbenih šolah poleg šampiljk uporabljajo tudi navadne nalepke, ki jih nalepijo učencem v delovne zvezke, učitelji instrumenta pa učence ob koncu učne ure za trud in prizadevnost pri vaji nagradijo z nalepko, ki si jo učenci nalepijo v beležko. Nalepke na kartončku celo leto zbirajo tudi učenke, ki v šoli obiskujejo ritmično gimnastiko. Če so celo leto redno hodile na gimnastiko in zbrale določeno število nalepk, jih njihova trenerka v zaključku leta nagradi z večjo nagrado tako, da jih pelje na sladoleđ.

Kakšna pa je uporaba šolskih šampiljkah zadnjih 15 let pri učiteljicah? Učiteljice pri svojem delu z učenci še vedno uporabljajo šampiljke. Ko sem raziskovala področje šolskih šampiljk okrog leta 2009 še ni bilo npr. kompleta šampiljk Lili in Bine, čeprav smo v začetnih razredih osnovne šole uporabljali učbeniške komplete in delovne zvezke iste založbe Rokus. Sodobne šampiljke Lili in Bine imajo ob sliki/simbolu/motivu tudi besedne napise kot npr. Odlično!, Zelo si se potrudil, Kar tako naprej ipd. V zadnjih 15-letih opažam, da učiteljice poleg odtisnjenih šampiljk otroke spodbujajo tudi s šampiljko kot predmetom. To pomeni, da otrokom podarijo šampiljko konkretno kot predmet. Običajno so to samoodtisne šampiljke z blazinico v pokrovčku ali pa šampiljke, kjer se motiv nahaja v flomastru s pokrovčkom.

Ugotovimo, da otroci v začetnih razredih še vedno potrebujejo konkretno, materialno spodbudo za merjenje svoje prizadevnosti, napredka, znanja in da so ojačevalci še vedno zelo učinkoviti. Opaziti je le spremembo v količini in vrsti ojačevanja. Če je pred 60-imi leti za spodbudo zadostovala rdeča zvezdica in odtis štampljke, je danes potrebno otroke bolj stvarno spodbuditi z nečem, kar lahko otipljejo, primejo ali se s predmetom poigrajo. Opaziti je, da postajajo zunanje spodbude vse bolj konkretne in materialne. Uporaba zunanjih motivacijskih spodbud oz. simbolne ekonomije gre v smer vse bolj konkretnih ojačevalcev in vse bolj vrednih predmetov ali nagrad. Prav tako gredo spodbude v smer skupinskega nagrajevanja. Če je včasih veljalo, da je dobil zlato zvezdico samo najbolj marljiv učenec, je v sodobnem času nagrajena za sodelovanje kar cela skupina otrok, npr. s sladoledom v zaključku vaj pevskega zbor.

Čeprav naj bi učitelji tradicionalne modele kaznovanja in nagrajevanja postopno opuščali ter posegali po sodobnejših pristopih, ki spodbujajo samoregulacijo in s tem neodvisnost od zunanjih spodbud, pa temu ni tako, saj gre sodobni trend od uporabe odtisov štampljk v smer vse bolj konkretnih in materializiranih spodbud. Ne samo, da učiteljice štampljke odtiskujejo, celo učencem jih podarjajo kot nagrade za dobra dela. V prihodnje bi bilo smiselno opazovati, kako se bo kultura uporabe šolskih štampljk oz. znakovna ekonomija še spreminjala oz. kakšno mesto bodo zasedale šolske štampljke v vse bolj digitalizirani dobi, ko niti redovalnice in dnevnik niso več v papirni obliki, komunikacija s starši pa ne poteka več preko beležk, pač pa preko eAsistenta. Kam in kako bodo učitelji in drugi strokovni delavci sploh še lahko odtiskovali štampljke?

Literatura

- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York, London: Guilford Press.
- Constructive classroom rewards: promoting good habits while protecting children's health. *aaa*(2007). Pridobljeno s http://www.cspinet.org/nutritionpolicy/constructive_rewards.pdf, 14. aaajulij 2007.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije. (1963). Zagreb: Matica Hrvatska, 510–511.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York (etc.): Longman, 217–270.
- Jurišević, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Jurišić, B. D. (1999). *Zakaj mi to delajo?: spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno aamodifikacijo vedenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kralj, M. (2009). *Zgodovina, kultura in motivacijska moč šolskih štampljk* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Lamovec, T. (1986). *Psihologija motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, 183–202 in 259–279.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. (2004). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333>, 20. oktober 2008.
- Razdevšek Pučko, C. (1999). *Opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 101–123.
- Razdevšek Pučko, C. (2008a). *Motivacija in učenje. Teze predavanj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. (2008b). *Preverjanje in ocenjevanje znanja. Teze za predavanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill, 1–61.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon, 8–54 in 129–133.
- Sučević, B. P. (1954). *Nagrade i kazne u odgoju*. Zagreb: Biblioteka za roditelje, 39–47.
- Wigfield, A., Eccles, J., Rodriguez, D. (1998). *The development of children's motivation in school context. Review of research in education*, 23, 73–118.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy, 150–189, 316–383 in 504–539.

MODEL CELICE

Povzetek: Pri pouku naravoslovja in biologije se učenci z pojmom celica srečujejo od 6. razreda osnovne šole dalje. Vsako nadaljnje šolsko leto sledi še bolj poglobljeno znanje in se tako nadgrajuje. Pri poučevanju celice učitelji velikokrat uporabljamo didaktične pripomočke kot so plakati, modeli in interaktivni kompleti. Vendar velikokrat nastopi težava, saj se učenci v 6. razredu osnovne šole osnovne pojme o celici naučijo na pamet, in jih ne povezujejo med seboj. V 7. razredu se tako takrat, ko je učna tema o celici, velikokrat zgodi, da so učenci že pozabili usvojeno znanje. S pomočjo modela celice, ki ga učenci naredijo sami, pa pomnjenje pripomore in olajša lažje in bolj nazorno predstavo učne snovi.

Ključne besede: naravoslovje, naravoslovna pismenost, celica, medpredmetno povezovanje

MODEL OF A CELL

Abstract: In science and biology classes, students are introduced to the concept of a cell from the 6th grade of primary school onwards. In each of the following school years, the knowledge is then deepened and thus upgraded. When teaching about the cell, we teachers frequently use didactic aids such as posters, models and interactive sets to help with understanding of the learning material, however, it still often occurs that students in the 6th grade learn the concepts word for word. The information is then soon forgotten and students seem to not be able to refer back to it, when the cell is discussed again in the 7th grade. By creating a model of a cell by themselves, students get a vivid representation of the learning material and in this way memorise it more easily and thoroughly.

Keywords: science, science literacy, cell, cross-curricular integration

1 Uvod

S temo celice učenci prvič bolj natančno obravnavajo v 6. razredu osnovne šole pri predmetu naravoslovje. Trdna osnova usvojenega znanja je predpogoj, da se lahko znanje o celici z leti nadgrajuje. Če učenci ne razumejo dobro obravnavano snov, imajo kasneje lahko težave. V ta namen smo se odločili, da učenci 6. razredov samostojno naredijo model celic, ga najprej predstavijo učitelju in sošolcem, nato pa svoje znanje predajo še učencem nižjih razredov.

2 Učenje naravoslovja

2.1. Učni načrt naravoslovja v 6. razredu osnovne šole

Operativni cilji v učnem načrtu predmeta Naravoslovja pričakujejo, da učenci:

- spoznajo, da z uporabo lupe in mikroskopa lahko vidimo stvari, ki so s prostim očesom nevidne,
- razumejo, da so organizmi zgrajeni iz celic in da imajo celice notranjo zgradbo,
- spoznajo, da so celice zelo majhne in da so mnogi večcelični organizmi (tudi človek) zgrajeni iz mnogih tisočev milijard celic,
- spoznajo osnovno zgradbo celice (rastlinske, živalske),
- spoznajo, da celice vsebujejo mnogo različnih snovi.

Učenec:

- ve, da so celice osnovne gradbene in funkcionalne enote vseh živih bitij,
- razume, da je organizem lahko zgrajen iz ene celice, mnogi večcelični organizmi pa so zgrajeni iz več tisoč milijard celic,
- ve, da v celicah potekajo življenjsko pomembni procesi,
- opiše osnovno zgradbo celice in navede pomen posameznih delov (organelov),
- razlikuje med rastlinsko in živalsko celico (na mikroskopskem preparatu ali sliki) in zna pojasniti razlike v zgradbi rastlinske in živalske celice (Učni načrt Naravoslovje).

2.2. Učni načrt naravoslovja v 7. razredu osnovne šole

Operativni cilji

Učenci:

- spoznajo podobnosti in razlike med rastlinsko, živalsko, glivno in bakterijsko celico (jedro, celična stena, mitohondrij, kloroplast, celična membrana) in razumejo, da posamezni deli celice (celični organeli) opravljajo različne naloge (delitev nalog znotraj celice),
- spoznajo, da v rastlinskih, živalskih in glivnih celicah poteka celično dihanje (v mitohondrijih); samo v rastlinskih celicah pa poteka fotosinteza (v kloroplastih),
- spoznajo, da so zgornje lastnosti celice povezane z vlogo organizma v ekosistemu kot proizvajalca (rastline) oziroma potrošnika in razkrojevalca (živali, glive),
- spoznajo, da na podlagi razlik v celični zgradbi organizme razvrščamo v širše skupine (bakterije, glive, rastline in živali),
- spoznajo, da virusi niso celice, in jih zato ne uvrščamo med organizme.

Standardi znanja

Učenec:

- razume, da organizme razvrščamo med bakterije, glive, rastline in živali glede na razlike v zgradbi celice,
- navede podobnosti in razlike v zgradbi bakterijske, glivne, rastlinske in živalske celice,
- ve, da poteka celično dihanje v mitohondrijih, fotosinteza pa v kloroplastih (le pri rastlinah),
- ve, da virusi niso celice in jih ne uvrščamo med organizme.

2.3. Uporaba modelov pri pouku

S pomočjo samostojnega dela oz. izdelave svojega modela učencem pomagamo vizualizirati stvari, koto so celice, molekule in podobno. Težko si namreč učenci predstavljajo velikost celice. Prav tako si tudi s pomočjo svetlobnih mikroskopov težko predstavljajo tridimenzionalne strukture. V ta namen smo se odločili, da bodo učenci sami naredili svoj model celice pri predmetu naravoslovje v 6. razredu osnovne šole. Njihova naloga je bila, da si sami izberejo primeren material za izdelavo modela. Pri tem pa morajo misliti tudi ne ekologijo, taro je priporočeno, da izberejo material, ki bi ga v vsakem primeru zavrgli. Torej smisel ni, da učenci nakupijo material v trgovini, ampak sami poiščejo ustrezne alternative doma ter jih uporabijo. Učenci so imeli določen časovni okvir, do kdaj morajo model izdelati. Nato so jih predstavili svojim sošolcem in sošolkam. Nadaljnje pa so svoje modele predstavili tudi 3., 4. in 5. razredom naše šole. Pri izdelavi modela pa se lahko zgodi, da le ta ni učinkovit. Učenci še nimajo dovolj dobro razvitih vizualnih predstav, prav tako pa lahko preveč pozornosti namenijo modelu namesto konceptu, ki ga preučujejo. Prav tako se hitro pokaže težava med ločevanjem modelnega in realnega prikaza.

V nadaljevanju so navedena priporočila, ki preprečujejo razvoj napačnih predstav:

- učitelj mora imeti zadostno in kakovostno znanje o vsebini, ki jo poučuje;
- učenci morajo videti pomen (smisel) v učnih vsebinah, o katerih se učijo;
- učitelj mora upoštevati predhodno znanje in izkušnje učencev;
- učenci morajo biti motivirani in si želeli učiti se;
- učencem je treba predstaviti, kakšno znanje in spretnosti od njih pričakujemo;
- učenci morajo imeti čas, da ponotranjijo novo znanje in spretnosti;
- pridobljeno znanje in spretnosti naj učenci uporabijo na novih primerih (Tomažič, 2014).

2.4. Medpredmetno in medgeneracijsko povezovanje

Učni načrt predmeta naravoslovje predvideva, da učitelji naravoslovja sodelujemo in se usklajujemo z učitelji drugih predmetov pri skupnem načrtovanju, kako sistematično med osnovnošolskim izobraževanjem razvijamo pri učencih (v posameznih razredih in pri posameznih predmetih) vseh osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta, 18. 12. 2006), predvsem s področja:

- sporazumevanja v maternem jeziku (sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, dejstev,

- misli, čustev in mnenj v pisni in govorni obliki; govorno in pisno oblikovanje in izražanje argumentov na prepričljiv način, ustrezen okoliščinam);
- učenje učenja)načrtovanje lastnih aktivnosti, odgovornost za lastno znanje, samostojno učenje, razvijanje metakognitivnih znanj, razvijanje delovnih navad);
 - socialnih in državljskih kompetenc (konstruktivno sporazumevanje pri sodelovanju v skupini, odgovoren odnos do skupnih nalog;
 - samoiniciativnosti in podjetnosti (ustvarjalnost, dajanje pobud, načrtovanje, organiziranje, vodenje, ocena tveganja, sprejemanje odločitev);
 - digitalne pismenosti;
 - tehnološke pismenosti.

3 Zaključek

Letošnja izkušnja posredovanja in predstavitve modela celice nižjim razredom na naši šoli se je po evalvaciji tako učencev, ki so izvajali predstavitev, evalvaciji učiteljev, ki so bili prisotni na urah ter učencev, katerim je bila učna tema v povezavi s celico, posredovana, izkazala za zelo pozitivno. Vsi sodelujoči so izkazali zanimanje tudi za prihodnje skupno sodelovanje.

Literatura

Medpredmetno povezovanje. Pridobljeno s

https://www.google.com/search?q=medpredmetno+povezovanje&rlz=1C1GCEA_enSI1007SI1007&oq=medpredmetno+povezovanje&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQABiABDIICAIQA-BgWGB4yCAGDEAAYFhgeMggIBBAAGBYHjIICAUQABgWGB4yCAGGEAAYFhgeMgoIBxAAGA8YFhge0gEIMzY5NWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8&zx=1699352273965&no_sw_cr=1
Širec A., Arzenšek K., Deutsch S., Košpenda V., Kumer V., Laco J., Lamut N. in Lazar J. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 9, številka 1. str. 33-58

<https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-TW57QGYK>

Tomažič. I. (2014). Od opazovanje do raziskovanja. Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Naravoslovje (str. 41-51). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo

Učni načrt Naravoslovje. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeni s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje.pdf.

GLEDALIŠKE METODE PRI POUKU

Povzetek: Poučevanje z dramskim pristopom velikim skupinam učencev postavlja številne zahteve pred učitelja. Pri poučevanju drame lahko pričakujemo:

- da bodo učenci precej glasni
- mnogo premikanja presedanja, saj učenci potrebujejo prostor za izražanje
- različne skupine, ki delajo v različnem tempu in z različnimi cilji

Pri pouku me moti predvsem, kadar učenci niso prepričani v svoje znanje tujega jezika ali menijo, da je drama le zabava in igranje. Kot učitelji se zavedam, da je glavni cilj razvijati jezikovne spretnosti učencev in ne morda izobraževanje igralcev ali igralk. Pomembno je, da so jasno obveščeni o tem, kaj se od njih pričakuje. Lekcije bi morale omogočiti učencem, da razmislijo o svojem napredku in prepoznajo področja za nadaljnji razvoj.

Pisanje scenarija ima več zahtev, s katerimi se morajo učenci seznaniti. Toda dejstvo je, da je pisanje dialoga pogosto lažje kot na primer pisanje zgodbe, z ustrezno podporo učitelja pa bodo lahko tudi učenci z nižjim nivojem znanja dosegli nekaj, na kar bodo ponosni.

Ključne besede: gledališke metode, pouk, ustvarjalnost

THEATER METHODS IN TEACHING

Abstract: Teaching with a dramatic approach to large groups of students makes demands on the teacher. When teaching drama, we can expect:

- that the students will be quite loud
- lots of moving around, as students need space to express themselves
- different groups working at different paces and with different goals

In lessons, I am especially bothered when the students are not confident in their knowledge of a foreign language or think that drama is just fun and playing. As teachers, I realize that the main goal is to develop the language skills of the students and not perhaps to educate the actors or actresses. It is important that they are clearly informed about what is expected of them. Lessons should allow the learner to reflect on their progress and identify areas for further development.

Screenwriting has several requirements that students must familiarize themselves with. But the fact is that writing dialogue is often easier than writing a story, for example, and with the right support from a teacher, even students with a lower level of knowledge will be able to achieve something they can be proud of.

Key words: theater methods, teaching, creativity

1 Zastavljanje ciljev

Cilji: Zagotovimo, da so učenci jasni glede učnih ciljev in kaj se pričakuje glede vedenja in sodelovanja. Učitelj organizira začetni krog in se dogovori o ciljnih učne ure. Izbere besede, ki se začenjajo s črko C, na primer communication, cooperation, creativity, content, collaboration. Preveri črkovanje in zapiše na tablo.

2 Priprava prostora

Cilji: Spodbujanje avtonomije in odgovornosti učenca. Zagotavljanje, da imajo učenci določeno delovno območje.

Določimo skupine in dodelimo izvajalni prostor.

3 Ogrevanje

Material: 1 besedne kartice / skupine po 4 ali 5 učencev

Cilji: Predstaviti in vaditi ključno besedišče. Razvijati raznolikost izražanja prek gibanja in spodbujati sodelovanje. Besedišče predstavite s prikazovanjem besednih kartic in preverite, ali učenci razumejo besede.

Človeške skulpture

Predstavimo tako, da demonstriramo s učencem. Učitelj je kipar, učenca je material za oblikovanje. Premikamo učenca, da oblikuje predmet (stol), naveden na kartici. Preverimo, ali

učenci razumejo, kaj morajo storiti; po potrebi lahko par učencev demonstrira za skupino. Učenci delajo v skupinah po 4, 5 ali 6, kartice so obrnjene navzdol. Eden od učencev izbere kartico in oblikuje svojega partnerja, da tvori predmet. Lahko uporabljajo tudi zvočne učinke in gibanje. Preostali del skupine opazuje in poskuša uganiti pravo besedo na kartici.

Teacher	Lift	Door
Bottle of water	Chair	Mobile phone
Scissors	Train	Firefighter

4 Vzpodbujanje

Materiali: 1 nabor slikovnih kartic / skupine po 4 ali 5 učencev

Cilji: Nadaljnji razvoj jezikovnih veščin v okviru pripovedi. Spodbujanje ustvarjalnosti in samozavesti pri uporabi angleščine prek razvijanja skupinske pripovedi. Pojasnimo, da se vse besede v prejšnji dejavnosti nanašajo na resnično zgodbo o učitelju. Na tabli pokažemo velike slike. Učenci delajo v skupinah, da povežejo besede s slikami. Učitelj preveri odgovore in besedne kartice prilepi ob pravilno sliko. V skupinah učenci z uporabo slik ustvarijo osnovno zgodbo. Predstavijo jo pred razredom. Ideje preverimo po želji reorganiziramo slike in besede na tabli. Prosimo druge skupine, naj povejo, ali je njihova zgodba enaka ali drugačna - če čas dopušča, prosimo še druge skupine, naj povejo svojo zgodbo.

5. Vadba glasu

Materiali: Besedne kartice s stavki (brez reda nalepljene na tabli)

Cilji: Razviti raznolikost in nadzor izgovarjave. Spoznati vpliv glasu na ustvarjanje lika. Uvesti sistem zapisovanja za nadaljnje delo z glasom pri učencih.

Učitelj razloži zgodbo učencem:

»Ta zgodba govori o mladi učiteljici Kate. Sobota je in ni ji treba iti v službo. Odpravlja se k frizerju. Ko je tam, dobi telefonski klic, ki spremeni njen dan - na slabšak! Učitelj pritrdi neposortirane besedne kartice na tablo. Pojasni, da je to, kar je Kate rekla, ko je prejela telefonski klic. Učencem damo čas, da poskusijo urediti besede v pravilen stavek. Zbiramo predloge od učencev in preuredimo kartice na tabli. Preverimo pomen, nato pa učenci prepisujejo stavek.

‘Well, I’m really not sure that that is going to be possible!’

Učitelj sodeluje z učenci pri izgovarjavi. Zabeležite odločitve, ki so jih sprejeli glede glasu lika v povezavi z:

- poudarjanje besed / stavek (narišemo pike nad besedami, da označimo poudarek)
- premor (uporabimo // za označitev premorov)
- naglas (britanski? ameriški? hongkonški?)
- hitrost (hitro? Počasi?) (Uporabimo puščico pod hitro izgovorjenimi frazami in črtkano črto pod počasnimi deli)
- glasnost (glasno? tiho? šepetajoče?) (napišimo besede v besedilu)
- intonacija (uporabimo puščice, da označimo smer)
- ton (visok? nizek?) (podčrtamo visok ton, narišemo črto nad nizkim tonom)

Dodatna dejavnost

Narekujemo drugačen, daljši govor - morda kratek pogovor med Kate in frizerjem.

Učenci delajo v parih in se odločijo, kako izgovoriti stavek. S svojimi zapiski označijo svoj scenarij s pomočjo zgoraj navedenega načina zapisa. Pred razredom učenci predstavijo svoje vrstice. Pogovorimo se s razredom o tem, kako vsak zveni, na primer, visok ali nizek ton, poudarjene besede, hitrost, itd. Z naprednejšimi skupinami povprašamo učence, kako glas lahko pomaga pri ustvarjanju lika, na primer, ali lik zveni mlado ali staro, kakšno ozadje ima, ali je hodil na univerzo, kakšen človek je.

6 Zvočni kolaž

Cilji: Omogočiti priložnosti za ustvarjalnost, primerne za mešane skupine z različnimi nivoji

znanja. Poudariti pomen zvoka in zvočnih učinkov pri ustvarjanju gledališča.

Učitelj dela s celim razredom. Učencem damo čas za brainstorming različnih zvokov, ki jih lahko slišimo pri frizerju.

Vzbujamo raznolike zvoke, ki jih lahko slišimo na tej lokaciji (pri frizerju). Učitelj beleži ideje na tabli. Učence vprašamo, kako lahko ustvarijo različne zvoke. Učenci pišejo seznam zvokov, na primer:

Scissors	People talking
Hairdryer	Door opening and closing
Water	Traffic
Radio /music	Receptionist answering the phone
People reading, browsing newspapers	Cash register

Učenci delajo v skupinah. Ustvarijo zvočni kolaž za prizor (ki se konča z vrstico dialoga, ki so jo vadili prej). Uporabijo svoje glasove in druge predmete v prostoru, da jim pomagajo. Delamo s skupinami, spodbujamo in jih podpiramo. Skupine izvajajo svoje zvočne kolaže. Drugi študenti poslušajo in prepoznajo zvoke, ki jih slišijo. Označijo zvoke na svojih seznamih.

Dodatna praksa

Če imamo opremo, naj učenci vadijo in nato posnamejo svoje "zvočne posnetke", kot da bi snemali film. Predvajamo posnetke celemu razredu in identificiramo različne zvoke. Razpravljamo o tem, kako bi stvari lahko izboljšali ali spremenili.

7 Oblikovanje telesa (Priprava na zmrznitev/odmrznitev in sledenje mislim)

Materiali: Razvoj vašega lika - vprašanja (1 na učenca)

Cilji: Vaditi oblikovanje in odgovarjanje na različna vprašanja v pisni obliki. Usmeriti učence v karakterizacijo in jih pripraviti na izvajanje.

Učitelj pripravi učence, da ustvarijo kratko izvedbo prizora. Posamezno, učenci razmislijo o karakterju, ki ga igrajo, in zapišejo odgovore na vprašanja. Učence prosimo, naj napišejo še 2 ali 3 druga vprašanja in nanje odgovorijo v zvezi z njihovim karakterjem. Povemo učencem, da jim bomo postavljali vprašanja o njihovem karakterju med izvedbo.

Učenci delajo v skupinah, da ustvarijo svoje prizore z oblikovanjem telesa. Učitelj spremlja in pomaga. Oblikovanje telesa se konča, ko Kate dvigne telefon in izgovori svojo vrstico.

- 1 What is your character's name?
- 2 How old are you?
- 3 What do you do?
- 4 Where do you live?
- 5 Who do you live with?
- 6 Why are you at the hairdresser's? Is there a special party or is this a regular visit?
- 7 Do you always come to this hairdresser's?
- 8 Do you know the people at the hairdresser's?
- 9 What did you do before you arrived?
- 10 What will you do after?

8 Zamrznitev / Odmrznitev in sledenje mislim

Materiali: Vprašanje na tabli (kot spodbuda za učence med nalogo sledenja mislim)

Cilji: Razviti kratko skupinsko izvedbo, ki omogoča učencem prosto vadbo konceptov in tehnik, obravnavanih v lekciji. Zagotoviti vadbo samo-usmerjanja in razvijanje samozavesti.

Skupine izvajajo svoje kratke prizore. Učitelj in učenci zamrznejo in odmrznejo akcijo po potrebi. Igralce sprašujejo o njihovem karakterju in motivaciji (v povezavi z vprašanji, postavljenimi v prejšnji fazi). Če je čas, tudi druge skupine nastopijo.

9 Ocenjevanje dosežkov, učenje in zaključek (dnevnik drame)

Gradiva: ocenjevalni list (1 na učenca)

Cilji: Spodbujati razmislek o napredku v povezavi z cilji učne ure / niza učnih ur. Razvijati sposobnost kritičnega razmišljanja o učenju.

Učitelj sodeluje z učenci pri razmisleku o učni uri in izpolnjevanju dnevnika drame.

Date

1 Today we ... What did you do? Why did you do it?

2 Today, I didn't understand ... What language was difficult?

3 Next time, I want to ... How will you improve in the next lesson?

4 How well did you do? 1 2 3 4 Circle a number

Zaključek

Gledališče in drama sta lahko zelo učinkovita metoda za poučevanje tujega jezika. Uporaba teh pristopov omogoča učencem praktično izkušnjo uporabe jezika in povečuje angažiranost ter razumevanje. Tukaj je nekaj načinov, kako lahko uporabimo gledališče in dramo za poučevanje tujega jezika:

- Igranje vlog: Učenci lahko igrajo vloge, ki zahtevajo uporabo tujega jezika. To pomaga pri razvijanju govornih sposobnosti in razumevanju jezika.

- Igranje scenarijev: Učitelj lahko pripravi scenarije ali uporabi obstoječe scenarije, ki vključujejo vsakodnevne situacije. Učenci lahko nato igrajo te situacije in se naučijo uporabljati jezik v praksi.

- Improvizacija: Improvizacija je odličen način za spodbujanje ustvarjalnosti in hiter odziv pri uporabi jezika. Učenci lahko spontano ustvarjajo dialoge in situacije v tujem jeziku.

- Ustvarjanje lastnih scenarijev: Učenci lahko sodelujejo pri ustvarjanju lastnih scenarijev in jih nato izvajajo v tujem jeziku. To spodbuja njihovo ustvarjalnost in obvladovanje jezika.

- Raziskovanje kulture: Gledališče in drama lahko pomagata tudi pri raziskovanju kulture povezano s tujim jezikom, kar lahko prispeva k boljšemu razumevanju jezika in njegovega konteksta.

Poleg tega uporaba gledališča in drame lahko pomaga pri izboljšanju komunikacijskih veščin, samozavesti in sodelovanju med učenci. To je zato, ker učenci sodelujejo v dejavnostih, ki zahtevajo aktivno sodelovanje in komunikacijo v tujem jeziku.

DRAMATIZACIJA KOT SREDSTVO RAZVIJANJA BRALNIH SPOSOBNOSTI UČENCEV

Povzetek: V osnovni šoli se že na začetku šolanja daje velik pomen branju, saj z uspešno razvitimi bralnimi sposobnostmi učenci lažje pridobivajo nove izkušnje in znanja. Pot do končnega cilja oz. tega, da učenec resnično razume, kar prebere, in zna v besedilu poiskati smisel ali pa literarno besedilo doživlja in sprejema celostno, je lahko dolga in od učenca do učenca različna. V tretjem razredu učenci že imajo nekaj bralnih izkušenj, a njihovo branje še ni pri vseh na stopnji, ko učenec resnično razume, kar prebere ali pa ga zaradi včasih suhoparnih strategij te odvržejo od urjenja branja. Učencem je glasno branje večkrat precej dolgočasno, še posebej če besedilo ni ravno takšno, kakršnega bi si izbrali tudi sami. Ker učenci na tej stopnji zelo radi izvajajo aktivnosti v skupini, je branje znotraj skupine svojih vrstnikov bolj zabavno. Za doseganje večjega napredka pri branju je v večini primerov zelo dobrodošla motivacija ravno branje različnih dramskih besedil znotraj oddelka ali interesne dejavnosti. Vsakič, ko učencem ponudim besedilo, ki je razdeljeno na vloge, kjer mora vsak učenec prebrati svoj del besedila, bi skoraj vsi učenci želeli izvajati to dejavnost, ne glede na njihovo tehniko branja. Nad dramatizacijo so učenci tako navdušeni, da si takšen način urjenja branja izberem za več zaporednih ur slovenščine. Učenci pri teh dejavnostih ne razvijajo zgolj bralnih sposobnosti, temveč ves proces vpliva tudi na njihovo boljše samopodobo in zmožnost izpostavljanja znotraj skupine, četudi sicer tega niso povsem vešč.

Ključne besede: bralne sposobnosti, dramsko besedilo, socialna interakcija

DRAMATIZATION AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS READING ABILITIES

Abstract: At the beginning of Primary school there is a big emphasis on reading because of the awareness that students with well-developed reading abilities gain new experience and knowledge much easier. The final goal is that a student truly understands what he or she reads and can also understand the meaning or relate to literary work but the path to achieve that goal can be quite long and it depends from a student to student.

In third grade students already have some reading experience but lack of understanding and the use of dryly reading strategies can cause that student doesn't want to train reading anymore. Reading out loud can be really boring for them especially if the text is not what they would choose. Students at this age like doing group activities and that is why reading in a group can be much more fun. To achieve progress in reading it is good to read different dramatic texts during classes or some other kind of area of interest. Every time I provide my students with a text which is divided into roles and each student has to read its part almost each and every student wants to participate in the activity regardless to their reading technique. Students are so thrilled about dramatization that I often maintain it for several parallel hours of Slovene. Students develop their reading abilities as well as improve their self-esteem and ability to expose themselves in a group even if not otherwise completely skilled for it.

Key words: reading abilities, drama text, social interaction

Uvod

Z branjem se otroci srečajo že v predšolskem obdobju. In kaj branje sploh je?

Branje je dekodiranje zapisanih črk, ki jih pretvorimo v zvočne jezikovne znake. Če dovolj časa vadimo, branje postane avtomatiziran proces. To pomeni, da besedilo preberemo brez dodatnega miselnega napora (Kordigel, 1992).

Bralna pismenost

Širši pomen je »bralna pismenost«. Bralno pismen bralec je sposoben brati tekoče in z razumevanje ter zna fleksibilno uporabljati različne strategije in tehnike branja glede na vrsto besedila in cilj branja. Na koncu lahko informacije, ki jih je pridobil, tudi uporabi. Bralna pismenost tako vključuje tri glavne sestavine: tehniko branja, razumevanje prebranega in fleksibilnost branja (Pečjak, 2010). Tehnika branja je način, kako oseba bere, razumevanje prebranega pomeni, kako dobro oseba razume prebrano besedilo, fleksibilnost branja pa sporoča, da je oseba zmožna brati različne vrste besedil (Kralj, 2010).

Proces branja

Natančneje lahko branje opredelimo kot sedemstopenjski proces: bralec najprej z očmi zaznava vizualne podatke oz. črke. Nadaljuje s prepoznavanjem črk in besed. Te nato razume in poveže posamezne besede z vsebino celotnega besedila. Zatem prebrano poveže z znanjem, ki ga je imel pred branjem. Nato informacije učinkovito shrani v spomin, iz katerega jih lahko po potrebi tudi priključuje. Zadnji korak pri branju je učinkovita uporaba pridobljenih informacij v drugih kontekstih (Kordigel, 1992).

Vrste branja

Branje lahko razdelimo glede na cilj in vrsto besedila, ki ga beremo. Pragmatično branje poteka, kadar bralec bere z namenom doseganja konkretnih ciljev (npr. pridobivanje novega znanja). V tem primeru je branje orodje za iskanje in zbiranje informacij. Druga vrsta branja je literarno-estetsko branje, pri katerem je v ospredju užitek (Kordigel, 1992).

Glede na moje dosedanje izkušnje imamo učitelji in starši ravno pri tej vrsti branja pomembno vlogo, kako učenca oz. otroka pridobiti, da mu bo branje v užitek. V tretjem razredu so učenci na stopnji konkretnih, logičnih in intelektualnih operacij. Otrok v tem obdobju svoje odločitve in vedenje natančneje premisli in postaja manj impulziven. Ve tudi, da pravljice niso resnične, saj že razlikuje realni med realnim in namišljenim svetom. Značilno je tudi, da ima močno razvit čut za pravičnost. Tudi v tem obdobju je pomembno skupno branje, v procesu katerega se starši z otrokom pogovorijo o vsebini, likih in zgodbi ter njegovih občutkih pri branju (Kordigel Aberšek, 2008, v Židanek, 2013). Učencem bo branje v še večje veselje, če se slednje izvaja sproščeno in pripomore k njihovi socializaciji. Ravno dramska igra je ena od dejavnosti, ki hkrati socializira in vodi k večji učinkovitosti branja. Učence delo znotraj skupine pritegne, saj ni izpostavljen le on. Obenem učenci vedo, da je vsaka dejavnost prijetnejša v družbi sovrstnikov, a hkrati je še posebej pri tovrstnem literarnem izražanju treba poudariti tudi učenčevo dosledno zbranost.

Gledališka umetnost

Gledališka oz. igralska umetnost je praviloma skupinska – z izjemo tako imenovane monodrame, ki jo izvaja en sam igralec. Za razliko od skupinskega, zborovskega petja, kjer (tudi če je večglasno) vsi pojejo istočasno in isto besedilo, igralci na odru govorijo posamično, zaporedoma vsak svoje besedilo in s svojo doživljajsko intonacijo. Se pravi, da kljub skupinskemu značaju dela prihaja do polne veljave posameznikova osebnost, čeprav mora igralec svojo igro ves čas prilagajati celotnemu odrskemu dogajanju in se nanj ustrezno odzivati ne samo s svojim govorjenjem, ampak tudi s svojo nemo soigro. Igralec zmeraj ustvarja v okviru določenega dramskega besedila in posamezne vloge, ki jo upodablja (Ahačič, 1981).

Izvedba oz. potek priprave za dramsko igro

Z izbiro dramskega besedila za tretješolce nikoli nisem imela večjih težav, saj učenci najraje uprizarjajo tiste like, s katerimi se lažje identificirajo ali so jim kako drugače blizu. Ob zaključku šolskega leta učenci po navadi svojo dramsko igro predstavijo svojim staršem, a pot do tja je včasih kar dolga in na trenutke naporna. Kaj je tisti del, ki je najbolj naporen? Učence s pravljico oz. besedilom najprej seznanim oz. jim jo preberem, nato se pogovorimo o vsebini, sporočilu idr. Učencem razdelim vloge, pri čemer poskušam v čim večji meri upoštevati njihove želje. Učenci besedilo najprej v celoti preberejo po tiho. Pri drugem branju so že bolj osredotočeni na branje svoje vloge. Sledi skupinsko glasno branje dramskega besedila. Pri glasnem branju besedilo pogosto preberejo skupaj z didaskalijami, tj. z v oklepaju zapisanimi navodili, kako naj kaj izrečejo oz. kaj naj naredijo. Tukaj pride do razkoraka v tehniki branja med posameznimi učenci, a to ne pomeni, da bodo učenci, ki berejo počasneje in zatikajoče, pri uprizoritvi manj prepričljivi. Ta del dramskega ustvarjanja je za učence najbolj naporen, saj je treba znati svoje besedilo prebrati čim bolj tekoče. Vsaka naslednja vaja zahteva dodatne veščine, »igralci« morajo biti namreč pozorni še na pravilno izreko in naglaševanje besed.

Takšne bralne vaje so pogosto sestavni del učne ure književnosti. Ob petkih proti koncu pouka imajo učenci pogosto šolskega učnega dela dovolj, težko se zberejo za monotono sledenje pouku. Če ni na urniku šport, jih zelo sprosti tudi bralna vaja določenega dramskega besedila, s katerim se prvič srečajo novembra, včasih tudi kasneje, februarja ali aprila. Bralne vaje potekajo časovno kar precej časa oz. vsaj dva meseca približno enkrat na teden. Ravno pri tej dejavnosti je moč opaziti bistveno razliko v tehniki branja pri posamezniku glede na prvo branje dramskega besedila in vsako naslednje branje. Po določenem času učenci berejo že tako tekoče, da pri posameznih delih ne potrebujejo več besedila, saj ga znajo že na pamet. Približno mesec dni pred uprizoritvijo dramske igre se učenci vsak svojo vlogo že naučijo na pamet. Takrat se učenci od mize oz. s stola prestavijo na »oder«. Vaja poteka skozi igro. Učenci, ki ne nastopajo v določeni igri, so gledalci. Sedijo na svojem stolu za mizo in se vedejo kakor, da so v gledališču, hkrati pa so tudi kritiki nastopajočih. Kasneje vloge zamenjajo. Učitelj prevzame vlogo režiserja. Preverja in »popravlja« igro vsakega posameznega igralca ter pazi na to, da je igra vseh nastopajočih notranje povezana, da poteka kot nenehno aktivno sovplivanje dramskih oseb oz. da se igralci pogovarjajo neposredno drug z drugim (Ahačič, 1981). Ko učenci besedilo usvojijo ter ustrezno uporabijo gibe in mimiko, sledi le še ustrezna uporaba kostumov in pripomočkov. Zanje učenci večinoma poskrbijo kar sami (prinesejo jih od doma), včasih jih priskrbim jaz ali pa jih izdelamo sami. Ponovno poskrbimo drug za drugega ter si pomagamo pri iskanju in izdelavi vsega potrebnega za predstavo. Pred uprizoritvijo se izvedeta še dve generalki. Pri teh že »mali igralci« že stojijo na odru oz. na prizorišču, kjer bodo svojo dramsko igro predstavili svojim staršem. Učenci na sami predstavi vedno blestijo in v polni meri doživljajo čar nastopanja.

Zaključek

Raziskave so pokazale, da otroci, ki radi in dobro berejo, prihajajo iz družin, v katerih tudi domači radi berejo in spodbujajo branje. Občutek pripadnosti taki družini ima pomembno vlogo za otrokovo zanimanje za branje. Ljudje radi počno stvari, ki jih lahko delijo z drugimi v svojem okolju. Zavzetost za branje izhaja tudi iz občutka, da si branja sposoben in pri branju učinkovit. Če želimo pri učencih spodbuditi notranjo motivacijo in doseči, da so aktivnosti ob branju za nje zanimive, moramo poskrbeti, da bodo aktivnosti tudi optimalno izzivalne (Bucik, 2003). Prebrati dramsko besedilo brez napak ter biti ob tem ves čas pozoren na ton in pravilno naglaševanje besed, je za mlade bralce kar velik izziv, ki se ga vsako leto znova z velikim veseljem lotevajo moji tretješolci. Seveda je pri učencih pomembna tudi zunanja motivacija, saj učenci vztrajajo pri bralni dejavnosti zaradi določene spodbude oz. nagrade. A ko učenci, ki sicer niso najboljši bralci, ugotovijo, da je po večkratnem branju določenega besedila tudi njim uspelo prebrati besedilo, najprej skoraj brez napak in kmalu zatem povsem brez napak, jih slednje vodi v branje podobnih besedil, ob katerih bodo v vsej svoji meri doživeli branje kot nekaj prijetnega in koristnega.

Literatura

- Ahačič, D. (1981). Umetnostna vzgoja. Osnove gledališke umetnosti. Ljubljana. Mladinska knjiga.
Branje- kaj sploh je in kako poteka razvoj branja. Pridobljeno, 30.8.2023.
<https://www.center-motus.si/branje-kaj-je-in-razvoj-branja/>
Bucik, N. (2003). Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana. Mladinska knjiga Založba d.d.

BRALNE AKTIVNOSTI ZA TRETJEŠOLCE

Povzetek: Naš izobraževalni sistem umešča sodobni bralni pouk v t.i. komunikacijski model učenja jezika. Zanj je značilno, da uvršča branje kot eno od štirih temeljnih komunikacijskih dejavnosti (poleg govorjenja, poslušanja, pisanja), ki ima za cilj učenca usposobiti za učinkovito komunikacijo z okoljem. Za večino učencev je slovenščina prvi oz. materni jezik. V našem šolskem okolišu je vedno več priseljencev iz tujih držav, zato imamo vsako leto višji odstotek učencev, za katere je slovenščina v šoli drugi oz. jezik okolja. V 3. razredu je sedem ur namenjenih uram slovenščine in pri teh urah učitelji na različne načine otrokom slovenščino približamo ter z različnimi aktivnostmi pripomoremo do boljšega bralnega razumevanja. V prispevku predstavljam nekaj predlogov, kako lahko učence motiviramo za branje. Učenci so veliko brali, aktivno poslušali in se o prebranem pogovarjali in delili svoje razmišljanje.

Ključne besede: branje, slovenščina, didaktične igre, poslušanje, Srečko Kosovel

READING ACTIVITIES FOR THIRD GRADERS

Abstract: Our educational system places modern reading instruction in the so-called communication model of language learning. It is characterized by including reading as one of the four fundamental communication activities (beside speaking, listening and writing) that aim to equip learners for effective communication with their environment. For most students, Slovenian is their first or native language. In our school district, there is an increasing number of immigrants from foreign countries, because of that we have a higher percentage of students for whom Slovenian is their second language or the language of the environment. In the 3rd grade, seven hours are dedicated to Slovenian language lessons, during which teachers use various methods to introduce Slovenian to children and engage them in different activities to improve their reading comprehension. In this article, I present some suggestions on how to motivate students to read. The students read a lot, actively listened and engaged in discussions and shared their thoughts on what they read.

Keywords: reading, Slovenian, didactic games, listening, Srečko Kosovel

1 Uvod

S. Pečjak (2012) zapiše, da je bralno pismen tisti, ki bere tekoče, razume prebrano in je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati v življenju.

Tradicionalna delitev razvoja bralnih zmožnosti je naslednja:

- faza opismenjevanja v ožjem pomenu (predbralne sposobnosti, usvajanje tehnike branja in avtomatizacija) in
- faza pismenosti v širšem pomenu (ko je potrebno bralno spretnost uporabiti v funkciji pridobivanja novega znanja).

Cilj pouka je med drugim razviti zmožnost sporazumevanja v slovenskem jeziku, kar pomeni zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst (Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina, 2023, 7).

To pomeni, da učenci:

“... razmišljujoče in kritično sprejemajo raznovrstna neumetnostna besedila, objavljena v raznih medijih, iz njih pridobivajo novo stvarno/enciklopedično znanje, tega pa uporabljajo v vsakdanjem življenju... Besedila tudi vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje.” (prav tam). “... razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživljanje in intelektualni izziv. (prav tam). Poznamo več stopenj bralnega razvoja. Ena izmed njih že uvršča tretješolce v stopnjo tekočega branja, kar pomeni, da samostojno berejo slikanice in začetna berila, da berejo hitreje in bolj lahkotno, da znajo črkovati in zapisovati besede ter uporabljati različne besedne vzorce iz branja pri pisanju. Med učenci je veliko individualnih razlik, zato učitelj v okviru svojega pouka oblikuje take okoliščine, ki omogoča razvoj sposobnosti vseh učencev.

2 Bralne aktivnosti za tretješolce

Mesec september je poseben mesec, kajti učitelj učencev še ne pozna in jih preko socialnih

iger in drugih dejavnosti šele spozna. Ugotavlja njihovo bralno zmožnost in razumevanje prebranega.

Učenci tretješolci so pri pouku slovenščine razmišljali ob naslednjih vprašanjih:

Kaj je branje? Zakaj je branje v življenju pomembno? V katerih primerih je dobro, da znamo nekaj prebrati? Kdaj odrasli (in stari starši) berejo? Kakšen je dober bralec? Na kaj je potrebno biti pozoren med branjem? Koga v razredu lahko izpostavimo za boljšega bralca? Kaj opazite/slišite pri njegovem branju? Kako vi berete? Kaj radi berete? Kako običajno berete? Kdaj radi berete? Raje berete sami ali komu drugemu? Ali ste zadovoljni s svojim branjem? Si želite boljše brati? Kako se počutite med glasnim branjem? Zakaj je pomembno, da vas kdo med branjem opozori na napako? Kaj bi se zgodilo, če nam ne bi nihče povedal povratne informacije o našem branju? Ipd. Vsak učenec je imel možnost povedati svoje mnenje in prišli so do spoznanja, da je branje pomembno za vsako obdobje življenja človeka. Tudi sami so bili mnenja, da bodo nadaljevali in utrjevali svojo bralno tehniko v 3. razredu tako v šoli kot doma. Ko sem jim povedala, da bo v naslednjih tednih povezanih nekaj različnih dejavnosti na temo branja, so bili zainteresirani, kajti po pridobljenih rezultatih ankete, v kateri sem jih spraševala, ali radi berejo, je večina učencev obkrožila besedo da.

a) Beremo skupaj

V mesecu septembru smo se priključili akciji Beremo skupaj, ki ga je organiziralo Bralno društvo Slovenije skupaj z drugimi institucijami povezanimi z branjem pod častnim pokroviteljstvom predsednice Republike Slovenije dr. Nataše Pirc Musar. Nacionalni mesec skupnega branja sem učencem predstavila 8. septembra 2023 na svetovni dan pismenosti. Projekt je trajal do 8. oktobra, ko je bil zadnji dan Tedna otroka. Pomembna je rutina in njihovemu vsakodnevnemu branju v šoli smo namenili 10-minut. Preštela sem število dni pouka v tem obdobju in ugotovila, da je dni akcije Beremo skupaj manj kot je učencev v razredu. Učenci so sami prišli do ideje, da izžrebani učenec dobi priložnost za žrebanje kartončkov, na kateri je zapisano kaj, kje oz. kako beremo. Nekaj primerov zapisov: Beremo slikanice/revije/knjige o živalih/stripe/v knjižnici/jedilnici/pod mizo/v parku/s hrbti skupaj/s svinčnikov za ušesom ipd. Zadaž na steni smo imeli vse izžrebane kartončke nalepljene in opazila sem, da jih učenci večkrat preberejo, kar je tudi cilj dejavnosti.

b) Naša mala knjižnica

Tudi v tem šolskem letu smo se priključili projektu Naša mala knjižnica, ki je v Sloveniji potekal že šestnajst let, na naši šoli pa bomo sodelovali četrto leto. Učenci so prejeli knjižice t.i. Ustvarjalnike z izvirnimi nalogami na temo predstavljenih knjig evropskih avtorjev. S pomočjo skrbno izbranih knjig bodo spoznavali skupno evropsko dediščino, ki je tudi eden izmed ciljev spoznavanja okolja. Skozi celo šolsko leto bodo branje in ustvarjalnost otrok dodatno spodbujale zanimive dejavnosti in številne nagradne naloge (izmenjava literarnega junaka, pismo presenečenja, naj bralni kotichek, bralni vlakec ipd).

c) Poustvarjanje pesmi Srečka Kosovela, izdelava kartončka za bralno značko in knjižnega kazala
Naša šola se poimenuje po znanem slovenskem pesniku Srečku Kosovelu, ki se je rodil v Sežani, in v svojem kratkem življenju ustvaril mnogo pesmi, med njimi tudi nekaj pesmi za otroke. Izbrala sem si pesem Burja, ki je značilen veter na Primorskem. Za večino učencev je bila pesem poznana, zato smo se o njej dobro pogovorili (kitice, vrstice, vsebina, rime). Na majhen list papirja so ilustrirali del pesmi. Kasneje je ta kartonček postal zbirni kartonček za bralno značko. Izdelali so tudi knjižno kazalo. Izbrali so lahko med naslednjimi motivi: medved, prašič, mačka in močerad, kajti v tem šolskem letu bodo spoznali tudi naslednje pesmi S. Kosovela: Medvedi sladkosnedki, Naš prašiček, Sonček boža in Močeradek.

d) Obisk Kosovelove knjižnice, poslušanje pravljice o branju

V bližini naše šole stoji Kosovelova knjižnica, splošna knjižnica, ki poleg izmenjave knjig

vodi več projektov: Bralni palček, Rastem s knjigo, Primorci beremo, bralni krožek Sončna ura in Magajnova bralna značka za ljudi s posebnimi potrebami. Knjižnico so učenci obiskali v tednu otroka. Sprva so se učenci s predstavnico mladinskega oddelka zbrali v čitalnici, kjer so poslušali kar tri pravljice o branju. Prav vse tri priporočam v branje in obravnavo z učenci, zato podajam nekaj njihove vsebine. Jeanne Willis je avtor knjige *Ne le knjiga*, v kateri razmišlja, na katere načine še lahko uporabi svojo knjigo. Pred in po branju so učenci razmišljali in podali še svoje ideje, kako knjigo poleg branja še lahko uporabimo. Domišljija ne pozna meja, kajti knjiga je lahko pokrivalo, skrivališče, stolp, pregrado, parkirišče, shramba, hladilnik ipd. Ameriška pisateljica Lane Smith je napisala zanimivo knjigo *To je knjiga*. Glavna junaka sta osel in opica, vsak sedi v svojem naslanjaču. Osel drsa po svoji napravi (mobitelu), opica pa ima v rokah knjigo in bere. Oslu je postalo dolgčas in povpraša opico, kaj ima v roki. »Knjigo,« je odgovor, vendar osel ne odneha in mu opica prepusti svojo knjigo. V čitalnici se je med poslušanjem besedila knjige slišal smeh učencev, kajti knjiga je zapisana smešno, a hkrati hudomušno svari pred pretirano rabo elektronskih naprav ter bralce spodbuja, naj večkrat vzamejo v roke knjigo.

Za zaključek pa so učenci slišali še pravljico o pomembnosti branja avtorice Benedicte Carboneille z naslovom *Preberi mi zgodbo*. Avtorica na šaljiv način opisuje, kako volk išče nekoga, ki bi si mu upal prebrati zgodbo, kajti sam ne zna brati. Gre za pravljico, ki poleg vrednote branja opisuje prijateljstvo in zaupanje.

Zaključek

O branju je bilo zapisanih že kar precej misli; nekaj sem jih izbrala:

Ves svet se ti odpre, ko se naučiš brati. (Mary McCleod Bethune)

Knjiga je najboljša družba. (Lord Chesterfield)

Kdor bere knjige, živi tisoč življenj. (George Raymond Richard Martin)

Branje je za mišljenje kot telovadba za telo. (Richard Steele)

Čarovnija je povsod kamorkoli pogledaš. Sedi in sprosti se, vse kar rabiš je knjiga! (Dr. Seuss)

Če želiš priti daleč v življenju, moraš prebrati veliko knjig. (Roald Dahl)

Za zaključek bi zapisala, da branje spremlja človeka skozi vse poti njegovega življenja. Tretješolci so pri vseh aktivnostih z motiviranostjo sodelovali ter so povedali, da si želijo podobnih akcij tudi v naslednjih mesecih. Če učenci uvidejo pomembnost branja ne le samo pri urah slovenščine, ampak na vseh ravneh njihovega delovanja (branje podnapisov pri filmu, kuharski recepti, pravila nove družabne igre ipd), je bil naš cilj dosežen.

Literatura

Grginič, M. (2008). Vsak po svoji poti do pismenosti. Mengeš: Izolit.

Jamnik, T. (1997). Moljeva knjižica 1: delovni zvezek za ustvarjalno branje in spoznavanje književnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Livija, K. idr. (2009). Branje za znanje in branje za zabavo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.

Pečjak, S. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. idr. (2006). Bralna motivacija v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Sarto, M. (2015). Strategije motiviranja za branje. Medvode: Malinc.

Šifrar Kalan, M., Pregelj, B. (2019). Bralnomotivacijske strategije pri pouku španščine. Medvode: Malinc.

Štupnikar, M. idr. (2019). Opismenjevanje in razvoj vseh čutil. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina (elektronski vir). Ljubljana: MŠŠ: Zavod RS za šolstvo, sneto 7. 10. 2023 s spletne strani: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

MOTIVACIJA ZA BRANJE

Povzetek: Branje pomembno vpliva na učno uspešnost, zato je motivacija za branje izjemnega pomena. Motivacija je lahko zunanja ali notranja. Zunanja motivacija ima običajno kratkotrajni učinek, zato je pomembno, da so učenci notranje motivirani, saj lahko s tem dosegajo tudi boljše bralne dosežke. Učitelj mora učencem ponuditi ustrezno bralno gradivo, ki ni prezahtevno in ne dolgočasno. Zelo pomembno je, da je v začetnih razredih več branja, da se branje avtomatizira, saj to vodi k večji bralni učinkovitosti. Predstavljenih je nekaj idej, ki pomagajo pri motivaciji za branje: bralni listi, bralni dnevnik, bralni zmajček, raketno branje, bralni termometer, bralni izzivi, bralni maraton. Prav tako je opisanih precej dejavnosti, ki vključujejo branje ali poslušanje: pravljčni krožek, moja najljubša knjiga, bralna značka, obisk knjižnice, branje na travniku, branje na deževen dan, praznični december, starejši berejo mlajšim, bralni kotiček, bralni nahrbtnik, noč branja, naša mala knjižnica, branje v nadaljevanju. Želimo si dobre in uspešne bralce in učence.

Ključne besede: motivacija, branje, bralne dejavnosti, notranja motivacija, zunanja motivacija.

MOTIVATION TO READ

Abstract: Reading significantly impacts academic performance, therefore, the motivation to read is of utmost importance. Motivation can be external or internal. External motivation usually has a short-term effect, and it is thus important that students are internally motivated, since this can also help them achieve better reading results. Teachers must offer pupils appropriate reading materials—neither too demanding nor boring. It is very important that there is more reading in the first grades of elementary school, so that reading becomes automatized, as this leads to greater reading efficiency. Some ideas that can help motivate reading are presented: reading sheets, reading diary, so-called reading dragon, rocket reading, reading thermometer, reading challenges, reading marathon. Also described are a number of activities that involve reading or listening: fairy-tale club, my favourite book, reading badge, visiting the library, reading in the meadow, reading on a rainy day, festive December, older pupils reading to younger ones, reading corner, reading backpack, night of reading, our little library, reading chapter books. We wish to have good and successful readers and pupils.

Key words: motivation, reading, reading activities, internal motivation, external motivation.

1 Uvod

Branje je izjemno pomembno, a hkrati strah vzbujajoče. Na začetku so otroci v izjemnem pričakovanju, da se bodo naučili branja. Ko pa se prične sistematično učenje, marsikomu zmanjka motivacije za utrjevanje. Branje je namreč ponavljanje in utrjevanje, zato je izjemnega pomena, da so otroci notranje dovolj motivirani za to, da postanejo dobri bralci. Pomembno vlogo pri učenju branja imajo učitelji in seveda starši, ki stojijo otroku ob strani, ga poslušajo in spodbujajo pri branju. Učenje branja je izziv, zato učitelji in starši iščemo vedno nove načine, kako motivirati otroke za branje, da bodo postali kar najboljši bralci. V prispevku bodo predstavljena nekatera teoretična izhodišča povezana z bralno motivacijo v nadaljevanju pa bodo predstavljene praktične in preizkušene dejavnosti, ki omogočajo večjo motiviranost učencev za branje. Enotnega recepta ni, saj se učenci iz leta v leto spreminjajo prav tako njihovi interesi in potrebe. Kljub vsemu ostaja branje ena temeljnih dejavnosti, ki jo je potrebno razvijati in negovati.

2 Notranja in zunanja motivacija

Raziskovalci pogosto uporabljajo delitev na notranjo in zunanjo motivacijo za branje. Bucik in Pečjak (2004) navaja ugotovitve Guthrie in Wigfield (1997), ki sta v svojih raziskavah ugotovila, da sta s pogostostjo branja povezani zunanja in notranja motivacija, pri čemer ugotavljata, da pogosteje berejo učenci, ki so notranje motivirani. Metsala, Sweet in Guthrie (1996) so pri preučevanju razlik med notranjo in zunanjo motivacijo ugotovili, da so notranji tisti motivacijski cilji, ki vzbudijo pri učencih zatopljenost, radovednost, socialno interakcijo in izziv. Zunanja motivacija pa izhaja od drugih (staršev, učiteljev, vrstnikov) in vključuje željo po priznanju, dosežku (dobri oceni), tekmovanje z drugimi ali branje zaradi sodelovanja v različnih socialnih aktivnostih.

Učiteljevo poznavanje različnih prvin motivacije za branje ima pomembno vlogo pri tem, kakšno spodbudo za branje bo izbral učitelj za posameznega učenca (Pečjak et al., 2006). Več branja v začetnih razredih osnovne šole pomaga učencu, da izboljša bralno tehniko. Avtomatizirano branje vodi k večji bralni učinkovitosti, ki vpliva na večjo motiviranost učenca za branje in obratno. Manj ko učenci berejo, manjše možnosti imajo za razvoj strategije branja, zato vse bolj zaostajajo za vrstniki pri vseh predmetih, saj je branje pomembna spretnost za uspešnost pri vseh šolskih predmetih (Pečjak et al., 2006).

2.1 Branje v prvem in drugem razredu

Z vstopom v šolo otroci pričakujejo, da se bodo naučili računanja, branja in pisanja. Z obravnavo velikih tiskanih črk se začne tudi branje. Najprej vezava v zloge potem se zlogi vežejo v besede in proti koncu 1. razreda zmore večina učencev prebrati preproste povedi. Nekateri učenci so motivirani bolj, drugi manj, zato je učitelj zelo pomemben motivator za učenje branja. Najprej se branje učencem približa z glasnim učiteljevim branjem. Pri tem je pomembno, da se učitelj v branje vživi in bere zanimivo, uporablja momente presenečenja, da učenci ostanejo čim bolj pozorni. Vemo, da je pozornost prvošolcev kratkotrajna, zato je potrebno skrbno izbirati zgodbe, ki so zanimive, imajo lepe ilustracije, razumljiv jezik, niso predolge. Ker je v prvem razredu tudi drugi strokovni delavec, je mogoče zgodbe odigrati s pomočjo lutk. Glede na to, da gre v 1. razredu za različno predznanje, se mora učitelj temu prilagoditi. Nekateri učenci že berejo, zato zanje pripravi posebne naloge. Lahko so učiteljevi pomočniki in delijo zvezke učencem (preberejo ime učenca), preberejo navodilo pri kakšni nalogi, preberejo pravljico. Te dejavnosti pogosto tudi druge učence motivirajo, da bi radi čim hitreje brali. Branje se nadaljuje tudi v drugem razredu, ko se od učencev pričakuje vedno več. Učenci spoznavajo male tiskane črke, pisanice in se učijo branja tudi slednjih. Učitelj si mora izmišljati najrazličnejše dejavnosti, da motivira učence za branje. V drugem razredu postaja bralna tehnika vedno boljša in tudi branje hitrejše in bolj tekoče, zato so razlike med dobrimi in izrazito slabimi bralci vedno večje. Zelo pomembno je, da učitelj glasnemu branju namenja veliko pozornosti in učencem vsakodnevno omogoči glasno branje. Ni nujno, da se glasno bere le pri slovenščini. Glasno branje je potrebno vključiti pri različnih predmetih. Tudi če gre zgolj za branje navodil, je to branje.

2.2 Motiviranje učencev

Večina prvošolcev je na začetku notranje motivirana za učenje branja, saj se želijo naučiti brati, da bodo lahko brali knjige, podnapise na televiziji ipd. Ko se branje začne pa ugotavljamo, da se nekaterim zdi branje težko. Še posebej odvrne tiste, pri katerih branje ne steče in potrebujejo veliko vaje. Tudi v drugem razredu je učence potrebno spodbujati, da pilijo bralno tehniko. Nekateri so namreč z branjem zadovoljni in se jim ne zdi potrebno vaditi. Zelo pomembno je, da ima učitelj na svoji strani starše, saj predstavljajo pomembno oporo učencu. Če se zdi branje pomembno staršem, bodo pomagali in si vzeli čas za branje z otrokom doma. Učitelji poskušamo učence motivirati na različne načine, zato se poslužujemo tudi zunanjih motivacijskih dejavnikov.

- Bralni listi: branja se je najlažje učiti postopoma, zato za učence v začetni fazi pripravimo bralne liste z zlogi. Učenci berejo bralni list v šoli in potem še enkrat doma, potem pa naslednji dan spet v šoli. Starši se na bralni list podpišejo, ko učenec zbere 10 podpisov, si lahko izbere nagrado. Za vsak podpis pa prejme tudi nalepko. Učenci tekmujejo med seboj koliko nalepk imajo in koliko jih manjka do nagrade. Zahtevnost bralnih listov se veča.

- Bralni dnevnik: učenec bere doma 10 minut in starši se za vsako branje podpišejo, ko zbere učenec 10 podpisov, dobi nalepko in potem se dogovorimo, koliko branj je potrebno za nagrado.

- Bralni zmajček: vsak učenec dobi papirnatega zmajčka z vrvico. Za vsak mesec dobi bralni list (bralni dežnik, rožica, snežak...). Doma bere vsak dan 10 minut, starši zapišejo datum in podpis. Ob koncu meseca prinesejo bralni list v šolo. Za vsakih 5 branj dobi zmajček pentljo

na vrstico. Ko zberejo 5 pentelj, si lahko izberejo nagrado.

- Raketno branje: učenci tekmujejo v številu prebranih besed v minuti. Na bralni raketi označimo števila od 10 do 100. Učenec pri učitelju bere 1 minuto. Učitelj prešteje prebrane besede in učenec lahko postavi svojo kljukico k ustreznemu številu. Učenci tekmujejo med seboj, kdo bo boljši in se trudijo premagati drug drugega. Prav tako tekmujejo sami s seboj, saj vsakemu učencu učitelj pove, za koliko besed je izboljšal svoj rezultat. Raketno branje preverimo enkrat mesečno, ko vsi učeni že solidno berejo.

- Bralni termometer: bralni termometer služi kot pripomoček za beleženje bralnih dosežkov učencev. Merimo število prebranih besed v eni minuti. Na bralnem termometru označijo s ščipalko število besed, ki so jih prebrali. Višja kot je številka, hitrejša je branje.

- Bralni izzivi: za učence pripravimo bralne izzive, to so lističi z različnimi nalogami. Lahko izberemo najbolj pridne/poredne učence ali izžrebamo nekaj učencev, ki bodo opravili bralni izziv. Na lističih imamo zapisana opravila (odpri okno, pojdi po bele liste, poberi papirčke, razdeli zvezke...).

- Bralni poligon: v bralnem kotičku pripravimo različne kratke bralne liste. Za učence pripravimo poligon v učilnici do bralnih listov (skok v obroč, plazenje pod mizo, čez elastiko). Učenec vzame bralni list, gre do svoje mize, glasno prebere in se po poligonu odpravi po nov bralni list. Dejavnost časovno omejimo na 10 minut. Učenci poročajo, koliko bralnih listov so prebrali. Učitelj spremlja njihovo delo.

2.3 Bralne dejavnosti

V nadaljevanju bo opisanih nekaj dejavnosti, ki se lahko preko celega leta odvijajo v različnih razredih. Dejavnosti, so preizkušene in delujejo ter dvignejo pouk na višjo raven in popestrijo pouk.

- Pravljični krožek je namenjen branju knjig. Učitelj prebere ali pripoveduje knjigo o kateri se potem razpravlja in na temo tudi ustvarja.

- Moja najljubša knjiga: učenci od doma prinesejo svojo najljubšo knjigo in jo pripovedujejo sošolcem. Učiteljica in učenci sedejo v jutranji krog in učenec pripovedovalec drži v rokah svojo najljubšo knjigo in jo pripoveduje sošolcem, hkrati pokaže ilustracije. Smiselno je, da vsak dan pripoveduje samo en učenec, ker sicer učenci ne poslušajo več zbrano.

- Bralna značka: učenec doma prebere knjigo ali se nauči pesem ter jo pripoveduje učitelju ali skupini učencev. Učenec pripoveduje, ko je pripravljen, sam določi kdaj.

- Obisk knjižnice: učitelj odpelje učence v knjižnico, kjer poslušajo pravljico, ki jo pripravi knjižničarka. Po pravljici sledi ustvarjanje.

- Branje na travniku: v toplejših mesecih se učenci odpravijo na travnik, kjer pogrnejo odeje in poslušajo pravljico na travniku. Učitelj pri tem pazi, da izbere takšen kotiček, kjer ni preveč motečih dejavnikov, ki bi odvracali pozornost učencev.

- Branje na deževen dan: z učenci se dogovorimo, da bomo v mesecu npr. aprilu brali pravljico, kadar bo deževalo.

- Praznični december: v mesecu decembru se berejo pravljice z zimsko oz. praznično tematiko. Odštevamo dneve do božiča. Zjutraj učenci sedejo v krog in učitelj prebere pravljico. Nato izžrebamo učenca, ki bo opravil nalogo, ki ga čaka na adventnem koledarju. Naloge so lahko vezane na pravljico ali pa so bolj zabavne narave. Če učenec že bere, nalogo prebere sam, lahko jo prebere sošolec ali učitelj (naredi 10 počepov, povej prvi glas besede darilo, poišči 5 besed, ki se začnejo na glas k...).

- Starejši berejo mlajšim: ob tednu otroka ali ob kakšni drugi priložnosti, se lahko dogovorimo z učenci višjih razredov, da zjutraj preberejo pravljico. Mlajši učenci so zelo veseli obiska starejših učencev in z veseljem poslušajo.

- Bralni kotiček: v razredu oblikujemo prostor, ki je namenjen branju. Učencem ponudimo v bralnem kotičku različno gradivo (slikanice, pravljice, izobraževalno gradivo, revije, pesmi...). Pomembno je, da je prostor privlačen, da se učenci tja radi zatečejo. V bralni kotiček povabimo učence, ki hitreje končajo šolsko delo in jim ne nalagamo vedno dodatnih nalog

temveč se lahko zatečejo v bralni kotiček kjer prebirajo knjige, listajo in uživajo, izmenjujejo mnenja o prebranem.

- Bralni nahrbtnik: učitelj pripravi bralni nahrbtnik, ki ga odnese učenec domov čez vikend in ga prinese nazaj v ponedeljek. Če je učencev veliko pripravimo dva bralna nahrbtnika. V bralni nahrbtnik pripravimo eno zanimivo knjigo, ki jo bo učenec prebral sam ali mu jo bodo prebrali starši (odvisno od bralnih zmožnosti). Poleg knjige dobi tudi bralnega prijatelja (plišasta igrača) s katerim preživi vikend. V nahrbtniku je tudi zvezek kamor nariše, kaj je počel z bralnim prijateljem. Če učenci že pišejo, lahko napišejo, kaj so počeli. V ponedeljek se bralni nahrbtnik vrne v šolo in učenec predstavi, kaj vse je počel z bralnim prijateljem. Posebno pozornost namenimo razkuževanju plišaste igrače.

- Noč branja: za učence izvrstno doživetje je noč branja, ker lahko prespijo v šoli. Organizira se v petek, ko se popoldne učenci s spalnimi vrečami vrnejo v šolo. Pripravimo ustrezen prostor (najbolje je učilnica), umaknemo mize in pripravimo blazine, podloge na katerih bodo spali učenci. Učenci imajo s seboj tudi knjigo. Za učence pripravimo različne dejavnosti, lahko povabimo v goste kakšnega pisatelja, ilustratorja ali pa knjižničarje. Možnosti je veliko. Učencem pa je najbolj všeč, ko lahko berejo s svetilko in prespijo v šoli.

- Naša mala knjižnica: projekt naša mala knjižnica vsako leto ponudi nabor raznolikih knjig in prav tako dejavnosti, ki so zanimive in privlačne in povezujejo različne šole med seboj. Učencem je bilo najbolj všeč, ko smo pisali drugi šoli in jim poslali svoje izdelke, oni pa so jih poslali nam.

- Branje v nadaljevanju: branje knjige v nadaljevanju je zelo pomembna dejavnost, ki učence navaja na rutino. Če je zgodba privlačna, zanimiva in razburljiva pa učenci komaj čakajo nadaljevanje ali si knjigo izposodijo in preberejo sami, še preden jo preberemo skupaj v razredu. Ena takih knjig je MICI iz 2.A pisateljice Majde Koren, zbirka pravljic Pozor pravljice pisatelja Primoža Suhodolčana.

Zaključek

Učitelji nosimo pomembno poslanstvo, saj otroke navdušimo za branje ali pa ne. Pomembno je, da se potrudimo in iščemo različne dejavnosti, da učence motiviramo za branje, da v branju napredujejo in z njim rastejo. Če bo učitelj dober motivator in bo pri vsakem posamezniku našel način, kako mu približati željo po branju, bo uspešen. Posebej pomembno je, da postanejo učenci notranje motivirani, saj dobro branje prinaša uspehe na različnih področjih. Vsak učitelj naj dejavnosti prilagodi potrebam učencev.

Literatura

Bucik, N. in Pečjak, S. (2004). Bralna motivacija učencev v šoli. Psihološka obzorja, 13(4), 33-54

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

S PROJEKTOM KAJ PA BEREM DO BOLJŠE BRALNE PISMENOSTI

Povzetek: Učitelji vedno znova iščemo nova in spodbudna učna okolja, ki bi učence motivirala za razvijanje bralne pismenosti. Le-ta pa je temeljna naloga v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Bralna pismenost je ključna spretnost, ki pomaga pri učenju in s tem zagotavljanju poti do znanja in osebnostne rasti. Na šoli smo s pomočjo projekta Kaj pa berem poskušali izboljšati bralno pismenost pri učencih. Učenci so v sklopu projekta sošolcem v obliki govornega nastopa predstavili izbrano književno besedilo, na katerega so kasneje tudi poustvarjali. S tem smo pri učencih krepili tehniko branja in bralno pismenost, pozitivno samopodobo učencev, samozavest ter občutek lastne vrednosti. Med učenci smo na ta način povečali motivacijo za delo, ustvarili prijetno razpoloženje, spodbujali socialne stike med sošolci ter povečali pozitivno klimo v razredu. Učencem je projekt pomagal, da so se in se bodo lažje spopadli z izzivi, ki jih prinaša šola in življenje nasploh. Ključne besede: bralna pismenost, funkcionalna pismenost, motivacija za branje, projekt Kaj pa berem, spodbudno učno okolje

WITH THE PROJECT "WHAT I AM READING" FOR BETTER FUNCTIONAL READING

Abstract: Teachers are constantly looking for new and stimulating learning environments that would motivate students to develop reading literacy. This is a fundamental task in the first educational period. Reading literacy is also one of the fundamental skills that helps in learning and thus providing a path to knowledge and personal growth. At the school we tried to improve students' reading literacy with the help of the What I am Reading project. As part of the project, the students presented their classmates with a selected literary text, which they later recreated. In this way, we strengthened students' reading technique and reading literacy, positive self-image of students, self-confidence and a sense of self-worth. We increased the motivation of students to work, created a pleasant mood and a positive climate in the classroom. The project has helped students to face the challenges of school and in life as well.

Key words: functional literacy, motivation to read, reading literacy, project What I am reading, stimulating learning environment

1 Razvoj bralne pismenosti

Pismenost je osnovna veščina, ki jo potrebujemo, da se lahko učimo. Branje pa je hrbtenica izobraževanja (Singh, 2020). Branje pomaga razvijati pozitivno mišljenje, ohranja aktiven um in krepí ustvarjalne sposobnosti. Z branjem se povečajo komunikacijske veščine, izboljša se besedni zaklad in poveča splošno znanje. Razvijajo se analitične sposobnosti. Prav tako branje spodbuja možganske mišice, krepí domišljijo in ustvarjalnost ter spodbuja kreativnost. Branje lahko zmanjšuje stres in preganja dolgčas. (Reading is Good Habit for Students and Children, 2022). Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (2019) ugotavlja, da je bralna pismenost stalno razvijajoča se zmožnost, ki vključuje razvite bralne veščine, motiviranost za branje, razumevanje prebranega in pojmovanje branja kot vrednote ter je temelj vseh drugih pismenosti. Opredeliti pismenost samo z eno definicijo je nemogoče. Pismenost je kompleksna sposobnost, »ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja (tudi računanja), pri čemer je poudarjen različen razvoj pismenosti glede na starost, spol, izobrazbo in druge dejavnike (npr. socialni kontekst). Pismenost je torej kulturno, socialno in zgodovinsko-geografsko determiniran pojem. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost.« (Pečjak, 2010, str. 15). V Učnem načrtu za slovenščino (2018) je navedeno, da opismenjevanje poteka do konca tretjega razreda. V teh treh letih naj bi se učenci naučili tekoče brati in pisati ter razumeti vsebino besedila. Da bi učenci to dosegli, mora učitelj poznati in uporabljati različne bralne strategije in hkrati gojiti dovolj visoka pričakovanja do učencev z namenom, da bi ti ohranjali pozitiven odnos do branja. Bralne strategije so usmerjene v razvijanje bralnih spretnosti, učencem pa omogočajo lažje delo z besedilom. Posledično zvišujejo stopnjo bralnega razumevanja, hkrati pa vplivajo na učni uspeh. Za poučevanje bralnih strategij mora učitelj pouk skrbno načrtovati, se nanj dobro pripraviti, predvsem pa izbrati strategije, primerne starosti in zmožnostim učencev.

Te mora jasno predstaviti učencem in jih dlje časa navajati na uporabo ob različnih besedilih. Učencem mora nato sproti dajati povratne informacije o znanju in preveriti njihovo sposobnost za samostojno uporabo strategij.

Učitelj na učence postopno prenaša delež odgovornosti za rešitev učne naloge. V začetnem obdobju poučevanja bralnih učnih strategij pa odgovornost nosi učitelj. Ko učenec usvoji uporabo določene bralne strategije pri delu z besedilom, začne naučene strategije uporabljati v učnem procesu. Tak način poučevanja ima za cilj spodbuditi razvoj samostojnosti in neodvisnosti pri učenju iz besedil (Pečjak in Gradišar, 2002).

Pomembno je, da učence naučimo brati funkcionalno, da bodo znali izluščiti in opredeliti pomembne informacije, ki jih bodo potrebovali za pouk, za določeno področje oziroma za življenje. Prav tako je nujno, da znamo nepomembne informacije zavreči. Vse to smo poskušali doseči s projektom Kaj pa berem.

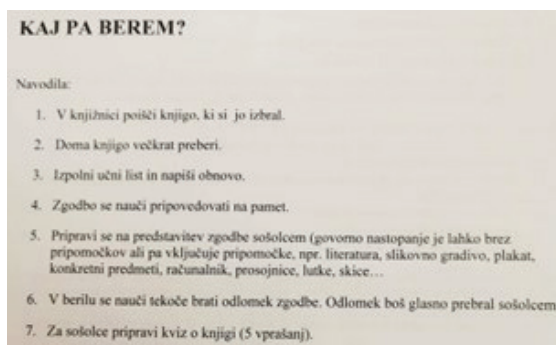
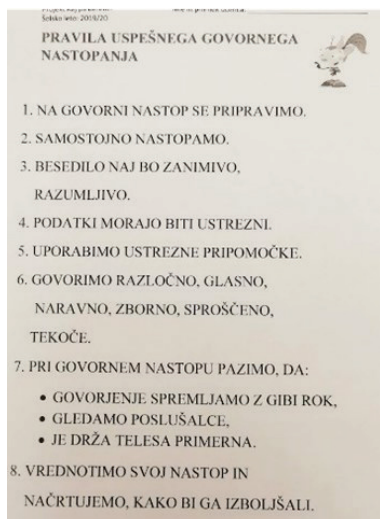
2 Predstavitev projekta Kaj pa berem

Namen projekta je bil predvsem okrepiti pomen in vrednost bralne pismenosti ter povečati samostojnost pri delu učencev. Želeli smo razvijati bralno razumevanje otrok in izboljšati stopnjo branja, krepiti učenčevo pozitivno samopodobo in samozavest ter občutek lastne vrednosti, ki bi pomagala učencu za lažje spopadanje z izzivi, ki jih prinaša šola in življenje nasploh. Cilji projekta so bili izboljšanje tehnike branja, branje z razumevanjem, razvijanje bralne pismenosti, govorno nastopanje, motivacija za delo, krepitev samozavesti, usmerjanje pozornosti, pozitiven pristop k domačemu delu, ustvarjanje prijetnega razpoloženja in pozitivne klime v razredu ter spodbujanje socialnih stikov. V projektu so sodelovali tretji razredi naše osnovne šole ter tretji razred sosednje osnovne šole. S projektom smo najprej seznanili starše na roditeljskem sestanku, pri pouku pa še učence. Naslednje šolsko leto so se projektu pridružili tudi četrti in peti razredi. Sedaj projekt Kaj pa berem na šoli poteka že peto leto.

2.1 Seznanjanje učencev s projektom

Učencem je prvo besedilo predstavila učiteljica. Na ta način so bili seznanjeni tudi s predstavitvijo govornega nastopa. Po predstavitvi so učenci lahko podali svoja mnenja. Izrazili so, kaj jih pri svojem govornem nastopu najbolj skrbi oziroma kje menijo, da bodo imeli težave in kako naj se z njimi soočijo. Poleg tega smo učence seznanili s pravili uspešnega govornega nastopanja (Slika 1), in sicer da se na govorni nastop pripravimo, da nastopamo samostojno, da naj bo besedilo zanimivo in razumljivo ter podatki in pripomočki ustrezni. Pomembno je, da govorimo razločno, glasno, naravno, zborna ter sproščeno in tekoče. Pri govornem nastopu pazimo, da govorjenje spremljamo z gibi rok, gledamo poslušalce in da je drža telesa primerna. Na koncu je pomembno, da vrednotimo svoj govorni nastop in načrtujemo, kako bi ga izboljšali.

Po učiteljevi ponazoritvi in po seznanjanju s pravili govornega nastopanja, so učenci izbrali književno delo izmed ponujenih del glede na razvojno stopnjo, učni načrt in berilo. Učenci so lahko izbrali tudi svoje besedilo, vendar so se morali prej posvetovati z učiteljico. Učenci s statusom tujca so imeli možnost izbrati zgodbo in besedilo v maternem jeziku in jo v tem jeziku tudi predstaviti. Ko so bila besedila izbrana, so določili okvirne datume govornih nastopov. Za lažjo pripravo na govorni nastop so učenci dva tedna pred nastopom dobili natančna navodila z opornimi točkami in učne liste (Slika 2), ki so vsebovali smernice o imenu avtorja, naslovu knjige, ilustratorju glavnih in stranskih književnih osebah, obnovi zgodbe ter na koncu o jasno načrtovanem in zastavljenem poustvarjanju na besedilo.



Pravila uspešnega govornega nastopanja (povz. po Kramarič idr, 2019)

Navodila učencem

2.2 Aktivnosti učencev v sklopu projekta



Govorni nastop na stopnišču

Učenci so v knjižnici poiskali knjigo, ki so jo morali doma večkrat prebrati. V nadaljevanju so si lahko pomagali z učnim listom, ki je zajemal osnovne informacije o književnem delu oziroma knjigi. Doma so morali pripraviti aktivnosti za sošolce v zvezi s predstavljenim delom. Pri nastopu so učenci lahko uporabili različne pripomočke (PPT predstavitev, literatura, slikovno gradivo, plakat, konkretni predmeti, lutke, skice...) V primeru težav sta se učenec in učiteljica pogovorila ter poiskala pot do primerne rešitve. Težave so se pojavljale predvsem pri aktivnostih pri poustvarjanju besedila. Nekateri učenci so bili brez idej, zato jim je učiteljica predlagala različne dejavnosti. Učenci so včasih potrebovali samo čustveno oporo, da zmorejo. Pred govornim nastopom so nastopajoči najprej usmerili sošolce, kam naj se namestijo – nekateri so želeli, da sošolci sedijo na svojih mestih, drugi so jih posedli predse pred tablo ali v zadnjem delu učilnice. Učenci so govorni nastop lahko opravili tudi zunaj učilnice, na stopnišču, da so jih sošolci bolje videli (Slika 3), na šolskem igrišču ali na tribunah v telovadnici.

Učenci so najprej na pamet pripovedovali zgodbo, nato pa so glasno prebrali odlomek iz berila oziroma knjige. Nekateri učenci tujci so knjigo predstavili v svojem maternem jeziku, kar je pri poslušalcih pritegnilo posebno pozornost. Pogoji za predstavitev knjige v tujem jeziku je bilo poznavanje zgodbe in njena obravnava pri pouku slovenščine pred učenčevim predstavitevjo v tujem jeziku. Primer je knjiga Doktor Jojbolji oziroma Doktor Ajbolit v

ruščini avtorja Korneja Ivanoviča Čukovskija. Učenci so prepoznavali besede in vsebino v ruskem jeziku zaradi nekaterih podobnosti v besedah in jeziku. Za tem je sledilo poustvarjanje (Slika 4). Tu so učenci lahko pokazali svojo izvirnost in kreativnost, drugim pa je ta del predstavljal zelo težko nalogo. Slednji so potrebovali pomoč sošolcev ali spodbudo in namige učitelja. Za poustvarjanje so učenci pripravili vprašanja ali kviz. Drugi so sošolcem podali navodila za izdelavo stripa ali ilustracije. Nekateri so sošolce razdelili v skupine, kjer so si izmišljevali zgodbe z drugačnim koncem in se igrali pantomimo ali pa pripravili dramski prikaz odlomkov. Vsebinsko so ilustrirali na škatle, oblepljene s papirjem, izdelovali so žepne knjižice ali pa kaširali in izdelovali predmete oziroma simbole v povezavi z zgodbo.



Zgodba z drugačnim koncem

VREDNOTENJE GOVORNEGA NASTOPA:			
	DA ☺	☹	NE ☹
Drža telesa je bila primerna.			
Predstavitve avtorja in naslova.			
Razločen govor.			
Glasen govor.			
Očesni stik s poslušalci.			
Prepričljiv nastop.			
Pripovedovanje zgodbe brez branja.			
Lepo, tekoče branje odlomka.			
Naloge za sošolce so bile zanimive.			
Nastop je bil dober v celoti.			

Vrednotenje govornega nastopa

Med poslušanjem govornega nastopa svojega sošolca so bili aktivni tudi učenci poslušalci. Pred vsakim nastopom so dobili tabelo z vrednotenjem govornega nastopa. Nastopajočega sošolca so morali pozorno poslušati in biti pozorni na pravila uspešnega govornega nastopanja (Slika 5). Učenci so morali biti pozorni na sošolčevo držo telesa, na predstavitev avtorja in naslova, na razločen govor, glasnost govora, očesni stik s poslušalci, prepričljivost nastopanja, na pripovedovanje zgodbe na pamet, na tekoče branje odlomka v berilu. Poleg tega so morali oceniti tudi naloge za poustvarjanje ter oceniti govorni nastop v celoti.

3 Zaključek

S projektom Kaj pa berem smo prvotno želeli razvijati bralno razumevanje otrok in izboljšati stopnjo branja. Ker je projekt zasnovan v sklopu besedil in ciljev iz učnega načrta, smo ga lahko brez večjih težav vpeljali med ure slovenskega jezika in književnosti.

Zaključimo lahko, da so bili zadani cilji projekta Kaj pa berem v celoti doseženi. Učenci poleg rednega pouka tudi s pomočjo omenjenega projekta izboljšajo tehniko branja, razvijajo bralno pismenost, bolj razumejo prebrano besedilo in so kritični do prebranega. Pokažejo torej pomemben napredek v bralni zmožnosti. Poveča se motivacija za delo. Učenci izgubijo ali zmanjšajo strah pred govornim nastopanjem, po nastopu pridobijo bolj pozitivno samopodobo, ob enem pa okrepijo samozavest pri nastopanju pred sošolci ter občutek lastne vrednosti. Med učenci se ustvarja prijetno razpoloženje, dvigne se pozitivna klima v razredu. V veliki meri je prisotno spodbujanje socialnih stikov med sošolci. Razvijajo jezikovno, narodno in državljansko zavest. Razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja, branja in pisanja. Razvijajo recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in z govorjenjem ali pisanjem o njih. Razvijajo recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih in pisanjem ter interpretativnim branjem ali govorjenjem. Po uspešno zaključenih aktivnostih in dobremu sprejetju projekta med učenci, učiteljice s projektom nadaljujemo že peto leto. V projekt se vključujejo tudi učiteljice četrtilih razredov, ki bodo projekt umestile med domača branja. V prihodnje nameravamo s projektom med seboj povezovati oddelke, razrede in šole v naši občini ter se vključiti v vrtec ter dom za ostarele.

Literatura

- Kramarič, M., Kern M. in Pipan, M. (2019). Lili in Bine 3, Slovenščina. Pridobljeno s <https://online.fliphtml5.com/ljuny/vonx/#p=1>
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030. (2019). Pridobljeno s <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Pečjak, S. (2010). Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Reading is Good Habit for Students and Children. (2022). Pridobljeno s <https://www.toppr.com/guides/essays/reading-is-good-habit-essay/>
- Singh, A. (2020). How To Develop Reading Habits In Students? Pridobljeno s <https://www.theasianschool.net/blog/how-to-develop-reading-habits-in-students/>
- Učni načrt. (2018). Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo in šport.

Z INDIVIDUALIZACIJO POUKA DO DOSEGANJA UČNIH CILJEV

Povzetek: Prispevek z naslovom Z individualizacijo pouka do doseganja učnih ciljev v teoretičnem delu predstavlja pomen individualizacije in diferenciacije pri pouku književnosti ter pomen vzpodbujanja ustvarjalnosti pri učencih. Drugi del, praktični del, pa predstavlja primer spontane individualizacije ocenjevanja deklamacije Prešernove balade Povodni mož. S prispevkom skušam pokazati, kako pomembno je načrtovanje diferenciacije in individualizacije, in da je v okviru sodobnega pouka pri načrtovanju učnih dejavnosti nujno potrebno izhajati iz učenčevih potencialov, saj le tako zagotovimo učenčevo aktivno vlogo, brez katere ne moremo računati na njegov razvoj kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti.

Ključne besede: diferenciacija, individualizacija, pouk književnosti, ustvarjalnost, kamišibaj.

WITH INDIVIDUALIZATION OF LESSONS TO ACHIEVE LEARNING GOALS

Abstract: The article in its first part shows the importance of individualisation and differentiation in literature lessons and the importance of encouraging creativity among students. The second part presents an example of spontaneous individualisation of the assessment of declamation of Prešeren's ballad Povodni mož. While planning activities it is necessary to start with the student potential including their horizon of expectations. It is the only way to ensure students active role, without which we cannot count on the students development of criticism, independence and creativity.

Key words: differentiation, individualisation, literature lessons, creativity, kamišibai.

1 Uvod

Živimo v svetu nenehnih sprememb, vsakodnevnih inovacij in novosti. V svetu, v katerem mora učitelj biti pripravljen na nenehno izobraževanje in izpopolnjevanje. Eden izmed pomembnih ciljev vzgoje in izobraževanja je omogočanje doseganja ciljev vsem subjektom izobraževalnega procesa, zaradi česar mora učitelj dobro poznati različne metode poučevanja in jih po potrebi diferencirati ter individualizirati. Učitelj pri načrtovanju pouka ne upošteva le učenčeve sposobnosti, ampak tudi interese in motivacijo. Zlasti slednja je za učitelja 21. stoletja velika enigma, saj so učenci vajeni (tudi izvenšolske) rabe različnih aplikacij, kljub vsemu pa se jih lahko preseneti z uporabo učnega pripomočka, ki buri domišljijo in hkrati ustvarjalno žilico, učitelju pa omogoča izvedbo diferenciacije in individualizacije.

2 Teoretični del

2.1 Kakovosten sodoben pouk književnosti

Učiteljeva vloga se s časom spreminja, za učitelja samega pa je predvsem pomembno, kako se vidi v učnem procesu – kot prenašalca znanja ali tudi kot mentorja, spodbujevalca, moderatorja, organizatorja, ustvarjalca učnih okoliščin, v katerih bosta sta, učenec in učitelj, aktivna udeleženca. Sodobna didaktika poudarja pomen učenčeve aktivnosti in učenca poimenuje kot subjekta izobraževalnega procesa. Učenec svojega znanja ne sprejema mehansko, pač pa ga konstruira, pri čemer izhaja iz svojih izkušenj in predstav. Milena Kerndl (2013) navaja Krofliča, ki pravi, da moramo, če želimo doseči zelene učinke v učenčevem razvoju, najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu in ga postopoma vključevati kot čim enakovrednejše člene pri samem načrtovanju kurikuluma (npr. upoštevanje učenčevih trenutnih interesov, s katerimi popestrimo načrtovano učno snov). Brez aktivne udeležbe učenca pri pouku ne moremo računati na razvoj njegovih kompleksnejših mentalnih struktur ter na razvoj kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti (Kerndl 2013: 30–31). Ključen dejavnik optimalnega recepcijskega razvoja učenca je kakovosten pouk književnost, v polju katerega mora učitelj upoštevati razlike v kognitivnem razvoju, recepcijski zmožnosti, v horizontu pričakovanj, nadarjenosti, primanjkljajih, interesih,

kar pomeni, da ne more poučevati vseh učencev na enak način, saj bi bili ob enakem pristopu učenci s primanjkljaji preobremenjeni, nadarjeni pa bi se dolgočasili. Z upoštevanjem načela učne diferenciacije in individualizacije je mogoče upoštevati enake možnosti za razvoj in različnost učencev.

2.1.1 Pomen diferenciacije in individualizacije pouka ter upoštevanje potreb učencev pri pripravi dejavnosti

Danes si je skorajda nemogoče predstavljati, da bi učitelj prišel v razred, sedel za kateder in do zvonjenja šolskega zvonca neprenehoma govoril, učenci pa bi med tem tiho sedeli in si zapisovali učiteljeve besede. Razred sestavljajo učenci, ki so si miselno-spoznavno, učno-storilnostno ter socialno-čustveno različni, zato potrebujejo različne stile poučevanja in drugačne pristope. Ker se učitelj dandanes želi izogniti, da bi se nekateri njegovi učenci dolgočasili, spet drugi pa pouka ne dohajali, pouk diferencira in individualizira. Učna diferenciacija in individualizacija sta zaradi raznolikosti otrok in organizacijske zahtevnosti izjemno zahtevni, predvsem notranja diferenciacija je v praksi v okviru vsake posamezne ure skorajda neuresničljiv ideal. Številne raziskave, ki jih navaja tudi Kerndl (2013), so pokazale, da visok delež učiteljev meni, da je potrebno večino aktivnosti v razredu prilagajati potrebam posameznih učencev, vendar pa v realnosti učitelji namenjajo več časa aktivnostim, ki so za ves oddelek enake, čeprav menijo drugače. Praksa in raziskave kažejo, da v realnosti še vedno prevladuje frontalni pouk, če pa se diferencira, je to največkrat pri utrjevanju, z učnimi listi, na katerih so taksonomsko različno zahtevna vprašanja oz. naloge (Kerndl 2013: 81–82). Če želimo od vsakega učenca dobiti njegov maksimum, moramo poučevati tako, da upoštevamo njegove sposobnosti. Prav tako je pomembno, da predstavlja učilnica varno in spodbudno učno okolje, v katerem bodo učenci motivirani, aktivni in bodo lahko razvijali svoja močna področja. Saksida (2011) je mnenja, da je pri načrtovanju individualizacije in diferenciacije pouka nujno, da se več pozornosti nameni tudi boljšim (nadarjenim) učencem. In kako prepoznamo (umetniško) nadarjenega učenca? Milena Kerndl (2013) zapiše, da je to učenec, ki rad in veliko nastopa v dramskih predstavah, na recitacijah, lutkovnih predstavah, učenec, ki izjemno rad in veliko piše, ima veliko različnih idej pri ustvarjanju, dobro improvizira, se zna vživeti v vlogo.

2.2 Vpliv didaktičnih pripomočkov na delo učencev

Pouk je uspešnejši, če so učenci zadostno motivirani, z motivacijo pa je povezana tudi uporaba didaktičnih pripomočkov, s katerimi lahko pouk popestrimo, pritegnemo pozornost, ustvarjamo napetost, pojasnimo nejasnosti, usmerimo pozornost na bistveno, zbudimo radovednost, ponazorimo, kar si učenci težje predstavljajo ... Učitelj je v 21. stoletju, ko so učenci vajeni in morda že siti dela z učbeniki in delovnimi zvezki, dela z računalniki, pametnimi tablicami, telefoni ipd. pred pomembno nalogo – ustrezna izbira sredstva oz. pripomočka za pritegnitev pozornosti.

3 Primer rabe

Teoretiki zagovarjajo, da procesa diferenciacije in individualizacije ne moremo improvizirati sproti, pri učni uri, ampak ga moramo sistematično načrtovati (Kerndl 2013: 95), s čimer se v osnovi strinjam, kljub temu pa sem na podlagi lastnih izkušenj mnenja, da je ob predpostavki, da učitelj zares dobro pozna svoje učence, možna tudi improvizacija. Učenci 8. razreda pri obravnavi Prešernove balade Povodni mož, zlasti ob najavi ocenjevanja deklamacije, pogostokrat pokažejo popolno odsotnost kakršnekoli motivacije, zato je naloga učitelja, da poišče ustrezno metodo, s katero jih bo motiviral. V šolskem letu 2020/21 sem v 8. razredu poučevala likovno nadarjeno učenko, ki je po šolanju na daljavo imela kar nekaj težav. Šolski uspeh je padel, z njim pa tudi učenkina samopodoba. Zaprla se je vase in med poukom samo še risala. Ob napovedi ocenjevanja deklamacije sem pri učenki opazila izraz na obrazu, ki ni obetal doseganja ciljev. Ker učenko dobro poznam, sem improvizirala in zanjo nenačrtovano izvedla individualizacijo ocenjevanja. Ker se kot učiteljica književnosti zavedam, da je ra-

zumevanje književnih besedil odvisno od recepcijske zmožnosti in učenčevega horizonta pričakovanj, sem ocenjevanje približala njenim interesom, literarno-recepcijskim in drugim izkušnjam, njenim željam in potrebam. Prilagodila sem ga glede na nadarjenost učenke ter glede na njen zaznavni in spoznavni stil. Izbrala sem metodo, ki spodbuja aktivno izkustveno učenje in omogoča doseganje višjih ciljev. Menim, da je bil to najustreznejši način, saj je učenki omogočal napredovanje in ji hkrati nudil občutek zadovoljstva, razvijanje kreativnosti, neodvisnosti mišljenja, razvijanje kritičnega presojanja, reševanja problemov, sodelovanja in sprejemanja odgovornosti. Ravno slednje je navsezadnje tudi cilj sodobnega pouka – oblikovanje inovativnega učenca, opremljenega z znanjem in orodji za njegovo ustvarjalno rabo. Porodila se mi je ideja, da bi učenka deklamacijo pesnitve pripravila in izvedla s pomočjo kamišibaja. Kot učiteljica slovenščine se velikokrat poslužujem različnih gledaliških pristopov, med katere sodi tudi kamišibaj, zato je bila tovrstna umetnost učenki poznana. V hipu je bila navdušena nad zamisljivo, začela je zastavljati različna vprašanja, vzela je berilo, pričela z branjem besedila, v zvezku pa so nastajali osnutki skic.

Čeprav izbrana metoda na prvi pogled ne zgleda zapletena, zajema postopek izdelave od zamisli do izvedbe več delov. V okviru dodatnega pouka, ki je bil namenjen samo njej, sva si z učenko ogledali nekaj kakovostnih kamišibajev, prav tako pa sem jo napotila tudi v mestno knjižnico, da si je sposodila nekaj gradiva in ga preučila. Besedilo je bilo že izbrano, sledila je samo še likovna izvedba ter priprava na nastop in preizkus v vlogi pripovedovalca ob butaju. Ker kamišibaj zahteva znanje z različnih področij umetnosti, je ustvarjanje za učenko predstavljalo priložnost za samouresničitev in dvig lastnih ustvarjalnih potencialov, kar je tudi tisto, kar jo je motiviralo za delo.

Pri delu je učenka upoštevala sledeče točke:

1. Temeljita analiza književnega besedila in razdelitev na bistvene dele.
2. Skiciranje kadrov in izdelava osnutka.
3. Izbira likovne tehnike in izdelava slikovnega gradiva.
4. Vaja pripovedovanja ob vlečenju slik iz butaja.
5. Z izdelanim kamišibajem čim bolj prepričljiv nastop pred občinstvom (razredom).

Učenka je z delom nadaljevala doma. Dnevno me je obveščala o poteku dela, kazala skice, nekaj dni pred nastopom pa še končne ilustracije. Sama sem bolj kot vlogo učiteljice prevzela vlogo mentorice in spodbujevalke. Pozorna sem bila na to, da sem učenki sproti dajala kakovostno povratno informacijo ter pozitivno informacijo o njeni (zlasti likovni) kompetentnosti, kar jo je še dodatno motiviralo. Ob koncu njenega dela je nastalo 14 ilustracij; za vsako kitico pesmi eno, izbrala je tehniko risanja s tušem. Sledile so vaje pripovedovanja ob vlečenju slik iz butaja. Ko je začutila, da je v pripovedovanju suverena, je izrazila, da je njen kamišibaj pripravljen na nastop pred razredom.

Zaključek

Danes, ko postajajo učenci siti klasičnih didaktičnih pripomočkov, ekranov, pametnih tablic, je kamišibaj lahko pristna oblika, ki pritegne in motivira učence za različne oblike dela – od poustvarjanja vsebin, pripovedovanja, poslušanja, utrjevanja snovi. Proces izdelave lastnega kamišibaja učenca povabi v temeljito analizo književnega besedila, zaradi vizualne komponente omogoča lažje pomnjenje, spodbuja kreativno mišljenje in iznajdljivost, večja samozavest in je dobrodošel pripomoček pri govornem nastopu, saj ima učenec vizualno oporo vsebine, pozornost razreda pa ni neposredno usmerjenja nanj, ampak v slike v butaju. Uporaba kamišibaja v šoli omogoča na ustvarjalen način doseganje več učnih ciljev hkrati, učencu omogoča, da je dejaven na več načinov: ko dobro razume besedilo, načrtuje prizore, nato pa naslika podobe in besedilo zapiše na hrbtno stran slik. Pri načrtovanju uporabe kamišibaja moramo upoštevati načela individualizacije. Nagode in Rupnik Hladnik (2018) zapišeta, da je učiteljeva vloga, da posluša, spodbuja in navdušuje z lastnim navdušenjem. Ustvarjalni proces vodi na začetku, ko učenec šele spoznava zakonitosti kamišibaja, kasneje pa ga le še usmerja k ustvarjalnemu razmišljanju in ga spodbuja, naj s kamišibajem preseže

in nadgradi predmetna področja. Metoda je učenki omogočila, da je z lastno miselno aktivnostjo, z lastno izkušnjo – izkušnjo dialoga med besedilom in njo – konkretizirala pomen zahtevnega literarnega besedila, dosegla višje cilje in tudi tiste, ki niso bili načrtovani (izpilila je tehniko risanja, se poglobila v anatomijo človeka). Izvedena individualizacija je potrdila, da če so učenci aktivni, motivirani za delo in če so naloge ter dejavnosti njim prilagojene, le-te postanejo izziv, kar vodi k večji možnosti, da bodo učenci tudi učno uspešni/uspešnejši.

Literatura

- Grosman, Meta. 1996. Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. *Sodobna pedagogika*. 47: 452–468.
- Jurišević, Mojca. 2009. *Ustvarjalnost v območju bližnjega motivacijskega razvoja*. Ljubljana: Univerza Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Kaučič, Sara. 2020. *Ustvarjalnost v očeh slovenskih osnovnošolskih učiteljev*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza Maribor, Filozofska fakulteta.
- Kerndl, Milena. 2013. *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletju osnovne šole*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza Maribor, Filozofska fakulteta.
- Kerndl, Milena. 2014. Učiteljeva literarnodidaktična kompetenca in notranja učna diferenciacija pri pouku književnosti. *Revija za elementarno izobraževanje*, let. 7, št. 1, str. 7–17.
- Kesič Dimić, Katarina. 2015. *Vsi učenci so lahko uspešni*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kozina, Jani. 2016. *Življenjsko okolje ustvarjalnih ljudi v Sloveniji*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Pečjak, Vid. 2006. *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Saksida, Igor. 1997/1998. Diferenciacija in standardi znanja v učniku za slovenščino. *Jezik in slovstvo*, let. 43, št. 1–2, str. 9–24.
- Saksida, Igor. 2008. *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Saksida, Igor. 2011. Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, let. 4, št. 4, str. 49–85.
- Sitar, Jelena. 2018. *Umetnost kamišibaja*. Priročnik za ustvarjanje. Maribor: Založba Aristej.
- Spletni vir
Kaj je kamišibaj? Dostopno na: <https://slikovedke.com/kaj-je-kamisibaj/>. (Zadnji ogled: 16. 8. 2021).

ZABAVNO UČENJE SLOVENŠČINE Z ELEMENTI DRUŽBENIH OMREŽIJ, GIBANJA IN SODELOVALNEGA UČENJA

Povzetek: Ura slovenščine je lahko zanimivejša in privlačnejša, če smo fleksibilni in prilagodljivi pri pristopih poučevanja. To še posebej velja, če vključimo sodobne teme in trende, kot so družbena omrežja, glasba ali filmi. Ti namreč pritegnejo zanimanje učencev in vzpostavijo povezavo med njihovim vsakdanjim življenjem ter učenjem slovenščine. Če pa v sam pouk vključimo še elemente gibanja, bo to pri učencih pozitivno vplivalo na njihovo splošno motivacijo za sodelovanje in učenje. Njihovo razpoloženje se bo izboljšalo, učenci bodo bolj veseli in zadovoljni. Poleg tega pa se jim bo povečala koncentracija in sposobnost učenja. V tem članku vam želim predstaviti nekaj idej za ustvarjanje pri pouku, ki temeljijo na družbenih omrežjih, povezujejo slovenščino z resničnim svetom, spodbujajo sodelovalno učenje in vključujejo gibanje. Prepričana sem, da s pomočjo inovativnih pristopov, ki združujejo slovenščino, družbena omrežja in gibanje, lahko učenci postanejo bolj angažirani in motivirani pri učenju slovenščine.

Ključne besede: zabavno učenje, družbena omrežja, gibanje, sodelovalno učenje.

FUN LANGUAGE CLASSES WITH ELEMENTS OF SOCIAL NETWORKS, MOVEMENT AND COOPERATIVE LEARNING

Abstract: Language classes can be more interesting and attractive if we are flexible and adaptable in our teaching approaches. This is especially true when including contemporary topics and trends such as social networks, music or movies. They attract the pupils' interest and establish a connection between their everyday life and the language they are learning. Additionally, including movement in the lessons will have a positive effect on pupils' general motivation for cooperation and learning. Their mood will improve, they will be happier and more satisfied. In this article, I want to present some creative ideas for classes focused on social networks, that relate the language to the real world, encourage collaborative learning and include movement. I am certain that with the help of innovative approaches that combine the language being learned, social networks and movement, pupils can become more engaged and motivated in learning it.

Keywords: fun learning, social networks, movement, cooperative learning

Uvod

Današnje učenje je polno raznolikih priložnosti, ki nam omogočajo raziskovati svet na povsem nove načine. In kaj je bolj značilno za ta sodobni svet kot družbena omrežja? Vemo, da se v vsakdanjem življenju srečujemo z različnimi platformami in aplikacijami, ki nam omogočajo, da delimo svoje misli, ideje in dogodke z drugimi. Če se kot učitelji želimo čim bolj približati učencem, jih lahko povabimo v svet, ki jim je tako blizu – svet družbenih omrežij. Tukaj ne gre za skrb, da bi se potopili v neskončne zanke objav in všečkov, pač pa težnja, da učencem ponudimo edinstveno priložnost za kreativno izražanje, raziskovanje in učenje, kot je na primer preko platforme Twitter. Moj namen je bil ustvariti učno izkušnjo, ki bi bila obenem poučna in zabavna. In ker smo v predhodnih urah slovenščine obravnavali novico, se mi je porodila ideja, da bi učenci raziskovali aktualne novice, prepoznavali ključne informacije in ustvarjali pristne twite, ki bi izražali njihove misli in ideje. Tvitiranje pomeni pošiljanje kratkih sporočil. Pogosto se uporablja za širjenje in objavljane različnih novic, izražanje lastnih stališč. Tвити so omejeni na največ 280 znakov, zaradi česar so zelo enostavni za branje.

Ura slovenščine z elementi Twitterja

Pri urah slovenščine smo se pogovarjali, čemu beremo in poslušamo novice. Učenci so spoznali, kaj je novica, kaj iz nje izvemo, katere dele vsebuje, kje jo lahko slišimo in kje preberemo. Ko so učenci ta osnovna znanja o novici osvojili, sem želela učno uro za ponavljanje in utrjevanje izpeljati na nek drugačen, zanimivejši in inovativnejši pristop, ki bi učence še bolj motiviral in jih pripeljal do izpolnitve zastavljenih ciljev. Cilji, ki sem si jih zadala, so bili sledeči:

- Učenec prebere aktualne novice.
- Povzame eno izmed prebranih novic.
- Iz povzetka novice prepozna, za katero novico gre.

Pri iskanju zanimivih in aktualnih novic, ki bi pritegnile učence, sem našla odličnega vir na spletni strani Časoris. Ta spletna stran je polna zanimivih člankov in novic, ki so prilagojeni otrokom in mladostnikom. Gre za mednarodno nagrajen brezplačni spletni časopis za otroke, ki deluje že od leta 2015. Časoris objavlja novice in nasvete za osnovnošolce od 1. do 6. razreda, njihove starše in učitelje. Namen tega časopisa je, da otroci postanejo informirane, aktivne, sočutne in odgovorne osebe. Novice, ki jih objavijo, so aktualne in verodostojne.

Za našo učno uro sem izbrala posebej izbrane novice, da pritegnejo učenčevu pozornost in jih navdušijo nad branjem. Novice so tematsko prilagojene učencem in vsebujejo vznemirljive informacije, ki vzbudijo radovednost. Od aktualnih dogodkov, znanstvenih odkritij, umetnosti, športa do družbenih tem. Vse to z namenom, da bo vsak učenec našel nekaj, kar ga bo pritegnilo in mu omogočalo raznoliko in zanimivo branje. Te novice so bile: Divje rastline so okusne in zdrave, Breakdance ni samo ples, je način življenja, Zbiranje starega papirja je lahko zabava, Kaj je sreča, Na jedilnik prihajajo črički, Zadnji severni beli nosoroginji na svetu, Avstralce presenetila gromozanska krastača, Mladi kajakaš je sedel v čolnu, še preden je hodil, Zlata bralna značka je prav posebna nagrada, S trajnostnim ravnanjem dobro vplivaš na okolje. Omenjene novice sem izobesila po razredu na različna mesta (tablo, omara, zid, pano). Vsaka izbrana novica je bila opremljena z vizualno privlačno fotografijo, ki je še dodatno vzbudila učenčevu zainteresiranost. Želela sem, da bi slike služile kot navdih za še bolj poglobljeno branje. Pred samim začetkom branja novic sem kot motivacijo uporabila zabaven gibalni izziv. Zakaj gibalni izziv? Otroci ogromno časa presedijo. Postali so del družbe, ki jim je bližje sedeča pozicija kot pa telesna kondicija. Učenci, ki so bolj telesno pripravljene, dosegajo boljši učni uspeh. In ker telovadba spodbuja rast možganskih celic, bi učitelji morali pogosteje vključiti gibanje v pouk in s tem vzpostaviti psihofizično ravnovesje otrok (Prgič, 2018).

S to dejavnostjo sem želela aktivirati učenčevu radovednost, nekakšno predpripravo na bralno potovanje, hkrati pa ponuditi majhen vpogled v to, o čem bi novica lahko govorila. Izziv je potekal tako, da sem zastavila nekaj vprašanj v zvezi z naslovom novice. Učenci so se na vprašanje odzvali z gibom. Za odgovor DA so morali narediti poskoke narazen – skupaj, za odgovor NE pa posnemati gibe plezalca. Izbrala sem novico z naslovom Zadnji severni beli nosoroginji. Vprašanja so bila:

- Ali ta novica govori o redkih živalih?
- Ali so severni beli nosorogi ogroženi?
- Ali je novica povezana s preučevanjem nosorogov v naravi?
- Ali bi ta novica lahko vplivala na znanstvene raziskave?
- Ali je v novici govora o prizadevanjih za ohranjanje vrste?

Po uvodni motivaciji so se učenci razporedili k posameznim novicam. Pogoj je bil ta, da sta pri eni novici lahko hkrati največ dva učenca. Sledilo je navodilo, da čim bolj pozorno in natančno preberejo novico in si o njej poskušajo zapomniti čim več podatkov. Ko so končali z branjem, je bila njihova naloga ta, da so na samolepilni listek napisali kratek povzetek – tvit in ga prilepili na tvit steno (Slika1). Ker so imeli učenci omejen prostor, so se morali osredotočiti na najpomembnejše elemente prebranega. To je bila odlična vaja za izluščanje bistva na kratek in jedrnat način. Po vseh zbranih tvitih je moral vsak izmed učencev izbrati tvit nekoga drugega in poiskati novico, na katero se je tvit navezoval. Sledila je še kratka predstavitev posameznih novic in branje tvitov. Ob zaključku ure je vsak učenec povedal eno zanimivost, ki jo je tekom šolske ure izvedel.

Učna ura, v kateri smo združili elemente družbenega omrežja z bralno aktivnostjo, se je izkazala za izjemno zanimivo in poučno izkušnjo. Aktivni so bili vsi učenci, saj je bil vsak

vključen v proces branja, razmišljanja in pisanja. Pridobili smo vpogled v različne interpretacije in poglede na isto temo. Dodatno bi želela poudariti, da so učenci v zelo kratkem času pridobili obsežno količino zanimivih informacij iz različnih novic. Aktivnost pisanja tvtov je zahtevala, da so učenci izluščili bistvo novice. Poleg tega so se učenci morali izkazati še z nastopanjem in poročanjem svojih misli in spoznanj, hkrati pa poslušati drug drugega. Tovrstna učna ura pa je bila nekoliko težji zalogaj za šibke bralce. Ti namreč potrebujejo več časa, da novico preberejo in pogosto po enkratnem branju o njej ne vedo povedati skorajda ničesar. V takih primerih je naloga učitelja, da za te učence pripravi krajše besedilo. Lahko pa iz ključnih besed tvorijo krajše povzetke. Seveda je pomembno, da se jim omogoči daljši čas za branje, da ne čutijo pritiska časovne omejitve.

V kolikor učitelj želi preveriti razumevanje prebranega besedila, lahko to dejavnost popestri in jo izvede na zanimiv, gibalen način. Tovrstna dejavnost je primerna za obnavljanje snovi s pomočjo vprašanj izbirnega tipa. Za odgovore a, b, c in d si izberemo vaje. Na primer za odgovor a naj učenci dvignejo roke v zrak, za odgovor b počepnejo, za odgovor c naredijo tri poskoke, za odgovor d se zavrtijo. Učencem postavimo vprašanje, na katerega odgovorijo z vajo, ki predstavlja izbran odgovor. Pri tej aktivni, gibalni dejavnosti učitelj takoj vidi, kateri učenci poznajo pravilen odgovor.

Učna ura v sodelovanju s Tržiškim muzejem

Če se le da, večkrat na leto v svoj proces poučevanja vključim sodelovanje zunanjih institucij, kot sta knjižnica in muzej. S tem pristopom želim omogočiti učencem neposreden stik z umetnostjo, kulturo ali zgodovino, kar obogati njihovo razumevanje in spodbuja poglobljeno učenje. Muzejske razstave ponujajo edinstven vpogled in praktično učenje, ki presega učilnico, ter omogoča učencem, da razvijajo kritično mišljenje in ustvarjalnost. V nadaljevanju vam želim predstaviti primer učne ure v sodelovanju s Tržiškim muzejem.

Cilji, ki sem jih želela doseči pri učencih, so bili sledeči:

- Učenci razvijajo likovno domišljijo in ustvarjalnost.
- Učenci razvijajo sposobnost opazovanja in pomnjenja.
- Učenci ob ilustracijah napišejo zgodbo.
- Učenci razvijajo sposobnost kritičnega mišljenja.
- Učenci sodelujejo s sošolci, se prilagajajo delu v skupini ter sprejemajo odgovornost.

Z učenci smo se odpravili na voden ogled razstave ilustracij Ane Zavedlav, akademske slikarke in ilustratorke. Na razstavi so bile predstavljene ilustracije iz knjig *Medved in klobuk* (besedilo Anja Štefan), *Dva zmerjavca* (Lojze Kovačič), *Fantek in punčka* (Blaž Lukan) ter *Črček in temačni občutek* (Toon Tellegen). Učenci so si pod vodstvom kustosinje podrobno ogledali vsako posamezno umetniško delo in si v mislih nizali zgodbe ob njih. Po natančnem ogledu so se poljubno razdelili v skupine ali pare in si izbrali ilustracije ene izmed njih. Vsaka skupina je nato preučila ilustracije ter se poglobila v podobe, s katerimi so morali razviti svojo zgodbo. Znotraj skupine so si morali razporediti delo in naloge ter določiti nekoga, ki je poskrbel še za likovno podobo njihove zgodbe. Med ustvarjanjem so uporabili svojo domišljijo, kreativnost in skupinsko sodelovanje (Slika2). Po pisanju zgodbe so morali svoji stvaritvi dodeliti unikaten naslov, ki je izrazil bistvo in vzdušje njihove zgodbe. Takšen način dela je od učencev zahteval sodelovalno učenje ter kreativno izražanje, hkrati pa jim omogočil, da so postali avtorji svojih lastnih literarnih in vizualnih umetniških del. Tako je za eno dopoldne galerija postala naša učilnica, kjer so se učenci potopili v svet umetnosti. Namesto klasičnega pouka so raziskovali in se učili ob umetniških delih. Ilustracije so tako postale vir navdiha za ustvarjanje lastnih zgodb. Za piko na i je bil del njihovega truda nagrajen z objavo nekaterih njihovih zgodb v šolskem časopisu *Mulc*. To je dodatno okrepilo njihov občutek ponosa in zadovoljstva ter jih spodbudilo k še večji angažiranosti in kakovostnemu ustvarjanju. Objava v šolskem časopisu je omogočila, da so njihove zgodbe dosegle širšo skupnost, kar je še dodatno poudarilo pomembnost njihovega ustvarjalnega dela ter jih spodbudilo k nadaljnjemu pisanju in izražanju skozi umetnost.

Ob zaključku take dejavnosti lahko rečem, da je prednost takšne izvedbe ure v tem, da povezujemo likovno umetnost z literaturo, da so bili vsi učenci aktivno vključeni. Vsekakor takšen način dela od učitelja zahteva natančno organizacijo, saj je potrebno zagotoviti dodatno spremstvo, poskrbeti za varnost učencev, natančno načrtovati dejavnosti in jih ustrezno umestiti v učni proces.

Zaključek

Vključevanje gibanja pri pouku ni le koristno za fizično zdravje učencev, temveč tudi za njihovo kognitivno delovanje. Družbena omrežja so postala nepogrešljivo orodje v izobraževalnem procesu, saj omogočajo boljše razumevanje digitalnega sveta, v katerem živimo. Sodelovalno učenje med učenci pa krepi komunikacijske veščine, razvija empatijo ter sposobnost reševanja problemov. Pomembno je omeniti, da ti trije elementi – gibanje, družbena omrežja in sodelovalno učenje – niso izolirane komponente, temveč se lahko učinkovito prepletajo in dopolnjujejo. Zato je ključno vzpostaviti uravnotežen pristop med sedenjem in gibanjem pri pouku ter ustvariti varno in etično okolje za uporabo družbenih omrežij v pedagoške namene. Skupaj lahko ustvarimo bolj dinamično in vključujoče izobraževalno okolje, ki bo učencem omogočilo razvoj različnih veščin in jih pripravilo na izzive sodobnega sveta. S tem bomo zagotovili, da bo izobraževanje postalo bolj relevantno in prilagojeno potrebam in pričakovanjem današnjih generacij učencev.

Literatura

- Prgič, J. (2018). Kinestetični razred. Učenje skozi gibanje. Praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Prgič, J. (2020). Možganske igre za možganske pavze. Zabukovica: Samozaložba.

SLABOVIDNI OTROK V REDNEM ODDELKU OSNOVNE ŠOLE – NEKAJ DIDAKTIČNIH PRIPOMOČKOV ZANJ

Povzetek: Slabovidnost ni samo problem posameznika, temveč problem celotne družbe. Kako je oseba z motnjo vida sprejeta, kakšen je odnos okolice do nje ter strokovna obravnava, ki jo je deležen, vplivajo na njeno celotno življenje. V svojem članku na začetku opredeljujem opredeljujem, zakaj je vid pomemben za življenje, nato pa natančno opredelim slabovidne osebe. Opisane so pogostejše okvare vida in pomembnost vida za razvoj posameznika. V praktičnem delu so prikazani lastni didaktični pripomočki, ki slabovidnim osebam olajšajo vsakdanje življenske potrebe. Pri slabovidnih osebah naj zaživi predvsem večutno učenje.

Ključne besede: inkluzija, integracija, otrok, slabovidnost, učni pripomočki

A SHORT-SIGHTED CHILD IN THE REGULAR SECTION OF PRIMARY SCHOOL AND SOME OF ONE'S DIDACTIC ACCESSORIES

Abstract: Short – sightedness (also known as myopia) is not experienced as exclusively a personal issue, but also the issue of whole community. Disadvantages arising from myopia also extend to quality of life, personal and psychological well-being and the way an individual is accepted. In my article I want to emphasize the importance of normal vision in contrary to defining short-sighted children. I concentrated on the most common eye problems and the importance of normal vision in one's personal development. In the practical part I enlisted some of one's didactic accessories that help to make their life easier. We should stimulate multisensory perception with short-sighted children.

Key words: inclusion, integration, child, low vision, teaching aids

Uvod

Ko se človeku poslabša vid zaradi starosti ali poškodbe, nastopi situacija, ki zahteva od prizadetega, da se mora prilagoditi novemu načinu življenja. Zgodnje odkrivanje slabovidnega otroka je velikega pomena, saj kar je zamujeno, kasneje težko nadoknadimo. Slaboviden otrok se normalno razvija le toliko časa, dokler njegov razvoj ni odvisen od vida. Ko pa na njegov razvoj vpliva vid, se pojavijo motnje (Rožanec, 1970). Za uspešen razvoj slabovidnega otroka je od samega začetka potrebna kompleksna obravnava z medicinskega, pedagoškega, psihološkega in socialnega področja (Porenta, 2010). Didaktični pripomočki za slabovidne osebe so prav tisti, ki jim omogočajo stik s svetom s pomočjo drugega kanala. Res je, da imajo nekateri preostanke vida, ampak razumeti jih moramo v njihovem bistvu. Svet doživljajo nekoliko ali popolnoma drugače kot mi, videče osebe.

1 Teoretični del

1.1 Pomen vida

Vid je pomemben za razvoj posameznika na različnih področjih. Na perceptivnem področju vid daje informacije o predmetih in pojavih, ki jih posameznik opazuje in omogoča identifikacijo predmetov, dogodkov in ljudi (pojmovni razvoj posameznika). Vid je pomemben pri zaznavanju in organizaciji prostora, njegove strukture, obvladovanju prostorskih odnosov, opravlja tudi pomembno vlogo pri gibalnem razvoju. Vid olajša razvoj celega niza osnovnih socialnih veščin, kot so: hranjenje, oblačenje, slačenje, osebna higiena, vsakodnevna opravila in delovne spretnosti. (Zovko, 1995).

1.2 Inkluzivno okolje

1.2.1 Nekoč

Vse do 19. stoletja otrok s posebnimi potrebami niso vključevali v aktivno življenje, temveč so jih starši imeli doma in jih sami izobraževali, saj načeloma niso imeli nikogar, ki bi jim lahko nudil pomoč. V 30. letih 19. stoletja pa so začele nastajati šole za gluhe in slepe otroke. V teh šolah so jim na podlagi posebnega izobraževalnega sistema omogočili vključevanje v

vsakdanje življenje (Daniels in Staford, 2002).

1.2.2 Danes

Inkluzija se je v šolah intenzivno pričela uvajati po letu 2000 in želi posamezniku omogočiti sodelovanje po njegovih zmožnostih. Je eden izmed pristopov celostnega šolskega sistema, ki odpravlja izključevanje vseh otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi inkluzije se torej lahko osebe s posebnimi potrebami optimalno vključujejo v vzgojno-izobraževalne procese in socialno okolje (Kavkler, 2008). Vključuje se vse otroke, ne glede na njihove fizične, socialne in emocionalne primanjkljaje (Daniels in Staford, 2002).

1.2.3 Pedagoška opredelitev slabovidnih otrok

V pedagoški opredelitvi so zajete tudi prilagoditve, ki jih otrok potrebuje pri vzgojno-izobraževalnem procesu. Med slabovidne sodijo tisti, ki v procesu izobraževanja lahko uporabljajo običajno pisavo. (Stančič, 1991). Slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije. Slaboviden otrok ima ostrino vida od 5 do 30 odstotkov ali zoženo vidno polje v vseh meridianih nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Ločimo:

Zmerno slabovidni otrok potrebuje delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in po potrebi prilagojene učne in vzgojne pripomočke, specialni trening na področju komunikacijskih tehnik in/ali orientacije. Lahko ohrani hitrost dela kot videči vrstniki, vendar s prilagoditvijo gradiv ali z uporabo pripomočkov za branje.

Težko slabovidni otrok potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke. Potrebuje specialni trening na področju komunikacijskih tehnik, orientacije in socialnih veščin. Lahko bere črni tisk s prilagoditvijo gradiva ali z uporabo pripomočkov, vendar je njegovo branje ovirano in počasnejše. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015).

1.3 Vaje čutil

Slabovidni otrok bo stvari opazoval na svoj način, s tipanjem, okušanjem, vonjanjem in poskušanjem. Videči stvari vidijo, slabovidnim pa je treba z ustreznimi vajami in pristopi izostriti ostala čutila, ki v precejšnji meri nadoknadijo izgubo vida. Za slabovidne otroke so zelo pomembne usmerjene aktivnosti, s katerimi razvijamo posamezna čutila in čutne zaznave, zato otroka usmerjamo v urjenje orientacije. Poleg orientacije in sluha pa imata zelo pomembno vlogo čutilo tip in voh. (Brvar, 2009).

1.3.1 Pripomočki in pomagala

Skozi leta se je način vzgoje in izobraževanja slabovidnih zelo spremenil. Razvili so se številni pripomočki in druga pomagala, prav tako pa so se razvijale tehnike učenja in poučevanja slabovidnih otrok. (Opara, 2005). Slabovidne osebe poskušajo izgubo vida čim bolje nadomestiti z drugimi čuti z uporabo različnih tehničnih pripomočkov. Za slabovidne otroke so primerne predvsem tiflopedagoške igrače in pripomočki, ki spodbujajo ustvarjalnost in celovito zaznavo. Pripomočki naj bodo privlačni, obvladljivi po obsegu, zanimivi po vsebini in dostopni okrnjeni čutni zaznavi (Brvar, 2014).

1.3.2 Razvijanje tipnih zaznav

Eden od najbolj razširjenih stereotipov o slabovidnih je, da imajo večjo senzorno občutljivost. To seveda ne drži, saj senzorna občutljivost ni kar tako prirojena. Čutila, vključno s preostalim vidom, moramo neprestano trenirati. S sistematičnimi vajami kinestetičnih občutkov, predvsem tipa, povečujemo občutljivost za tipne dražljaje in znižamo tipni prag, ki je najmanjša razdalja med dvema točkama, ki ju s tipom zaznamo kot sva dražljaja (Kermauner, 2009).

1.3.3 Razvijanje slušnih zaznav

Preden otrok spoznava okolje s pomočjo tipa, mu uho in sluh že posredujeta vtise iz okolja.

Različni glasovi, šumi, zvoki so otroku v večini še neprepoznavni. Z razvijanjem slušne zaznave in usmerjenim poslušanjem damo poudarek znanim zvokom, šumom in glasovom, ki se pojavljajo doma in v okolici. Začne jih kar hitro ločevati in postanejo mu lahko vsakodnevne slušne spodbude (Brvar, 2014).

1.3.4 Razvijanje zaznav vonja in okusa

Za orientacijo slepe osebe je zelo pomembna tudi sposobnost prepoznavanja vonjav. Pomembno je, da otroka tega naučimo načrtno pri vsakodnevnih aktivnostih. Vonjave je potrebno načrtno spoznavati. (Kermauner, 1999). Pripomočke za razvoj vonja lahko najdemo v naravi (cvetlice, zelišča, les ...). razvijanju okusa pa uporabimo hrano (sadje, zelenjava, ...) in pijačo (voda, sokovi ...). (Murko, 2015).

1.3.5 Razvijanje kognitivnih sposobnosti

Ob poznavanju teoretičnih znanj s področja tiflopedagogike je mogoče izdelati pripomočke, ki so namenjeni prav urjenju in razvijanju kognitivnih sposobnosti na ravni senzomotoričnega, predoperativnega, konkretnologičnega in formalnologičnega sklepanja (Murko, 2015).

1.3.6 Razvijanje orientacije in mobilnosti

Orientacija je vedenje o tem, kje smo, sposobnost opazovanja ter zapomnitve kraja in predmeta, ki sta pomembna za znajdenje osebe v določenem kraju. (Kermauner, 2009).

1.4 Igre za slepe in slabovidne otroke

Skozi igro otrok razvija različne funkcije in sposobnosti, prav tako si pridobiva izkušnje, npr. s prijemanjem, opazovanjem, prelaganjem ali sestavljanjem določenih predmetov, pa tudi izkušnjo o prostoru. (Toličič, 1979). S pomočjo iger in pravil, ki jih ima določena igra, otrok spozna elemente socialnega okolja in odnosa v njem, npr. nauči se komunikacije, vrednot in medsebojnih odnosov. Razvoj slabovidnega otroka bo pristnejši, če bo igra potekala z videčimi vrstniki, doživi negativne občutke, če je mnenja, da ji ni kos. (Brvar, 2009).

Pri izdelavi igrač moramo biti pozorni, da dosežemo naslednje kriterije: dostopnost čutni zaznavi (slušni, tipni oziroma zmanjšani vidni zaznavi), individualizacija (komu bo namenjena), velikost (naj bo v velikosti obsega rok, dlani oziroma še ne dovolj razvite čutne percepcije), ni nevarna, v izvedbi, materialu in funkcionalnosti spominja na stvari predmet, kakovost materialov in izdelave – naj bo dovolj trdna, da prenese otip, raziskovalni interes uporabnika, nazornost, uporabnost, vzgojnost in varnost (Brvar, 2014).

2 Praktični del

V praktičnem delu vam bom predstavila izdelke, ki sem jih izdelala za slabovidne osebe: spomin za voh, slušni spomin, poišči vsiljivca ali nadaljuj zaporedje, tri v vrsto, 3-d model kristala kamene strele in 3-d model DNA. Pri izdelavi modelov in didaktičnih igre sem izhajala iz potreb slabovidnih oseb. Izbrala sem različne materiale: les (za podlage, storže), kamne, stiropor, filamente za 3-d tiskanje, blago, zeliščne čaje, različna semena, akrilne barve v sprejih, različna lepila (mekol, sekundno lepilo, silikonsko lepilo). Pri sami izdelavi lesenih podlag z odprtini mi je pomagal mizar, pri sami izvedbi 3-d tiskanja po modelu pa mojster s 3-d tiskalnikom.

2.1 Spomin za voh

Ideja za spomin za voh se mi je porodila pri delu z otroki – v šoli. V preteklem šolskem letu smo v okviru Eko projekta; Altermed ustvarjali na temo čajanke. V mesecu septembra smo z otroki začeli urejati naš eko vrtiček. Od doma smo prinašali različne sadike zelišč, jih posadili, skrbeli zanje, jih pobirali, obirali, sušili in shranjevali v primerne embalaže. Z igro spomin za voh so se tako videči otroci kakor slabovidna deklica poigrali v razlikovanju in iskanju različnih oz. enakih vohov.

2.2 Tri v vrsto

Pri pripravi igre tri v vrsto sem potrebovala naslednje materiale: lesena podlaga z odprtini, kamne, storže, temeljna bela akrilna barva v spreju, fluroscentni roza in zeleni akrilni sprej. Najprej sem narisala načrt podlage tri v vrsto. Iz lesene plošče mi je mizar obrezal in zaščitil ploščo, na njej pa je izrezal 9 lukenj; v ustreznem razmerju. Nato je sledila priprava materialov. Odločila sem se za naravne materiale; kontrast v materialih sem podkrepila še z barvama (fluroscentna roza in zelena).

2.3 Najdi vsiljivca

Pri pripravi igre najdi vsiljivca ali pa nadaljnj zaporedje sva potrebovali naslednje materiale: lesena podlaga z odprtini, stiroporastie polkrogle, različni materiali (les, moos guma, umetna trava, umetni cvetovi, rože iz filca in gumbov), lepilo za les in silikonsko lepilo.

2.4 Slušni spomin

Pri pripravi slušnega spomina sem potrebovala naslednje materiale: fluroscentna filamenta za 3-d tisk, model lončkov za slušni spomin, polnila za slušni spomin: riž, proso, kovanci, kamni, kovinska sponka, brinove jagode, brusni papir, beli filament za 3-d tisk; za podlagi spomina. Najprej sem narisala načrt lončkov za tiskanje v dveh fluroscentnih barvah (rumena in Nadaljevala sem z načrtom plastične podlage z odprtini, v katere bova vstavili lončke. Ogrodje slušnega spomina je bilo narejeno, nato pa je sledilo polnjenje lončkov z različnimi snovmi.

2.5 3-d tisk DNA modela

Pri pripravi DNA modela sem potrebovala naslednje materiale: beli filament za 3-d tiskanje, akrilne barve (rdeča, modra, siva, fluroscentna rumena in roza), tesa trak, sekundno lepilo. Najprej sem naredila načrt 3-d DNA modela in ga stiskala na 3-d tiskalniku. Posamezne dele modela sem najprej zaščitili s tesa trakom, nato pa jih ustrezno pobarvali z akrilnimi spreji. Posamezne elemente sem prilepila skupaj s sekundnim lepilom.

2.6 Model kristala kamene strele

Pri pripravi modela sem potrebovala naslednja materiala: prozorni filament za 3-d tiskanje, brusni papir. Najprej sem naredila načrt modela in ga stiskala na 3-d tiskalniku. Model je ostal v prozorni barvi. Oseba, ki opazuje model, ga ima postavljenega na temni podlagi.

3 Sklepne ugotovitve in refleksija

Pri izdelavi didaktičnih pripomočkov za slabovidne osebe sem v prvi vrsti sledila kriterijem za varno igro. Zavedam se, da otrok skozi igro razvija različne funkcije, sposobnosti in izkušnje. Didaktičen pripomoček kot igrača je osnova vsake igre, saj ji daje vsebino in idejo. Vse didaktične pripomočke sem preizkusila v praksi; z videčimi otroki in z dvema slabovidnima deklicama. Pri igri so vsi zelo uživali in so komaj čakali, da so prišli na vrsto. Zato sem načrtovala tri vzporedne in dve skupinski igri, da je bila gneča manjša. Otroci so si tudi drug drugemu vezali rutice na oči in pri tem bili zelo pozorni, da se »nič ne vidi«. Igra je sredstvo sprostivne tako pri otrocih kakor odraslih. Zato igrjamo se vsi; skupaj, slepi, slabovidni in videči. Sledimo Malemu princu, da je bistvo očem nevidno.

Literatura

- Kermauner, A. (1999). Slepota in slabovidnost nista bavbav. V Naš zbornik: ob 80-letnici zavoda (str. 370-395). Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- Brvar, R. (2010). Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan.
- Duškovič, V. (1987). Otroške igrače kot statusni simboli. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej.
- Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (str. 9-20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kermauner, A. (2009). Na drugi strani vek: opis prvoosebne fenomenološke raziskave – kako je biti slep. Ljubljana: Študentska založba.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami

(2015). Zavod RS za šoolstvo.

Landa, N., Rojko, N., Kreig, R., Burggraef, H. in Stohrer, U. (1997). Z vsemi čuti: ustvarjamo, igrjamo se, odkrivajmo čute. Radovljica: Didakta.

Murko, V. (2015). Pike, ki se spreminjajo v črke. Zaključno delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Center Kontura.

Žolgar Jerkovič, I. (2006). Inkluzija na področju slepote in slabovidnosti. V D. Kobal Grum in B. Kobal, (ur.), Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji (str. 23-32). Ljubljana:

PRILAGAJAM, PRILAGAJAŠ, PRILAGAJA

Povzetek: Vse, kar vemo, znamo, vse, kar počnemo, vsega smo se naučili. Vsi smo se rodili vedoželjni in radovedni. Brez učenja nihče ne bi mogel preživeti. Učimo se vse življenje, na vseh področjih in na mnoge raznolike načine. Omogočiti otroku pogoje za učenje in razviti njegove zmožnosti do mere, ki mu omogoča uspešno vključitev v odraslo življenje, bi moralo biti vodilo vsakega pedagoga. Na osnovni šoli Centra za sluh in govor Maribor že 30. leto poučujem učence s posebnimi potrebami. V naše oddelke prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom so vključeni gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami in otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Veliko naših učencev ima čustvene in vedenjske motnje, nekateri med njimi pa so tudi gibalno ovirani. Takšna otroška pestrost zahteva od učitelja veliko mero prilagodljivosti, inovativnosti in predvsem sposobnosti izstopanja iz okvirjev pedagoške teorije; učitelj mora, če ne že izumiti, vsaj prilagoditi vsak učni pristop tako, da učencem omogoči optimalno rast in napredek. V prispevku tudi s konkretnimi primeri predstavim, kako organizirati in prilagoditi pouk (v najširšem pomenu besede), ki vključuje vse otroke, njihove posebnosti, raznolikosti in čustvene potrebe ter jim omogoča optimalni razvoj.

Ključne besede: poučevanje, učenci s posebnimi potrebami, prilagoditve, individualizirani program

I ADJUST, YOU ADJUST, WE ADJUST

Abstract: All we know, all we do, we have learned. We were all born curious and eager to learn. Without learning we would not be able to survive. We learn all our lives, on all areas and in many different ways. Giving a child a good learning environment and developing his skills to a point where he is able to lead a full adult life should be the main goal of every educator. For 30 years I have been teaching students with special needs in the elementary school of Centre for Hearing and Speech Maribor. Our adjusted education programme includes deaf children, children with hearing impairments, language and speech disorders, autism and specific learning disabilities. A lot of our students have emotional and behavioural disorders, some of them also orthopaedic impairments. From a teacher, such a variety of special needs demands a great deal of adjustments, innovation and most of all ability to step outside traditional teaching methods. A teacher must, if not invent, then at least adjust every approach in a way that enables students optimal growth and development. This article includes practical examples of how to organise and adjust lessons in the broadest sense to include all children, their special needs, differences and emotional needs so we can enable them to develop in an optimal way.

Key words: teaching, students with special needs, adjustments, individualized education programme

1 Uvod

Na Centru za sluh in govor Maribor se v oddelke prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom vključujejo otroci z raznovrstnimi posebnimi potrebami in primanjkljaji. Vsi otroci so k nam usmerjeni, prostega vpisa ni.

Ob primarni motnji: izgubi sluha, govorno-jezikovni motnji ali avtizmu jih ima veliko še primanjkljaje na posameznih področjih učenja, so dolgotrajno bolni otroci, pojavljajo se čustvene in vedenjske motnje, ADHD, nekateri med njimi pa so tudi lažje gibalno ovirani otroci in slabovidni otroci. Intenziteta primanjkljajev se pri večini naših učencev giblje na lestvici od zmernih k težjim oblikam. Lažjih je zanemarljivo malo. Obenem pa je večina naših učencev opredeljenih z več primanjkljaji, ovirami oz. motnjami, tudi s šestimi oz. sedmimi. Omogočanje doseganja izobrazbene ravni in znanja, skladno z otrokovimi zmožnostmi, je naš imperativ. Zavedanje, da je vsak otrok enkrat in mu je zato treba omogočiti ustrezno in njemu prilagojeno učno okolje, pa je naše vodilo. Otroci s posebnimi potrebami so izjemno heterogena skupina, zato je razumljivo, da zanje ni mogoče oblikovati enotnega modela poučevanja. Učni proces in vsebine ter navsezadnje vrednotenje in ocenjevanje je treba prilagoditi vsakemu posameznemu otroku in njegovim posebnim potrebam. Tako ni moj namen podati modela (recepta) poučevanja učencev s posebnimi potrebami, ampak deliti z vami izkušnje, predstaviti praktične ideje, ki so se v mojem dolgoletnem delu z otroki s posebnimi potrebami pokazale kot uspešne. Fakultetno izobraževanje učiteljev namreč ne daje (in ne more dati) vseh znanj in spretnosti, ki jih učitelji kasneje potrebujemo v šolski praksi.

2 Kako začeti?

Vsako poučevanje zahteva dobro pripravo. Enako pomembno kot kaj učiti, je vprašanje, kako učiti. Dobro poznavanje učenca s posebnimi potrebami, ki presega poznavanje vrstnika v večinskih šolah, je osnova vsakega načrtovanja in predpogoj za uspešno delo. Otrokove »posebne potrebe« najbolje poznajo njegovi starši. Ti so tisti, ki živijo z njim vsak dan. Naša naloga je, da jih poslušamo in spodbudimo, da spregovorijo o potrebah svojega otroka, saj jih večina želi prekriti posebnosti otroka z željo, da ne bi bil socialno izključen in slabo sprejet z naše strani. Starši morajo vedeti, da je za njihovega otroka ključnega pomena, da učitelji poznamo celovitost njegovih posebnih potreb, saj mu le tako lahko omogočimo, da na svoj lasten, individualen, izviren, zanj smiseln način in v času, ki mu je optimalen, premaguje zahteve, ki mu jih postavlja izobraževalni sistem. Vsak otrok s posebnimi potrebami ima zakonsko pravico do oblikovanja individualiziranega programa (Opara, 2015). Oblikovanju individualiziranega programa v naši ustanovi namenimo veliko pozornosti. V pripravo, ob strokovnih delavcih, vključimo tako starše kot učenca. Identifikacija posebnih potreb in močnih področij učenca brez njihovega sodelovanja ne bi bila mogoča. Uresničevanje ciljev pa je uspešnejše, če jih učenec prepozna kot svoje. Dobro pripravljen individualizirani program mi omogoča kontinuirano spremljanje otrokovega razvoja in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter drugih oblik pomoči in podpore otrokovim posebnim potrebam z namenom spodbujanja njegovega optimalnega razvoja. V veliko pomoč so mi Kazalniki uspešnosti, ki smo jih oblikovali strokovni delavci Centra. S Kazalniki uspešnosti na osnovi štiristopenjske lestvice zasledujem področja: jezik (poslušanje, govor, branje in pisanje), matematična in finančna pismenost, splošna zrelost (motivacija, pozornost, koncentracija, orientacija, samostojnost, impulzivnost, čustvovanje, vedenje, odnos do vrstnikov in šolske veščine). Načrtovanje temelji na edinstveni kombinaciji močnih področij učenca in njegovih posebnih potreb (tudi na nivoju akademskih dosežkov) (Holcar Brunauer, 2016; Grah, 2017). Stremim k učinkovitemu učenju, ki zahteva postopnost in čas ter je povezano z interesi, čustvi in sodelovanjem. Bistveno je sprejemanje otroka, odprta in spoštljiva komunikacija, brezpogojna podpora, ko jo potrebuje, ter predvsem videnje otroka izven primanjkljajev, ki jih ima.

3 Skupne težave, raznolike prilagoditve

Veliko naših učencev je senzorno preobčutljivih (otroci z avtizmom), imajo potrebo po stalnosti, strukturiranosti in potrebo po možnosti umika (otroci z avtizmom in otroci z ADHD). Optimalno (v okviru zmožnosti) je treba urediti učilnico (če ne že celo šolo), saj je neprilagojen prostor lahko sprožilec mnogih težav. Pomisliti je treba na moteč zvok, svetlobo, vonj, dotik. Veliko otrok, četudi niso gibalno ovirani, ne more hoditi po stopnicah ali klančinah in se slabo orientira. Nekateri pretirano reagirajo na aktivnosti gibanja ali se ga celo bojijo. Stalnost in strukturiranost daje učencem občutek varnosti in domačnosti. Zato učencu zagotovimo stalen prostor sedenja v vseh prostorih, v katerih se bo nahajal; isti šolski predmet naj bo vedno v istem razredu, razporeditev pohištva naj bo stalna, dekoracija v učilnicah naj bo skromna, saj moti učencevo pozornost (še posebej, če se velikokrat spremeni); če se učenec seli iz prostora v prostor, poskrbimo, da se ne izgublja (pomagajo barvno označena vrata in skladišča). Učence navajamo na spremembe, ki so stalen spremljevalec vsakodnevnega življenja v družbi, a ne vsak dan in za vsako ceno. Spremembe naj ne bodo presenečenje. Učilnice lahko opremimo z vizualno-organizacijskimi pomagali – postopkovniki (urniki), ki učencu pomagajo pri opravljanju vsakodnevnih nalog, s tem večamo stopnjo samostojnosti, saj ne potrebujejo odrasle osebe, ki bi jih vodila skozi opravila. V izdelavo postopkovnika lahko vključimo tudi učenca, kar še okrepi pozitivno samopodobo (Jurišić 2016, 69–70). Takšen postopkovnik, »semafor«, je zelo dobrodošel tudi pri reševanju vedenjskih težav (avtoagresivnost, napadi besa), kjer je osnovno vodilo pozitiven pristop, in kadar je le mogoče, preprečimo moteče vedenje tako, da poučujemo spretnosti komunikacije, ki otrokom omogočajo socialni nadzor s socialno sprejetimi ob-

likami vedenja (npr. naučimo jih, kako naj izrazijo nasprotovanje, zahtevo po odmoru in podobno). Prometna signalizacija je enoznačna in zato preprosta za razumevanje. Učenec razume, da je rdeča luč prepoved, stop. Rumena luč zagotovi čas za razmislek tako, da ob zeleni luči lahko ubesedi težavo (Whitaker 2011, 33; Hannah 2018, 56). Razvoj kognitivnih sposobnosti naših učencev je običajno neenakomeren in zelo raznolik, zato načrtovanje programa izobraževanja posameznega predmeta (ali izobraževanja v celoti), nakazuje potrebo po spremembi načina usvajanja znanj v šoli in vrnitvi k izkustvenemu učenju. To pa zahteva veliko spretnosti in prilagajanja. Pri sodobnem poučevanju je uporabnost in smiselnost prednostna naloga vsakega šolskega programa. Uspešnost pridobivanja znanja ni odvisna samo od ustrezno izbranih vsebin, ampak učnih metod in predvsem od učnih dejavnosti. Vsebine, metode in dejavnosti mora učitelj zelo premišljeno načrtovati, da zadovolji čim več učencevih potreb. Ob tem pa mora biti pozitivno naravnani, miren, potrpežljiv, dosleden in nadvse ustvarjalen.

Pri načrtovanju upoštevam naslednja osnovna vodila.

- Poučujem uporabo akademskih znanj v naravnih povezavah, namesto pomnjenja odgovorov, ki pomenijo usvajanje minimalnih standardov znanj, poudarek na funkcionalnih ciljih.
- Informacije, ki jih podajam, in izobraževalne aktivnosti, ki jih načrtujem, so pripravljene tako, da jih učenec razume, v obliki, ki pritegne njegovo pozornost, in oblikovane tako, da izpostavijo najpomembnejšo informacijo.
- Označujem (ali označijo sami) osnovne pojme, potrebne za razumevanje vsebine. Označevanje pomaga tako »vizualnim« kot »taktilnim« učencem, da si zapomnijo prebrano ter pripomore k samostojnemu učenju. »Vizualnim« učencem se obarvani deli vtisnejo v spomin kot vidni opomniki pomembnih dejstev v besedilu. Izgovorjeno pa je učencu na voljo le kratek čas in nato izgine. Za »taktilne« učence pa je fizično dejanje podčrtovanja in barvanja tisto, ki jim pomaga pri pomnjenju pomembnih dejstev.
- Učni koraki so kratki, a vedno nakazujem celotno sliko in smisel oz. cilj naloge.
- Informacije podajam multisenzorno.

Najpogostejše težave, skupne vsem našim učencem, so: slabo branje in pisanje - učenci zaostajajo v spretnosti dekodiranja besedila, razvoju besednjaka, razvoju strategij za bralno razumevanje in posledično pisanju, ki ga pogosto ovira še motorična nespretnost ter slaba orientacija - slaba splošna poučenost, težave s spominom ter težave z logičnim mišljenjem. V našem šolskem sistemu je težko pridobivati znanje brez branja in pisanja, zato ta primanjkljaj vsekakor upoštevam in prilagodim tudi metode in oblike dela ter orodja formativnega spremljanja z namenom priučiti funkcionalno pismenost oz. jo zaobiti, ne da bi učenec ob tem dobil občutek neuspešnosti oz. bi ga primanjkljaj oviral pri pridobivanju znanj.

Učencem sama oblikujem učne vire (interni delovni učbenik). V njih uporabim besedišče, ki ga razumejo, preproste enostavne ali nezapletene povedi, primerno velikost in obliko pisave; veliko smiselno razporejenega slikovnega gradiva (saj besed in pojmov, ki jih ne morejo vizualizirati, običajno ne razumejo); izogibam se prenesenim pomenom in dvosmiselnim izjavam. Pripravim ogrodja tabel, diagramov, miselnih vzorcev in tako učencem olajšam strukturirano zbiranje podatkov ter spremljanje eksperimentov. Gradivo vsebuje tudi rešene primere in postopkovnike, ki vodijo k cilju ter pomagajo, ko jim ponagaja spomin.

Po dobri poučenosti o učencih, pripravi organiziranega, strukturiranega prostora brez motečih sprožilcev ter pripravi začetnih gradiv v proces učenja vključim učence. Skupaj z menoj opredelijo namene učenja, spoznavanja neke teme in oblikujejo kriterije uspešnosti. Oboje je za moje učence zelo zahtevno, saj imajo vsi, ki so k nam prišli iz večinskih šol, za seboj vrsto negativnih izkušenj, ki so potrjevale njihovo neuspešnost in nemoč. Težko prevzemajo odgovornost za svoje učenje, saj so prepričani v neuspeh. Pogosto so anksiozni ali nagnjeni k čustvenim izbruhom. Neprivilegirano domače okolje pa močno vpliva na njihovo samopodobo. Občutek lastne vrednosti je ključni dejavnik učenja, na katerega neuspešnost deluje negativno, to pa nato vpliva na motivacijo in uspeh v nadaljnjem učenju. Zato morajo učenci s posebnimi potrebami, še bolj kot ostali učenci, dobivati v učnih sit-

uacijah čim več pozitivnih spodbud in povratnih informacij (Holcar Brunauer, 2016; Novak, 2018). Pomembno je, da učenci z lastno aktivnostjo - kljub slabi splošni poučenosti - prepoznajo temo, o kateri bomo govorili, da z dobro pripravljenimi nalogami vzbudim njihovo naravno vedoželjnost in jih usmerim k vprašanju, ki so pomembna za doseganje ciljev. Tako se vsakega vsebinskega sklopa najprej lotimo s preprosto nalogo in pogovorom, ki vključuje njihove izkušnje, skrbi, dogodke ...

Rada bi izpostavila pomen prepoznavanja učenčevega besedišča in spodbujanja k širjenju le-tega. Kot sem zapisala, so učenci na tem področju zelo šibki, česar se zavedajo in želijo pri-manjkljaj na vse načine prikriti, saj so bili v širšem okolju velikokrat zasmehovani. Lažje se jim je - za potrebe pridobivanja ocene - neznano besedo naučiti na pamet, brez razumevanja njenega pomena. Takšno znanje je ne samo kratkoročno, ampak predvsem nekvalitetno, pravzaprav je neznanje. Zato vztrajno usmerjam učence k besedam, k igranju z njimi, iskanju sopomenk, asociacij in k spoznanju, da je vrednota tista beseda, katere pomen poznaš. Sestavni del ugotavljanja predznanja učencev je tako predvsem preverjanje širine besedišča teme, o kateri govorimo. Učence spodbujam, da razdelijo ključne besede obravnavane teme na tiste, katerih pomen poznajo, tiste, ki so jih že slišali, a ne vedo, kaj pomenijo, in take, ki jih še niso slišali. Pomembno je, da dobijo veliko čustvene podpore in spodbud v smislu, nič ni narobe, če besede ne poznaš, prav je, da to poveš. Vsak od nas se je pomena besed moral naučiti.

Skozi ves učni proces učence usmerjam k vrednotenju svojega dela ali dela sošolcev z opozorili, ki so del učnega gradiva, delovnih oz. učnih listov. Samostojnega učenja novih vsebin, tudi s prilagojenim gradivom, naši učenci v glavnem ne zmorejo. Potrebujemo učitelja, ki vsebine poenostavi, razloži (verbalno) - z besediščem, ki ga razumejo; poveže vsebine in pokaže, kako se jih dotikajo v njihovem vsakdanjem življenju; tako hkrati preverja razumevanje novih vsebin. Seveda pa naši učenci niso pasivni udeleženci učnega procesa. Ves čas jih spodbujam, da komentirajo, sprašujejo, zahtevajo dodatna pojasnila, tako med mojo razlago kot pri ogledu filmov, posnetkov. Pri tem potrebujejo veliko pozitivnih spodbud, da se znebijo strahu in sramu, ki izvirata iz šibke samopodobe ter težav v govoru, ki jih imajo. Velikokrat (v eni uri) je treba ponoviti, da ni neumnih vprašanj, da ni človeka, ki bi znal vse, da se vsi učimo. Nekateri učenci potrebujejo veliko časa, da v mislih izoblikujejo vprašanje in ga nato verbalno posredujejo. Ta čas jim je treba zagotoviti, brez našega nestrpnega ugibanja, kaj želijo vprašati in brez nestrpnosti ter posmehovanja sošolcev, ki jih s tem učimo strpne komunikacije. Pustiti jim je treba, da delijo svoje izkušnje z nami, čeprav morebiti zgrešijo bistvo teme, o kateri govorimo. Asociacija, ki jih je spomnila na izkušnje, nam je lahko pomemben vir informacij o tem, kako poteka njihov miselni tok. Rešene naloge, poročila, komentarji, risbe, izdelani modeli so dokazi učenja, ki jih opremljam s pozitivnimi komentarji, ki spodbujajo samostojnost in željo po širjenju znanj (Holcar Brunauer, 2016).

Naši učenci v okviru vrstniškega vrednotenja dosegajo stopnjo ugotavljanja, ali je sošolec nalogo opravil ali ne, ali je pravilno rešil nalogo (ob podanih rešitvah), in opozarjanja na nepopolne odgovore - v času ustnega preverjanja znanja. Učenci težko berejo rokopise in težko prepoznavajo ter vrednotijo inovativnost. Ko učenec odgovori na vprašanje »s svojimi besedami«, sošolci zaradi jezikovne šibkosti težko ocenijo, ali je odgovor pravilen ali ne. Usmerjam jih, da povedo, kako jim je sošolec pomagal, da opazijo sošolcev napredek in ga pohvalijo, da prijazno svetujejo, kaj bi sošolec lahko izboljšal, opravil drugače. Učencev ne spodbujam k tekmovalnosti in pehanju za biti prvi in edini, ampak k sodelovanju, kako cilj doseči skupaj; v ospredje postavljamo empatijo. Z izpostavljanjem pozitivnih dosežkov izboljšujem razredno klimo. Psihološko varno in čustveno sproščeno vzdušje v razredu je ključ do ustvarjanja spodbudnega učnega okolja in doseganja učne uspešnosti (Grah, 2017). V celotnem procesu usvajanja znanj uspešnosti učencev ne vrednotim s številčno oceno, še več, tudi preverjanja pred ocenjevanjem številčno ne ocenim. Naloge točkujem in med popravljanjem pripišem, kaj mora učenec izboljšati, da bi dosegel vse točke. Namesto ocene zapišem, kje mora učenec izboljšati svoje znanje in kako to stori. Učenci pogosto vprašajo,

koliko bi to bilo, če bi ocenjevala. Številčna ocena jim je še vedno bolj relevantno merilo. V razgovoru povedo, da starši to bolje razumejo. Menim, da bi morali spremeniti in nadgraditi tudi sistem ocenjevanja. Pri učencih, ki dosegajo znanja na robu predpisanih minimalnih standardov znanj, pogosto v času usvajanja snovi opazim velik napredek v samem procesu učenja, v usvajanju procesnih znanj, velik miselni preskok in čustveno boljši odnos do učenja, a tega togi standardi akademskih znanj ustrezno ne ovrednotijo. Čeprav je napredek tega otroka lahko veliko večji, kot tistega, ki z lahkoto izpove akademska znanja, tog sistem ocenjevanja tega ne odraža, če učitelj ni dovolj senzibilen in fleksibilen ter ne poskrbi, da je napredek tega otroka viden tudi v redovalnici.

Zaključek

Kljub težavam se tudi učenci s posebnimi potrebami učijo, da bi vedeli, da bi znali znanje uporabiti za celovito osebnostno rast in uspešno socialno integracijo. Okolje postavlja pred vse nove izzive, ki zahtevajo od posameznika sposobnosti prilagajanja vedno novim okoliščinam, osebno avtonomijo, občutljivost za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojetja, zmožnost reševanja problema v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah, za katere ni v naprej znane rešitve.

Ovire, ki jih je življenje postavilo pred naše otroke, so včasih tako velike, da jih večinske šole, ki se trudijo v smeri vključujoče šole, izključijo. Čeprav je usmeritev v CSGM v njihovo dobro, lahko otroka zaznamuje za vse življenje. Zato se pri nas še posebej trudimo, da se učenci počutijo v prvi vrsti sprejete v vsej svoji individualnosti. Čustvene težave tako počasi izzvenijo, med vrstniki najdejo prijatelje, odgovarjajo na vprašanje, če tudi niso prepričani v pravilnost odgovora, počasi gradijo svojo edinstveno osebnost in nam nekje ob koncu šolanja zaupajo, da so mislili, da niso zmožni učenja, ker niso dovolj pametni.

Kot pedagogi smo dolžni - tudi ob podpori staršev - razviti otrokove potenciale in mu tako omogočiti čim bolj uspešno vključitev v družbo, ki ima žal vedno manj posluha za drugačnost. Mogoče bomo z drugačnimi učnimi pristopi, ko v ospredje spet stopajo empatija, sodelovanje, medvrstniška pomoč, posluš za druge in izginjata tekmovalnost in pehanje za biti prvi in edini, spremenili tudi miselnost, da za drugačnost ni prostora med nami.

Literatura

- Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve. Centerkontura, d.o.o
- Holcar Brunauer, A. et al. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grah, J. et al. (2017). Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jurišič, B. D. (2016). Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.
- Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka. Ljubljana: Center za avtizem.
- Hannah, L. (2018). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih. Mengeš: Svetovalnica za avtizem.
- Novak, L. et al. (2018). Formativno spremljanje na razredni stopnji: Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PREHOD UČENCEV Z AVTISTIČNO MOTNJO Z RAZREDNE STOPNJE NA PREDMETNO

Povzetek: Prispevek obravnava prehod učencev z avtističnimi motnjami z razredne na predmetno stopnjo. Ta prehod je vedno izziv, tako za učence, kot učitelje, ki jih poučujejo. Pri učencih z avtističnimi motnjami je zaradi njihovih specifičnih težav na področju komunikacije, socialnih odnosov ter sprejemanja sprememb le-ta še toliko težji. Prehod je lažji, če je trikotnik komunikacije učenec – starši – učitelji sklenjen in dobro deluje. Za to je potrebno vzpostaviti zaupanje med vsemi vpletenimi, razviti tesno sodelovanje med starši in razrednikom ter med razrednikom in oddelčnim učiteljskim zborom. Za vsakega učenca v njegovem individualiziranem programu zastavimo tri konkretne cilje, za katere vemo, da jih bo uspel, vsaj delno, realizirati v tekočem šolskem letu. En cilj si postavi učenec sam, enega postavijo starši, enega razrednik. V te cilje vpletemo izzive, ki se sicer pojavljajo s prehodom učencev na predmetno stopnjo pouka, torej odnos učenec-učitelj, sprejemanje sprememb, prepoznavanje in obvladovanje čustev, upoštevanje različnih pričakovanj in zahtev učiteljev, razumevanje povečanja obsega in zahtevnosti učne snovi. Posebnosti pri pouku redno beležimo, kar nam omogoča, da cilje evalviramo večkrat letno s pomočjo zapisov učiteljev, individualnega pogovora z učenci in njihovo samorefleksijo.

Ključne besede: učenci z avtistično motnjo, predmetna stopnja, komunikacijske in socialne veščine.

TRANSITION OF STUDENTS WITH AUTISM FROM 5TH TO 6TH GRADE IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The article discusses transition of students with autism from 5th to 6th grade in elementary school. This transition is demanding for all 5th-grade-students as well as teachers. Due to their challenges in the field of communication, social skills and accepting changes, transition of students with autism is even more demanding. It is easier when the communication triangle between a student, his teachers and his parents functions well. Establishing trust among all involved and developing a strong cooperation between the class teacher and parents as well as between the class teacher and other teachers is crucial. In the individualised education programme, we set 3 goals for each student, goals we know he will achieve, at least in part, during the school year. These goals include challenges we normally detect during the transition such as relation between student and teacher, accepting changes, recognising and managing emotions, respecting different expectations and demands of teachers, understanding the extended subject matter and its level of difficulty. Developments in class are daily observed and noted which enables us to evaluate the goals regularly through teachers' notes, discussions with students and their self-reflection.

Key words: students with autism, 6th grade of elementary school, communication and social skills

1 Uvod

Učenci z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju AM) ne zahtevajo zgolj spremembe miselnosti staršev in sorojencev, temveč spremembo miselnosti vseh, ki so z otrokom v takšni ali drugačni interakciji. (Odžić, 2022, str. 16) Med slednje spadamo tudi učitelji.

Prehod učencev iz petega v šesti razred osnovne šole, torej z razredne na predmetno stopnjo pouka, je vedno zahteven tako za učence kot za učitelje, ki jih poučujejo. Pri učencih z AM je zaradi njihovih specifičnih težav na področju komunikacije, socialnih odnosov ter sprejemanja sprememb ta prehod še toliko težji.

2. Izzivi ob prehodu in naši odgovori nanje

Ker učenci z AM težko razumejo in sprejemajo abstraktne vsebine, so bili moji odgovori in pogovori o težavah, s katerimi so se srečevali, kar se da konkretni, po potrebi podprti z dokumenti, ki smo jih skupaj poiskali na spletu (spletna stran Ministrstva za vzgojo in izobraževanje). 1. Ob prehodu na predmetno stopnjo se spremeni predmetnik, poveča se število predmetov z devet na enajst, predmeta družba ter naravoslovje in tehnika nadomestijo predmeti naravoslovje, zgodovina, geografija ter tehnika in tehnologija. Čeprav število ur tedensko ostaja enako (28,5), se poveča obseg in zahtevnost učne snovi, ki jo učenci usvajajo. Učencem sem ob začetku šolskega leta pojasnila, kako se 6. razred razlikuje od 5. Skupaj smo pregledali predmetnik, spodbudila sem jih, da sami ugotovijo razlike (kat-

erega predmeta ni več, kateri predmeti so novi) in na glas razmišljajo, kaj se bodo pri novih predmetih učili. Skupaj smo prešteli ure predmetnikov 5. in 6. razreda. Tukaj sem poudarila skupno ugotovitev, da je število ur pouka enako v obeh razredih. Vprašala sem učence, kaj mislijo o zahtevnosti učnih vsebin (bo težje ali lažje kot lansko šolsko leto, bo potrebno več ali manj učenja) in jih podprla v njihovi pravilni domnevi, da bodo učne snovi težje in se bodo morali več učiti. Kasneje so se skozi celotno šolsko leto ponavljala vprašanja, zakaj se učijo stvari, ki jih pri svojem izbranem poklicu (kuhar, računalničar, gradbenik) ne bodo potrebovali. Učencem sem vedno znova pojasnila pojem splošne razgledanosti in hkrati pomen enotne priprave vseh slovenskih osnovnošolcev za vstop v različne srednješolske programe. Dejstvo, da se vsi slovenski šestošolci šolajo po istem programu oz. predmetniku, je učence pogosto pomirilo in jim dalo občutek pripadnosti.

2. V oddelku se s prehodom na predmetno stopnjo drastično poveča število učiteljev, ki poučujejo različne predmete, v našem primeru so imeli učenci v petem razredu tri učitelje, v šestem pa deset učiteljev, od tega osem novih obrazov. Samo dva učitelja so torej poznali iz prejšnjega šolskega leta, kar je 20 % vseh učiteljev. Znana učitelja sta izvajala tri ure pouka tedensko (1 uro pri predmetu socialne veščine in 2 uri pri predmetu šport), kar pomeni le 10,5 % vseh ur pouka.

Učencem sem olajšala navajanje na nove učitelje tako, da sem vseh deset učiteljev portretno fotografirala in v razredu izobesila seznam z njihovimi imeni in predmeti, ki jih poučujejo. Fotografije učiteljev so na uvodnem roditeljskem sestanku prejeli tudi starši, da so jih izobesili doma.

Da bi učenci začutili medsebojno povezanost oddelčnih učiteljev, je v oddelku ves čas potekalo medpredmetno povezovanje. Poučevali smo po vsebinskih sklopih, vsako sredo smo na sestanku določili teme za prihajajoči teden (ob ponedeljkih in torkih smo obravnavali teme iz NAR, ob sredah in četrtek iz GEO ter ob petkih iz ZGO). Na omenjene teme smo se navezale učiteljice temeljnih predmetov (MAT, SLJ, TJA), učiteljici za LUM in TIT pa sta na mesečni ravni izbrali 1-2 temi, na katere sta z učenci ustvarjali in izdelovali konkretne materiale (vulkan, živalska in rastlinska celica, kompas, globus). Učitelji GUM, ŠPO in GOS so se na teme navezali občasno. Učenci so imeli zaradi medpredmetnega povezovanja občutek, da učitelji delamo skupaj, kot eno, kar je pripomoglo k večjemu občutku varnosti in zaupanja učencev v to, kar učitelji govorimo. Hkrati smo omogočili učencem utrjevanje in ponavljanje učnih vsebin skozi različne predmete in se s tem izognili klasičnemu utrjevanju in ponavljanju, v katerem učenci z AM pogosto ne vidijo smisla in jih lahko zelo razburi.

3. Z novimi učitelji so v oddelek prišli tudi novi načini poučevanja, različna pričakovanja in zahteve učiteljev. Prav tako ima vsak učitelj svojo mejo tolerance in razumevanja učencev z AM, zaradi česar lahko v odnosih med učitelji in učenci prihaja do napetosti. »Ne gre dvomiti v strokovno usposobljenost učiteljev v šolah, je pa jasno, da se tudi oni med seboj razlikujejo po svojih osebnostnih lastnostih, moralno-etičnih standardih, empatiji in drugih človeških kvalitetah.« (Weiss, 2018, str. 154). Kljub razlikam med učitelji je potrebno v relaciji do učencev zagotoviti enoten pristop glede razrednih pravil, medosebnih odnosov in spoštovanja ter odgovornosti do šolskega dela.

Ko prihaja do napetosti med oddelčnimi učitelji in učenci, je izjemno pomembno, da tako učenci kot učitelji v razredniku najdejo sogovornika in čutijo razumevanje ter podporo. Ključno je, da vse nesporazume rešujemo sproti, na dnevni bazi. V ta namen sem v oddelku uvedla dnevno beleženje uspešnosti dela. Tako smo sproti ugotavljali napetosti v odnosu učenec-učitelj ali učenec-učenec in jih odpravljali. S pomočjo dnevnega beleženja vedenja in dogodkov v oddelku smo lahko hitro odkrili morebitne vzorce v vedenju učencev (padeč koncentracije v določenem delu dopoldneva, zavračanje dela pri določenem predmetu ali učitelju, stiske pred preverjanji in ocenjevanji znanja) in ustrezno ukrepali.

Da bi zagotovili enoten pristop učiteljev v oddelku, smo uvedli redne sestanke oddelčnega učiteljskega zbora, ki so potekali vsakih 14 dni in so trajali 60 minut. Z njimi smo zagotav-

ljali doslednost pri izvajanju zastavljenih ciljev ter sprotno reševanje izzivov. Skozi celotno šolsko leto smo izvedli 17 takšnih sestankov. S pomočjo metode sprotne reševanja dogodkov v razredu smo pri učencih krepili veščine obvladovanja čustev in komunikacije. Vsaka minuta, ki jo namenimo pogovoru, se bogato obrestuje, seveda na dolgi rok, sprememb čez noč ne smemo pričakovati.

4. S prihodom različnih učiteljev v oddelek se je izgubila možnost prilagajanja izvedbe pouka učnemu ritmu učencev. V petem razredu je lahko učiteljica, ki je izvajala vse predmete razen tujega jezika in športa, obravnavo zahtevnejše učne snovi vsakodnevno časovno prilagodila razpoloženju in zbranosti učencev. V kolikor so bili učenci zjutraj dobro razpoloženi, se je z njimi lotila zahtevnejših vsebin, izpustila kratke odmore in učencem potem, ko jim je koncentracija padla, privoščila daljši odmor, tudi izven šolskih prostorov. Kasneje se je lahko lotila vzgojnih predmetov, ki so bolj sproščeni, puščajo več svobode učencem in vključujejo ustvarjanje, delo z rokami, sedenje na tleh. Enake časovne prilagoditve je uporabljala tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Teh prilagoditev učitelji predmetnega pouka nismo mogli izvajati, saj je moral vsak učitelj obravnavati, preverjati in ocenjevati učne vsebine v urah, kot so bile načrtovane v urniku. To je pri učencih velikokrat povzročilo čustvene stiske, počutili so se, kot da so potisnjeni v kot, brez izbire in nerazumljeni.

Da bi učencem zagotovili počitek in sprostitev med zahtevnejšimi učnimi vsebinami šestega razreda, smo jim v času pouka omogočili štiri sprostivne odmore (20 minut pred poukom, 20 minut po malici, 15 minut med 4. in 5. uro ter v času OPB). V teh odmorih so lahko uporabljali sobo za umirjanje ali igralnico. Kljub temu je bila sprememba - v primerjavi s petim razredom - zanje velika, nanjo so se težko navadili; včasih so svoje stiske izražali s fizičnim in verbalnim nasiljem. Takrat sem namenila veliko časa pogovoru, po potrebi izvedla interventni ukrep (o vedenju sem obvestila starše, organizirala predčasen odhod učencev domov, prepovedala uporabo igralnice). Hkrati sem skušala njihove stiske izkoristiti za pogovor o tem, kako se v tistem trenutku počutijo. Ko so po nekaj tednih zmogli tudi v trenutku stiske komunicirati, sem jih spodbudila, da povedo, kaj oz. kdo jih moti, dala sem jim vedeti, da je to, da se pogovarjajo z menoj v času stike, zelo velik napredek. Fizično nasilje je izzvenelo do konca prvega ocenjevalnega obdobja, verbalno nasilje pa do konca šolskega leta.

Učenci so se pogosto pritoževali, da imajo premalo prostega časa in preveč zahtevnih ur pouka. Potrebno je bilo razumeti, da je za učence z avtizmom zelo pomembno razmisliti o razporeditvi časa. Imajo namreč močno potrebo po tem, da vedo, kaj sledi, ter velike težave z zaporedjem in razporeditvijo časa. (Whitaker, 2011, str. 40) Zato sem pripravila in v razredu izobesila vizualno predstavitev šolskega tedna, na kateri je bilo do minute natančno in z barvno kodo prikazano, koliko ur pouka je zahtevnejših in koliko sproščujočih, vključila sem tudi vse dnevne odmore. Vizualna predstavitev je bila odličen pripomoček, kadar so želeli učenci posploševati stvari, saj je na jasn, matematičen in logičen način prikazovala njihov šolski teden in ob tem izpodbijala njihove trditve.

5. Velika sprememba v oddelku je menjava razrednika. Ta ni zahtevna le za učence temveč tudi za starše. Razrednik je namreč prvi sogovornik in zaupnik učencem, oddelčnim učiteljem ter staršem učencev. Skrbi za pretok informacij med šolo in starši, za red in točen pretok informacij o posameznih učencih in dogajanju v oddelku, prav tako je blažilec napetosti, ki se pojavijo v odnosih učenec-učenec, učenec-učitelj, učitelj-starš, občasno tudi učenec-starš ali učitelj-učitelj. Sprememba razrednika povzroča stiske tako pri učencih kot pri starših.

V kolikor vodstvo šole načrtuje razrednike dovolj zgodaj, se lahko bodoči razrednik v svojih prostih urah aktivno vključi v pouk petošolcev, ki jih bo prevzel naslednje šolsko leto. Kadar to ni mogoče, pa je sprememba razrednika manj stresna za vse, če je trikotnik komunikacije učenec – starši – učitelji sklenjen in dobro deluje. Za to je potrebno vzpostaviti zaupanje med vsemi vpletenimi in razviti tesno sodelovanje med razrednikom in oddelčnim učiteljskim zborom, razrednikom in starši ter seveda med razrednikom in učenci.

Sodelovanje med razrednikom in oddelčnimi učitelji je bilo predstavljeno pod točko 3.

Pri vzpostavitvi sodelovanja s starši sem se kot razredničarka trudila, da sem bila takoj od

začetka šolskega leta v stalnem kontaktu s starši. Čeprav smo si bili na začetku tujci, lahko rečem, da smo bili ob zaključku prvega ocenjevalnega obdobja odlična ekipa. Dnevno smo komunicirali preko aplikacije Viber in sproti reševali izzive. Še danes, ko so učenci v 8. razredu, ostajamo s starši v tesnem kontaktu, vsaj enkrat tedensko si pišemo, se slišimo oz. se vidimo v živo. Starši morajo začutiti, da nam je mar za njihovega otroka in da mu želimo dobro. Ne glede na to, ali imamo odrasle osebe vlogo roditelja, učitelja ali obeh, je naša naloga, da delujemo v skladu z interesi otroka. (Siegel, 2023, str. 23). Tesna povezanost med razrednikom in starši je še posebej pomembna takrat, ko nastopijo težave, vedenjski odkloni učencev ali prvi znaki obdobja pubertete. Kadar kot razredničarka uvedem kakšen drastičen ad-hoc ukrep, je ključno, da me starši pri tem podprejo in stojijo za mojo strokovno odločitvijo.

Sodelovanju razrednika z učenci je pravzaprav namenjena večina tega prispevka. Kljub temu ne smemo pozabiti na dobro zastavljen individualiziran program, ki ga pripravimo za vsakega učenca. V njem sem šestošolcem pripravila tri konkretne cilje, za katere sem vedela, da jih bodo učenci z lastnim trudom ter podporo v šoli in doma uspeli, vsaj delno, realizirati v tekočem šolskem letu. En cilj si je postavil učenec sam, enega so postavili starši, enega jaz. V te cilje sem vpletla izzive, ki so opisani v tem prispevku in se pojavljajo s prehodom učencev na predmetno stopnjo pouka. Zaradi dnevnega beleženja posebnosti pri pouku sem lahko zastavljene cilje evalvirala večkrat letno, in sicer s pomočjo zapisov učiteljev, individualnega pogovora z učenci in njihovo samorefleksijo.

Zaključek

Vsaka sprememba je težka. Za učence z AM še težja. Ob prehodu učencev AM z razredne na predmetno stopnjo pouka se moramo tega zavedati. Učencem moramo zagotoviti občutek varnosti, ki ga daje jasna struktura časa, ki ga preživljajo v šoli. Ključne lastnosti učitelja, ki učence spremlja skozi ta prehod, so potrpežljivost, empatija in trdnost. Spremembam in neznanemu se vsi upiramo, učitelji pa moramo poskrbeti, da bodo učenci spremembe sprejeli lažje in z razumevanjem. Ob tem bodimo empatični a vztrajni.

Izjemno pomemben vidik je odnos s starši. Učitelj se mora truditi, da je s starši odkrit in hkrati sočuten, saj težave otrok v šolskem okolju starši vedno doživljamo osebno. Šele z dobrim sodelovanjem s starši si lahko obetamo napredek pri učencih.

Tako kot starši, morajo tudi učenci začutiti, da nam je mar zanje in da jim želimo dobro. Takrat si z nami upajo dlje kot kdaj koli prej. Zato je eden izmed šestošolcev ob meni prvič v življenju potoval z avtobusom od Maribora do Ljubljane in nazaj ter ob tem tako užival, da so morali kasneje izlet ponoviti z družino. Zato zmore drugi šestošolec stopiti do neznanega človeka in ga ogovoriti, pozdraviti, nekaj prositi. Zato zmore tretji izraziti svoja občutja z mirno besedo in ne s pestmi oz. kričanjem. Zmogli so, ker so se in se še počutijo sprejete in varne.

Literatura

Odžić, S. (2022). Živeti (avtizem) : uporabne informacije za starše in vse druge, ki se dnevno srečujejo z avtizmom. Hrastnik: Samozaložba.

Siegel, B. (2023). Pomoč otrokom z avtizmom pri učenju. Radovljica: Didakta d.o.o.

Weiss, S. (2018). Leseni delček sodobnega časa: Aspergerjev sindrom: teoretska spoznanja in študija primera. Maribor: Založba Obzorja.

Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka. Ljubljana: Center za avtizem.

METODIKA IN DIDAKTIKA POUČEVANJA SLEPEGA UČENCA PRI ŠPORTU V TRETJI TRIADI V REDNI OŠ

Povzetek: Učenci s posebnimi potrebami, med katere sodijo tudi slepi in slabovidni učenci, se vključujejo v različne vzgojno-izobraževalne programe, v katerih je tudi šport obvezen predmet. Kljub nekaterim omejitvam je potrebno tudi slepe in slabovidne učence vključiti v športne aktivnosti. Zaradi pomanjkanja znanja in izkušenj na področju poučevanja slepih in slabovidnih učencev so učitelji večkrat postavljeni pred izziv, kako te učence poučevati in vključiti v predmet šport. Potrebno je pripraviti prilagoditve za doseganje ciljev po posameznih vsebinskih sklopih učnega načrta za šport in jih ob zastojih sproti spreminjati ali dopolnjevati ter zagotoviti varnost in učinkovitost vadbe. V štirih letih poučevanja slepega učenca se je le-ta srečal z vsemi športnimi panogami, ki jih poučujemo v redni osnovni šoli, vključno s tabori ter letno in zimsko šolo v naravi. V prispevku predstavljam primer dobre prakse poučevanja slepega učenca pri športu po posameznih športnih panogah.

Ključne besede: slep učenec, predmet šport, vloga učitelja, prilagoditve, inkluzija

METHODOLOGY AND DIDACTICS OF TEACHING A BLIND STUDENT IN SPORTS IN THE THIRD TRIAD IN REGULAR PRIMARY SCHOOL

Abstract: Students with special needs, including blind and partially sighted students, participate in various educational programs in which sport is also a compulsory subject. Despite some limitations, it is also necessary to include blind and visually impaired students in sports activities. Due to the lack of knowledge and experience in the field of teaching blind and visually impaired students, teachers are repeatedly faced with the challenge of how to teach and include these students in the subject of sports. It is necessary to prepare adjustments to achieve the goals according to the individual content sections of the sports curriculum and to change or supplement them on the fly in the event of setbacks, and to ensure the safety and effectiveness of exercise. During the four years of teaching a blind student, he encountered all sports that are taught in a regular primary school, including camps and summer and winter school in nature. In the paper, I present an example of good practice in teaching a blind student in sports according to individual sports branches.

Key words: blind student, sport subject, teacher's role, adaptations, inclusion

Uvod

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je bilo učencem s slepoto ali slabovidnostjo omogočeno, da so vključeni v različne vzgojno-izobraževalne programe. Slepi ali slabovidni učenci lahko tako kot njihovi videči vrstniki dosegajo cilje programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom, vendar za doseg istega cilja potrebujejo drugačne metode, pripomočke, prijeme in poti kot njihovi sošolci. Ravno prilagojeno izvajanje učnega programa in dodatna strokovna pomoč omogočata, da so učenci s posebnimi potrebami vključeni v redno osnovno šolo z enakovrednim izobrazbenim standardom (Brvar, 2010). Šport kot sestavni del osnovnošolskega izobraževanja je bistvena komponenta izobraževanja vseh učencev. Tudi slepi in slabovidni učenci imajo pravico do sodelovanja pri predmetu šport. Aktivno športno udejstvovanje skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje prispeva k boljšemu počutju in zdravju učencev. Velikokrat pa se zgodi, da slepi in slabovidni učenci pri tem predmetu ne izvajajo vseh dejavnosti ali pa so iz športnih dejavnosti izključeni. Kljub nekaterim omejitvam je potrebno tudi slepe in slabovidne učence vključiti v športne aktivnosti, saj se pri tem gibljejo in rekreirajo. S primernimi prilagoditvami lahko slepe in slabovidne učence vključimo v športne dejavnosti, s tem pa izboljšamo njihovo gibalno sposobnost, moč, vzdržljivost, gibljivost in ostale motorične sposobnosti. Ob tem je potrebno upoštevati posebnosti in pravila, kar zagotavlja varnost in učinkovitost vadbe.

Poučevanje slepega učenca pri športu po posameznih športnih panogah

Vsaka ura športne vzgoje se začne z ogrevanjem. Za začetek uporabljamo kontinuiran vzdržljivostni tek v pogovorni hitrosti. S tem vadimo vzdržljivost, ki je pri otrocih te starosti slabše razvita. Slepemu učencu sem pred vsako uro določil sošolca, največkrat so se kar

sami javili za pomoč, ki je z njim pretekel določen čas. V paru sta tekla tako, da sta se držala za roke. Sčasoma je učenec tako napredoval, da sta tekla skupaj in se s podlaktoma samo dotikala drug drugega. Po končanem teku, ki je trajal od 5 do 7 minut, smo nadaljevali ogrevanje s sklopom gimnastičnih vaj. Slepí učenec je na začetku potreboval natančna navodila, kako postaviti telo v pravilen začetni položaj, kot so stoja raznožno, stoja vspešno, roki v odročenje, roki v vzročenje, različna zamahovanja z rokama, različni nagibi telesa, različni izpadni koraki ..., kar mu je omogočilo pravilnejšo izvedbo vaj. Vse nove gibe ali postavitve sem moral učencu pokazati fizično, tako da sem ga sam postavil v pravilen položaj in ga vodil skozi gib, da ga je lahko pravilneje izvajal. Nato sledijo vaje atletske abecede, to so različne tekalne vaje, skipingi, hopsanje, džoging poskoki, križni koraki, prisunski koraki, zametavanje, škarjice, tek s poudarjenim odzivom ...

Pri izvajanju teh vaj je imel slepi učenec več težav, saj zahtevajo več natančnega zavedanja telesa, ki pa ga zaradi svojega primanjkljaja ni imel. Največji problem je bil za slepega učenca držati pravo smer gibanja v prostoru, npr. pri hopsanju. Kar predstavljajte si, kako težko je držati določeno smer gibanja z zaprtimi očmi. Težko mu je bilo tudi predstaviti hitrost in frekvenco izvedbe gibanj atletske abecede. Kot primer navajam skiping, pri katerem je potrebna majhna hitrost gibanja in večja frekvenca premikanja nog in rok. Skozi proces učenja gibov sva ugotovila, da mu najbolj ustreza, da sem mu s ploskanjem narekoval ritem premikanja (frekvenco) nog in rok. Do konca devetega razreda je slepi učenec omenjene atletske elemente tako dobro usvojil, da jih je izvajal popolnoma sam, v skupini z ostalimi sošolci. Mojo pomoč je potreboval le za gibanje v pravi smeri, ki sem mu jo narekoval s ploskanjem.

Pri atletiki smo izvajali teke na 60 m, 300 m, 600 m in vzdržljivostni tek 10 min. Pri teku je imel slepi učenec specifične težave, saj ni dovolj dvigoval nog, zato je bila njegova hitrost teka premajhna. Vedno je tekel v paru s sošolcem, ki je z njim pretekel določeno razdaljo. Na začetku 6. r ga je moral spremljajoči učenec kar precej vleči. Sčasoma je dobro napredoval. Pri atletiki izvajamo tudi motorično bolj zahtevne discipline, kot so met žvižgáča, skok v daljino in skok v višino. Skoka v višino zaradi varnosti nisva izvajala. Pri skoku v daljino so mu težave povzročale vse tri faze skoka: zalet, odziv in doskok. Ugotovil sem, da mu je najlaže, da si prešteje število korakov in jih na glas govori med tekom do odzivne cone. Na začetku je skoke vedno izvajal v paru, tako da je z njim skočil sošolec, s katerim sta se držala za roko. Veliko težavo mu je povzročal tudi enonožni odziv in sonožni doskok. Slepemu učencu je bilo zelo zahtevno predstaviti pravilno izvedbo gibanja. Z velikim številom ponovitev je pravilno izvedbo skoka delno usvojil. V 9. r je potrebno preteči 25 min brez ustavljanja, kar je slepi učenec zmožel brez posebnosti. Učenec je v teh letih res izredno napredoval, predvsem v tekih. V 9. r se je udeležil finala državnega prvenstva v atletiki za otroke s posebnimi potrebami in v teku na 60 m osvojil srebrno medaljo.

Začetki pri rokometu so bili res težavni. Kot profesorju mi je največjo težavo povzročalo to, kako učenca sploh vključiti v kolektivne športe. Stalno sem imel v mislih, kaj narediti, da mu ne bo dolgočasno pri urah, da bo dovolj aktiven in da ne bo oviral drugih. Otroci so do neke starosti še tolerantni do učencev s posebnimi potrebami in jih še vključujejo v igro, nato pa vedno manj, saj jih pri igri motijo. Zanj sem izbral štiri osnovne elemente rokometá, komolčno podajo, dolgo podajo, strel s tal in strel s sedmih metrov. Omenjene elemente sem izbral namenoma, saj se izvajajo v paru. Tako kot pri atletiki sem mu vedno dodelil sošolca, ki mu je pomagal. Velikokrat se je v proces vključila tudi spremljevalka, saj s tem nisem omejeval ostalih učencev pri njihovih nalogah. Pri teh športih je delo v skupini, v katero je vključen slepi učenec, nepredstavljivo naporno. Ure so potekale vzporedno, potrebno je bilo voditi skupino videčih in hkrati voditi tudi slepega učenca.

Vsak element sem mu moral natančno razložiti in ga fizično postavljati v pravilen položaj. Za komolčno podajo je potrebno celotno telo postaviti v pravilen položaj, in sicer komolec v višino ramen, zapestje obrnjeno navzven, nasprotna roka naprej, nasprotna noga naprej. Nato nastopi faza izmeta žoge. Največja težava je bila, da je žogo sunil in ne vrgel.

Tudi videči učenci imajo težave pri pravilni izvedbi komolčne podaje, vendar njim element pokažeš in nato s posnemanjem urijo svoj met. Slepega učenca pa sem moral fizično voditi skozi gib, da je sčasoma dojel pravilno gibanje roke pri metu žoge. Vedno je podajal v cilj, ki je bil sošolec ali spremljevalka. Zadeti cilj zanj ni bila lahka naloga. Težko je namreč določil, v kateri smeri je cilj, kako daleč je in kako močno je potrebno vreči žogo, da doseže cilj. Tudi pri tej aktivnosti smo si pomagali s ploskanjem. Potrebni je bilo ogromno ponovitev, da je gibanje usvojil. Ob koncu vsebinskega sklopa so bile podaje že tehnično bolj pravilne in natančne. Drug element je bila dolga podaja. Tu je potrebno roko nekoliko bolj iztegniti nazaj in narediti trikoračni zalet. Spet sva celotno gibanje ponavljala tako, da sem ga fizično vodil skozi gib in nadaljevala z zadevanjem cilja kot pri komolčni podaji. Na koncu sem mu dodal še strel s sedmih metrov, kjer je moral pred strelom počakati na znak s piščalko in nato v treh sekundah streljati na gol. Za videčega učenca, ki je v голу branil, je bila to kar posebna izkušnja, saj ni mogel predvideti, kam bo slepi učenec streljal. Pri videčih učencih namreč pogled dobro odkriva, kam bo igralec streljal. V igri seveda ni mogel sodelovati, želel pa je biti vratar. Tako je vedno, kadar je bila na programu igra, branil. Nikoli ni branil sam, ampak mu je pri branjenju pomagal še en učenec. Večkrat ga je žoga tudi zadela in je tako obranil gol. Vsak obranjen gol mu je bil v veliko veselje in zato je bil vedno vratar.

Nogomet. Najpopularnější šport z žogo se je po pričakovanjih zanj izkazal kot eden najtežjih. Slep učenec žoge ne vidi in stalno mu beži. Pri nogometu je tako lahko izvajal samo elemente, ko je žoga na mestu. Izbral sem dve podaji, in sicer podajo z nartom in podajo z notranjim delom stopala ter strel z nartom. Tudi tu sem mu moral postavitev in položaje telesa fizično pokazati tako, da sem mu telo postavil v pravilne položaje, da je žogo lahko brcnil. Ti trije elementi so mu res delali veliko preglavic in sva porabila veliko časa, da je lahko tehnično delno pravilno brcnil žogo. Naučil se je tudi brcniti žogo po trikoračnem zaletu. Zadeti cilj z žogo je bilo zanj praktično nemogoče doseči, saj ni zmožal pravilno obrniti stopala strelne noge. Seveda pa je učenec na moč užival, da je lahko branil gol, ko je bila na programu igra.

Košarka je kolektivna igra z žogo, pri kateri je imel slepi učenec veliko težav. Igra zahteva veliko vodenja žoge, vendar je žoga večja, zato je njeno obvladovanje malo lažje kot pri rokometu. Zaradi te olajševalne okoliščine sem pri košarki tudi za slepega učenca dodal vodenje žoge. Poleg vodenja sva predelala še podajo z obema rokama, podajo z eno roko, lovljenje žoge in met žoge na koš. Najprej sva se lotila vodenja žoge. Naučiti se je moral, da žoge ni tolkel, ampak jo potiskal k tlom. Nikakor ni mogel določiti, koliko je žoga oddaljena od njega in kako močno jo mora potisniti, da se bo ravno prav odbila nazaj k njemu. Zvok žoge mu je tu zelo pomagal, da je lažje določil njen položaj in je sčasoma dobro usvojil vodenje žoge. Naslednji izziv je bilo lovljenje žoge. Pri rokometu sem lovljenje zaradi velikosti oziroma majhnosti žoge namenoma izpustil. Pri košarki sem se odločil ta element vključiti. Fizično sem mu nastavil roke v položaj za lovljenje in mu iz bližine podajal žogo. Pred podajo sem vedno rekel tri-štiri-zdaj, kar je zanj pomenilo, da bom vrgel žogo. Zelo dobro se je naučil loviti žogo. Podaji z obema rokama in z eno roko mu nista delali večjih težav. Cilj se je kot pri rokometu oglašal s ploskanjem in elementa je dobro obvladal. Met na koš pa je bil večji izziv, kajti cilj se ne more oglašati. Zanašati sva se morala na njegov sluh. Na koš je metal z obema rokama izpred prsi s sonožnim odzivom. Sluh mu je povedal, ali je žoga zadela le tablo ali tudi obroč, seveda sem mu tudi jaz povedal, kam je žoga letela. Cilj seveda ni bil zadeti koš, ampak le dobiti občutek, kam in kako močno je potrebno vreči žogo, da morebiti zadeneš koš. Včasih mu je koš le uspelo zadeti, na kar je bil zelo ponosen. Pri igri košarke seveda ni mogel sodelovati, je pa takrat vadal met na koš ali druge elemente košarke. Odbojka je šport, ki je za slepega učenca zelo težaven. Žoga je namreč skoraj ves čas v zraku, se je ne sliši in podaje so pri začetnikih zelo netočne. Zanj sem izbral elemente, in sicer zgornji odboj, spodnji odboj in spodnji servis. Pri učenju zgornjega odboja sem ga najprej fizično postavil v pravilni položaj. Komolca narazen, prsti široko, pokrčene noge, pogled v pravo smer. Nato sem mu v roki dal žogo, ki jo je nato le metal oziroma potiskal

izpred sebe. Cilj se je ponovno oglašal s ploskanjem. Ko je to obvladal, si je žogo rahlo vrgel v zrak in jo nato skušal karseda tehnično pravilno odbiti. Na začetku je bilo to zanj zelo težko, kajti žoge si ni uspel natančno potisniti v zrak ali pa jo je potisnil predaleč in jo je nato zgrešil. Ščasoma in vztrajnostjo je tehniko dobro usvojil. Spodnji odboj je zahtevnejši od zgornjega, saj ni začetnega stika z žogo. Žogo sem mu moral podajati, slepi učenec pa jo je samo odbijal. Potrebno je bilo veliko vaje, da je ujel pravilen timing in pravočasno zadel žogo. Uporabljala sva enak proces učenja kot pri lovljenju košarkarske žoge. Vse vaje sva izvajala z mehkejšo žogo. Spodnji servis mu je povzročal manj težav, kajti žogo je držal v rokah in je približno vedel, kdaj in kako jo zadeti. Pri igri odbojke ni mogel sodelovati in je takrat izvajal druge vaje.

Gimnastika je ena izmed temeljnih športov. Izvajanje gimnastičnih prvin mu ni predstavljalo večjih težav, ker je v popoldanskih urah obiskoval judo. Gimnastične prvine so malo drugačne kot pri judu. Izvajala sva preval naprej, preval nazaj, stojo na rokah, namesto premeta vstran sva izbrala svečo in vajo iz elementov na parterju. Elemente je lahko dobro izvajal, saj je imel zaradi treningov juda zelo dobro razvito moč rok, trupa in nog. Tudi gibanja so mu bila že znana, potrebno je bilo dodati nekaj gimnastične elegance. Skozi pravilne gibe sem ga ponovno vodil fizično. Lažje je bilo tudi, ker je bil prostor omejen z blazinami in je takoj vedel, kje je v prostoru. Gimnastika je tudi šport, pri katerem je bil popolnoma enakovreden videčim, pri večini elementov celo boljši. Za vajo na parterju se je naučil še razovko, obrate in gimnastične poskoke tako, da je bila njegova vaja na parterju zelo lepa in tekoče izvedena.

Zaključek

Menim, da je slepi učenec poleg pridobljenega in izboljšanega praktičnega znanja v okviru pouka športa pridobil tudi nova teoretična znanja. Skozi proces učenja je slepi učenec tako napredoval, da je lahko enakovredno sodeloval s svojimi videčimi sovrstniki pri različnih športnih dejavnostih. Do športa je razvil pozitiven odnos in se z njim ukvarja tudi zunaj šole. Danes je slepi učenec samostojen fant, študent novinarstva.

Literatura

- Brvar, R. (2010). Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebni potrebami/ZUOPP-1/ (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 58 (22. 7. 2011). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>.
- Murn, T. (2014). Slepi in slabovidni otroci. V Vovk Ornik, N. (ur.). (2014). Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci (str. 4/1-4/7). Maribor: Forum Media.
- Kavkler, M., Morrisson, A. C., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vute, R. (1999). Izziv drugačnosti v športu. Ljubljana: Dehora.
- Farrenkopf, C., McGregor, D., (2000). Physical Education and Health v Koenig, A. J., Holbrook, M. C., (2000): Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments. AFB Press, American Foundation for the Blind: New York.

SVET ŠTEVIL PO METODI MONTESSORI

Povzetek: V prispevku so predstavljeni nekateri materiali, ki se v metodi Montessori uporabljajo za poučevanje štetja, simbolov za števila, usvajanje količinskih predstav in spoznavanje osnovnih računskih operacij. Materiali omogočajo konkretno manipuliranje s predmeti, vključenost več različnih čutil in možnost izbire aktivnosti, zato je proces učenja lažji in učinkovitejši. Štetja se otroci po metodi Montessori začnejo učiti s števnimi palicami, simbolov za števila pa s peščenimi številkami. Za utrjevanje štetja in poznavanja števil se lahko uporabljajo tudi snopiči, številke in žetoni (ali kamenčki) in pisane biserne palčke. Za predstavitev desetiškega sistema in spoznavanje večjih števil je Montessorijeva razvila material, sestavljen iz enobarvnih (zlatih) biserov in števil. Ta so zapisana z določenimi barvami, ki označujejo enice, desetice, stotice in tisočice. Vse navedene materiale lahko uporabljamo tudi za poučevanje osnovnih računskih operacij, torej seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja.

Ključne besede: metoda Montessori, štetje, številke predstave, računske operacije.

WORLD OF NUMBERS ACCORDING TO THE MONTESSORI METHOD

Abstract: The article introduces some of the materials used in the Montessori method for teaching counting, number symbols, acquiring quantitative concepts, and understanding basic arithmetic operations. These materials allow for concrete manipulation of objects, involve multiple senses, and offer the opportunity for activity choice, making the learning process easier and more effective. In the Montessori method, children begin to learn counting with Number Rods, number symbols are learned with Sandpaper Numbers. To reinforce counting and familiarity with numbers, Spindle Boxes, Numbers and Counters, and Colored Bead Bars can also be used. For introducing the decimal system and understanding larger numbers, Montessori developed a material consisting of one-color (golden) beads and numbers represented by specific colors denoting units, tens, hundreds, and thousands. All the mentioned materials can also be used for teaching basic arithmetic operations, namely addition, subtraction, multiplication, and division.

Keywords: Montessori method, counting, quantitative concepts, arithmetic operations.

Uvod

Metoda Montessori je pristop k poučevanju, ki temelji na ideji, da se učenci najbolje učijo, ko imajo svobodo pri izbiri, ter ko jih spodbujamo k raziskovanju in samostojnem odkrivanju stvari. Otrok izbira med različnimi aktivnostmi s področja vsakdanjega življenja, zaznavanja, jezika, matematike, naravoslovja (kozmične vzgoje) in umetnosti. Elemente tega pristopa lahko uporabimo tudi pri poučevanju matematike v redni osnovni šoli ali pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami, pri dodatni strokovni pomoči, v prilagojenem programu z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom ter v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. V metodi Montessori se matematika uči s pomočjo posebnih materialov, ki omogočajo učencem, da prek fizičnih izkušenj odkrivajo matematične koncepte, usvojijo količinske predstave števil in razumejo različne matematične operacije. Metoda se osredotoča tudi na razvoj otrokove sposobnosti za abstraktno mišljenje, ki je ključna za razumevanje matematike. V prispevku bom predstavila nekaj materialov, ki se uporabljajo za poučevanje matematike, in aktivnosti, ki jih lahko izvajamo z učenci.

1. Štetje, količine in simboli za števila

1.1 Šteвне palice

Material, ki se v metodi Montessori uporablja za učenje štetja, se imenuje šteвне palice. To je set desetih različno dolgih palic modro-rdeče barve. Palice so razvrščene po dolžini od 1 do 10. Najkrajša je dolga 10 cm, druga 20 cm in tako naprej do števila 10, ki je dolgo 1 m. Otrok, ki obiskuje Montessori vrtec, se najprej sreča z oblikovno enakimi palicami, le da so tiste samo v rdeči barvi in jih imenujemo dolžinske palice. Uporabljajo se za razvoj vidnega zaznavanja dolžine. Šteвне palice so obarvane po 10-centimetrskih odsekih izmenjujoče rdeče in modro. Odseke na palici je tako mogoče prešteti. Če prva palica predstavlja 1 in je

rdeče barve, druge zaporedno predstavljajo 2 (rdeča, modra), 3 (rdeča, modra, rdeča), 4, 5, 6, 7, 8, 9 in 10. Prednost tega materiala je, da so števila predstavljena kot združene enote, vendar vseeno barvno razmejene in jih je zato mogoče prešteti. Palica 5, na primer, je v enem kosu, ki predstavlja številko 5, vendar se pet enot razlikuje po različnih barvah na njej. To je za otroka, ki se uči šteti, boljše, kot če štejemo z dodajanjem posamezne enote. Če se za štetje uporabljajo, na primer, majhne kocke enake velikosti, vsaka kocka predstavlja eno enoto. Otrok bi tako sprva štel vsako kocko zase, torej: »1, 1, 1, ...«. Otrok ne razume, zakaj se posamezne kocke šteje z 1, 2, 3 ... (Montessori, 1972). Tako se velikokrat zgodi, da se majhen otrok nauči šteti mehansko, ne razume pa, kaj določeno število pomeni količinsko, torej nima številskih predstav. Enake težave imajo pogosto otroci z motnjami v duševnem razvoju. Števne palice so zato material, ki na konkreten način predstavi pojem števila. Palice ustrezajo številkam in se postopoma podaljšujejo enoto za enoto. Otrok jih lahko med seboj primerja, zлага, prelaga, prešteva in odkriva različne kombinacije. In tako se lahko nauči tudi računskih operacij. Material torej ni primeren samo za najmlajše otroke, ki se šele učijo šteti. Koristen je tudi za nekoliko starejše, ki že poznajo osnovne količine in imena, vendar s pomočjo števnih palic uredijo in izpilijo koncepte, ki so jih pridobili na izkustveni ravni (Montessori, 2016).

S števničnimi palicami lahko z otrokom torej izvajamo več vaj. Začnemo z učenjem števil od 1 do 9. Palico 10 otroku predstavimo kasneje, ko že spozna število 0 in ko smo mu že predstavili desetiški sistem. Takrat se lahko nauči, da je simbol števila 10 sestavljen iz 1 in 0 (Šumak, 2022). Na začetku otroku na palicah od 1 do 9 pokažemo, kako štejemo. Palice uredimo po velikosti od najdaljše (9) do najkrajše (1). Pri metodi Montessori je zelo pomembna urejenost prostora in natančnost pri delu. Ko so palice tako urejene, se lepo vidi stopnjevanje in ujemanje rdeče in modre barve. Štetje začnemo pri najkrajši palici. Palico približamo pred otroka ter jo z levo roko primemo na levi strani. Na desni dlani iztegnemo kazalec in sredinec ter z njima podrsamo po celotni dolžini palice od leve proti desni. Na koncu se ustavimo in rečemo »ena«. Vajo ponovi tudi otrok. Nato postavimo prvo palico nazaj na svoje mesto in približamo drugo palico. Z roko podrsamo po palici od leve proti desni in pri tem glasno štejemo: »Ena, dve.« (Šumak, 2022). Glede na otrokove sposobnosti in zanimanje nadaljujemo do števila 9, pri tem smo pozorni, da vsaki naši predstavitvi sledi otrokova ponovitev vaje. Material torej preko tipnih in vidnih zaznav omogoča otroku lažje in učinkovitejše učenje števil. Ob tem otroka navajamo tudi na smer branja in pisanja (od leve proti desni) ter na smisel za urejenost učnega okolja in orientacijo v prostoru.

Novih pojmov otroke vedno učimo s trisopenjsko lekcijo. Najprej poimenujemo dva ali tri nove pojme, potem izvajamo različna navodila za utrjevanje novih pojmov, na koncu pa preverimo otrokovo zapomnitev.

1.2 Peščene številke

Ko otrok usvoji imena števil, mu predstavimo peščene številke. To je material za učenje prepoznavanja in zapisovanja simbolov za števila. Številke od 0 do 9 so izrezane iz smirkovega papirja in prilepljene na lesene deščice. Otroku jih predstavimo, jih poimenujemo in pokažemo pot, kako simbole zapišemo. Z dvema prstoma sledimo številki od začetka do konca, pri tem začetek in konec naznamo z rahlim pritiskom na podlago. Otrok ponavlja vajo sledenja prstov po simbolih in utrjuje imena števil (Šumak, 2022). Za vajo zapisovanja simbolov lahko otroku ponudimo tudi pisanje števil s prstom v zdrob ali pesek. Simbole lahko na veliko napišemo na tla (s kredo ali pleskarskim lepilnim trakom) in otrok hodi po številkah. Pri tem smo pozorni, da začne in konča na pravem mestu, torej da potuje v pravilni smerni zapisa. Otrok lahko piše velike številke tudi na tablo ali s palico v pesek, s palčko lahko sledi utorom na lesenih deskah. Ponudimo lahko pisanje s flomastri za belo tablo na prozorno folijo, kjer se napake lahko hitro pobrišejo in popravijo. Cilj je, da otrok ponotranji smer pravilnega zapisa in hkrati pripravi roko za pisanje v zvezek (pravilen pri-

jem pisala, primeren pritisk na podlago, usvojena orientacija na listu papirja). Takrat lahko preide na vaje pisanja števil s svinčnikom v zvezek.

Naslednja stopnja je, da združimo številne palice s peščenimi številkami (simboli). Otrok k števnim palicam prilaga ustrezne številke in tako povezuje količine s simboli. Pri tem lahko uporabljamo vse palice in vsa števila, ali samo določena, ki jih želimo pri otroku utrditi.

1.3 Snopiči

S številom 0 se otrok sreča pri materialu, ki ga imenujemo snopiči. Material je sestavljen iz dveh škatel s petimi razdelki in košarice s 45 palčkami ter 10 vrvicami. V vsakem razdelku na škatli je zapisana ena številka, števila si sledijo po vrsti od 0 do 9. Otrok mora v vsak razdelek položiti toliko palčk, kot piše število. Palčke prešteje in jih poveže z vrvico, tako povezane snopiče zaznava kot množico in celoto. Ko našteje in razdeli vse palčke v snopiče do 9, mu v košarici ostane le še ena vrvica. Pokažemo na razdelek 0 in povemo, da to tukaj položimo 0 palčk, to pomeni, da je ta množica prazna. Imamo tudi dokaz oziroma kontrolo napake, saj nam ni ostala nobena palčka, v razdelek lahko položimo le vrvico (Šumak, 2022).

1.4 Skupinske igre

Maria Montessori je menila, da morajo otroci občutiti, kaj zares pomeni nič. Za ta namen je imela igro, ki so jo otroci imeli zelo radi. Usedla se je med otroke in enemu izmed njih dala navodilo, naj pride k njej nič-krat. Otrok je običajno hitro pritekel k njej in se potem nazaj usedel na svoje mesto. Ko mu je povedala, da je prišel k njej en-krat, ona pa mu je naročila nič-krat, je bil otrok zmeden in ni vedel, kaj mora narediti. Takrat je povedala, da ne sme narediti ničesar, sedeti mora čisto pri miru, ker nič pomeni nič. Ponovila je vajo in drugemu naročila, naj ji pošlje 0 poljubčkov. Ko otrok ni storil ničesar, se je najprej pretvarjala, da je jezna in ukazovalno ponovila navodilo. Potem je postala žalostna in vprašala, zakaj ji noče poslati poljuba. Takrat so otroci veselo zavpili, da nič pomeni nič.

Številke pa lahko utrjujemo tudi s skupinsko igro, kjer otroci izžrebajo eno število od 0 do 9 zapisano na listku in je nikomur ne pokažejo. Potem moraj priti k učiteljici in iz škatlice vzeti toliko kamenčkov (žetonov), kot je njihova številka. Mlajši otroci se morajo naučiti, kako zaustaviti željo po velikem številu kamenčkov. Težko jim je namreč, ko izžrebajo nizko število ali celo 0. Na začetku ob tem jasno pokažejo razočaranje (Montessori, 1972).

1.5 Številke in žetoni

Kamenčke (ali žetone) in listke s števili uporabljamo tudi za urejanje števil po velikosti in prirejanje količine k simbolu. V vrsto najprej po vrsti položimo številke, pod simboli pa zlagamo ustrezno število kamenčkov (Montessori, 1972). Kamenčke urejamo v dva stolpca, če je število liho, zadnji kamenček položimo v novo vrstico na sredino. Ko priredimo vse kamenčke k številom, opazimo, da imajo nekatera števila med kamenčki prosto pot, nekatera števila pa zaprto pot. Otroku lahko to nazorno pokažemo tako, da s prstom potujemo navzdol med kamenčki. Tako ugotovimo, da so nekatera števila parna in druga neparna. Izpeljemo lahko tudi operacijo deljenja; kaj dobimo, če število delimo z 2 (Šumak, 2022).

1.6 Pisane biserne palčke

Pisane biserne palčke so material za utrjevanje količin in simbolov. Biserne palčke so barvni biseri oziroma perlice, nanizani na žico, in predstavljajo števila od 1 do 9. Vsako število ima svojo barvo. Prednost tega materiala je, da se biseri vrtijo, otrok se lahko pri štetju vsakega dotakne in preveri količino. Pisane biserne palčke so tudi zaradi različnih barv privlačne za otroke, barvna opora pa pomaga pri hitrejši zapomnitvi količin. K palčkam dodamo kartice s simboli od 1 do 9 in otrok lahko prireja količine k simbolom ali dela druge naloge po naših navodilih (ureja po velikosti, primerja, išče parna/neparna števila...) (Šumak, 2022).

2 Predstavitev desetiškega sistema

Ko otrok dobro pozna simbole od 0 do 9 in simbole uspešno prireja k ustreznim količinam,

mu lahko predstavimo ključ desetiškega sistema; s števili od 0 do 9 lahko sestaviš katerokoli število. Material, ki ga je Montessorijeva zasnovala za to, se imenuje Banka zlatih biserov (Montessori, 2016). Za predstavitev desetiškega sistema potrebujemo 45 posameznih bisernih perlic (enic), 45 palčk (desetic), 45 kvadratov (stotic) in 1 kocko (tisočico). Ponovno gre torej za konkreten material, kjer lahko otrok prešteje vse dele, ki so povezani v večje enote. Vse perlice v tem materialu so enake barve (zlate). Pri zapisovanju simbolov je pomembno, da so posamezne enote zapisane v enaki barvi (vse enice so zelene, vse desetice modre, stotice rdeče, tisočica je spet zelena). Na preprogo na tleh položimo simbole za enice od 1 do 9 v stolpec na desnem robu. K simbolom priredimo ustrezno število posameznih bisernih perlic. Na levo stran v nov stolpec položimo vse simbole za desetice. K številom priredimo ustrezno število palčk. Nadaljujemo s stolpcem stotic in na koncu priložimo še tisočico. Otrok pri tem spozna/utrjuje besede »ena«, »deset«, »sto« in »tisoč«. Preštevamo lahko, koliko enic potrebujemo za eno desetico, koliko krat po 10 potrebujemo za 100 in koliko stotic potrebujemo za tisoč. Posamezne enote lahko zlagamo skupaj in jih primerjamo z že zvezanimi deseticami/stoticami/tisočicami. Tako lahko nastavljamo različna števila in količinam prirejamo simbole, otrok pa ob tem usvaja koncept desetiškega sistema (Šumak, 2022).

3 Računske operacije

S prvimi računskimi operacijami se otrok sreča pri raziskovanju števnih palic. Ko dve palici zloži skupaj eno za drugo, dobi dolžino tretje palice. In obratno, ko od skupne dolžine odvzame en del, dobi začetno dolžino. Otroku lahko podamo navodilo, da poskuša sestaviti palice tako, da bosta po 2 palici skupaj vedno dali vsoto 10. Na listke lahko zapiše račune, torej dvočlenike, ki jih bo lahko sestavil iz palic. Dobil bo $9+1=10$, $8+2=10$, $7+3=10$ in $6+4=10$. Ostane nam palica št. 5, vendar z obračanjem čez sredino dosežemo drugo skrajnost desetice, kar nam pokaže, da je dvakrat pet enako deset ($2 \times 5 = 10$). Pri pospravljanju se srečamo z obratno operacijo; če od 10 odvezamo 1, dobimo 9, če od 10 odštejemo 2, dobimo 8, če od 10 vzamemo 3, dobimo 7 in če od 10 skrijemo 4, nam ostane 6. Če 10 delimo z 2, dobimo 5 (Montessori, 1972). Za utrjevanje računskih operacij lahko uporabimo tudi druge zgoraj opisane materiale. Če imamo več serij pisanih bisernih palčk, jih lahko uporabljamo za učenje poštevanka ali računanje veččlenikov. Vse materiale lahko kombiniramo z vnaprej napisanimi računi na kartončkih, s sestavljanjem računov iz izdelanih simbolov, ali s pisanjem računov na tablo ali v zvezek.

Zaključek

Metoda Montessori ponuja veliko različnih materialov, ki pri otrocih spodbujajo usvajanje konceptov in utrjevanje znanja, ki ga pridobijo iz vsakdanjega življenja. Ker se motivacija za učenje in delo poveča, če ima otrok možnost izbire, je smiselno, da otroku predstavimo različne materiale, med katerimi lahko izbira. Naloge in cilje lahko prilagodimo glede na otrokovo znanje, potrebe in primanjkljaje. Materiali omogočajo vključenost različnih čutil v proces učenja, kar omogoča boljše razumevanje in učinkovitejše učenje. V naloge z materiali lahko vključimo tudi gibanje in pri tem dodatno urimo spomin.

Literatura

Montessori, M. (1972): *The Discovery of the Child*. Fides Publishers, Inc, USA.

Šumak, A. (2022): *Album za matematiko: Interno gradivo specialističnega študija Montessori*. Hiša otrok, Zavod za Montessori izobraževanje.

Montessori, M. (2016): *Psychoarithmetic: arithmetic developed under the guidelines outlined by child psychology*. Montessori-Pierson Publishing Company, Amsterdam.

UPORABA SODOBNIH UČNIH METOD PRI POUKU MATEMATIKE

Povzetek: V uvodnem delu opredeljujem učenje in poučevanje ter pojasnujem razliko med njima, kaj nanju vpliva in na kakšen način je mogoče pozitivno vplivati na učinkovitost obeh dejavnosti ter tako zagotoviti, da bodo učenci pri pouku optimalno uspešni glede na svoje zmožnosti in sposobnosti. Predstavljam učne metode, ki se najpogosteje uporabljajo pri pouku matematike, njihove prednosti in slabosti. V nadaljevanju predstavljam nekaj primerov dobre prakse iz svojega poučevanja zadnjih nekaj let. Primeri vključujejo snov matematike od 6. do 9. razreda. Pri svoji poučevalni praksi skušam slediti smernicam za sodoben pouk, ki je izkustveno in problemsko naravnano, spodbuja aktivnost učencev ter vključuje elemente formativnega spremljanja, učenje ob gibanju ter skozi igro. Učenci se ob sodelovanju učijo tudi drug od drugega, si med seboj pomagajo in krepijo socialne veščine.

Ključne besede: pouk matematike, primeri dobre prakse, aktivno učenje, sodelovalno učenje

THE USE OF MODERN TEACHING METHODS IN MATHEMATICS

Abstract: In the introduction I define learning and teaching, explaining the difference between them, what influences them and how to positively influence the effectiveness of both activities to ensure that students perform optimally in class according to their abilities and aptitudes. Presented are also the most used teaching methods in mathematics education, with their strengths and weaknesses. I present some examples of good practice from my teaching over the last few years. The examples cover mathematics from grades 6 to 9. In my teaching practice I try to follow the guidelines of modern teaching, which is experiential and problem-oriented, encourages students' activity and includes elements of formative monitoring, learning in movement and through play. Students also learn from each other, help each other and strengthen their social skills.

Keywords: Math lessons, examples of good practice, active learning, collaborative learning

1 Učenje in poučevanje

Po Blažiču je poučevanje interakcija med učitelji in učenci, učenje pa je subjektivno delo učenca z določenim učnim virom. (Blažič, 2003, str. 26) V prispevku se osredotočam na učenje, ki je povezano s poučevanjem. Uspešnost poučevanja in učenja v razredu je odvisna od številnih dejavnikov. Na nekatere dejavnike, kot so spodbudno ali nesposobno domače okolje, intelektualne danosti učencev, predhodne učne izkušnje učencev ..., učitelji težko vplivamo, medtem ko imamo pri drugih nekoliko več vpliva.

Za učinkovito izpeljano učno uro so temeljnega pomena jasno postavljeni cilji ter dobro načrtovana in sistematično zastavljena struktura ure z izbiro primernih izzivov, ki bodo učence pripeljali do kakovostnega in trajnega znanja. Učencem morajo biti jasni nameni učenja in kriteriji uspešnosti. Na uspešnost učenja ima velik vpliv tudi klima v razredu. Spoštljivi odnosi, dobra medsebojna komunikacija, uspešno sprotno reševanje konfliktov in prijetno vzdušje omogočajo odkrit razgovor, soočanje argumentov in izmenjavo idej. Učenci v takem okolju raje sodelujejo, so bolj ustvarjalni in si upajo delati napake. Tako se tudi lažje in uspešneje izognemo napačnemu pojmovanju učencev in jim nudimo konstruktivno pomoč. Za kvalitetno in trajno znanje je med ključnimi dejavniki tudi čim večja motivacija. Učiteljev vpliv nanjo ni absoluten, znano pa je, da so učenci bolj motivirani, če je poučevanje izkustveno naravnano in učenci v poučevani vsebini vidijo smisel. V poučevanje je zato potrebno vključevati primere iz vsakdanjega življenja in matematično znanje povezovati z znanji drugih predmetov. K večji motivaciji pripomorejo tudi ustrezno izbrane učne oblike in metode, ki slehernemu učencu omogočajo, da je pri pouku čim bolj aktiven in da lahko v čim večji meri izkoristi svoje potencialne.

Beseda »metoda« je grškega izvora in pomeni pot, način dela ali načrtni postopek za doseganje postavljenih ciljev pri realizaciji vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku. (Blaznik, 2013, str. 22) Sama pri pouku uporabljam različne metode, ki se tekom učne ure izmenjujejo in prepletajo. Izbira učnih metod je odvisna od učne snovi ter tudi od skupine učencev, ki jih poučujem – števila učencev, njihovih individualnih lastnosti (interes, zmožnosti in učni stili)

ter nenazadnje tudi od razpoložanja učencev v določeni uri. Zaradi obsežnosti snovi, ki jo je potrebno usvojiti, je pomembna tudi časovna učinkovitost izbranih metod dela.

Razlaga omogoča strukturiranost, dober pregled nad razredom in posameznimi učenci, olajša prehod od lažjega k težjemu, a če je razlaga predolga, učenci hitro postanejo pasivni kljub uporabi različnih ponazoril in živosti razlage. Pri usvajanju nove učne snovi se zato najpogosteje poslužujem kombinacije razlage in večsmerne razgovora. Da je razgovor učinkovit, morajo biti predhodno jasno postavljeni cilji in vprašanja prilagojena temu, da bomo cilje dosegli. Vprašanja morajo biti učencem razumljiva, spodbujati morajo zanimanje in razmišljanje (vključena tudi vprašanja višjega reda). Če so učenci v razgovoru dejavni, lahko iz tega izluščimo njihovo znanje in razumevanje ter tudi njihov način razmišljanja in sklepanja. Skupinsko obliko razgovora zelo pogosto uporabim tudi pri utrjevanju in ponavljanju. Z metodo večsmerne razgovora se učenci učijo drug od drugega, razvijajo komunikacijske veščine, se urijo v jasnosti izražanja, uporabi matematičnih pojmov ter matematičnega jezika nasploh ter tudi v utemeljevanju izbranih metod in postopkov.

Pri pouku matematike je zelo pogosta tudi metoda prikazovanja. Za prikazovanje uporabljamo različne konkretne materiale in učne pripomočke. Z malo domišljije lahko izdelamo različna ponazorila, ki pripomorejo k boljši predstavi abstraktnih matematičnih pojmov. Z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije je prikazovanje marsikdaj zelo olajšano, prikazati je mogoče tudi stvari, ki jih materialno nimamo na voljo ali jih težko prikažemo s konkretnimi materiali (npr. dinamična geometrija). Prednost je tudi v časovni učinkovitosti. Pri matematiki je zelo pomemben segment pouka tudi pregleden in urejen zapis na tabli.

V zadnjih letih se zelo poudarja tudi pomen učenja ob gibanju. S tem ko otroku zagotovimo potrebo po gibanju, povečamo njegovo miselno zbranost in motivacijo, zato se učenec lažje osredotoči na zadano nalogo. V ure pouka zato, kolikor se le da, vključujem tako minute za zdravje kot tudi učenje ob gibanju in skozi igro.

Pomembno se mi zdi, da učenci po vsaki opravljeni dejavnosti dobijo povratno informacijo o svoji uspešnosti in vedo, katere cilje dosegajo in kje so še njihovi primanjkljaji v znanju. Prav tako se mi zdi za kakovosten pouk zelo pomembna povratna informacija od učenca k učitelju, saj na ta način učitelji lažje načrtujemo nadaljnje korake poučevanja in učenja.

2 Primeri dobrih praks

Učenci 6. razreda so usvojeno znanje o obsegih, ploščinah, površinah in prostorninah utrjevali ob merjenju in računanju na šolskem vrtu. Na sliki 1 so naloge, ki so jih dobili učenci. Sestavila sem heterogene skupine, pri beleženju so se učenci morali menjati. Poudarila sem, da je cilj, da vsi učenci sodelujejo in rešijo čim več nalog, a nič hudega, če ne rešijo vseh. Skupine so ob koncu dela med seboj primerjale rezultate merjenja in rešitve zadanih nalog. Sama sem predvidevala, da si bodo učenci pri oceni dolžine celotne ograje pomagali z razdaljo med dvema količkoma, a je to storila le ena skupina. Večinoma so oceno naredili s štetjem korakov, ena skupina pa je rezultat kar ugibala. Le eni skupini je uspelo rešiti vse zadane naloge. Učencem je bil način dela zelo všeč, med delom so opazovali tudi delo drugih skupin ter se tudi na ta način učili drug od drugega. Čeprav dela nisem predstavila tako, da skupine med seboj tekmujejo, so bili učenci nekaterih skupin precej tekmovalni.

V lanskem šolskem letu sem pri poučevanju geometrije v 7. razredu zelo pogosto uporabljala prosojni papir, saj sem z njim lažje, hitreje in bolj učinkovito preverjala pravilnost rešenih konstrukcijskih nalog. V preteklih letih sem na ta način preverila le nekaj rešenih nalog učencev in sama hodila od učenca do učenca ali pobrala in popravila njihove izdelke, tokrat pa sem učencem najprej demonstrirala posamezno načrtovanje, nato pa so učenci reševali naloge samostojno/v paru in jih prinesli pokazati. Na ta način so se učenci tudi gibali, s pomočjo sprotne povratne informacije pa so vedeli, kaj že znajo in kaj še morajo usvojiti. Naloge so morali dopolniti/popraviti in jih ponovno prinesiti v pregled. Učno uspešnejši učenci so pri reševanju pomagali učencem s težavami, lahko pa so se lotili tudi dodatno

pripravljenih nalog, ki so si jih s pomočjo pripravljenih rešitev (prav tako na prosojnim papirju) pregledali sami. Za medsebojno pomoč so se učenci večinoma dogovorili sami, le redko so pri tem potrebovali pomoč. Ta način dela je bil zelo všeč tako učno uspešnejšim učencem kot tudi tistim, ki imajo pri matematiki sicer več težav, zato bom to metodo v prihodnje uporabila tudi pri zrcaljenju. Učenci so izraze s spremenljivkami v 8. razredu utrjevali z delom po skupinah. V skupinah so krožili po razredu in po postajah reševali dane naloge. Na postajah so jih čakale različne naloge: poiskati so morali pare računov in rezultate (na različnih postajah so bile različne računске operacije), nekatere naloge so bile rešene in so učenci morali ugotoviti pravilnost rešitev in nepravilne ponovno izračunati. Najbolj zanimiva je bila učencem naloga, pri kateri so morali poiskati pare enočlenikov in njihovih koeficientov, a je bilo navodilo le, naj poiščejo pare, ne pa tudi na kakšen način naj jih tvorijo. Učenci so pred menjavo postaje vedno dobili povratno informacijo o pravilnosti reševanja in po potrebi dodatno razlago. Na nekaterih postajah je bila dodana QR-koda in s skeniranjem le-te s tablico so učenci dobili pravilne odgovore, spet na drugih pa sem jim povratno informacijo dala sama.

V 8. razredu sem izvajala učno pomoč dveh učencev v paru. Pri učenju kvadratov števil do 20 sta izdelala kartončke, na katerih je bilo na eni strani zapisano »število na kvadrat«, na drugi strani pa rezultat kvadriranja. Učenca sta vse kartončke zložila na kupček, jih premešala in obrnila z računi navzgor. Naloge sta reševala izmenično in sproti na hrbtni strani kartončka preverjala pravilnost. Učenec, ki je odgovoril pravilno, je lahko kartonček obdržal, v nasprotnem primeru ga je odložil pod kupček. Igra je bila končana, ko je bil prvotni kupček prazen. Zmagal je učenec, ki je uspel zbrati več kartončkov. Učenca sta se preko igre zelo hitro naučila vse kvadrate števil do 20. Kasneje sta s temi karticami na podoben način vadila tudi korene. Po obravnavi linearne funkcije so učenci 9. razreda dobili nalogo, da vsak poišče primer uporabe linearne funkcije v vsakdanjem življenju. Učenci so morali sestaviti svojo besedilno nalogo za najdeni primer in nalogo tudi rešiti. Naloga jim je lahko prinesla dodatnih 10 % na zadnjem ustnem ocenjevanju. Učenci so me prijetno presenetili, saj so se zelo potrudili in našli res širok nabor uporabe linearne funkcije v vsakdanjem življenju. Nalogo so mi lahko predhodno prinesli v pregled in jo po potrebi, če so želeli, dopolnili/popravili. Opazila sem, da je bil učencem po opravljeni nalogi mnogo bolj jasen pomen začetne vrednosti in smernega koeficienta. Na sliki 2 so trije primeri izdelkov učencev (zadnji z rešitvami). Prilagojena igra »dan – noč« je uporabna tako za preverjanje razumevanja snovi kot tudi za utrjevanje novih pojmov. Učenci stojijo na mestu. Ko povem trditve v povezavi s snovjo, učenci počepnejo, če je trditve nepravilna, oziroma stopijo na prste in dvignejo roke visoko v zrak, če je trditve pravilna. Sama nato običajno podam pravilen odgovor na vprašanje na enak način kot učenci. Izbrani učenci, ki so odgovorili pravilno, po potrebi pojasnijo, zakaj so izbrali tak odgovor, s tem pa se učenci učijo drug od drugega. Slabost te metode je, da določeni učenci opazujejo sošolce, ki po navadi odgovorijo pravilno, in le ponavljajo za njimi. Kadar ugotovim, da je tako, takemu učencu ali učencem v šali naročim, naj vsake toliko časa nalašč napačno odgovori/-jo. Različica te metode je, da namesto učitelja trditve govori učenec – trditve lahko pripravi učenec sam ali učenci berejo trditve iz učbenika.

Pred nekaj leti sem v pouk uvedla mini preverjanja znanja, s katerimi učenci preverijo doseganje ciljev po posameznih enotah. Naloge po navadi v naprej pripravim in jih projiciram. Učenci jih prepišejo v zvezek in rešijo. Včasih si učenci naloge po v naprej pripravljenih rešitvah, ki jih bodisi projiciram bodisi obesim po razredu, da je vključeno tudi gibanje, popravijo sami, včasih zvezke zamenjajo med seboj in s pomočjo pripravljenih rešitev le te drug drugemu pregledajo ali jih pogledam jaz. Reševanju vedno sledi učiteljeva, vrstniška ali lastna povratna informacija o doseganju ciljev, ki je včasih pisna včasih ustna. Primer vrstniškega vrednotenja je na sliki 3. Občasno, kadar učenci sami ali vrstniško vrednotijo svoje izdelke, z barvico pokažejo doseganje svojih ciljev – če snov obvladajo, pokažejo zeleno barvico, če jo obvladajo delno, oranžno, in če imajo še veliko težav, rdečo. Za tem

ponovno razložim morebitno snov, ki je več učencem delala težave ali rešimo še kakšen primer iz snovi, kjer je bilo več napak. Če so s snovjo imeli težave le posamezni učenci, razložim le tem, ostale pa zaposlim z drugim delom oz. učence po potrebi usmerim k dopolnilnemu pouku. Učenci mini preverjanja pišejo v zvezek od zadnje strani naprej in jih imajo zbrana na kupu, da imajo boljši pregled nad svojim znanjem. Na ta način lažje sledijo svojemu napredku. Ker so učenci pri reševanju nalog različno hitri, pogosto dodam tudi neobvezne (zahtevnejše) primere. Obsežnejša preverjanja znanja sledijo po vsakem sklopu in pred pisnimi ocenjevanji znanja.

3 Zaključek

Predstavila sem nekaj primerov iz svoje poučevalne prakse, ki so se v razredu dobro obnesli in jih bom uporabljala tudi v prihodnje. Raziskave kažejo, da ima aktivna vloga učencev pri pouku pozitiven učinek na trajnost in kakovost znanja, kar lahko na podlagi lastnih izkušenj potrdim tudi sama. Primeri iz vsakdanjika učencem matematiko približajo, ustrezno izbrani izzivi, ki niso ne prelahki ne pretežki, pa učence motivirajo za delo.

Literatura

Blaznik, D. (2013). Učiteljevi pristopi pri poučevanju matematike in njihov vpliv na učno motivacijo. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Novo mesto.

Cotič, M., Felda, D. (2012) Reševanje realističnih problemov na začetku šolanja, V: Zbornik prispevkov KUPM 2012 (50-58). ZRSŠ, Maribor.

Legvart, P. (2012) Pomen matematičnega pogovora za razumevanje matematike, V: Zbornik prispevkov KUPM 2012 (80-87). ZRSŠ, Maribor.

Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. DZS, Ljubljana.

Suban, M. et al. (2018). Formativno spremljanje pri matematiki. Priročnik za učitelje. ZRSŠ, Ljubljana.

Strnad, M. (2012) Matematika – več kot učni predmet, V: Zbornik prispevkov KUPM 2012 (549-556). ZRSŠ, Maribor.

DIDAKTIČNI PRISTOPI STROKOVNE EKSKURZIJE NA MAVRICIJ

Povzetek: Učenje skozi potovanja predstavlja najstarejši pedagoški pristop k prenosu znanja. Ekskurzije so pomemben del vzgojno - izobraževalnega procesa, ki omogočajo dijakom neposredno spoznavanje narave, družbe, jezikov, in kulture, s tem pa prispevajo k njihovemu izobraževalnemu razvoju. Avtorica se osredotoča na primer strokovne ekskurzije na otok Mavricij, od organizacije, priprave, ciljev ekskurzije, njenega namena in evalvacije za dijake. Poseben poudarek namenja tudi razvoju kompetence samostojnosti pri dijakih in uporabi izkustvenega učenja kot ključnega pedagoškega pristopa. Ključne faze izkustvenega učenja vključujejo konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno eksperimentiranje. Avtorica poudarja pomen napak pri učenju ter opozarja, da je izkustveno učenje celovit proces, ki združuje percepcijo, čustva, delovanje in razmišljanje. Njen cilj je razširiti razumevanje in uporabo ekskurzij kot učnega orodja ter spodbuditi razvoj kompetenc in samostojnosti pri dijakih.

Ključne besede: strokovna ekskurzija, učenje izven učilnice, medkulturno razumevanje, kulturna obogatitev, krepitev socialnih veščin.

DIDACTIC APPROACHES OF PROFESSIONAL EXCURSIONS IN MAURITIUS

Abstract: Learning through travel represents the oldest pedagogical approach to knowledge transfer. Excursions are a significant part of the educational process, enabling students to directly experience nature, society, languages, and cultures, thus contributing to their educational development. The author focuses on professional excursions, using the example of Mauritius Island, covering the organization, preparation, goals, purpose, and evaluation for students. Special emphasis is placed on fostering independence skills in students and utilizing experiential learning as a key pedagogical approach. The key phases of experiential learning include concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. The author highlights the importance of learning from mistakes and emphasizes that experiential learning is a comprehensive process that integrates perception, emotions, action, and thinking. Her goal is to expand the understanding and use of excursions as an educational tool and promote the development of competencies and independence in students.

Keywords: professional excursion, experiential learning, intercultural understanding, cultural enrichment, social skills development.

Uvod

Ekskurzija izvira iz latinske besede *Excursio* in pomeni poučno potovanje, ki je strokovno vodeno. Ekskurzije omogočajo dijakom neposredno povezavo z različnimi vidiki sveta, spodbujajo razvoj kompetenc in samostojnosti ter omogočajo učenje skozi lastne izkušnje. Ta prispevek se osredotoča na strokovno ekskurzijo dijakov na Mavricij, ter poudarja njen pomen za izobraževalni proces. Poleg tega raziskuje uporabo izkustvenega učenja kot ključnega pedagoškega pristopa, ki omogoča aktivno, doživljajsko učenje in razvoj kompetenc pri dijakih.

Strokovna ekskurzija

Na strokovni ekskurziji dijaki spoznajo in pridobijo znanje o državi, deželi ali mestu, njihovi zgodovini, kulturni dediščini, običajih in razvoju. V živo se seznanijo s tujimi jeziki, glasbo in okusi. Skozi posamezne strokovne vsebine (oglede) širijo svoje znanje, pridobljeno znotraj učnih predmetov. V predstavitvi se bomo osredotočili na strokovno ekskurzijo na otok Mavricij ter opredelili pripravo, organizacijo, namen in doprinos ekskurzije. Velik poudarek je namenjen didaktičnim načelom in učnim metodam, saj sta oba elementa bistvena za doseganje ciljev pri naši dejavnosti. Temeljni nameni so aktivno preživljanje prostega časa, vzgoja za pozitiven odnos do spoznavanja in pridobivanja znanja ter socializacija. Dijaki so polni znanja in vedoželjno stremijo k vedno novim izzivom. Slednje jim ponuja življenje samo, v veliki meri pa lahko vse to spodbudimo in povzdignemo na višjo raven tudi z ekskurzijami. V okviru strokovne ekskurzije dijaki razvijajo inovativnost, rešujejo prob-

leme, spoznajo se s postopki in načini potovanja, povezujejo se z lokalnim okoljem, razvijajo trajnostno razmišljanje in kompetence samostojnosti, ki jih uporabijo v vsakodnevem življenju, ter so zaradi njih uspešni. Strokovna ekskurzija na otok Mavricij je bila izvedena kot nadstandardna ponudba za dijake, ki je omogočila širjenje obzorij in spoznavanje raznolikosti sveta. Mavricij, majhen vulkanski otok v Indijskem oceanu se ponaša z bogato kulturno dediščino, raznoliko naravo in etnično pestrostjo prebivalstva. Ekskurzija je potekala pod vodstvom potovalne agencije, ki je omogočila dostopno ceno ter izvedbo programa, ki je temeljil na temeljih pedagoških načel, kot so konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, razumevanje, in aktivno eksperimentiranje. Ekskurzijo smo pripravljali več mesecev, s pomočjo domačina z Mavricija, znanja o turizmu, literature, spletnih virov ter licenciranega strokovnega vodnika po Mavriciju. Pri pripravi ekskurzije imamo misel: » Kjer je želja, je pot«, da naše dijake na strokoven način vodimo k novim življenjskim zgodbam.

Pomen učenja skozi strokovne ekskurzije najbolje opiše star kitajski pregovor, ki pravi: »Povej mi in bom pozabil, pokaži mi in se bom spomnil, daj mi preizkusiti, da bom znal, vključi me v delo in bom razumel.« Odločitev za eksotično destinacijo je bila izvirna in zanimiva za dijake, saj velja Mavricij za kibernetični otok, ki pokriva velik del Indijskega oceana in afriškega kontinenta. Program strokovne ekskurzije smo zasnovali kot priložnost za razširitev obzorij ter izkušnjo, ki bo pustila trajen vtis.

Med ekskurzijo so dijaki obiskali različne kraje in znamenitosti otoka, vključno z glavnim mestom Port Louise, kjer so se seznanili z zgodovino in kulturno dediščino otoka. Obiskali smo muzej Apparavasi ghat, ki prikazuje kruto preteklost suženjstva na otoku, ter obiskali in se seznanili z različnimi verskimi in etničnimi skupnostmi, vključno s hindujsko, muslimansko in kitajsko. Poleg kulturnih ogledov so dijaki izkusili naravne lepote otoka od obiska vulkanskih gora ob zori, koralnih grebenov, trekinga po slapovih in nenavadnih geografskih pojavov (večbarvna zemlja). Aktivnosti med ekskurzijo so vključevale vožnjo s katamaranom, opazovanje delfinov, snorkljanje in raziskovanje podvodnega sveta.

Pomemben del ekskurzije je bil stik z lokalno hrano, tradicionalnim življenjem in plesom. Dijaki so se srečali z različnimi kulinaričnimi specialitetami, vključno s kreolsko, indijsko in kitajsko kuhinjo. Udeležili smo se folklorne prireditve kreolskega plesa sega, spoznali običaje in se celo udeležili največjega hindujskega praznika pri svetem jezeru in templjih Grand Bassin, kamor tradicionalno romajo hindujci enkrat v svojem življenju.

Didaktične prvine so bile vključene na mnogih ravneh in so prispevale k bogatemu izobraževalnemu doživetju.

1. Učenje in izobraževanje: Dijakom je bila omogočena praktična izkušnja, ki je drugače ne doživijo, sploh pa se ne more primerjati z učenjem iz učbenikov. Obisk muzejev, zgodovinskih mest in naravnih znamenitosti je pomagal razširiti njihovo znanje o svetu ter poglobiti razumevanje kulture in zgodovine tega otoka.

2. Razvoj medkulturnega razumevanja: Interakcija z lokalnimi prebivalci in spoznavanje različnih kultur na otoku je dijakom omogočila razširitev obzorij in razumevanje kako različni svetovi delujejo. To je spodbudilo strpnost, odprtost in sprejemanje raznolikosti.

3. Okoljska ozaveščenost: Otok Mavricij je naravno bogat in ekološko občutljiv. Mladostniki so se zavedali pomena ohranjanja narave in trajnostnega turizma ter naučili, kako lahko vsak posameznik prispeva k ohranitvi okolja.

4. Krepitev samostojnosti in odgovornosti: Dijaki so se na ekskurziji soočili s številnimi izzivi, prilagoditvami in opekljami, kar je spodbujalo razvoj njihove samostojnosti in odgovornosti. Skrb za svojo opremo, sodelovanje v skupini in reševanje težav, so bile ključne veščine, ki so jih pridobili.

5. Krepitev socialnih veščin: Ekskurzija je omogočila, da so razvili medosebne odnose, sodelovanje v manjši in večji skupini, se učili komunikacije in pridobili nove prijatelje.

6. Duhovna rast in refleksija: Na ekskurziji smo dijakom omogočili razmišljanje o življenjskih vprašanjih, meditacijo in globlje razumevanje samega sebe. To je spodbudilo njihovo duhovno rast in samorefleksijo.

7. Učenje izven učilnice: Potovanje je omogočilo učenje na terenu, kar je prineslo praktično razumevanje tega, kar so se učili v šoli. Dijaki so izkusili naravne lepote, kar je močan motivator za nadaljnje študije in razvoj interesov.

8. Krepitev samozavesti: Uspešno premagovanje izzivov na ekskurziji je prispevalo k povečanju samozavesti dijakov in jih je spodbudilo, da so se bolj odprto spopadli z novimi izkušnjami in svojo neodločnostjo.

9. Kulturna obogatitev: Spoznavanje različnih kultur, tradicij in običajev je mladim omogočila, da so razširili svoje znanje in postali bolj ozaveščeni o globalni skupnosti. Pridobili so tudi spoštljiv odnos do raznolikosti in verstev.

10. Pustolovščina in zabava: Poleg vseh učnih priložnosti je ekskurzija nudila tudi priložnost za zabavo, sprostitvev in ustvarjanje nepozabnih spominov, kar je za mladostnike izjemno pomembno.

Izkušnje in učenje ne smemo razumeti kot ločena dela ali fragmenta, ampak jih moramo obravnavati kot celostni proces. Učenje ni omejeno na en vidik, ampak zajema več različnih elementov, kot so čustva, misli, telesne izkušnje, socialni kontekst in razumevanje sveta. Zajema torej vse vidike posameznikovega doživljanja in razumevanja sveta okoli njega.

Zaključek

Ekskurzije predstavljajo neprecenljivo orodje izobraževanja, ki dijakom omogoča neposredno izkušnjo sveta in spodbuja razvoj kompetenc. Izkušnje pridobljene na ekskurzijah, so ključne za razumevanje in uporabo znanja tudi v vsakdanjem življenju. Izkusveno učenje, ki temelji na konkretnih izkušnjah, razmišljujočem opazovanju, abstrakni konceptualizaciji in aktivnem eksperimentiranju, postaja vse bolj pomemben pedagoški pristop. Zaključujem, da je ekskurzija učno orodje, in poudarjam, da imajo ekskurzije velik pomen pri učenju, prilagajanje svetu in razvoju posameznika za njihovo prihodnost.

SPOZNAVANJE PLANETOV NAŠEGA OSONČJA PREKO IGER

Povzetek: Danes je pomembno, da si učenci tekom izobraževanja pri posameznih predmetih pridobijo čim več znanja, tako teoretičnega kot praktičnega. Pri pouku naravoslovnih predmetov poskušam učencem novo snov približati tako, da opazujemo pojave v naravi, da eksperimentalno delo opravijo v dvojicah ali skupini in da rešujejo fizikalno-kemijske probleme, ki jih povežemo z vsakdanjim življenjem. Nekateri učenci si želijo še več izkustvenega učenja, zato jih povabim k izbirnemu predmetu ali interesni dejavnosti Astronomija, kjer lahko izrazijo svojo iznajdljivost in ustvarjalnost. Tu pa se medpredmetno povežejo še z znanjem, ki so si ga pridobili pri urah slovenščine, likovne umetnosti, tehnike in naravoslovja v nižjih razredih. Tako so se lotili izdelave družabnih iger na temo planetov, ki so jih potem tudi predstavili in uspešno odigrali. Izbrali so tudi najbolj izvirno in priljubljeno igro med učenci. Vsi so si bili enotni, da je to OKTANUS.

Ključne besede: astronomija, družabne igre, planeti, izkustveno učenje

EXPLORING THE PLANETS IN OUR SOLAR SYSTEM THROUGH GAMES

Abstract: Nowadays, acquiring as much knowledge as possible during students' education in both theoretical and practical aspect is very important for them. During my Science lessons I try to introduce new topics to students by observing natural phenomena, conducting experimental work in pairs or groups, and solving physics and chemistry problems that occur in everyday life. Some students want more experiential learning, so I invite them to elective or extracurricular classes such as Astronomy, where they can express their inventiveness and creativity. Students create inter-subject connections with the knowledge they had acquired in other school subjects: Slovene, Art, Technology and Science. They made some board games with the theme of planets, which they then presented and played successfully. They also chose the most original and popular game among students. They all agreed it was OKTANUS.

Key words: astronomy, board games, planets, experiential learning

Uvod

V današnjem času je izrednega pomena, da si učenci tekom osnovnošolskega izobraževanja pri posameznih predmetih pridobijo čim več znanja, tako praktičnega kot teoretičnega. Vendar za samo življenje to ni dovolj, saj je potrebno usvojeno znanje prenašati v nove situacije. Na naši šoli tako učencem poleg obveznih predmetov vsako leto ponujamo pester izbor različnih izbirnih predmetov in tudi interesnih dejavnosti, ki jih vsak lahko izbere glede na svoje želje in morebitne potrebe po znanju za vpis v srednjo strokovno ali poklicno šolo. Po poklicu sem profesorica kemije in fizike, opravila sem tudi dodatno izpopolnjevanje za poučevanje naravoslovja v osnovni šoli. Na osnovni šoli sem vrsto let poučevala naravoslovje, kemijo in fiziko. Pri pouku naravoslovnih predmetov sem poskušala učencem novo snov približati tako, da so veliko eksperimentalnega dela opravili v dvojicah ali skupinah in da so samostojno ali skupinsko reševali fizikalno-kemijske probleme, ki smo jih povezali z vsakdanjim življenjem, z dogodki, igrami, ki so jih učenci poznali in so si jih zato lažje predstavljali.

Cilji in vsebine iz učnega načrta

Program učnega načrta za fiziko v 8. in 9. razredu, ki je nadgradnja naravoslovnih vsebin iz nižjih razredov, je glede vsebinskih sklopov in operativnih ciljev zelo obsežen. Temelji na razvijanju sposobnosti za proučevanje naravnih pojavov, tako da učenci spoznajo in usvojijo jezik, metode, ki se uporabljajo pri proučevanju fizikalnih pojavov, se seznanijo s preprostimi fizikalnimi pojmi, ki povzemajo naše vedenje o naravi. Učenci tako spoznajo, da fizika opisuje pojave na vseh velikostnih stopnjah, od najmanjših delcev do vesolja (Učni načrt 2011, str. 4). Eden izmed vsebinskih sklopov v Učnem načrtu za fiziko je tudi VESOLJE, ki vključuje osončje, zvezde in vesolje (Učni načrt 2011, str. 8).

Izbirni predmet Astronomija

Na začetku vsakega šolskega leta si pripravim letno pripravo, ki mi je potem v pomoč pri poučevanju. Za fiziko je v 8. razredu predvidenih 70 šolskih ur, to pomeni 2 uri tedensko. Učnemu sklopu VESOLJE namenim 9 šolskih ur, od tega 6 ur za obravnavo snovi in 3 ure za ponavljanje in utrjevanje ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Glede na to, da je astronomija ena najstarejših znanosti, hkrati pa še vedno zelo aktualna za vse nas, je to seveda bistveno premalo. O dogodkih, ki so na kakršenkoli način povezani z astronomijo, vsak dan poslušamo v različnih medijih in posledično imajo tudi učenci ogromno vprašanj, idej, zamisli, predlogov, skratka imajo zelo bujno domišljijo. Vsi tisti, ki jih to zanima in bi radi izvedeli še več o tej temi, so vabljeni, da se pridružijo izbirnemu predmetu Astronomija. Tudi tu imamo seveda predpisan učni načrt, ki pa je ohlapnejši in ga lahko do neke mere prilagodimo željam učencev. Obsega tri sklope, ki se izvajajo po eno šolsko leto s pričetkom v 7. razredu.

Šestošolce sem na uvodni predstaviti izbirnih predmetov nagovorila takole: »Astronomija je znanost o vseh nebesnih telesih. Mednje štejemo planete, lune, zvezde, galaksije ... Vsaka generacija človeštva ima svoje zasluge za odkrivanje vesolja. Radovednost je človeka pripeljala od kamna do vesoljskega plovila. Človek je že stopil na Mesec in poslal na bližnje planete vesoljske sonde. V mladih je bodočnost.« Potem je sledilo nekaj osnovnih informacij glede samega predmeta, potrebščin, urnika in ocenjevanja. Za konec sem jim postavila še nekaj vprašanj. »Če ste radovedni že sedaj, je to dober znak. Če si postavljate vprašanja, kot so: Kam bo človeka zaneslo čez 100, 200 let? Bo naš dom res še vedno samo Zemlja?«

Pouk izbirnega predmeta sem izvajala 1 uro tedensko, kar obsega 35 šolskih ur za 7. in 8. razred ter 32 šolskih ur za 9. razred (Učni načrt 1999, str. 3). To pomeni, da imamo bistveno več časa za izkustveno učenje, ki je lahko samostojno ali sodelovalno, lahko se povežemo še z drugimi predmeti, kot so tehnika, slovenščina in likovna umetnost.

Izkustveno in sodelovalno učenje

Učenci so se lotili raziskovanja in spoznavanja lastnosti planetov našega osončja preko različnih iger. V prvem koraku sem preverila njihovo predznanje in na kakšen način bi želeli raziskovati lastnosti planetov. Odločili so se za izkustveno in sodelovalno učenje.

Skozi zgodovino so ljudje cenili izkušnje in spoznanja predhodnih generacij, se iz njih učili in tako napredovali. Učenje je pomenilo učenje iz izkušenj. Danes pa uporabljamo besedo učenje v zoženem pomenu, v pomenu učenja v šoli in šolskega programa. Izkustveno učenje poudarjamo zato, da bi ga ločili od običajnega učenja v šoli. Cilj vsakdanjega učenja v šoli je največkrat pomnjenje snovi, razvijanje sposobnosti reprodukcije naučenega in morda tudi razumevanje naučene snovi (Mijoč v Usher, 1999, str. 44). V pripravi pedagoškega procesa, v središču katerega je izkustveno učenje, sta pomembna predpostavka in izhodišče, da izkustveno učenje ni le posebna, specifična, operacionalizirana metoda dela, pač pa način, pristop dela, ali morda še boljše, splošna pedagoška drža tistega, ki poučuje. Temeljni prvini izkustvenega učenja sta aktivna vloga učenca v učnem procesu in osredotočenost učnega procesa na učenca oziroma izhajanje iz učenca (Banjac in al., 2022, str. 36, 37).

Sodelovalno učenje je oblikovano tako, da vsak član skupine opravi svojo nalogo in se hkrati prepriča, da so tudi drugi člani skupine opravili svoje naloge. Ob tem se mora vsak učitelj zavedati, da za samo sodelovalno učenje ni dovolj, da posadimo učence skupaj za isto mizo in jim damo nalogo. V takem primeru se v skupini ponavadi nekaj časa ne bo nič dogajalo, nazadnje pa bosta eden ali dva (po navadi tista najboljša) učenca opravila vse delo (Pekljaj, 2001, str. 8). Vsak učitelj mora zato pri organizaciji in izvajanju sodelovalnega učenja poznati in upoštevati osnovna načela: pozitivna povezanost (soodvisnost) učencev, neposredna interakcija med učenci, odgovornost vsakega posameznega učenca in uporaba ustreznih sodelovalnih veščin za delo v skupini (Pekljaj, 2001, str. 8).

Najbolj pomembno, kar si lahko učenci pridobijo tekom sodelovalnega učenja, je zagotovo odgovornost, ki jim bo v življenju prišla še kako prav.

Potek raziskovalnega in ustvarjalnega dela

Sledil je naslednji korak, pri katerem smo skupaj določili kriterije uspešnosti. Vse skupine so se odločile, da bo izdelek nekoliko drugačen od izdelkov prejšnjih generacij. Po enotedenskem premoru in razmisleku so si bili enotni, da bodo naredili družabne igre na temo planetov. Vsaka skupina si je izbrala družabno igro, pri kateri je nekaj pravil spremenila, ohranila in dodala. Tako so učenci najprej spoznali pravila družabne igre in izbrano igro v skupini skupaj odigrali. Potem so izbirali in preučevali literaturo s pomočjo spleta in šolske knjižnice. Nekatere skupine so se odločile za zapise v obliki miselnega vzorca, plakata, zgibanke, slikovnega gradiva, za klasičen zapis po točkah v zvezek, makete, zloženke. Zapise in vrsto družabne igre so oddali do določenega termina v pregled. V skupini smo imeli razgovor, kaj je dobro in kaj bi lahko še izboljšali. Po povratni informaciji so se lotili še preučevanja uporabe vrtljive zvezdne karte. Imeli smo tudi kviz o znanju pravilne uporabe le-te. Učenci so tako že nestrpno pričakovali, da bodo lahko začeli z izdelovanjem izdelka. Tako so nastale družabne igre, kot so SPOMIN, OKTANUS, ASTROPOLI in V VESOLJE.

Vsaka igra je morala biti shranjena v embalaži ter imeti natančno napisana pravila igranja, vprašanja, rešitve in vse potrebne pripomočke za uspešno igranje. Igro so izdelovali samo v šoli, kjer so se medpredmetno povezali s slovenščino, z likovno umetnostjo in s tehniko. Ko so imeli družabno igro končano, je sledila predstavitev igre in praktična izvedba ter pregled kriterijev, ki smo jih določili ob začetku dela. Družabno igro OKTANUS smo skupaj z učenci ocenili kot najizvirnejšo in najboljšo, saj so učenci pri izdelavi upoštevali vse kriterije. Igro se lahko igrajo v učilnici ali na prostem, saj morajo biti ves čas aktivni in pozorni, kdaj bo planet namenjen k posamezniku. Ob koncu šolskega leta se je izkazala tudi kot najbolj zaželena igra pri naravoslovnih predmetih.

Zaključek

Iz leta v leto se za izbirni predmet Astronomija odloča vedno več učencev, tudi takšnih, ki so predmet obiskovali vsa tri leta, je čedalje več, kar pomeni, da jim je naravoslovje blizu, da radi eksperimentirajo in ustvarjajo ter si medsebojno pomagajo. Ob zaključku šolskega leta zadnje šolsko uro učence vedno povprašam, kako so se imeli pri Astronomiji in kakšni so njihovi predlogi za naprej. V lanskem šolskem letu so si bili vsi enotni, da jim je bilo najbolj všeč to, da so se učili skozi igro in da temu ne bi sami rekli učenje, temveč zabavna igra, ki je trajala celo šolsko leto, in da se naslednje leto temu izbirnemu predmetu zagotovo pridružijo, saj se veselijo novih izzivov. Nekoliko bolj žalostni so bili devetošolci, saj so imeli pomisleke, kako bodo oni lahko v srednji šoli nadaljevali s svojim delom. Hitro sem jih potolažila, da ima tudi veliko strokovnih in poklicnih šol Astronomijo kot obšolsko dejavnost, ki jo letos tudi izvajam na srednji šoli. Tudi sama sem namreč sledila novim izzivom v življenju in se po 10 letih poučevanja na Osnovni šoli Vrnsko-Tabor odločila, da se preizkusim tudi kot profesorica kemije, fizike in naravoslovja na Srednji šoli Domžale.

Literatura

- Verovnik I. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Fizika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: ZRSŠ.
- Čadež A., Zwitter T. (1999). Učni načrt za izbirne predmete, Astronomija; Sonce, Luna in Zemlja; Daljnogledi in planeti; Zvezde in vesolje. Ljubljana. Pridobljeno 30. 8. 2023 s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Astronomija_izbirni.pdf.
- Mijoč, N. (1999). Znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem. *Andragoška spoznanja*, 5(1), 44–51. Pridobljeno 30. 8. 2023 s: <https://doi.org/10.4312/as.5.1.44-51>.
- Banjac M., Šipuš K., Tadič D., Razpotnik Š., Novak M., Lajh D. in Pušnik T. (2022). Izkustveno učenje: od teorije k praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 30. 8. 2023 s: https://www.zrss.si/pdf/BEAT_Izkustveno_ucenje.pdf.
- Pekljaj, C. idr. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

SUPER MARIO

Povzetek: Učiteljice in učitelji, ali se dogaja tudi vam, da se učenci premalo gibajo? Ker sem vsa ta leta svoje karijerne poti učila v oddelkih podaljšanega bivanja in poskušala učence motivirati tudi za gibanje, smo se domislili različne igre. Med njimi je tudi ta igra, ki vam jo bom predstavila. Učenci vse več časa preživijo pred računalnikom, v sedečem položaju ali pred knjigami. Zato sem dobila idejo, da bi učence v podaljšanem bivanju čim več gibali. Na igrišču šole smo imeli igralo (hiško s toboganom), ki je obdana z gumami. Gume so vkopane v tla, da loči travnato površino z peskom pod hišico. Učenci so se veliko zadrževali na gumah in hodili po njih. Nato sem se domislila igrice (SUPER MARIO), kjer mora striček skozi različne ovire, da pride na naslednjo stopnjo. Pri hoji okrog igrala in na gumah sem naredila prvo oviro z roko. Učenci so se morali oviri izmakniti. Pri naslednjem krogu so učenci morali premagati premikajočo oviro z roko (enakomeren gib roke je bil gor in dol). Stopnja težavnosti je bila vedno večja. Uporabljala sem celo telo, roke, noge. To jih je privedlo, da so na koncu tudi sami želeli ustvarjati določeni gib in oviro. Ker meni to ni bilo dovolj smo pri določeni oviri ponavljali snov, ki so se jo takrat učili med poukom. Učencem je potrebno dati motivacijo in nekaj idej, da se lahko z domišljijo gibajo in zabavajo. Igra s katero sem se predstavila je dokaz, da ima vse to. Učenci lahko na zabaven način imajo športne, spretnostne in utrjevalne vsebine, če si vzamemo čas in to pripravimo. Takšne vsebine se lahko igramo kjerkoli v naravi. Za material, pa si lahko vzamemo naravne predmete, s katerim tudi pripomoremo k varčevanju in čisti naravi. Učitelj lahko na takšen način poučevanja motivira učence k kritičnem razmišljanju sebe in svoje okolice v katerem živi.

Ključne besede: igra, ustvarjanje, gibanje in utrjevanje

SUPER MARIO

Abstract: Dear teachers, do you ever feel your students are not active enough? As an after-school programme teacher with years of experience, I set on to find ways to motivate students to be more physically active, and have since designed a variety of games. Let me introduce you to one of them. Children are spending increasingly more time in front of computers, books, or in a sitting position. This observation has spawned an idea to involve them in physical movement during the after-school programme. Our school's playground used to have a playhouse with a slide, surrounded by tyres solidified into the ground. The students used to walk on these tyres frequently, and I got the idea to design a Super Mario inspired game, where a character passes through several obstacles in order to reach the next level. The first obstacle was my arm – the students had to avoid it while walking on the tyres. The second was my moving arm, and gradually, my entire body. Thus, the difficulty level increased with each obstacle, and the students were motivated to recreate these body movements. I upgraded the activity by adding revision of current school topics to the movements. The children need to be motivated and given options to use their imagination to have fun while being physically active. The game I introduced is a good example of an activity involving movement, dexterity and revision. It can be carried out anywhere, as long as we take the time to prepare adequately. Using natural objects, we are mindfully taking care of the environment and nature. Using such teaching methods, a teacher can greatly motivate children to critically assess themselves and their surroundings.

Key words: games, creativity, movement, revision

Uvod

Učiteljice in učitelji, ali se dogaja tudi vam, da se učenci premalo gibajo? Ker sem vsa ta leta svoje karijerne poti učila v oddelkih podaljšanega bivanja in poskušala učence motivirati tudi za gibanje, smo se z učenci domislili različne igre. Med njimi je tudi ta igra, ki vam jo bom predstavila. Če pogledamo kaj je pod besedo igra v Slovarju Slovenskega knjižnega jezika, nam razloži, da je to otroška dejavnost, za razvedrilo in zabavo. Lahko bi rekli, da je igra neka dejavnost, ki jo posameznik naredi zaradi svojega zadovoljstva in ne vpliva na njegov končni izid. Z igro si otrok nabira izkušnje, je spontana, svobodna, ustvarjalna in raziskovalna dejavnost, ki izhaja iz otrokove potrebe. Poleg osnovnih potreb bi rekli, da je igra sestavni del njihovega življenja. Igra je poglobilni dejavnik razvoja in je najvišja stopnja aktivnosti. Z igro imajo otroci občutek pripadnosti, z igro pa razvijajo ne da bi vedeli svojo vztrajnost, odgovornost, oblikovanja, sprejemanja pravil s predhodnim dogovorom. Velik poudarek ima igra pri razvoju zdrave in srčne otrokove osebnosti, bogati domišljijo, sklepa in rešuje probleme, ter si s tem razvija kritično mišljenje. Oblikuje si sposobnost opazovanja

in telesne in intelektualne spretnosti. Svet začne lažje razumeti, kadar s konkretnimi dotiki in osnovnimi zakonitostmi in spoznavanju o predmetih pridobiva z igro. Skozi igro se otrok drugače izraža, dosega postavljene cilje in najlažje naveže stike z drugimi okrog sebe. Otrok skozi igro razvija in doseže učenje porazov in dosežkov. Veliko je vrst iger. Poznamo predvsem funkcionalne igre, konstruktivne igre, dojemalne igre, simbolne igre in igre pravil. Pa naj na kratko opišem vse zgoraj naštetje igre. Funkcionalna igre se razvija v prvem letu otrokovega življenja. Otrokove funkcije se razvijejo najprej na svojem telesu, potem na osebe okoli njega in nato še zazna predmete in njihove lastnosti (kakšen je na otip, kaj se zgodi če pade, itd).

Konstruktivna igra je igra pri katerem ustvarja različne strukture in sestavlja različne vzorce. Pri tem je zelo pomembna prostorska predstava, razvijanje koordinacije vidnega tipa, fine motorike, vztrajnosti in predvsem natančnosti. Dojemalna igra je predvsem to da pri njej imamo določena navodila. V kasnejšem času se kaže na otrokov razvoj mišljenja in govora, besedišča, s tem se pa že zaveda svojih lastnih dejanj in tudi soigralčevih. Simbolna igra se nanaša na posebljanje različnih predmetov v drugo vlogo (plišasti medvedek postane dojenček). V igri postane stol žival ali pa obroč volan. Predmeti iz okolice se v otrokovi domišljiji postavi v drugo vlogo in s tem krepi domišljijo in oponaša odrasle. Ne samo na kognitivni razvoj, vendar simbolna igra pozitivno vpliva tudi na celostni. Igra s pravili že samo ime pove, da je igra za vse enaka in jo ne morejo spreminjati. Najprej so pravila kratka in jasna. Z leti pa so pravila stopnjujejo. Učenci vse več časa preživijo pred računalnikom, v sedečem položaju ali pred knjigami. Zato sem dobila idejo, da bi učence v podaljšanem bivanju čim več gibali. Na igrišču šole smo imeli igralo (hiško s toboganom), ki je obdana z gumami. Gume so vkopane v tla, da loči travnato površino s peskom pod hišico. Učenci so se veliko zadrževali na gumah in hodili po njih. Nato sem se domislila igrice (SUPER MARIO), kjer mora striček skozi različne ovire, da pride na naslednjo stopnjo. Pri hoji okrog igrala in na gumah sem naredila prvo oviro z roko. Učenci so se morali oviri izmakniti. Pri naslednjem krogu so učenci morali premagati premikajočo oviro z roko (enakomeren gib roke je bil gor in dol). Stopnja težavnosti je bila vedno večja. Uporabljala sem celo telo, roke, noge. To jih je privedlo, da so na koncu tudi sami želeli ustvarjati določeni gib in oviro. Ker meni to ni bilo dovolj smo pri določeni oviri ponavljali snov, ki so se jo takrat učili med poukom. Dala sem jim različna vprašanja kot so:

Koliko stranic ima trikotnik?

Koliko je 42-20?

Kaj potrebuje živa bitja za rasti in razvoj?

Ali je valj geometrijski lik ali telo?

Koliko je 15-3?

...

Kadar učenci niso prav odgovorili, so izgubili življenje. Življenje so si lahko pridobili, če so naredili določeno dodatno nalogo ali odgovorili pravilno na vprašanje. Bilo je veliko zabave.



Prikaz prvih ovir pri razvijanju naravnih oblik gibanja.

Z bivšo sodelavko sva to igro še bolj nadgradili, ko nas je na šolo prišel obiskat smučarski skakalec Robi Kranjec. Takrat smo napele vse sile in nadgradile igro SUPER MARIO. Naša gibalna igrlica se je spremenila v pravo zabavo. Učenci od 1.-3. razreda so premagovali ovire pri igralu (hiška). Tam smo z drugimi pripomočki naredili pravi poligon podobno nalogo. Učenci so premagovali »laserje« (s pomočjo barvne vrvice), s pomočjo plastične cevi (za vodovod) smo naredile spuščanje žogice po cevi. Za lažjo orientacijo sva pripravile tudi puščice in na katero nogo ali roko je potrebno stopiti ali se prijeti.



Prikaz iger pri 1. stopnji.

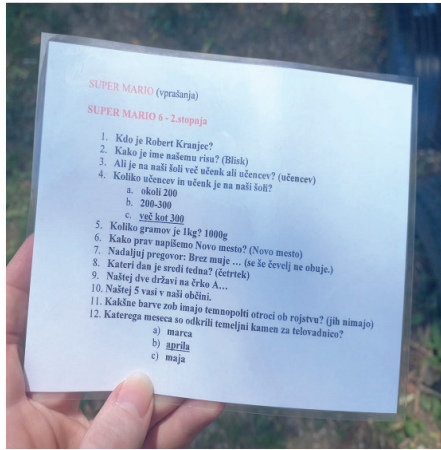


Prikaz napisa in del igre v hiški.

Od 4.- 6. razreda so učenci imeli igro nekoliko težjo. Na začetku so učenci premagali ovire. Nato so splezali na igralo, se dotaknili roke in šli nazaj. Igra jih je vodila do učiteljice, kjer jim je postavila vprašanja. Med tem časom so morali z dvema plastičnima lončkoma žonglirati. Tako, da je bila naloga še težja. Nato so dobili žogico, kjer so jo spustili po cevi, ta je bila bolj nagnjena kot za prvo triado. Žogica je hitreje prišla na drugo stran cevi. Prišli so do naslednje stopnje, kjer so z visečo žogo zadeli v plastično cev. Druga žoga pa je bila za zadevanje v obroč. Nato so imeli še zadnji del kjer so se umikali »laserjem«. Na koncu vsake skupine so učenci za nagrado naredili eno črto čez plastični list, da so potem nastali prazni prostorčki. Do konca šole smo to tudi pobarvali in dobili smo lepo likovno umetnino.



Prikaz igre za razrede druge triade (cev, zadetek cevi in obroča).



Postaja, kjer žonglirajo in postavljam vprašanja; vprašanja pri nalogi.

Pri zadnji triadi OŠ (od 7.-9. razreda) smo uporabili igrala, katere lahko uporabljajo. Pod nadzorom učitelja so tukaj morali premagovati ovire katere so bile težje od prve in druge stopnje. Tudi na tej stopnji jih je na določeni točki učitelj vprašal določeno snov iz geografije, matematike, slovenščine, angleščine in zgodovine.



Postavljen Super Mario za tretjo triado. Zadnji del igre.

Zaključek

Učencem je potrebno dati motivacijo in nekaj idej, da se lahko z domišljijo gibajo in zabavajo. Igra s katero sem se predstavila je dokaz, da ima vse to. Učenci lahko na zabaven način imajo športne, spretnostne in utrjevalne vsebine, če si vzamemo čas in to pripravimo. Takšne vsebine se lahko igramo kjerkoli v naravi. Za material, pa si lahko vzamemo naravne predmete, s katerim tudi pripomoremo k varčevanju in čisti naravi.

Učitelj lahko na takšen način poučevanja motivira učence k kritičnem razmišljanju sebe in svoje okolice v katerem živi.

Literatura

Otroška igra (online). [www.center-motus \(povzetek, 15.10. 2023; 19:14\)](http://www.center-motus.si/otroska-igra-kako-se-razvija-in-zakaj-je-pomembna/). Dostopno na spletnem naslovu: <https://www.center-motus.si/otroska-igra-kako-se-razvija-in-zakaj-je-pomembna/>. 2023.

SSKJ (online). (citirano 15. 10. 2023; 22.00). Dostopno na spletnem naslovu: <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=igra>

Diplomsko delo (online). Polona Bolčina. Prosta igra otrok in vloga vzgojitelja.(povzetek, 6. 10. 2023; 19.30). Dostopno na spletni strani: <https://core.ac.uk/download/67539333.pdf>.

LJUDSKE PESMI NAŠEGA KRAJA – AKTUALNE ŠE DANES?

Povzetek: Pomemben dejavnik učnega procesa je učna motivacija, saj učenci, ki so motivirani za delo, sodelujejo in pri učenju vztrajajo, dokler ne dosežejo učnih ciljev. V prispevku je prikazana strategija motiviranja učencev za aktivno učenje pri pouku slovenščine ter uporaba znanja v projektu Turizmu pomaga lastna glava. Za popestritev pouka smo v redno šolsko delo vključili drugačne naloge, s katerimi smo želeli dvigniti motivacijo in popestriti pouk, hkrati pa poskrbeli tudi za trajnostni vidik našega kraja, saj je končni rezultat poleg znanja učencev tudi pesmarica ljudskih pesmi, ki smo jo oblikovali tudi kot turistični spominek našega kraja ter jo kot tako predstavili v projektu Turizmu pomaga lastna glava. Na takšen način so učenci skozi sodelovalno učenje z ljudskimi pesmimi prišli do lastne izkušnje in bili pri vseh dejavnostih aktivni ter imeli možnost samostojnega raziskovanja.

Ključne besede: učna motivacija, aktivno učenje, sodelovalno učenje, ljudske pesmi, pesmarica

FOLK SONGS OF OUR LOCATION - STILL RELEVANT TODAY?

Abstract: Motivation is an important factor in the learning process. Students who are motivated to learn, participate and persist in learning until they reach their learning goals. This paper presents the strategy of motivating pupils to actively work during Slovene lessons and to consequently use their knowledge in the project called 'Use your head to improve tourism'. In order to increase motivation and diversify the lessons, we included various tasks of active learning in regular school work. We also paid attention to local sustainability. Our students made a songbook of folk songs, which was designed as a tourist souvenir for our region and presented in the project mentioned above. Through collaborative learning, our pupils gained new experience with folk songs and had the opportunity to explore independently.

Keywords: learning motivation, active learning, collaborative learning, folk songs, songbook

Uvod

Pogosto vprašanje, ki si ga kot učiteljica zastavljam, je, kako motivirati učence, da bodo pri pouku aktivno sodelovali, bili pripravljeni sprejemati nova znanja in da bodo uspešni pri doseganju učnih ciljev. Na naši šoli (OŠ Dramlje) sem ob poučevanju slovenščine tudi mentorica turističnega krožka. Že vrsto let z učenci krožka sodelujemo v državnem projektu Turizmu pomaga lastna glava. V okviru 33. državnega festivala Turizmu pomaga lastna glava smo z učenci ustvarjali na temo Turistični spominek mojega kraja. V ta namen smo izdelali pesmarico ljudskih pesmi, ki so jih učenci zbirali in zapisovali iz virov na terenu. Sodelovanje v projektu smo povezali s poukom slovenščine, saj učni načrt za slovenščino določa obravnavo ljudskih pesmi. Učne ure obravnavanja ljudskega slovstva, natančneje ljudskih pesmi pri slovenščini, so bile povezane tudi z aktualno temo projekta. Naš glavni cilj je bil motiviranje učencev za aktivno učenje pri pouku slovenščine ter na tak način poskrbeti, da s sodelovalnim učenjem preidejo iz pasivnosti v aktivnost. Učenci so imeli pri učnih aktivnostih možnost samostojnega raziskovanja, s pomočjo katerega so lahko prišli do lastne izkušnje z ljudskimi pesmimi.

Učna motivacija

Učna motivacija je posebna vrsta motivacije, ki je pri učencih izražena z njihovim vedenjem v povezavi s šolskim učenjem. Motivacija učni proces najprej aktivira in ga usmerja do zaključka učnega cilja (Juriševič, 2012). Učna motivacija je izraz za vse vrste motivacij v učni situaciji. Gre za rezultat sovplivanja trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije pri učenju) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medsebojni odnosi (Požarnik 2000, str. 184). Za doseganje dobrih učnih uspehov ne zadoščajo le primerne sposobnosti, ampak je pomembno tudi, da se je človek pripravljen potruditi in je za učenje motiviran (Požarnik 1988, str. 81).

Ljudsko slovstvo

Ljudske pesmi so pesmi, ki so sodijo v ljudsko slovstvo in so temelj književnosti nekega naroda. Zanje je značilno, da avtor ni znan. Segajo v čas, ko še nismo poznali zapisane besede in knjig. Njihov obstoj je bil odvisen od ustnega prenosa, kar pomeni, da so se širile v govorni obliki oziroma od ust do ust in navadno tudi iz roda v rod, kar je vzrok, da prihaja do različic iste pesmi. Glavna značilnost ljudskih pesmi je uporaba preprostih in velikokrat narečnih besed.

Festival Turizmu pomaga lastna glava

Projekt Turizmu pomaga lastna glava je celovit sistem organiziranega delovanja osnovnošolske mladine v turizmu, ki poteka pod okriljem Turistične zveze Slovenije. Vsako leto je vsebina projekta povezana z raziskovanjem turizma v domačem kraju, ugotavljanju možnosti za hitrejši razvoj in oblikovanje take ponudbe za spodbujanje podjetništva in trženje naravnih danosti. Učenci pod vodstvom mentorjev izdelajo raziskovalno nalogo glede na vsebino projekta in jo tudi predstavijo na turističnih tržnicah po celi Sloveniji.

Predstavitev aktivnosti

Učenci so pred izvedbo aktivnosti v skladu z učnim načrtom spoznali ljudsko slovstvo, ki zajema besedila iz zakladnice nekega naroda, med njimi tudi ljudske pesmi. Brali so različne ljudske pesmi, o njih razmišljali in spoznali njihove značilnosti. Skladno s cilji iz učnega načrta so razvijali recepcijsko zmožnost, in sicer tako, da so interpretativno in tiho brali umetnostna besedila, samostojno govorili oziroma pisali o umetnostnem besedilu. Svoje ugotovitve o umetnostnih besedilih so predstavili, vrednotili in utemeljili svoje mnenje.

Učence sem pred aktivnostjo razdelila v heterogene skupine, v katerih so si nato sami razdelili vloge. Pred samim začetkom sem jim podala natančna navodila za delo.

Dogovorili smo se, da vsak član skupine zapiše ljudske pesmi po nareku staršev, starih staršev, starejših in mlajših občanov. Pri pouku so učenci v skupinah pesmi primerjali, jih analizirali po korakih za analizo pesmi, iskali bistvene značilnosti ljudskega pesništva, nato pa pesmi in svoje ugotovitve predstavili preostalim skupinam. V nadaljevanju je sledilo oblikovanje pesmarice. Učenci so najprej izbirali tudi naslov novonastale pesmarice. Vsaka skupina je predstavila svoj predlog naslova, nato pa smo ga z glasovanjem tudi izbrali. Zbrane zapise ljudskih pesmi smo pri pouku slovenščine primerjali z danes zapisanimi ljudskimi pesmimi in ugotovili, da resnično obstajajo različice ljudskih pesmi. Odločili smo se, da naših zbranih pesmi ne bomo prilagajali, ampak jih bomo zbrali v naši pesmarici v natanko takšni obliki, kot smo jih zapisali po nareku naših virov. Torej naša pesmarica vsebuje »žive« ljudske pesmi, ki jih prepevajo krajanji Dramelj. Vodje skupin so v imenu preostalih članov zbrane pesmi v pesmarici predstavili učencem turističnega krožka, ki so pripravljali raziskovalno nalogo v okviru projekta Turizmu pomaga lastna glava, katerega tema je bila Turistični spominek mojega kraja. Povezali smo aktivnosti pri pouku slovenščine in aktivnosti v okviru projekta, za turistični spominek pa izbrali pesmarico z ljudskimi pesmimi, ki jih pojejo krajanji ob različnih priložnostih še danes.

Končni izdelek

Pesmarica vsebuje 16 ljudskih pesmi. Obsega uvodno stran s posvetilom, vsebinsko kazalo in zapise pesmi z ilustracijami otrok. Pesmarica ima 30 strani. Velikost formata knjige je A5 in je vezana v mehki vezavi.

Seznam ljudskih pesmi, zbranih v pesmarici:

1. En hribček bom kupil
2. Izidor ovčice pasel
3. Mi se imamo radi
4. Zakrivljena palica v roki
5. Abraham - ma sedem sinov

6. Dekle moje, prinesi mi vode
7. Regiment po cesti gre
8. Ena ptička priletela
9. Mlinar
10. Bežimo, tecimo
11. Lisička je prav zvita zver
12. Pa ta šepasta krava
13. En krajcarček
14. Kosec
15. Pomladanska
16. Kol-ko kapljic, tol-ko let

Zaključek

Ob zaključku te aktivnosti z učenci lahko trdim, da sta učna motivacija in uspeh zelo tesno prepletena in povezana. Popestritev pouka z vidika učne motivacije je bila zelo uspešna, saj so učenci že med samim procesom aktivno sodelovali pri pripravi pesmarice. Povezovanje pouka slovenščine in sodelovanje v projektu Turizmu pomaga lastna glava je prineslo veliko pozitivnega, hkrati pa tudi izjemen uspeh, saj smo z izdelavo našega turističnega produkta, pesmarico, in uspešno predstavitvijo na turistični tržnici dosegli srebrno priznanje. Na koncu moram povedati, da sem tudi sama zelo zadovoljna z izpeljanim projektom, saj so učenci kazali zelo veliko zanimanje za terensko delo, njihova angažiranost pa se je pokazala tudi pri sami tehnični izvedbi izdaje pesmarice. Zato bom tudi v nadaljevanju stremela k čim bolj praktičnim pristopom podajanja učne snovi, saj so rezultati res navdihujoči. Učenci so zaradi konkretne aktualizacije čisto drugače pristopili k učni snovi, kakršna je ljudsko slovtvo, ki zna biti za učence praviloma suhoparna in njim nezanimiva. Verjamem, da je tudi učencem tovrstno delo dragocena izkušnja v njihovem izobraževanju in dobra popotnica za nadaljnje delo.

Literatura

- Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1988). Dejavniki in metode uspešnega učenja. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Učni načrt (2011). Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

DELO PO POSTAJAH - UTRJUJEMO IN PONAVLJAMO

Povzetek: V članku bom predstavila prijeten način utrjevanja ali ponavljanja snovi, ki sem ga preizkusila v 3. razredu. Vsak otrok si pri tem načinu dela sam določi tempo in je tako toliko bolj motiviran. Na začetku sem podala nekaj teoretičnih izhodišč, v nadaljevanju pa sem predstavila primer dobre prakse za utrjevanje in ponavljanje znane snovi, pri čemer sem sledila standardom znanja, namenom učenja in kriterijem uspešnosti. Povezala sem didaktične igre in IKT-tehnologijo. Izkazalo se je, da učenci pri tovrstnem načinu dela niso bili obremenjeni z neznanjem, saj je delo potekalo v sproščenem vzdušju, ob igri, pri kateri so že znano snov utrjevali, vadili in ponavljali. Ob zabavi pa so utrjevali tudi medsebojne vezi in socialne stike. V članku bom tako predstavila dan, ko smo za utrjevanje in ponavljanje snovi uporabljali različne primere namiznih didaktičnih iger in IKT-spletnih iger za MAT, SLJ, TJA, SPO in ŠPO. Pri tem je bilo pomembno didaktične igre povezati s cilji, ki smo jih želeli doseči.

Ključne besede: osnovna šola, delo po postajah, igra, didaktična igra, učenje, utrjevanje, ponavljanje, učenci – otroci

WORK BY STATIONS - WE CONFINE AND REPEAT

Abstract: My article presents a pleasant way of consolidating the knowledge or repeating the lessons learned. I tested this method in the 3rd grade, letting each child to set his/her own pace and thus be all the more motivated. It starts with theoretical starting points, and then an example of good practice is presented in consolidating and repeating the themes already known, while following knowledge standards, learning objectives and performance criteria. I've connected didactic games and ICT technology. It turned out that the students/pupils were not burdened with not-knowing in this type of work, as the work took place in a relaxed atmosphere, while playing games and thus consolidating the themes already known to them, practicing and repeating them. They were also strengthening mutual relationships and social ties while having fun. I describe the day when we used various didactic board games and ICT online games for the following subjects: Math, Slovenian Language, Foreign Language, Environmental Science and Physical Education to consolidate the knowledge and repeat the lessons. Here, it was important to connect didactic games with the objectives we wanted to achieve.

Key words: elementary school, learning stations, play, didactic game, learning, consolidating knowledge, repetition, students/pupils – children

Uvod

Igra kot učenje je pomembna. Že sama igra je priznana kot otrokova pravica, saj 31. člen Konvencije o otrokovih pravicah navaja, da imajo otroci pravico do počitka in prostega časa, do igre in razvedrila, primerne otrokovi starosti, in do prostega udeleževanja kulturnega življenja in umetnosti. Pri igrah s pravili vplivamo na njegova izkustva, razvijamo otrokove sposobnosti in čustva. Pri dobro organizirani igri, s katero skušamo doseči nek cilj, je pomembno, da so otroci pri tem sproščeni, motivirani, saj jim tako raste samozavest. Otroci se pri skupinski igri učijo dela v skupini, pogajanja, reševanja sporov in postavljanja zase. (Bregant, Didakta, 2015, 25–27). V teoretičnem delu se bom posvetila učnim stilom, motivaciji pri učenju in predstavila bom obliko dela – delo po postajah.

Učni stili

Ljudje se učimo na različne načine – nekateri se najučinkoviteje učijo z branjem, drugi s poslušanjem, tretji s pomočjo slikovnih gradiv. Nekateri se več naučijo, če svoje ideje preverjajo v skupinski razpravi, drugi se raje učijo sami. Nekateri potrebujejo sistematično prikazane informacije in se učijo postopoma, drugi uporabljajo celostni pristop. Načine, kako zaznavamo informacije, katere strategije učenja uporabljamo in kako jih priključimo, imenujemo učni stili. (Marentič Požarnik, 2000)

Poznamo različne značilnosti ljudi za prepoznavanje stila učenja:

- vizualni stil, ki uporablja predvsem besede, ki označujejo barve in vidne vtise: ima jasne predstave, uvidi bistvo problema, je organiziran, sistematičen, je miren, premišljen, zapomni si predvsem slikovno gradivo, hrup ga razmeroma malo moti, težko si zapomni ustna navodila, raje bere, kot da posluša, stvari ureja po barvah in potrebuje pregled, vizijo (skice,

miselne vzorci),

- avditivni stil, ki uporablja izraze »to mi dobro zveni«, »to je odgovor na vprašanje«, rad ima predavanja, razprave in razgovore, pri branju premika ustnice, rad glasno bere, govori sam s seboj, pri učenju uporablja notranji dialog, pri delu ga moti hrup, govori ritmično, rad ima glasbo, dobro posnema ton, barvo in melodiko govora, vse si zapomni po vrsti, po korakih, bolje govori kot piše, in

- kinestetični stil, ki uporablja izraze »imam slab občutek«, »obliva me kurja polt«, ljudi in stvari se rad dotika, se jim približa, veliko se giblje, gestikulira, uči se ob ravnanju s predmeti (na laboratorijskih vajah), več si zapomni med hojo, ob branju si kaže s prstom, bolje si zapomni celovito izkušnjo kot podrobnosti, govori počasi, zanj je pomembnejši dober občutek od videza (npr. oblačila). (Marentič Požarnik, 2000)

Najboljše poučevanje, učenje, utrjevanje je takrat, kadar se skušamo približati čim več učnim stilom, zato je multisenzorno učenje v razredu priporočljivo, saj usklajeno sodelujejo vid, sluh in tip.

Spodbujanje motivacije

Učenci so po naravi motivirani za učenje, vendar motivacija s časom upada, če učenci doživljajo nenehne neuspehe. Vsi učenci imajo sposobnosti za učenje, pri tem je pomembno, da so zagotovljeni šolski in življenjski pogoji. Na nas učiteljih je, da oblikujemo razred tako, da se učenci v njem počutijo varne tako telesno kot duševno, da z njimi ravnamo dostojno in spoštljivo. Prav tako morajo biti zadovoljene temeljne potrebe, to so potreba po pripadnosti, uspešnosti in vplivu na to, kar se jim dogaja.

Poznamo pet ključnih strategij, ki jih lahko uporabimo kot vodilo, ko želimo svoje učence motivirati in opolnomočiti za delo v razredu:

1. poudarjanje truda, ki ga učenec pokaže med učnim procesom,
2. vzbujanje upanja,
3. spoštovanje moči,
4. vzpostavljanje dobrih odnosov z učenci,
5. izražanje veselja do dela z učenci.

Pomen utrjevanja znanja in ponavljanja

Če želimo, da si snov učenci zapomnijo, je nujno potrebno snov utrjevati. Vendar pa moramo paziti, da ponavljamo z razumevanjem, in ne z nerazumevanjem, saj je tako ponavljanje neučinkovito. Pri utrjevanju znanja imamo kar nekaj pomagal – miselni vzorci; listki s teorijo; poslušalec, ki mu razložimo snov; slike brez opisov – sliko nato opišemo, razložimo ... Kdaj snov utrjujemo, je bistvenega pomena – izogibati se moramo motečim faktorjem, utrujenosti, koristno je, da učenci utrjujejo, ko so v svojem elementu – takoj, ko pridejo iz šole, ali ko so si vzeli uro popoldanskega odmora ... Snov jim je takrat še vedno blizu, zato je zapolnitev vrzeli hitrejša.

Učne postaje

Pri delu po postajah gre za obliko dela, kjer učenci s pomočjo pripravljenih nalog na postajah usvajajo, utrjujejo in ponavljajo učno snov. Učencem določimo obseg nalog, število postaj, vrstni red postaj, učno obliko postaje in čas. Lahko pa prepustimo vrstni red postaj samim učencem, če se postaje med seboj ne nadgrajujejo. Takšna oblika dela spodbuja samostojno učenje, sodelovalno učenje, medsebojno komunikacijo in povezovanje ter pogloblja socialne veščine, upošteva notranjo diferenciacijo in samostojno časovno načrtovanje, lahko olajša ustno ocenjevanje. Postopek priprave dela po postajah je, da učitelj pripravi učne postaje z gradivom, naredi uvod v temo in razloži potek aktivnosti za vsako postajo. Učenci se razvrstijo k različnim postajam – tu jih lahko razporedimo z žrebom, jih določimo učitelji ali se razporedijo sami – po svojih merilih. Učenci začnejo delo na učnih postajah, pri čemer lahko delajo individualno ali si med seboj pomagajo. Po opravljenem delu se učenci predstavijo na naslednjo postajo in nadaljujejo delo. Pri tem označijo opravljeno nalo-

go pod svojim imenom na skupnem seznamu, kjer je razvidno, koliko postaj in koliko nalog je na postaji. Učenci opravljajo naloge na postajah, dokler ne obiščejo vseh učnih postaj. Aktivnost učenci zaključijo z izmenjavo svojih izkušenj, mnenj, rezultatov, misli ... Vedno je priporočljivo pripraviti še kakšno postajo z dodatnimi nalogami, ki je težavnostno bolj zahtevna. Pri tem se vse bolj nagibam k dodatni postaji, kjer so učenci gibalno aktivni. Pri takšni organizaciji dela so pomembna natančna navodila za delo, namen in cilji dejavnosti. Učenci morajo biti sposobni samostojno delati z gradivom ali pripomočki.

Primer dobre prakse – utrjevanje in ponavljanje snovi

Opisala bom primer dobre prakse ponavljanja in utrjevanja znanja v 3. razredu, in sicer pri urah SLJ, MAT, SPO, ŠPO in TJA. Priprava je napisana za pet šolskih ur, vendar gre za delo po kotičkih ali postajah, kjer učenci sledijo svojemu individualnemu tempu dela in si tudi sami izberejo vrstni red predmetov, pri katerih naloge najprej rešujejo.

Navodila sem pripravila v programu Padlet, do njih so lahko dostopali kadar koli ter jih še enkrat prebrali. Vsa navodila za delo sem predstavila v jutranjem krogu. Po opravljenem delu so morali na seznamu označiti, da je naloga pri določenem predmetu opravljena.

Priloga 1: Primer navodil za delo po postajah – Padlet

Priloga 2: Seznam – opravljena naloga

Standardi znanja: slovenščina

Področje jezika: razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti

- Učenci in učenke razvijajo pravopisno zmožnost – individualizirano, postopoma in sistematično spoznavajo, usvajajo in utrjujejo:

- rabo velike začetnice na začetku povedi, v lastnih imenih bitij in v svojilnih pridevnikih, izpeljanih iz njih, ter v zemljepisnih lastnih imenih;

- rabo končnih ločil (pike, vprašaja, klicaja);

- rabo vejice pri naštevanju.

- Ob koncu 2. razreda s tiskanimi in pisanimi črkami piše kratka besedila, ob koncu 3. razreda pa piše s pisanimi črkami besedila tistih vrst, ki so predpisane s tem učnim načrtom – tvori razumljiva besedila, skladna z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti, njegova/njena pisava je čitljiva:

- razvijajo branje z razumevanjem in pisanje besedil, ustreznih za svojo starost, ter spoznavno, sporazumevalno in recepcijsko zmožnost.

Nameni učenja

- Samostojno piše besede, povedi glede na sličice.

- Govori razločno in čim bolj knjižno.

- Piše veliko začetnico, vejico pri naštevanju in končna ločila.

- Ovrednoti svoje znanje.

Kriteriji uspešnosti

Uspešen/a bom, ko bom:

- samostojno zapisal/a besede, povedi glede na sličice,

- zapisal/a veliko začetnico, vejico pri naštevanju in končna ločila, ter

- ovrednotil/a svoje znanje.

Delo na postaji

Pri SLJ sem jim pripravila dve postaji.

Prva postaja

Na prvi postaji so na tabličnem računalniku izbrali enega od spletnih naslovov, kjer so utrjevali veliko začetnico in končna ločila. Povratno informacijo so dobili v spletni igri, ki prikaže pravilne in napačne odgovore.

Spletni naslovi:

<https://www.lilibi.si/mestni-trg/slovenscina/jezikarija/klikni-na-veliko-zacetnico>

<https://www.lilibi.si/mestni-trg/slovenscina/jezikarija/velika-zacetnica-3>

<https://www.lilibi.si/mestni-trg/slovenscina/jezikarija/velika-zacetnica-1>

<https://www.lilibi.si/mestni-trg/slovenscina/jezikarija/velika-zacetnica-2>

- Na drugi postaji so učenci imeli na mizi zgovorne kocke. Ko so vrgli tri kocke, so morali sestaviti poved. Sestaviti so morali šest bogatih povedi. Povratno informacijo so dobili od mene, saj sem povedi pregledala in jim zapisala informacijo.

Standardi znanja: matematika

Področje: aritmetika in algebra

- Sešteva in odšteva do 100.

- Pozna zmnožke do avtomatizma v obsegu $10 \times 1010 \times 10$ in količnike, ki so vezani na poštevanko.

- Pozna in uporablja računske operacije: seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje ter njihove lastnosti.

- Seštevanje in odštevanje v množici naravnih števil do 100.

- Poštevanka in količniki.

- Zakon o zamenjavi in zakon o združevanju za seštevanje in množenje (komutativnost in asociativnost seštevanja in množenja).

Nameni učenja

- Samostojno računa do 100.

- Samostojno računa številske izraze.

Kriteriji uspešnosti

Uspešen/a bom, ko bom:

- samostojno in pravilno računal/a do 100,

- samostojno izračunal/a številske izraze,

- ovrednotil/a svoje znanje.

Delo na postaji

Pri MAT sem jim pripravila dve postaji. Ena postaja je bila povezana z robotsko miško, kjer so poleg računanja morali miško spraviti v pravilno gibanje. V tem primeru so imeli tudi nekaj programiranja.

- Na prvi postaji so morali oblikovati navodila poti s karticami (puščicami). Nato so izbrali pot, izračunali račune na poti, po kateri so želeli peljati miško. Nato je moral/a sošolec/sošolka po poti kartičnih navodil spraviti miško v gibanje. Tudi sošolec/sošolka je moral/a izračunati račune. Ali je šla miška po pravi poti? Povratno informacijo sta si podala sošolca, saj je bila ta postaja namenjena delu v parih.

- Na drugi postaji so bile na mizi domine z računi množenja. Račune so izračunali, jaz pa sem jih pregledala in podala učencem povratno informacijo.

Standardi znanja: spoznavanje okolja

Področje: sila in gibanje

- Spoznajo, da lahko vplivamo na gibanje (smer, hitrost idr.).

- Ugotavljajo, da gibanje povzročimo s potiskanjem ali vlečenjem, in da se gibanje lahko prenaša.

- Spoznajo načine gibanja teles v vodi in zraku ter po različnih trdnih površinah in kaj vpliva na to gibanje.

- Potisk in vlek, trenje, zračni in vodni upor.

Nameni učenja

- Samostojno izdelava letalo po navodilih.

- Sodeluje na tekmovanju letal.

Kriteriji uspešnosti

Uspešen/a bom, ko bom:

- samostojno izdelal/a letalo,

- ovrednotil/a svoje znanje.

Delo na postaji:

- Na postaji spoznavanja okolja so učenci izdelali letalo po navodilih. Navodila so imeli na mizi ali so si jih ogledali na spletnem naslovu. Po končanem delu smo pripravili razredno tekmovanje in ugotavljali, na kakšne načine lahko usmerimo letalo, kako ga spravimo v gibanje, kaj vpliva na gibanje ... Dobili so povratno informacijo o gibanju in izdelanem letalu.

Vir: <https://www.lilibi.si/mestni-trg/spoznavanje-okolja/jaz-in-narava/sile-in-gibanje>

Standardi znanja: športna vzgoja

Področje: naravne oblike gibanja in igre

- Učenec sproščeno in skladno izvaja naravne oblike gibanja.
- Varno izvaja zahtevnejše gibalne naloge, skladno z navodili.
- Upošteva pravila izbranih elementarnih in moštvenih iger ter športnega vedenja.
- Varno izvaja enostavne gibalne naloge.
- Igre z različnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji.
- Kaj pomeni biti hiter, močan, gibljiv, natančen in vzdržljiv.

Nameni učenja

- Samostojno izvaja vaje za moč.

Kriteriji uspešnosti

Uspešen/a bom, ko bom:

- samostojno izvedel/izvedla vaje za moč,
- ovrednotil/a svoje znanje.

Delo na postaji

- To postajo smo postavili pred razredom, na hodniku. Na tla sem postavila blazine in navodila za delo. Potrebovali so dve kocki – prva kocka je pokazala, katero vajo bodo izvajali, druga kocka pa ponovitve vaje. Morali so opraviti tri vaje.

Standardi znanja: tuj jezik v 2. in 3. razredu

Področje

- Prepozna zapis osnovnega, pogosto rabljenega besedišča ter pomen besednih zvez v okviru znanih tem.
- Spoznava osnovna načela za zapisovanje v tujem jeziku in razmerja med glasovi in zapisom.
- Spoznava/ozavešča razlike in podobnosti med pisavo tujega in učnega jezika.
- Zapiše kratke besedne odzive, zamisli, sezname in (so)ustvarja preprosta pisna besedila v tujem jeziku.

Nameni učenja

- Samostojno sestavi besedo in jo prepiše v zvezek ter jo nariše.

Kriteriji uspešnosti

Uspešen/a bom, ko bom:

- samostojno sestavil/a, zapisal/a in narisal/a besedo,
- ovrednotil/a svoje znanje.

Delo na postaji

- Na mizi so bile vrečke z zamaški, na zamaških pa so bile črke. Sestaviti so morali besedo ter jo prepisati in narisati v zvezek. Povratno informacijo o pravilnosti zapisane besede so dobili pri meni.

Skupni dokazi, učni cilji, učne metode in oblike ter pripomočki

Dokazi: zapisi računov v zvezek, zapisi povedi v zvezek, delo na tabličnih računalnikih, izdelano letalo, izvedene vaje za moč.

Učni cilji

- Učenci razvijajo pravopisno zmožnost.
- Uporabljajo veliko začetnico, končna ločila in vejico pri naštevanju.
- Pišejo različne povedi (vzklične, pripovedne in vprašalne) glede na sličice.
- Računajo do 100 in izračunajo vrednost številskega izraza.
- Izdelajo letalo po navodilih.
- Sestavljajo besede in jih zapišejo.

- Pravilno izvajajo vaje za moč.

- Vrednotijo svoje znanje.

Učne metode:

- verbalno-tekstualna – razlaga, razgovor, poslušanje, poročanje, grafično delo, branje, pisanje, opazovanje,

- demonstrativno-ilustracijska – prikaz oz. demonstracija,

- izkustveno učenje – igra, praktično delo.

Učne oblike:

- frontalna,

- individualna,

- delo v dvojicah.

Učni pripomočki: tablični računalniki, didaktični pripomočki – domine z računi do 100, robotska miška s sestavljenimi računi, spletne strani lilibi.si, pokrovčki s črkami za sestavljanje besed v angleščini, zgovorne kocke. Delo je potekalo v zelo prijetnem vzdušju. Prav vsi učenci so bili motivirani za delo, zanimalo so jih naloge na postajah. Učencem z učnimi težavami sem pomagala, jih spodbujala in zanje prilagodila količino dela pri zapisu – predvsem na postajah, kjer so utrjevali matematiko in slovenščino. Vsak učenec je delal v svojem lastnem tempu, izbral je postajo po svojih merilih – ali po zahtevnosti, privlačnosti nalog ... Po opravljeni nalogi so označili, da je naloga opravljena, prav tako so takoj po opravljenih nalogah dobili povratno informacijo. Povratno informacijo so dobili ali od mene, sošolca ali v obliki rezultata po končani igri prek spleta. Nekateri so končali delo prej kot v petih šolskih urah. Ti učenci so si izbrali dodatno nalogo ali pa so se vrnili k postaji, ki jim je bila še posebej všeč. Preden se je pouk končal, smo izmenjali svoje izkušnje, učenci so predstavili svoje misli in mnenja ter pri tem ugotavljali, ali jim tak način ustreza in kje na postajah so imeli težave.

Zaključek

Ranko Rajović pravi, da je igra pomembna za razvoj možganov. Tudi zame je igra zelo pomembna komponenta pri učenju. Pri tovrstnem učenju, ponavljanju, utrjevanju so učenci motivirani, sami vrednotijo svoje znanje in tudi spoznajo, koliko vrzeli je še v njihovem znanju. Naš največji izziv je poiskati načine, kako učencem pomagati do ponovne naravne volje do učenja, jih spodbujati, ko sami obupajo, in jih navdušiti. Pri nekaterih igrah je potrebno sodelovanje med učenci, s tem krepijo socialne stike in medsebojne odnose. Med delom z didaktičnimi in IKT-igrami se učenci med seboj spodbujajo in razvijajo zdravo tekmovalnost. Pri tem postajajo tudi bolj samostojni, pozitivno naravnani, uspešnejši ... Na ta način je dan minil razigrano, hitro in bil je poln zadovoljstva. Z delom po postajah sem v razredu dokazala, da smo z uporabo iger še uspešnejši, saj so bili učenci med delom neobremenjeni in so utrjevali znanje na zabaven način. Učenci so bili po delovnem dnevu izpopolnjeni in njihov odziv je bil pozitiven, saj so bili vsi zadovoljni s svojimi uspehi pri opravljenih nalogah.

Literatura

Bregant, Tina (2015): Pomen igre za otrokov razvoj, pridobljeno 10. 10. 2021 s spletnega mesta <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1DKDJY4I?&language=eng>

Grginič, M., Zupančič M. (2004): ABC - igralnica: Didaktične igre pri začetnem opismenjevanju. Priročnik za učitelje. Domžale: Izolit.

Iglič, Neža (2016): Uporaba didaktične igre pri poučevanju naravoslovnih vsebin v prvem triletju osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana: PEF, 19–33.

Korošec, D. (2013): Vloga in uporaba didaktičnih iger pri pouku opismenjevanja. Diplomsko delo. Koper: Pedagoška fakulteta, 1–16.

Mendler, A.N. (2020): Motivacija v razredu: orodja in strategije za učinkovitejše poučevanje, Ljubljana, Rokus Klett, 2020 – 1. izd.

Perkovič, A. (2020): Pripoved ob neurejenem nizu slik v 2. razredu: Razredni pouk: Letnik XXII, 2020, številka 2. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pleško, Tina (2014): Vloga didaktičnih iger pri pouku matematike za utrjevanje aritmetike v 3. razredu osnovne

šole. Diplomsko delo. Koper: UP PEF.

Portal Lilibi.si: <https://www.lilibi.si/>

Rajović, Ranko, Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka, Ljubljana, MK, 2020 – tretji ponatis.

Učni načrt matematika (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25.

7. 2022 s spletnega mesta Digitaliziran učni načrt matematika <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

in https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

Učni načrt slovenščino (2018) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25.

7. 2022 s spletnega mesta Digitaliziran učni načrt slovenščina <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

in https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Učni načrt spoznavanja okolja (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Prido-

bljeno 25. 7. 2022 s spletnega mesta <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

in https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf

Učni načrt šport (2011) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25. 7.

2022 s spletnega mesta <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

in https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf

Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu (2013) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Pridobljeno 25. 7. 2022 s spletnega mesta <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>

in https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2_in_3._razred_OS.pdf

Zupančič, Katja (2011): Vloga didaktičnih iger pri pouku: Diplomsko delo. Maribor PEF, 18–24.

Učni stili – kaj so in zakaj so pomembni? – Center Motus (center-motus.si).

<https://e-gradiva.com/dokumenti/E-DIDAKLA/namig.php?id=72>

http://www2.arnes.si/~lukoper9/umetnost_ucenja/kaj_je_motivacija.html

SKUPINSKO DELO UČENCEV PRI IZVAJANJU PRAKTIČNEGA DELA POUKA PRI PREDMETU GOSPODINJSTVO IN IZBIRNIH PREDMETIH NA PODROČJU PREHRANE

Povzetek: Ugotovil sem, da je pri praktičnem izvajanju pouka gospodinjstva delo po skupinah zelo učinkovita učna oblika, ki omogoča kvalitetnejšo obravnavo učne snovi od frontalne oblike. Pri tej obliki se razred deli na manjše skupine, ki samostojno obravnavajo novo učno vsebino. Skupinska učna oblika je pomembna tudi iz vzgojnih vidikov, saj učenci doživljajo različne socialne izkušnje, razvijajo komunikacijo, se medsebojno spodbujajo, si pomagajo in delujejo v različnih vlogah. Skupinsko delo pripravi učence na vključevanje v družbo, v kateri vsak posameznik ustvarja družbene, poklicne in osebne delovne naloge. V jedru je predstavljen praktičen prikaz skupinskega dela pri pouku gospodinjstva. Predstavim, kako razdelim učence na skupine in po katerih kriterijih ocenim učence v vsaki skupini. Navodila skupinam so jasna in jedrnata. Vsak učenec v skupini igra točno določeno vlogo. Učenci se v skupini naučijo samostojnega nakupovanja živil, odgovornosti in samokritičnosti.

Ključne besede: Sodelovalno učenje, skupinsko delo, skupinsko učenje sodelovalne veščine

GROUP WORK OF STUDENTS WHEN IMPLEMENTING THE PRACTICAL PART OF THE LESSON IN THE SUBJECT HOME ECONOMICS AND ELECTIVE SUBJECTS IN THE FIELD OF NUTRITION

Abstract: I have found that in the practical implementation of home economics lessons, working in groups is a very effective form of teaching, which enables a better treatment of the teaching material than the frontal form. In this form, the class is divided into smaller groups, which deal with the new learning content independently. The group learning format is also important from an educational point of view, as students experience different social experiences, develop communication, encourage each other, help each other and act in different roles. Group work prepares students for inclusion in society, in which each individual creates social, professional and personal work tasks. In the core, a practical demonstration of group work in home economics lessons is presented. I present how I divide the students into groups and by what criteria I evaluate the students in each group. The instructions to the groups are clear and concise. Each student in the group plays a specific role. In a group, students learn independent grocery shopping, responsibility and self-criticism. Keywords: Cooperative learning, teamwork, group learning, collaborative skills

1 Uvod

Po mojih večletnih opažanjih kot učitelj naravoslovnih predmetov in gospodinjstva opažam, da učenci v samem učnem procesu premalo sodelujejo med sabo in so pri tem premalo učinkoviti. Posledično sem se pri pouku gospodinjstva bolj načrtno lotil skupinskega dela. Naj v uvodu predstavim nekaj teoretičnih izhodišč. Nekateri pedagogi in učitelji enačijo skupinsko učno obliko s skupinskim delom učencev. Skupinska učna oblika je didaktični pojem, in označuje, da se razred deli na manjše skupine, ki samostojno obravnavajo novo učno vsebino. Izraz skupinsko delo pa uporabljamo, ko učencem razlagamo, na kakšen način bodo pri pouku delali (Nunar, 2020).

Skupinska učna oblika je pomembna tudi iz vzgojnih vidikov, saj učenci doživljajo različne socialne izkušnje, razvijajo komunikacijo, se medsebojno spodbujajo, si pomagajo in delujejo v različnih vlogah (Kramar, 2009). Organizacijsko se skupine ločijo na stalne in priložnostne. Pri pouku skupinsko učno obliko razumemo kot socialno obliko, pri kateri učitelj pred celotnim razredom posameznim skupinam razdeli enake ali različne naloge kot del skupne učne enote, tako da vsaka skupina samostojno obravnava novo učno snov, jo utrjuje in ponavlja (Kubale, 2015). V sociološkem pogledu skupinsko delo pripravi učence na vključevanje v družbo, v kateri vsak posameznik ustvarja družbene, poklicne in osebne delovne naloge. Za demokratično družbo je pomembno, da se učenci že v šoli že pripravijo na dogovarjanje in odločanje (Vodopivec, 2003) Z uvajanjem skupinskega dela se razvijajo

tudi intelektualne sposobnosti učencev, s psihološkega vidika pa gre za motiviranje učencev za delo. V okviru aktivnosti pri reševanju skupne naloge se pokažejo individualne sposobnosti posameznikov. Učenci se navajajo na kolektivno delo, kritičnost in samokritičnost. Gre za dinamično delo, kjer je delovna disciplina večja, motivacija boljša diferenciacija in individualizacija je dobro zastopana, v učno delo pa se lahko vključijo tudi bolj introvertirani učenci (Isabella, 2003). Med drugim Eccles, Rodrigues in Wigfield (1988) ugotavljajo, da je kakovost prijateljskih stikov med učenci v povezavi z ucnim uspehom in motivacijo.

Z vpeljavo skupinskega dela dosežemo pet pomembnih ciljev (Pekljaj, 2001). Učenci se bolje spoznajo, razvija se skupinska identiteta, učenci se med seboj podpirajo, naučijo se spoštovati razlike med člani skupine in učenci razvijajo sodelovanje v skupini.

Pomembna je velikost skupine in tudi, na kakšen način se učenci razvrščajo v skupine. Skupine se lahko samostojno oblikujejo, lahko jih določimo ali pa se oblikujejo po tehniki mandatarjev. Skupine so lahko po sposobnostih, uspešnosti in hitrosti učencev homogene ali heterogene. Pred začetkom skupinskega dela je v frontalnem uvodu vsako skupino posebej potrebno seznaniti z nalogo, ki jo bo skupina opravila. Bistvenega pomena je dobra učiteljeva priprava na frontalni del. Navodila naj zajemajo nalogo, delavni načrt, didaktično nalogo in plenarno poročanje. Pomembno je, da vsi učenci aktivno sodelujejo in da so seznanjeni s tem, koliko časa imajo na razpolago. Po končanem delu se učenci lahko zberejo v diskusijski polkrog pred tablo in vsaka skupina poroča o svojem delu. Z učiteljevo pomočjo sledi povzetek in povezava delovnih rezultatov vseh skupin, ki jih nato prenesejo na tablo ali plakat (Tomić, 2002). Skupinsko delo mora seveda imeti značilnosti sodelovalnega učenja, naloge, ki ji dobi skupina, morajo biti problemsko usmerjene.

V skupini vsak udeleženec odigra določeno vlogo. Vsaki skupini je določen vodja. V skupini je iniciator, učenec, ki ima veliko idej in ostale hitro navduši z idejami. Del skupine je organizator, učenec z dobrimi organizacijskimi sposobnostmi. Svoji vlogi imata tudi izdelovalec nalog (nekdo, ki želi, da ga drugi vodijo) in sopotnik, ki pa skupinskemu delu ne prenese veliko (Sevšek, 2001) Prisotni so lahko oblikovalec, povezovalac, zapisovalec in priganjalec.

2 Praktičen prikaz skupinskega dela pri pouku gospodinjstva

Praktičen del pouka gospodinjstva in njemu sorodnih predmetov je zelo uporaben za sodelovalno učenje v okviru manjših skupin. V jedrnem delu referata bom predstavil praktično vajo priprave jedilnika s tremi hodi.

a. Razdelitev učencev v skupine

Večletne izkušnje pri razdeljevanju učencev v skupine so me privedle do tega, da so skupine učinkovitejše in uspešnejše, če jih jaz razdelim kot pa, da se učenci sami razdelijo v skupine. V tem primeru so običajno skupine zelo homogene. Posledično se dogodi, so v nekaterih skupinah samo dekleta, v drugih pa samo fantje. Hitro lahko pride do neprijetne situacije, v kateri nekoga ne želijo sprejeti v nobeno skupino ali celo, da kdo izmed učencev ne želi prisostvovati v nobeni od skupin. Pri razdeljevanju pazim na to, da je skupina čimbolj heterogena. V vsaki skupini so učenci z različnimi učnimi sposobnostmi, komunikacijskimi spretnostmi, socialnimi veščinami, nekateri bolj introvertirani, drugi ekstravertirani in podobno. Po mojem mnenju so heterogene skupine učinkovitejše pri skupinskem delu in učenju, saj so učenci na nek način prisiljeni v sodelovanje. Največkrat je pri pouku od deset do petnajst učencev. Skupina, ki pripravlja eno jed, šteje tri ali štiri člane. Običajno pripravljamo jedilnik s tremi ali štirimi hodi.

b. Kriteriji ocenjevanja dela po skupinah pri pouku gospodinjstva in sorodnih izbirnih predmetov

Pri praktičnem delu v gospodinjstvi poleg pridobljenega znanja ocenjujem tudi ostale veščine, trud, pripravljenost na delo in podobno. Pri izvedbi želim doseči zastavljene kratkoročne in dolgoročne cilje. Zato je bistveno, da učitelj dosledno upošteva zastavljene kriterije. Ocena se pridobi iz seštevka manjših ocen nekaterih vaj skupaj. Učenci si jih zapišejo in ponotranjijo še pred izvedbo prve vaje tekočega šolskega leta. V spodaj naštetih

točkah si jih poglejmo bolj podrobno:

1. *Priprava učencev na praktično vajo.* Učenci skupine, ki pripravljajo določeno jed, morajo dobro poznati recept, še posebej vodja skupine. V kolikor opazim, da ne vedo postopka, oceno temu primerno zmanjšam. Med pripravo se šteje tudi nabava živil za določeno jed. V kolikor se živil ne prinese, je vaja ocenjena negativno. Med pripravo se šteje tudi kuhinjski predpasnik in morebitna teorija o jedeh, ki jih učenci pripravljajo.

2. *Sodelovanje znotraj skupine in sodelovanje med skupinami.* Sodelovanje je večšina, ki je po mojem mnenju ključna za kasnejše učencevo uspešno vključevanje v družbo odraslih, zato dajem velik poudarek na njo. V osnovni šoli je takšnega načina učenja bistveno premalo. Pri sodelovanju pazimo na spoštovanje soudeleženca v skupini, na primerno uporabo besed v komunikaciji, upoštevanje drugega kljub morebitnim drugačnim pogledom. Del sodelovanja je tudi odgovornost do opravljanja vloge v skupini, ki je bila učencu zaupana. Poudarjena je tudi prostovoljna pomoč ostalim učencem v skupini ali celo učencem drugih skupin. K nudenju pomoči je spodbujen učenec, ki je s svojim delom že končal. Ocenjuje se tudi sodelovanje učencev med skupinami na način, ali se uspešno dogovarjajo za uporabo pečice, kuhinjskega pribora, gospodinjskih aparatov, štedilnika in ostalih gospodinjskih pripomočkov. Učenci zavestno pazijo na to, da ne pride do preprirov oziroma jih znajo učinkovito reševati. Sodelovanje naj bo čim bolj aktivno.

3. *Skrb za čistočo in urejenost delovnih prostorov.* Vse prevečkrat učenci pričakujejo, da je skrb za čistočo delovnega prostora drugotnega pomena in hitro pride do situacije, ko je delovni pult neuporaben zaradi nastavljenih posod, gospodinjskih pripomočkov in aparatov, embalaže, bioloških odpadkov, živil in podobno. Poudarek pri ocenjevanju je na sprotne čiščenju in pospravljanju delovnih površin. Vsaka skupina je zadolžena za površino, na kateri je ustvarjala določeno jed. Po opravljeni vaji se pričakuje, da se pusti kuhinja čista, pospravljena in urejena. Skupine med sabo sodelujejo in si razdelijo delo. Nekdo uredi hladilnik, drugi učenec poskrbi za delovno površino, nekdo je določen za poliranje štedilnika, spet drugi za ureditev predalov in kuhinjskih omar, šrambe z živil, pometanja tal, lijaka in tako naprej. Učenca, ki sta določena za dežuranje, skrbita za koordinacijo pospravljanja in predvsem spodbujata učence k sprotne in končnemu čiščenju.

4. *Skrb za osebno higieno.* Pri rokovanju z živili hitro pride do situacije, v kateri se lahko okužimo zaradi neprimerne rokovanja z živili. V kolikor učenci ne pazijo na ta pomemben vidik, se ocena temu primerno zmanjša. Pred izvedbo prve vaje tekočega leta učencem nazorno pokažem, kako se natančno umiva roke, pred in po končani vaji ter seveda po potrebi tudi med samo vajo. Učenci pazijo tudi na čistočo kuhinjskih predpasnikov, posebej v zimskem času na razne izcedke, spetost dolgih las, uporabo higienskih rokavic in podobno.

5. *Varnost pri delu.* Varnostni vidik je pomemben za učinkovito delo v kuhinji, zato ga seveda uporabljamo kot kriterij za ocenjevanje. V kolikor učenci ne dosegajo minimalnega standarda za doseganje tega kriterija, so seveda vaja ocenjena negativno. Natančno se dogovorimo, kako se rokuje z ostrimi predmeti (noži, strgala), kako se rokuje z nevarnimi gospodinjskimi aparati (mešalnik, palični mešalnik), naučimo se varno in pravilno uporabljati pečico, električni štedilnik, mikrovalovno pečico). Učenci pazijo na lastno varnost in seveda na varnost svojih sošolcev.

6. *Postopek priprave jedi.* Učenci znotraj skupine so ocenjeni tudi po tem, kako pripravljajo določeno jed. Pri postopku pazijo na to, da si koraki priprave sledijo v pravilnem vrstnem redu, pozorni so na količine surovin, ki jih določen recept potrebuje, pri delu so natančni. Pazijo na čas peke, kuhanja in ostalih tehnoloških postopkov. Priprava pogrinjka spada tudi v ta kriterij.

7. *Samoiniciativnost.* Seveda se poleg sodelovanja z ostalimi ocenjuje tudi samostojnost in samoiniciativnost, torej da se učenec loti dela sam od sebe, predlaga svoje ideje in izboljšave, izrazi svoje mnenje. Učenca, ki ga je potrebno ves čas spodbujati, ne pokaže nikakršnega interesa za delo in učenje, temu primerno tudi ocenim.

c. Frontalno podajanje navodil pred izvedbo vaje

Splošni napotki za praktično delo pri pripravi jedi so približno enaki za vse skupine. Navodila podajam jasno, kratko in jedrnat. Prva navodila so posredovana učencem en teden vnaprej. Uporabljam šolsko tablo, Učenci si tabelno sliko prepišejo v zvezek. Vsaka vaja je oštevilčena, ima naslov in datum izvedbe. Izberem dva učenca izmed vseh skupin, ki sta dežurna in skrbita za splošno čistočo in higieno, čistočo pomivalnega korita in skrbita za usklajenost vseh skupin med sabo. Tematika priprave jedi je povezana vsebinsko, na primer italijanska kuhinja. Priporočljivo je, da je jedilnik povezan v zaokroženo celoto. V kolikor so skupine štiri, je jedilnik za italijansko kuhinjo sledeč:

1. prva skupina ustvarja juho ali hladno predjed (npr. italijanska paradižnikova juha),
2. druga skupina pripravlja glavno jed (npr. špageti z različnimi prelivami)
3. tretja skupina pripravlja solato (npr. italijanska solata, pri kateri uporabimo star kruh)
4. četrta skupina pripravi italijansko sladico (npr. tiramisu)

Učiteljeva naloga je, da recepte razdeli po skupinah. Vrsta jedi kroži po skupinah od ene praktične vaje do druge. Skupa, ki je imela glavno jed, ima na primer pri sledečem ustvarjanju pripravo solate.

d. Samostojnost pri priskrbi z živili in pripomočki

Vsaka skupina se uči sodelovalnega učenja tudi izven pouka. Učenci se sami dogovorijo o nakupu surovin in ostalih pripomočkov za pripravo jedi. Priporočljivo je, da nakupujejo skupaj, saj si lahko tako izmenjujejo mnenja o izdelkih, načinih nakupovanja in podobno. Po učiteljevih navodilih spremljajo tudi kvaliteto in znake ter simbole na embalaži

e. Delitev vlog po skupinah

Pri pripravi jedi ima vsakdo v skupini svojo natančno določeno vlogo. VODITELJ v skupini dobro pozna recept, koordinira delo znotraj skupine, spodbuja in sodeluje z drugimi skupinami in pazi na čas, PRIPRAVLJALEC pripravlja surovine, kuhinjske pripomočke in gospodinjske aparate, ČISTILEC je zadolžen za sprotno čiščenje površin, pomivanje kuhinjske posode, odnašanje embalaže in bioloških odpadkov v smeti, GLAVNI KUHAR SKRBI ZA PRIPRAVO JEDI. Od ene do druge vaje se običajno vloge menjajo.

f. Opazovanje poteka dela, teorija in evalvacija dela

Učitelj s pomočjo ocenjevalnega lista opazuje učence in jih sproti ocenjuje. Seveda skupine koordinira, predvsem sodeluje z voditelji. Opozarja na pravilen postopek priprave, na čistočo, varnost, disciplino. Po končani vaji običajno ni dovolj časa za [evalvacijo, zato to storimo takrat, ko na vrsti ni praktična vaja. Prav tako učenci lahko pripravijo poročila o jedeh, ki so jih pripravili.

3 Zaključek

Iz lastnih izkušenj trdim, da je delo v manjših učnih skupinah, skupinsko učenje in sodelovalno učenje pisano na kožo praktičnemu delu priprave živil pri predmetih gospodinjstvo in njemu sorodnimi predmeti (Sodobna priprava hrane, Načini prehranjevanja). Skoraj vsi učenci tretje triade osnovne šole so nad praktičnimi vajami v obliki priprave najrazličnejših jedi navdušeni in se veselijo praktičnega ustvarjanja. To njihovo pozitivno notranjo motivacijo želim vsako šolsko leto izkoristiti tako, da so znanje in veščine, ki jih pridobijo, kvalitetne in uporabne v vsakdanjem življenju. Temu cilju skušam slediti predvsem z lastno doslednostjo pri podajanju navodil za izvedbo praktičnega dela, z natančnim in poštenim ocenjevanjem raznovrstnih, v prejšnjem poglavju naštetih kriterijih, po drugi strani pa seveda s čustveno bližino, razumevanjem, pomočjo in podobno. V kolikor pa kot učitelj pustiš, da se začetna velika motivacija učencev ne usmeri v napredek, lahko izzveni v prazno in so rezultati takšnega načina učenja lahko slabši kot pri frontalni obliki.

Pozitivnih vidikov skupinskega dela in učenja je mnogo, od večje motivacije, pristnejšega sodelovanja, boljših učnih rezultatov, razvijanja medsebojne podpore, pomoči, boljše eval-

vacije, kvalitetnejšega pridobivanja raznih veščin, dviga komunikacijskih sposobnosti, gradnje trdnjših prijateljstev, ekonomičnosti učenja in še bi lahko naštevali.

Moja velika želja je, da bomo učitelji v prihodnosti znali v večji meri povezovati frontalno in individualno zastavljen način podajanja snovi s skupinskim in sodelovalnim načinom poučevanja.

Literatura

Eccles, J.S., Rodrigues, D in Wigfield, A. (1998). The development in children's motivation in school context. *Review of Research in education*, 23(1), 73-118.

Erjavšek, M. (2013). Sodelovalno učenje pri pouku gospodinjstva. [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Pefprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1555/1/Diploma_Sodelovalno_u%C4%8Denje_pri_pouku_gospodinjstva.pdf

Isabella, L. (2003). *Teams and teamwork – A Foundation*. V. D. Purg (ur.) *Leaders and teams: the winning partnership*. GV založba.

Kubale, V. (2015). Skupinska učna oblika. Samozaložba v sodelovanju z založbo Piko's Printshop.

Vodopivec, I. (2003). Sodelovalno učenje v praksi. Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Nunar, N. (2020). Izzivi skupinskega dela učencev [Diplomsko delo, Univerza na primorskem, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UPR. <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=19620&lang=slv>

Pekljaj, C (2001). Sodelovalno učenje ali več glav več ve. DZS.

Tomić, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

FUZIJA METOD POUČEVANJA PRI TUJEM JEZIKU

Povzetek: Tuj jezik je kompleksno predmetno področje zaradi stalnega spreminjanja v povezavi z razvojem družbe, povezovanja z vsemi področji življenja, učenja za medjezikovno in medkulturno komunikacijo in doseganja znanja na področju fonologije, semantike, sintakse in pragmatike. Od učitelja zahteva, da sledi spremembam, se stalno izobražuje in v proces poučevanja vključuje različne metode, ki jih mora ustrezno prilagoditi starosti in predznanju učencev. Kot učiteljica angleščine in nemščine se trudim, da preko različnih pristopov ustvarjam interakcijo, v katero so učenci aktivno vključeni. Spodbujam jih k sodelovanju, samostojnosti, raziskovanju, izražanju kritičnih mnenj, reševanju problemov, kreativnosti in oblikovanju kriterijev pri ocenjevanju znanja. Pouk je potrebno usmerjati diferencirano in individualizirano, saj je predznanje učencev različno. To je še posebej izrazito pri angleščini, ki kot globalni jezik navdušuje tudi naše učence. Nekateri učenci se z angleščino srečajo prvič v šoli, veliko pa je takšnih, ki imajo stik s tem jezikom že od malih nog, kar vpliva na individualne razlike že na začetku učenja tujega jezika.

Ključne besede: tuji jezik, učitelj, angleščina, predznanje, metoda, diferenciacija, individualizacija

A MELTING POT OF VARIOUS TEACHING METHODS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract: Foreign language is a complex subject area due to constant changes in connection with the development of society and interaction with all areas of life, due to learning for interlinguistic and intercultural communication and achieving knowledge in the field of phonology, semantics, syntax and pragmatics. It requires the teacher to keep up with changes, to educate himself continuously and to include various methods in the teaching process, which he must adapt accordingly to the age and prior knowledge of the students. As a teacher of English and German, I try to use different approaches to create interaction in which students are actively involved. I encourage them to cooperate, to be independent, to research, to express critical opinions, to solve problems, to be inventive and to create criteria for evaluating their knowledge. It is necessary to guide the lessons in a differentiated and individualised way, since the prior knowledge of the students is different. This is especially evident in the case of English, which, as a global language, also excites our students. Some students start learning English for the first time at school, but there are many who have had contact with this language since childhood, which affects individual differences right from the beginning of learning a foreign language.

Key words: foreign language, teacher, English, prior knowledge, method, differentiation, individualisation

Uvod

Učenje tujih jezikov sega daleč nazaj v zgodovino. Najprej je bilo omejeno le na privilegirane nosilce jezikovne menjave med najstarejšimi ljudstvi kot so bili pisarji, svečeniki, učenjaki, diplomati, trgovci in vojaki. Le-ti so se tujega jezika učili v tujem okolju od naravnih govorcev. Ob koncu 18. stoletja, ko so se pojavile prve slovnice, pa se je začelo razvijati teoretično in konceptualno poučevanje tujih jezikov. Slovnično-prevajalna metoda je temeljila na učenju slovničnih pravil, ki so jih učenci usvajali preko branja in prevajanja zahtevnih klasičnih besedil, ki niso vsebovala pogovornega jezika naravnih govorcev. Šlo je za akademsko znanje jezika, ne pa za uporabo jezika v realnih govornih situacijah.

Spremembe v družbenoekonomskih odnosih v 19. stoletju, predvsem pa razvoj prevoznih sredstev, železnice in parnikov, so zahtevale poznavanje govornega tujega jezika in njegovo uporabo v praksi. Kot odziv na slovnično-prevajalno metodo, se je razvila direktna ali naravna metoda. Učenci so se tujega živega govornega jezika učili z rabo v čim bolj naravnem okolju brez podlage slovničnih pravil. Učitelji so bili le izvorni govorniki tujega jezika, ki so pouk v celoti izvajali v tujem jeziku.

Avdiolingvalna metoda je doživela svoj vrhunec v 60. letih dvajsetega stoletja. Učitelji so pouk tujega jezika izvajali preko dialogov, drilov, igre vlog in uporabe naučenega besedišča v lastnih dialogih. To je bilo učenje jezika preko grajenja navad. Tak način je bil enoličen in le malo kreativen. Na začetku 70. let dvajsetega stoletja je postalo bolj pomembno, da se zna učenec sporazumevati v tujem jeziku, kot pa da dobro pozna slovnico tujega jezika oziroma se uči jezika preko ustvarjanja navad. Razvil se je komunikativni pristop, ki združuje učenje

tujega jezika preko besedišča iz različnih področij z uporabo jezika za sporazumevanje, podajanje informacij, izražanje mnenj, čustev in občutkov ter raziskovanje. Poučevanje tujega jezika se tudi medpredmetno povezuje z vsebinami drugih predmetov v šoli. Gre za povezovanje funkcijskih in strukturalnih vidikov jezika v komunikacijski aspekt (Fekonja, 2016).

Primer dobre prakse

Jezik med ljudmi živi in se stalno spreminja ter razvija, zato mora učitelj spremembam slediti in se izobrazevati. Pomembno se mi zdi, da učitelj v pouk vključi poleg splošnih tudi sodobne teme in dogodke, zlasti še tiste, ki so blizu učencem. Ker se učenci o takih temah radi pogovarjajo, je tudi njihova motivacija za učenje višja. Tuj jezik se močno povezuje s številnimi drugimi predmetnimi področji, saj obravnavamo zelo različne teme, s katerimi pripravljamo učence na vseživljenjsko učenje. Želimo jih usposobiti za medjezikovno in za medkulturno komunikacijo, zato razvijamo jezikovne in sporazumevalne zmožnosti in spretnosti, preko tujega jezika pa spoznavamo tudi tuje dežele in kulture naravnih govorcev. Predznanje učencev je na vseh teh področjih raznoliko. Poleg tega pa je tuj jezik predmet, pri katerem učence poučujemo, preverjamo in ocenjujemo na štirih različnih ravneh: iz slušnega in bralnega razumevanju ter ustnega in pisnega sporočanja, kar zopet zahteva uporabo različnih metod pri pouku, ki jih mora učitelj ustrezno prilagoditi starosti in predznanju učencev. Lahko bi rekli, da gre pravzaprav za fuzijo različnih metod poučevanja, ki vključujejo vsako šolsko uro vrsto dejavnosti, kot so uvodna motivacija, poslušanje, tiho in glasno branje, pogovor in diskusija, igra vlog, pisanje dialogov in pisnih sestavkov, individualno in skupinsko delo, projektno delo, raziskovalno delo, reševanje problemov, medvrstniško učenje, formativno spremljanje in uporaba moderne tehnologije.

Vsesplošna razširjenost angleščine, ki je danes globalen pojav, ima velik vpliv na standarde znanja in pričakovane rezultate učencev ter na metode poučevanja. Tradicionalni način poučevanja ne razvija v zadostni meri funkcionalnih in sporazumevalnih spretnosti, ki so cilj poučevanja angleščine. To pa pomeni, da moramo mi učitelji angleščine izstopiti iz klasičnega okvirja, ki temelji predvsem na slovnici in se usmeriti v bolj progresiven medpredmetni način poučevanja (Janez Skela in Urška Sešek, 2012). Sodoben pouk naj bi čim bolj spodbujal in omogočal samostojnost, soodločanje, sodelovanje in ustvarjanje učencev pri pridobivanju znanja. Tako učenci lahko aktivno iščejo podatke in uporabljajo različne vire, razvijajo lastne načine pridobivanja znanja in oblikujejo kriterije pri presoji usvojenega znanja. Gre za proces komunikacije in interakcije med učenci in učiteljem (Blažič idr., 2003). Središče učnega procesa ni več poučevanje, kjer je imel glavno vlogo učitelj, ki je razlagal snov, ampak učenje in z njim učenci, ki sodelujejo pri oblikovanju pouka, črpajo znanje in samostojno rešujejo probleme (Hauptman, 2012). Danes se pri pouku namesto metode posredovanja znanja uporabljajo predvsem metode pridobivanja in usvajanja znanja, razvijanja miselnih sposobnosti in oblikovanja osebnostnih lastnosti (Blažič idr., 2003).

Angleščina je predmet, ki ga imajo učenci na naši osnovni šoli radi. To potrjuje tudi anketa, ki sem jo izvedla med učenci 6., 7., 8. in 9. razredov. Sodelovalo je 40 učencev 6. razredov, 54 učencev 7. razredov, 38 učencev 8. razredov, 42 učencev 9. razredov, skupaj torej 174 učencev. 105 anketiranih učencev tudi poučujem. Odgovorili so na tri vprašanja – kako je angleščina priljubljena in na katerem mestu je glede na ostale predmete ter zakaj tako menijo in koliko časa na teden porabijo za domačo nalogo in učenje angleščine – 1 uro, 2 uri, 3 ure, 4 ure ali več. Med ostalimi predmeti je angleščino glede na priljubljenost 46% učencev postavilo na peto mesto, za športom, gospodinjstvom, tehniko in tehnologijo, likovno in glasbeno umetnostjo. 5 % anketiranih učencev je angleščino umestilo na drugo in 5 % na tretje mesto. 27 % učencev je za angleščino izbralo šesto ali sedmo mesto in 17 % učencev angleščine ni uvrstilo med prvih sedem predmetov. To so učenci, ki imajo manjše ali večje težave pri pouku tujega jezika. Ostali imajo angleščino radi predvsem zato, ker je to predmet, pri katerem lahko izkoriščajo znanje, ki ga pridobivajo izven šole z dejavnostmi kot so igranje igrice, brskanje po internetu, pogovor s tujimi prijatelji, ogled filma, nanizanke ali na-

daljevanke, poslušanje glasbe, ki jih bolj zanimajo kot pa pouk v šoli. Učitelj na priljubljenost angleščine nima večjega vpliva. Za domače delo ne porabijo veliko časa. Večina potrebuje za domačo nalogo in učenje 2 do 3 ure na teden. Ta čas je v glavnem namenjen pisanju domače naloge, medtem ko učenci učenju namenijo zelo malo časa, nič oziroma največ do 1 ure na teden. Redki so učenci, ki porabijo za domače delo več kot 3 oziroma 4 ure na teden. Vsi pa se več učijo pred ocenjevanjem. Kljub temu pa večina učencev dosega dobre ali zadovoljive rezultate. Po eni strani je to za učitelja prednost, saj učenci pri pouku bolj navdušeno sodelujejo, po drugi strani pa je predznanje učencev zelo različno, kar zahteva od učitelja veliko fleksibilnosti in dinamike pri metodiki poučevanja. Razred v tem smislu nikoli ni koherentna celota, zato je potrebno učiti hkrati na več različnih nivojih in primerno vključevati učence v pouk. Učence z dobrim besednim zakladom je potrebno ustrezno zaposliti. Dodelimo jim lahko vodilno vlogo pri razgovoru in diskusiji, pri raziskovalnem delu, pri problemskem in medvrstniškem učenju ali pa projektne delu. Če pouk angleščine primerjam s poučevanjem nemščine, ki jo poučujem kot obvezni izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu, lahko rečem, da je poučevanje nemščine manj kompleksno. Nemščino učenci izberejo sami, kar pomeni, da imajo več motivacije za delo, skupine pri pouku so majhne (na naši šoli do 10 učencev) in učenci predznanja nimajo. Razred je zato enotna celota, ki jo s primernimi metodami lažje vodim skozi proces poučevanja.

Pri določenih temah se rada poslužim projektne dela. V 8. razredu temo Ecology obdelamo na tak način. Najprej skupaj z učenci pripravimo projektne načrt, ki vključuje opredelitev nalog za posamezne skupine, napotke za delo in časovni okvir projekta ter jasne cilje, ki jih želimo doseči. Razred razdelimo na pet skupin. Vsaka skupina dobi nalogo, ki jo mora opraviti in nato predstaviti v razredu. Gre za zbiranje podatkov, slikovnega materiala, ki ga meni pošljejo na spletno pošto, da ga natisnem, pripravo plakata kot miselnega vzorca, ki mora vsebovati 10 novih besed, poročanje in pripravo vprašanj ali naloge za preverjanje znanja. Pri razdelitvi učencev in nalog upoštevamo njihovo predznanje in sposobnosti. Učenci morajo obdelati naslednja področja: What Is Green? (Predstaviti morajo pomen zelene barve v naravi in v različnih besednih zvezah.), The Green Alphabet and Are You Eco-friendly? (Zapisati morajo Zeleno abecedo. Za vsako črko poiščejo besedo v povezavi z naravo. Pripraviti morajo anketo, s pomočjo katere bodo ugotovili, ali so sošolci okolje-varstveno zavedni.), The Most Serious Environmental Problems (Predstaviti morajo najbolj resne ekološke probleme na našem planetu in pojasniti vzroke zanje.), Animals in Danger and the Zoos (Predstaviti morajo ogrožene živali in razloge za njihovo ogroženost ter prednosti in slabosti živalskih vrtov.). Delo mora biti primerno razdeljeno med vse udeležence v skupini, za kar je odgovoren vodja skupine, zato na to mesto postavim učence, na katere se lahko zanesem. V skupini morajo učenci med seboj sodelovati, se poslušati in dogovarjati, kar pomeni, da poleg učenja urijo tudi različne socialne veščine. Pri iskanju podatkov v zvezi z določeno temo si učenci pomagajo z učbenikom, različnimi knjigami in revijami, ki si jih lahko izposodijo v šolski knjižnici ali pa jih prinesejo od doma, z računalnikom in telefonom. Ustrezne podatke nato zberejo na plakatu, dodajo slikovni material, izpostavijo novo besedišče in opravijo predstavitev v razredu. Ostali učenci vsako poročanje dobro poslušajo in si zabeležijo podatke in nove besede v zvezek. Za tako obdelavo nove snovi potrebujemo 6 šolskih ur. Nato sledi utrjevanje teme in novega besedišča. Običajno uporabim metodo pogovora, za ponovitev besedišča pa učni list, ki ga učenci rešijo za domačo nalogo. Z različnimi vprašanji spodbujam učence k izražanju lastnega mnenja in h kritičnemu razmišljanju. Za zaključek projekta izvedejo učenci še preverjanje. Vsaka skupina pripravi nalogo in oblikuje kriterije znanja ter preveri ali so zastavljeni standardi znanja doseženi. Za preverjanje običajno porabimo 2 šolski uri. Ko preverjanje izkaže usvojeno znanje, je ta tematika vključena v ustno in pisno ocenjevanje.

Zaključek

Obravnavanje nove tematike z metodo projektne dela učence aktivno vključi v učno-sodelovalni proces, ki zahteva povezovanje v skupini in interakcijo z učiteljem, ki nima vloge predavatelja, ki podaja novo snov, ampak samostojno delo in učenje učencev, ki postanejo drug drugemu vir poučevanja, usmerja in spodbuja. Iskanje podatkov in slikovnega materiala preko različnih virov je raziskovalno in bolj zanimivo kot pa zgolj uporaba učbenika. Učenci so navdušeni tudi nad možnostjo uporabe moderne tehnologije, predvsem telefona. Pri izdelavi miselnega vzorca na plakatu in oblikovanju naloge s kriteriji znanja za preverjanje lahko pokažejo svojo kreativnost. Poročanje o obdelani temi pokaže poznavanje vsebine, je pa tudi vaja za javni nastop. Preverjanje, ki ga izvedejo ob zaključku projekta, da učencem in učitelju pomembno povratno informacijo o kakovosti znanja učencev in o kakovosti poučevanja učitelja. Pri projektne delu pa je tudi nekaj slabosti. V skupini nikoli vsi učenci ne delajo enako pridno. Nekateri vedno naredijo več kot drugi. Nekateri učenci potrebujejo veliko spodbude in usmerjanja, da delo opravijo pravočasno. Prav tako nekateri izkoristijo možnost uporabe telefona in računalnika za nepravi namen, zato je učinkovit nadzor učitelja temeljnega pomena. Prav gotovo je obseg znanja, ki so ga usvojili učenci, manjši in ne tako dobro strukturiran kot pri frontalnem pouku. Menim pa, da samostojnost in kreativnost učencev ter dinamika in pestrost dejavnosti povečajo motivacijo, delovno vnetje in zadovoljstvo ob zaključku projekta.

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., & Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 333-334. <https://www.scribd.com/document/492053452/Bla%C5%BEi%C4%8D-M-idr-2003-Didaktika-visoko%C5%A1olski-u%C4%8Dbenik-Novo-mesto-Visoko%C5%A1olsko-sredi%C5%A1%C4%8De-str-329-422>
- Fekonja, L. (2016). Metode poučevanja tujih jezikov. Slovenika II, 2, 13-20. <http://slovinci.rs/wp-content/uploads/2017/03/Fekonja.pdf>
- Hauptman, K. (2012). Sodobne metode poučevanja književnosti: diplomsko delo. [K. Hauptman]. https://www.slov.si/dipl/hauptman_katarina.pdf
- Skela, J., in Sešek, U. (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. Slavistično društvo Slovenije. https://www.researchgate.net/publication/297959396_From_global_trends_to_local_contexts_Foreign_language_learning_and_teaching_in_Slovenia

KO SE UPORABNO ZNANJE SREČA Z MODELI

Povzetek: Kemija ni le kemijski jezik, abstraktnost in nerazumljivost. Zato poučevanje kemijskih vsebin pomeni znova in znova za učitelje velik izziv. Kot učiteljica kemije se zavedam svoje odgovornosti in se velikokrat sprašujem: "Kako, na kakšen način naj poučujem, da bom pri učencih razvijala motivacijo, ustvarjalni duh in zagon za učenje." Modeli v kemiji so sredstvo za razumevanje in obravnavo kemijskih pojmov, ki omogočajo lažje usvajanje abstraktnih pojmov in prikazovanje človeškemu očesu nevidnih struktur. Modeli v kemiji imajo velik pomen, saj poglobljajo teoretična znanja, razvijajo logično mišljenje in sklepanje ter tako pripomorejo k razvijanju bolj kompleksnih kompetenc. Poseben poudarek sem namenila strategiji učenja s samo izdelavo kemijskih modelov. Velikokrat sledim misli, ki jo je zapisal Albert Einstein: "Domišljija je pomembnejša od znanja." Učenje je uspešno, če učenec sam nekaj premisli in naredi in če pride do rezultata z lastnim naporom. Ključne besede: kemijski model, samoizdelava modela, abstraktnost, domišljija, ustvarjalnost, motivacija za učenje

WHEN APPLIED KNOWLEDGE MEETS MODELS

Abstract: Chemistry is not just about chemical language, abstraction and incomprehensibility. Teaching chemistry is therefore a challenge for teachers time and time again. As a chemistry teacher, I am aware of my responsibility and often ask myself: "How and in what way should I teach to develop motivation, creativity and the drive to learn in my students?" Models in chemistry are a means of understanding and discussing chemical concepts, making it easier to learn abstract concepts and to see structures invisible to the human eye. Models in chemistry are important because they deepen theoretical knowledge, develop logical thinking and reasoning, and help develop more complex competences. I put particular emphasis on the strategy of learning by making chemical models. I often follow the thought of Albert Einstein: "Imagination is more important than knowledge." Learning is successful if the learner thinks and does something on his own and if he achieves the result through his own effort.

Keywords: chemical model, self-design of a model, abstractness, imagination, creativity, motivation to learn

1 Uvod

Zadnja leta so še posebej aktualna vprašanja kot so: Kako do večje vključenosti vseh učencev? Kako do njihove večje zavzetosti za učenje, boljše discipline in naravnosti? Veliko je razmišljanj, razglabljanj, debat in razprav prav v tej smeri, a ključna modra presoja je zelo preprosta. Učencem se približamo tako, da jih zares vključujemo in spodbujamo k sodelovanju. Ustvarjalnost je naravna človekova lastnost, kajti človek je homo ludens, bitje, ki se igra. Posredi je namreč tisto, kar je človeku kot bitju najbolj lastno. Namreč on sam. Ustvarjalnost je proces, v katerem se manifestira človekova individualnost. Funkcija ustvarjalnega učitelja je, da v množici sicer preveč zavrlih otrok, s katerimi ne more veliko storiti, prepozna tistega, ki ima nekaj v sebi ter da poskuša ta "nekaj" izraziti (Dragica D. Turk et al., 2004). Ključ do učenčeve uspešnosti je prav ustvarjalna aktivnost. Dejstvo je, da učna aktivnost ni učenecem prirojena ali samoumevna. Moramo se zavedati, da je potrebno učenčevo vedoželjnost in njegove interese pravilno in nenehno usmerjati. Največ, kar lahko naredimo zanje je, da jih opremimo "z močjo za življenje". Zato se bo pri delu in poučevanju učitelj moral odzvati z novimi, drugačnimi kompetencami, kot je npr. spodbujevalec samostojnega učenja, kreativnega in ustvarjalnega pouka, itn. Že leta 2000 je Marentič Požarnik poudarila, da je aktivno učenje povezano z izkušnjami učencev, kjer je v ospredju učenja učenec, učitelj pa mora organizirati spodbudno učno okolje.

2 Ustvarjalnost in kemijski modeli

2.1 "Motivatorji učenja" in čustva

Motivacijska sredstva nove generacije učencev so računalniški programi in svetovni splet s spletnimi stranmi. Z njihovo uporabo se lahko učenci z igro na nevsiljiv način učijo, pridobivajo najrazličnejše informacije in utrjujejo ali ponavljajo učno snov, čeprav ustvarjalnost in problemi vzbujajo radovednost, zanos, pa tudi zadovoljstvo, ki ga učenec občuti, ko uspešno

zaključni nalogo – aktivnost - dejavnost. Čustva so zelo pomembna prvina človekove osebnosti, zato ni čudno, da psihologi o tem tako veliko pišejo in govorijo. Čustva dajejo vsemu doživljanju neko "barvo", določajo pomembnost, privlačnost ali odbojnost. V veliki meri vplivajo na to, da se učenec določene dejavnosti loti z večjim zagonom ali pa se ji izogne, ima do nje odpor. Učenci delajo tisto, kar je za njih smiselno. Priča smo dejstvu, da malo učencev vidi smisel v šolskih vsebinah. Kažejo se uporniška vedenja kot npr. šola je brez veze, noben me ne mara, učitelj me ima na piki, nič nima smisla,...take "puščice" nam spuščajo. Učenci so brez delovne vneme in izražajo naveličanost. Izkušnje pa kažejo, da učenci delajo, ko vidijo smisel, tudi v odnosih, učitelj-učenec. Če se lahko drugače izrazim, učenci delajo, če "čutijo". Učitelju je mar za učence, zato je učencem mar za učitelja. Znotraj tega je motivacija. Učencem je potrebno dati priložnosti, da se pokažejo v luči svoje izkušnje, da postanejo lastniki svoje izkušnje, svojih dosežkov. Učence je potrebno opazovati in manj delati namesto njih. Pri svojem delu se velikokrat oprem na citat:

"Šola naj učencu omogoči dovolj
dobrih izkušenj, da bo iz nje
stopil opolnomočen, ustvarjalen,
z zavedanjem o tem, kaj zmore
in česa ne. In z zaupanjem
v ljudi." (Vogrinčič Čačinovič, 2008)

Najboljša in najučinkovitejša motivacija je tista, do katere prideš kot učitelj sam, za katero stoji tvoj iskren namen, kako vsakega učenca produktivno vključiti v delo v razredu in mu razviti notranjo motivacijo za učenje, ki ga bo popeljala do uspeha. Dejstvo je, da učna aktivnost ni učencem prirojena ali samoumevna. Pogosto smo mnenja, da bi naj učenec sam po sebi prišel v šolo in se učil. Zato se moramo zavedati, da je potrebno učencevo učno pripravljenost, vedoželjnost in njegove interese pravilno in nenehno usmerjati.

Ko učitelj motivira učence za učenje, je podoben strokovnjaku za reklamo ali kateremu koli drugemu, ki se ukvarjajo z vplivanjem na ljudi. Kakor reklama različno učinkuje na nas, tako tudi učitelji različno motivirajo učence. Katerih učiteljev se najbolj spomnite? Verjetno tistih, ki so vas navdušili za svoj predmet, saj ima navdušenje močan čustveni naboj. Pri njihovem pouku verjetno niste čutili strahu, se niste dolgočasili, učili ste se z veseljem in navdušenjem in ob tem doživljali uspeh. Naša psihologinja Barica Marentič – Požarnik opredeljuje učenje širše in glede na učenje "kot proces progresivnega, trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj, pri čemer obstoječa znanja pa tudi stališča, pričakovanja, čustva posameznika in njegov socialni okvir bistveno vplivajo na to, česa se bo naučil in kako. Subjekt, ki se uči, dobiva torej aktivnejšo, pomembnejšo vlogo" (Marentič – Požarnik, 1987).

2.2 Ustvarjalnost kot nota učenja

Pri pouku se izpostavlja tudi razvoj ustvarjalnosti, inovativnosti ali kreativnosti učečih, ker je kreativnost človekova lastnost in potreba, ki je povezana z intuitivnostjo, zavestjo, mišljenjem, reševanjem problemov, pa tudi z uporabo različnih čutil. Pomembno je poudariti, da je ustvarjalnost omenjena tudi v učnem načrtu za kemijo, med splošnimi cilji in sicer "Pri kemiji učenci razvijajo naravoslovne postopke, spoznavne procese (kompleksno mišljenje), kritično mišljenje in ustvarjalnost." Iz tega sledi, da je naravoslovne zakonitosti in pojme treba preveriti v praksi, kar pomeni, da v ustvarjalnem delovnem procesu izdelamo konkretne izdelke. V šoli je za ustvarjalnost veliko možnosti, a je premalo spodbud za iskanje rešitev, dopuščanje drugačnih mnenj in razmišljanje mimo utečenih navad. Zavedajoč se, da je ustvarjalnost temelj napredka in da brez nje ne bi bilo ne izumov, ne umetnosti, ne družbenih dogovorov v medčloveških odnosih, je ustvarjalnost smiselno vključevati v vzgojno – izobraževalni proces. Torej učenec je lahko tudi ustvarjalec, ki je sposoben prenašati nove zamisli iz domišljije v vsakdanje življenje. In ravno v tem je bistvo razvoja.

Mladim je potrebno ponuditi dovolj privlačno alternativo za učenje in poglobljanje raznovrstnih znanj, takšno, ki bo zbudila njihovo zanimanje (prirejeno po Škobalj, 2017). Didaktična

spoznanja kažejo, da le kvaliteten pouk, ki ponuja učencem dovolj velik manevrski prostor za delovanje, ki izziva ustvarjalnost in originalnost, spodbuja njihov razvoj in potencialne, jih bo po lažji poti vodilo do uspehov in znanj (Jurišević, 2014).

2.3 Uspešnost učenja skozi kemijske modele

Modeli v kemiji so sredstvo za razumevanje in obravnavo kemijskih problemov, ki omogočajo hitro in razumljivo usvajanje abstraktnih pojmov in prikazovanje človeškemu očesu nevidnih struktur. Imajo velik pomen za razvijanje formalnega mišljenja na prehodu iz konkretnega na formalno stopnjo intelektualnega razvoja, s čimer pripomorejo k razvijanju logičnega mišljenja in sklepanja. Vloga kemijskih modelov je v kemijskem izobraževanju precejšnja, še posebej z vidika še boljšega učenčevega razumevanja kemijskih pojmov. Poseben poudarek je namenjen ne zgolj pridobivanju, pač pa tudi razvijanju bolj kompleksnih kompetenc. Samo izdelava modelov omogoča boljše razumevanje in posledično trajnejše učenčevo znanje.

Človek si zapomni 20 % tega, kar prebere,
30 % tega, kar sliši, 40 % tega, kar vidi,
kar 50 % kar pove, 60 % ob aktivnem vključevanju in 90 % kadar združi
vse omenjeno (Collin, 1993).

2.2.1 Opis učne strategije – samo izdelava kemijskih modelov

Učno strategijo – samo izdelava kemijskih modelov sem uporabila v 9. razredu pri učnem sklopu Kisikove organske spojine. S pomočjo strategije so učenci utrjevali in poglobljali učno snov. Kaj učenci že znajo? Prepoznati funkcionalne skupine, ki določajo vrsto kisikovih organskih spojin, poimenovati kisikove organske spojine ter poznajo zgradbo kisikovih organskih spojin. Kaj je naš cilj? Samo izdelati model poljubno izbrane kisikove organske spojine, upoštevajoč kriterije uspešnosti. Kaj si želimo, kaj je naš skupni končni cilj? Ustvariti nabor čim več raznolikih modelov kisikovih organskih spojin, ki bodo imeli didaktično vrednost – to pomeni, da bodo predstavljali didaktični material za različne etape vzgojno – izobraževalnega dela: usvajanje novih vsebin, utrjevanje znanja in ocenjevanje znanja. Samo izdelavo kemijskih modelov kot učno strategijo sem razdelila na štiri faze:

1. Faza pripravljanja

Pripravljanje v razredu se začne po obravnavani vsebini z zbiranjem idej. Z metodo viharjenja idej učenci pridejo do najrazličnejših idej in zamisli, kako bi svoj model kisikove organske spojine izdelali. V tem delu razmišljajo o materialih in tehnikah, ki jih bodo uporabili za izdelavo modela. Razmišljajo tudi o tem, katero kisikovo organsko spojino bodo izdelali. Z učenci pripravimo tudi kriterije, ki bodo pokazatelji učenčeve uspešnosti. Ti kriteriji so trije: pravilnost (pravilna zgradba), originalnost in natančnost (estetskost).

2. Faza zorenja

V delu zorenja ustvarim pare. Znotraj parov ideje zorijo, zamisli se nadgrajujejo, izboljšujejo, spreminjajo. Učenci v parih predstavijo / izmenjujejo svoje ideje in zamisli drugemu učencu. Na tak način se krepi medsebojno sodelovanje, razvija se kritično mišljenje, podpira se nudenje pomoči, razpravljajo in skupaj dokončno razvijejo vsak svojo zamisel, na kakšen način izdelati model. Faza zorenja je pomembna tudi zato, ker se učenci učijo poslušati drug drugega, sprejemati stališča drugega ter podajati konstruktivne komentarje. Učitelj pri tem je le koordinator, spodbujevalec in jih nekako usmerja v sodelovalno učenje. Zakaj v tej fazi nisem ustvarila skupin, temveč pare? Razlog tiči predvsem v tem, da se manj samozavestni učenci velikokrat težko izražajo pred skupino.

3. Faza razsvetlitve

V delu razsvetlitve učenci v parih izdelujejo vsak svoj model organske kisikove spojine. Učenci predano sledijo in uresničujejo svoje zamisli. Spoprijemajo se tudi z raznoraznimi izzivi, težavami, vendar jih s skupnimi močmi premagujejo. Učitelj jih podpira, verjame v njihove sposobnosti, spoštuje njihove zamisli in skrbi za časovni okvir.

4. Faza preverjanja

Učenci svoje izdelke predstavijo celotnemu razredu le, če želijo. V fazi preverjanja uspešnosti si učenci podajo povratno informacijo. Učitelj jih pri tem spodbuja tako, da jih usmerja, da so njihove povratne informacije konstruktivne, produktivne in pristne, da znajo konkretno nekaj pohvaliti, izpostaviti tisto, kar je dobro opravljeno, kar je originalno, da opazijo natančnost in estetskost izdelka, itn. Pri tem jim učitelj pomaga, tako, da jim zastavlja odprta vprašanja. Učenci izdelan model spojine tudi poimenujejo. Pri tem se urijo v poimenovanju spojin. V fazi preverjanja učitelj vključi tudi samorefleksijo učencev za opravljeno delo; kaj mi je uspelo, kaj bi lahko drugače naredil/a, kaj bi lahko izboljšal/a, na kaj sem ponosen/na, kaj mi je bilo všeč pri ustvarjanju, itn. Samorefleksijo učenci zapišejo na list papirja, ki ga na koncu aktivnosti oddajo učitelju.



Modeli organskih kisikovih spojin

Zaključek

Znanja željne učence si najbrž želi imeti vsak učitelj. Toda opažam, da motivacija učencev do dela in učenja z leti upada. Razlog vidim predvsem v tem, da zelo malo učencev vidi smisel v šolskih vsebinah, zato se zatekajo v apatijo in upornišvo. Radi pa delajo, če vidijo smisel. Izhajajoč iz tega je vloga učitelja izjemna. Svet se spreminja z veliko naglico, z njim pa nove generacije otrok, ki v večini zavzemajo in imajo neko svoje stališče. To pa še zdaleč ne pomeni, da so ti otroci slabi. Pomislimo na mehanike avtomobilov... če bi danes mehanik popravljaval avtomobile s pripomočki, ki so se uporabljali pred dvajsetimi leti, ne vem, koliko časa bi bila odprta njegova delavnica. In tako je tudi s poučevanjem. Poučevanje je umetnost. Če učitelji nismo pristni, avtentični, bomo neuspešni. S prispevkom želim pokazati, da je poučevanje kemije lahko tudi ustvarjalno in zabavno, saj s tem se poveča motivacija učencev. Če učenci sami ustvarijo vizualne prikaze tistega, kar se morajo naučiti, se njihov spomin okrepi. Tako z novimi inovativnimi pristopi sledimo šoli 21. stoletja – učitelj učencem omogoča sodelovanje, jim prisluhne in jih sliši, poskrbi, da se dobro počutijo, učitelju je mar za odnos z učenci, skrbi, da učenci gradijo svoje znanje na lastnih izkušnjah, učence vključuje in jim omogoča, da sooblikujejo učni proces, ves čas se tudi sam uči in profesionalno raste. Z uvajanjem drugačnega pouka gre z roko v roki spreminjanje učiteljeve vloge v razredu. Ta vloga je v bistvu mnogo zahtevnejša. Učitelj ni več le prenašalec znanja, temveč organizator samostojnega učenja, animator, spodbuja aktivno sodelovanje učencev, vzpostavlja prostor za izražanje, povezovanje idej ob jasno razvidnih ciljih, je občutljiv za individualne razlike med učenci, vključno z razlikami v predznanju ter ustvarja situacije, ki od vseh zahteva trdo delo, a brez pretirane obremenjenosti. Tako so učenci bolj motivirani in se čutijo sposobne narediti tisto, kar se od njih zahteva. In če smo dolgo verjeli v to, da je znanje tisto, ki je najpomembnejše, in je šola edini vir le tega, danes pač to ne drži več. Šola bi morala biti vse bolj kraj, kjer učence naučimo, kako priti do znanja in da bo to čim bolj trajno. S samo izdelavo modelov so učenci razvijali ročne spretnosti in sposobnosti, spodbujali domišljijo in kreativnost, razvijali čut za estetiko, razvijali kritično mišljenje, krepili

sodelovalno učenje, razvijali čut za drugega, poglobljali usvojeno znanje in razvijali ustvarjalni čut. Samo izdelava kemijskih modelov je strategija uspešnega učenja, ki se kaže v trajnosti razumljeno usvojenega učenčevega znanja. Zlasti pa je potrebno poudariti vrednejši vidik kompetenc učencev kot samo izdelovalcev modelov v primerjavi z učenci, zgolj sestavljalci modelov. Ti vrednejši vidiki kompetenc so samostojnost, odgovornost, iznajdljivost, notranja motivacija, še posebej pa ročne spretnosti.

Mnenja sem, da je ustvarjalnost mnogo več - učencem pomaga razviti samozavest, da krenejo na pot, ki je zanje izziv in začetek iskanja rešitve.

Literatura

- Žuželj, M. (2012): Delo z modeli pri pouku kemije z uporabo geometrijskega znanja. Maribor: Diplomsko delo.
- Juriševič, M. (2014). Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, l. 56, št. 1, 58-72.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Škobalj, E. (2017). Čuječnost in vzgoja – knjiga, ki navduši za učenje. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.
- Ščuka, V. (2008). Šolar na poti do sebe. Radovljica: Didakta.

SOUSTVARJANJE UVODNE URE Z UČENCI PRI POUKU DRUŽBE

Povzetek: V svojem prispevku bom predstavil, kako smo z učenci soustvarili uvodno uro obravnave sklopa Predalpskih pokrajin pri družbi v 5. razredu osnovne šole. Priložnost so dobili vsi učenci, saj sem jim dal kot izziv avtentično nalogo, da razmislijo, kako bi peljali ves razred na izlet na Bled (izbira prevoznega sredstva, izdelava časovnice, izbor znamenitosti ...). Z izbranimi učenci sta sledili dve srečanja, na katerih sem podal natančnejša navodila, usmerjal učence pri delu ter jih vodil pri medvrstniških povratnih informacijah. Učenci so na različne načine pripravili načrte izletov, ki so jih nato predstavili sošolcem v razredu. S svojim delom, z motiviranostjo in iznajdljivostjo so dokazali, da znajo samostojno predlagati, poiskati in uporabiti različne vire za pridobivanje podatkov, predvsem pa so razvijali zmožnost informacijske in digitalne pismenosti ter uporabo znanj v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: drugo triletje, družba, avtentični problem, soustvarjanje pouka, motivacija

CO-CREATING AN INTRODUCTORY LESSON WITH STUDENTS IN THE SOCIAL STUDIES LESSON

Abstract: In my paper, I will present how we co-created with the students the introductory lesson on the Pre-Alpine Landscapes group in the 5th grade of elementary school. All the students got the opportunity, because I gave them an authentic task as a challenge to think about how they would take the whole class on a trip to Bled (choosing a means of transport, creating a timeline, selecting attractions...). Three meetings followed with the selected students, during which I gave more precise instructions, guided the students in their work and guided them in peer feedback. The students prepared trip plans in different ways, which they then presented to their classmates in the class. Through their work they proved that they know how to independently propose, find and use various sources for obtaining data and they developed the ability of information and digital literacy and the use of knowledge in everyday life.

Key words: second trimester, social studies, authentic problem, co-creation of lessons, motivation

1 Uvod

V svoji praksi nenehno iščem načine, kako bi lahko učence še bolj aktiviral k samostojnemu delu. Sem pedagog, ki vidi smisel v povezovanju teorije in prakse, saj lahko le tako učence vseživljenjsko izobražujem. Tudi ideja, kako bi učenci pripravili načrt za izlet in s tem sooblikovali uvodno uro sklopa Predalpske pokrajine, se mi je zdelo odlična motivacija za nadaljnje delo. Kot osnovno vprašanje, ki si ga zastavi vsak učitelj, je zagotovo vprašanje o tem, kako čim bolj učinkovito motivirati učence za učenje. Z možnostjo avtentične učne situacije sem jim omogočil, da povezujejo znanje različnih predmetov in ga uporabljajo v novih situacijah. Z izhajanjem iz življenjske situacije sem pri njih vzpodbudil kritično mišljenje, ustvarjalnost, vztrajnost, iznajdljivost, predvsem pa uporabo različnih znanj in veščin. Avtentični so tisti problemi, ki predstavljajo dejanska problemska stanja. Takšni problemi zahtevajo od učencev, da gredo skozi vse faze reševanja problemov, in sicer opredelitev samega problema (organizacija izleta), iskanje rešitev (izdelava predlogov), predstavitev svojih predlogov (predstavitev načrtov), samovrednotenje in povratna informacija (učenci med seboj). Učenci morajo pri takšnem delu uporabiti svoje dotodanje znanje in poiskati nove informacije. (Poberžnik idr., 2022) Ključno se mi je zdelo, da so ob nalogi dobili vtis, da je smiselna in da ima uporabno vrednost.

2 Faza načrtovanja

Pri načrtovanju nalog za učence sem izhajal iz splošnih ciljev, ki so določeni v učnem načrtu za družbo (učenci: razvijajo družbene, komunikacijske in raziskovalne spretnosti in sposobnosti, ki jim ob znanjih omogočajo uspešno ravnanje v okolju; širijo prostorsko orientacijo od domačega kraja, domače pokrajine na Slovenijo; spoznajo naravne enote Slovenije, opišejo in primerjajo nekatere naravne in družbene značilnosti. (Budnar idr., 2011) ter iz operativnih ciljev, ki so določeni v učnem načrtu za slovenščino (učenci: berejo neumetnostno besedilo določene vrste; tvorijo besedilo določene vrste – govorno nastopajo oz. pišejo).

(Poznanovič Jezeršek idr., 2018) V fazi načrtovanja sem se glede na učna načrta odločil za uvodni izziv, načrtoval sem dve dodatni skupni srečanja, izdelal sem navodila, opredelil način pridobivanja povratne informacije in si pripravil časovni okvir.

3 Izvedbena faza

3.1. Uvodno srečanje z vsemi učenci

Uvodno srečanje, kjer so učenci dobili priložnost, da se preizkusijo v vlogi organizatorja šolskega izleta, je bila izhodiščna dejavnost učencev. Z avtentičnim problemom, in sicer da razmislijo, kako bi svoj razred peljali na izlet na Bled (s katerim prevoznim sredstvom in kdaj, kaj bi si na Bledu ogledali, kako bi organizirali prehrano itd.), nato pa da zapišejo preprost načrt svojega izleta, sem prispeval k temu, da so se vsi učenci naloge lotili resno in so zapisali vsaj nekaj elementov, ki naj bi jih takšen načrt vseboval. Osrednji problem je bil torej začetna točka učenja; to prvo dejavnost sem časovno omejil s 30-imi minutami.

Ob evalvaciji njihovega dela sem k nadaljevanju povabil tri učence, ki so pokazali največjo motiviranost za dodatno delo. Motivacija je kot ključni dejavnik dinamike učnega procesa, saj le motivirani učenci sprašujejo, sodelujejo, preizkušajo, razmišljajo, ustvarjajo in pri šolskem ter domačem delu vztrajajo, vse dokler ne končajo učnih nalog ali ne dosežejo zastavljenih učnih ciljev. (Juriševič, 2012) Kot navaja Juriševič sem se zavedal, da je učna motiviranost naravnost na učenje, kar sem želel aktivirati pri svojih učencih. (Juriševič, 2012) Hkrati sem se zavedal pomena motivacijske spodbude, ki jo bodo učenci potrebovali.

3.2. Prvo srečanje z izbranimi učenci

Z opredelitvijo namena in cilja učenja, da z menoj soustvarijo uvodno uro obravnave sklopa Predalpskih pokrajin, sem jasno zastavil strukturo nadaljnega dela, in sicer izdelavo načrtov izleta v eno od večjih mest tega dela Slovenije (Celje, Kranj in Velenje).

Z navodili sem opredelil naloge, ki so vsebovale kriterije dela: iskanje informacije o najbolj ustreznem prevoznem sredstvu (čas poti in cena vozovnice); izračun celotnih stroškov izleta za vseh 23 učencev in 2 učitelja spremljevalca; zbiranje podatkov o znamenitostih mesta (bistveni podatki – približno 10 povedi) in slikovnega gradiva; usmeritev na način pridobitve podatkov o razdaljah med posameznimi kraji, kjer se bodo z razredom ustavili; pomen pridobljenih podatkov o razdaljah pri upoštevanju časovnega poteka izleta (čas odhoda iz Maribora, ure morebitnih postankov, ogledov, malice, kosila ...); izbor načina predstavitve svojih načrtov (PowerPoint, Word, plakat ...) na naslednjem srečanju; podajanje povratne informacije, na osnovi le-te možnost za dopolnitev svojih načrtov do končne predstavitve pred vsemi sošolci na uvodni uri obravnave Predalpskih pokrajin.

Učenci so se sami dogovorili, za katero od ponujenih mest bo kdo izdelal načrt.

3.3. Drugo srečanje z izbranimi učenci

Predstavljam posnetek stanja vseh treh primerov predlogov načrtov, podanih še pred povratno informacijo. Učenec A je predstavil svoj načrt izleta v Celje. Razred bi se zbral na glavni mariborski avtobusni postaji, s katere bi se učenci in spremljevalca do Celja odpeljali z avtobusom podjetja Nomago, in sicer ob 7.20 uri. Prihod v Celje bi bil ob 8.27 uri. Ob 9. uri bi najprej obiskali Tehnopark (tehno program na temo ekologije z vodenim ogledom in delavnicami). Po triurnem ogledu bi ob 12. uri imeli polurno malico (malica iz šole). Ob 12.30 bi sledil ogled Tropske hiše. Od 14.30 do 15.15 bi se sprehodili po mestnem jedru mimo Turistično informacijskega centra Celje (ogled rimskih ostankov). Ob 15.15 bi imeli kosilo v restavraciji Koper. V Maribor bi se vrnili z vlakom, in sicer ob 16.27, na glavno železniško postajo Maribor pa bi prispeli ob 17.30. Učenec je predstavil celoten stroškovnik in izračunal, da bi bila cena izleta 28,45 € na učenca. Učenka B je predstavila načrt izleta v Velenje. Učenci in spremljevalca bi se zbrali na glavni železniški postaji v Mariboru. Z vlakom bi se ob 7.25 odpeljali do Celja, kamor bi prispeli ob 8.27. Ob 8.47 bi vstopili na drugi vlak, ki pelje do Velenja. Na cilj bi prispeli ob 9.48 uri. V Velenju bi se odpravili do Velen-

jskega gradu, v katerem bi si ogledali muzej. Nato bi se sprehodili do Velenjskega jezera, kjer bi imeli šolsko malico. Sledil bi obisk Muzeja premogovništva Slovenije. Ker bi izlet potekal v mesecu septembru, bi se po ogledu muzeja udeležili še Pikinega festivala. Pred odhodom v Maribor bi imeli kosilo v piceriji Kovač. Z železniške postaje bi se ob 17.15 z vlakom odpeljali do Celja, kamor bi prispeli ob 18.03. Ob 18.27 bi vstopili na vlak za Maribor ter se ob 19.30 vrnili domov. Učenka je predstavila celoten stroškovnik in izračunala, da bi bila cena izleta 17,36 € na učenca. Podala je tudi osnovne informacije o znamenitostih, ki bi jih na izletu obiskali.

Učenka C je predstavila svoj načrt izleta v Kranj. Ob 7.15 bi se zbrali pred šolo, od koder bi se s privatnim avtobusom odpeljali ob 7.30 uri. V Kranju bi se najprej sprehodili po starem mestnem jedru in si ogledali Plečnikovo stopnišče, Prešernovo hišo, Prešernov gaj in Prešernov spomenik. Sledil bi obisk gradu Khislstein in mestnega obzidja z obrambnimi stolpi. V bližnjem Gorenjskem muzeju bi si nato ogledali razstavo Prelepa Gorenjska, po tem pa se sprehodili po učni poti kanjona reke Kokre. Obisk Kranja bi zaključili s piknikom na prostem. Z avtobusom bi se odpravili do Maribora, kamor bi prispeli ob 16.30.

Že prvi predlogi načrtov za izlet mojih učencev so dokazali, da je notranja motivacija, ki je najpogosteje opredeljena v smislu treh med seboj prepletenih elementov, zajemala pomen naravnosti k zahtevnejšim nalogam, ki so bili za učence izziv; spodbujala je radovednost oz. interes, hkrati pa je vzpodbujala doseganje učne kompetentnosti in obvladanje učnih vsebin. uspešno povratno informacijo smo motivacijski učinek le še okrepili in naredili prostor za dopolnitev predlogov. Osredotočili smo se na kvalitete učenčevega dela in ne primerjave z ostalimi ter navedli natančne nasvete, kako lahko izboljšajo svoje delo.

Ostala dva učenca sta učencu A predlagala, da bi pripravil manj naporen izlet (manjše število znamenitosti ali krajši ogledi), pogrešala sta fotografije ter podatek, kaj bi počeli v Tropski hiši; učenko B sta opozorila, da je časovnica izdelana samo za potovanje z vlakom, da je prihod v Maribor načrtovan prepozno in da bi v program lahko vključila kopanje v Velenjskem jezeru; učenki C sta povedala, da manjkajo cene ogledov, prevoza in prehrane ter skoraj vsa časovnica in da ni nobenih konkretnih informacij o pikniku.

Učenec A je predstavitev pripravil v Word dokumentu, učenka B poleg posameznih fotografij turističnih znamenitosti ni imela drugih pripomočkov, učenka C pa je nastop izvedla s pomočjo PowerPoint prezentacije. Vsem učencem je bilo najbolj všeč iskanje informacij na spletu, dva sta izpostavila uporabo Google zemljevida ter iskanje o turističnih znamenitostih. Pri delu so bili vsi samostojni, pomoč staršev so potrebovali samo pri izračunu stroškov izleta. Učence sem opozoril na rabo velike začetnice pri nadaljnjem delu in jih spodbudil k uporabi spletnega slovarja Slovenski pravopis. Dogovorili smo se, da bodo na podlagi povratnih informacij svoje načrte izpopolnili, pred končno predstavitevijo v razredu pa smo skupaj oblikovali tudi kriterije uspešnega govornega nastopa, da so pozorni na očesni stik s poslušalci, da je njihov glas dovolj glasen, da ga slišijo tudi tisti v zadnji klopi, da govorijo jasno ter v primernem tempu. Dan pred končno predstavitevijo v razredu sem imel z vsakim od njih individualno srečanje, kjer sem pregledal njihove končne načrte (učenci so ustrezno dopolnili manjkajoče elemente) in tehnično preizkusil prezentacije.

3.4. Končne predstavitve načrtov izleta v razredu

Pri prvi uri obravnave Predalpskih pokrajin so vsi trije učenci uspešno predstavili svoje načrte izletov v tri večja mesta, ki ležijo obravnavanem delu Slovenije. Izvedba uvodne ure v razredu je ustvarila odlično razredno klimo, vključeni so bili vsi učenci, saj so poslušalci morali na lističe zapisati, kaj jim je bilo na predstavitvah najbolj všeč, dopisali so tudi, katere kraje so že obiskali, v obris karte Slovenije so pa sočasno vrisali točke krajev in skico poti iz Maribora. Glede na vsebinsko bogate predstavitve smo dodatno uro izkoristili za podajanje povratnih informacij vsakega posameznika. Hkrati smo naredili razredno razstavo »mini kart Slovenije« z vrisanimi kraji, ki smo jih dopolnjevali ob obravnavi celotnega sklopa Predalpskih pokrajin.

Zaključek

Učencem se je dejavnost zdela zelo zanimiva, predvsem pa drugačna in nekaj novega. Pritegnila jih je, ker je bila povezana z vsakdanjim življenjem in kot takšna odlično motivacijsko sredstvo. Kot zelo dobro se je izkazalo, da jih nisem preveč usmerjal s svojimi predlogi. Že od samega začetka sem učencem prepustil samostojnost, usmeril sem jih le s kratkimi navodili. Navdušeni so bili tako tisti, ki so načrte pripravili, kot tudi učenci, ki so jim jih predstavili pri uri pouka. Svoje delo bi lahko v prihodnosti nadgradil tako, da bi opredelil daljše časovno obdobje, da bi aktivnost uvodne ure načrtoval za vse učence (povezava z drugimi urami) ter da bi delo diferenciral glede na priseljence (dvojezično). Soustvarjanje uvodne ure z učenci je celo preseglo moja pričakovanja in me še dodatno motiviralo za iskanje drugačnih načinov dela pri pouku.

Literatura

- Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Rztresen, M. in Mirt, G. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Jurišević, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1184/1/Jurisevic_Ucbenik_Motiviranje.pdf
- Poberžnik, A., Jerše, L., Klančar, A., Brezovnik, S., Kolar, V. M., Žakelj, A., Stopar, N., Marenče, N., Arko, P., Jeromen, V., Bučar, U., Škafer, M., Smej Kutnik, D., Zupančič, F., Bezjak, G., Požgan, A. in Klemenčič, E. (2022). Spodbujanje razvoja zmožnosti reševanja avtentičnih problemov s smiselno uporabo digitalnih tehnologij: Priročnik za strokovne delavce v vrtcih in šolah. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Resevanje_avtenticnih_problemov_prirocnik.pdf
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gumivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M. in Ahačič, K. (2018). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ministrstvo RS za izobraževanje, šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Verdev, H. in Žlender, B. (2016). Radovednih 5: Učbenik za družbo v 5. razredu osnovne šole. Založba Rokus Klett.

PO POTI DRUGAČNOSTI

Povzetek: Proces vzgoja in izobraževanje v teoriji tečeta simultano, v praksi pa ni vedno tako. Učitelji iz lastnih izkušenj vemo, da moramo v korist otroka pogosto postaviti vzgojo pred izobraževanje. To velja še posebno takrat, ko poučujemo učence s posebnimi potrebami. Ti prihajajo v naš prilagojeni program z nizko samopodobo in še nižjo motivacijo za šolsko delo. Učitelju kot strokovnjaku za vzgojo in izobraževanje so na voljo različne oblike in metode poučevanja, ki jih izbira in prilagaja glede na svoje učence. Če učitelj skrbno izbira in vodi delo, lahko uspe dvigniti učenčevo samopodobo in učenca skozi njegova močna področja opolnomoči za življenje. Učni predmet Tehnika obsega veliko teoretičnih vsebin, te pa učencem, s katerimi delam, predstavljajo veliko težavo, saj je vsem skupna jezikovna šibkost. Prav zaradi tega sem se odločila, da učne ure načrtujem drugače – uporabim metodo izkustvenega učenja, vključim njihovo otroško ustvarjalnost in jo obogatim še z znanjem. Hkrati s pomočjo pouka, ki je prilagojen, pomagam krepiti in razvijati tudi njihovo samopodobo. To vse skupaj vpliva na njihovo motivacijo za delo in samozavest, samostojnost ter večjo socialno spretnost, ki je za učence s posebnimi potrebami v življenju nujno potrebna.

Ključne besede: metode poučevanja, izkustveno učenje, motivacija, ustvarjalnost

ON THE PATH OF BEING DIFFERENT

Abstract: In theory the processes of upbringing and education exist simultaneously, but in reality, that is not always the case. As teachers, we know from our own experience that we often have to put upbringing before education for the benefit of a child. This is especially true when teaching pupils with special needs. They come to our modified programme with low self-esteem and even lower motivation for schoolwork. Teachers, specialists in upbringing and education, have various forms and methods of teaching at their disposal, which they choose and adapt according to their pupils. If teachers select and guide the work carefully, they can succeed in boosting the pupil's self-esteem and empower them for life through pupils' strengths. The school subject Technology consists of multiple theoretical content; this presents a big problem for pupils who I work with, because all of them have a specific language shortcoming in common. Therefore, I decided to plan lessons differently, using the method of experiential learning, including children's creativity and enriching it with knowledge. Simultaneously, I help them strengthen and develop their self-esteem through the lessons that are adapted. All of this affects their motivation for work and self-confidence, independence and greater social skills, which are absolutely necessary for pupils with special needs in further life.

Key words: teaching methods, experiential learning, motivation, creativity

1 Uvod

Učiteljevi temeljni nalogi sta izobraževanje in vzgajanje. V praksi ju ni mogoče ločevati, v konkretnih primerih pa je včasih to še kako potrebno. Odločanje, katere strani se bomo bolj držali, je odvisno od razvojne stopnje učencev, narave učne vsebine in učiteljeve vzgojne ozaveščenosti ter usposobljenosti (Blažič, 2003, str. 90).

V današnjem času se velikokrat pojavlja vprašanje, kako poučevati in hkrati vzgajati, da bomo ostali uspešni učitelji, da bomo znali pritegniti učence pri izvajanju učnega procesa, saj jih bomo s tem posledično lahko hkrati tudi vzgajali.

1.1 Motivacija

Motivacija je tista, ki je pri samem poučevanju postala ključnega pomena. Notranja motivacija je motivacija, ki izvira iz zanimanja za neko dejavnost, in namen učitelja je, da spodbuja njeno prisotnost pri učencih. Pri tem uporablja tudi nekatere zunanje spodbude. Na notranjo motivacijo vplivajo osebnostni dejavniki, kot so interesi, zanimanje za snov, radovednost, užitki ... Če je posameznik notranje motiviran, je veliko bolj pripravljen za delo, ne potrebuje dodatnih spodbud in nikakor kaznovanja. Učenec, ki je notranje motiviran, išče naloge, ki so zanj izziv, lažje dosega učno kompetentnost in je bolj uspešen pri obvladovanju učnih nalog. Notranja motivacija poskrbi za našo intenzivno vključenost v proces učenja in za željo po iskanju smisla vsebin, ki se jih učimo, medtem ko zunanja motivacija poskrbi za vztrajanje v dejavnosti zato, da si pridobimo želeno in/ali se izognemo nezaželenemu (Juriševič, 2006).

Učitelji imamo močan vpliv na notranjo motivacijo. Če bomo ustvarili razmere, v katerih se učenci počutijo varne, spoštovane in povezane med seboj, bo delo potekalo lažje in uspešneje (Raffini, 1996). Vemo, da se časi spreminjajo in s tem se spreminjajo tudi otroci. Njihovo otroštvo je v današnjem času naravnano drugače. Starši jim marsikaj omogočijo, jim popuščajo, prepustijo jih samim sebi, samo da se jim ni treba z njimi ukvarjati. S tem so tudi otroci izgubili motivacijo za opravljanje različnih nalog, saj je zanje vse nesmiselno. Slednje se odraža tudi v šolskem delu, za katerega so pogosto nezainteresirani. Naloga nas učiteljev je, da jih motiviramo in spodbujamo v smeri, da so z opravljenim delom sami zadovoljni in da vidijo smisel v dobro opravljenem delu. Otroci so radovedni, ustvarjalni, imajo bogat domišljjski svet, vendar je šolski pouk vse premalo usmerjen k razvoju in spodbujanju ustvarjalnosti pri učencih. Pomembno je, da se tega zavedamo mi, učitelji. To še posebej velja za učitelje, ki delamo z učenci s posebnimi potrebami. Učitelji tem učencem z upoštevanjem njihovih interesov, z dobro načrtovanim praktičnim delom, ki dovoljuje lastno ustvarjalnost, povečamo motiviranost za delo in učenje ter tako okrepimo samopodobo, saj sta pomanjkanje motivacije in nizka samopodoba pri učencih s posebnimi potrebampogosta težava.

1.2 Izkustveno učenje

Že v zgodovini je bilo dokazano, da je aktivnost učencev sredstvo, s katerim se učijo. Vzgoja in izobraževanje sta procesa, ki lahko tečeta samo z aktivnostjo učenca. Zato mora biti snov obravnavana tako, da aktivira otrokov razum (Montaigne, Eseji 1960).

V članku *Moderni didaktični pristopi* (julij 13, 2017) je zapisano, da raziskave potrjujejo, da izkustveno učenje spodbuja in olajša učenje različnih spretnosti, matematike in drugih naravoslovnih ved.

Uporaba izkustvenega pristopa pri učenju naravoslovja zagotavlja učencem številne prednosti, in sicer:

- spodbuja učenje,
- povečuje motivacijo za učenje,
- spodbuja pridobivanje in razvijanje eksperimentalnih in komunikacijskih spretnosti,
- zagotavlja zadovoljstvo ob učenju,
- zagotavlja neodvisno razmišljanje in odločanje na osnovi neposrednih dokazov in izkustev,
- razvija kreativnost in pozitiven odnos do znanosti,
- spodbuja zaznavo in logiko,
- spodbuja branje.

Učenci s posebnimi potrebami so bolj uspešni pri praktičnem delu in učenju s konkretnimi materiali, saj so jezikovno manj spretni. Učenje s pomočjo pisnih virov jim je naporno, zato so za tak način učenja manj motivirani in so praviloma tudi manj uspešni.

Praktični pouk poteka v štirih stopnjah. Najprej se učenci pripravijo na delo, sledi demonstracija dela po učnih korakih, praktično delo in zaključek, kjer učenci ocenijo uspešnost svojega dela in dela sošolcev (Blažič, 2003). Pouk jim je bolj zanimiv, hkrati pa lahko nekatere vsebine, ki so njim težje razumljive, tudi medpredmetno povežemo in jih tako osmislimo.

1.3 Pouk tehnike in tehnologije

Pouk tehnike in tehnologije sem na osnovi slabih izkušenj pri poučevanju matematike zasnovala drugače. Zasnovala sem pouk, ki upošteva oviranost otrok. Sama pouk tehnike in tehnologije načrtujem tako, da teoretične vsebine, do katerih moji učenci čutijo odpor, »skrijem« v praktične obdelovalne postopke. Za vsak material (papir, les, kovino ...), ki bi ga naj učenci spoznali, sem izbrala izdelek, ki je bil učencem privlačen in njegova izdelava ni presegala njihovih zmožnosti. V ospredje načrtovanja postavim funkcionalne cilje, ustvarjalnost, izkustveno učenje, fizično aktivnost, umazane roke in jasen cilj z oprijemljivim rezultatom. Pri takšni obliki pouka lahko v polni meri upoštevam individualne značilnosti, posebnosti ter potrebe svojih učencev, kar je glavna prednost te oblike pouka in naše ustanove v primerjavi z večinskimi šolami. V razredu je malo učencev, kar učitelju omogoča, da jih dobro

spozna in delo individualizira. Tak pouk zahteva od učiteljev veliko premisleka, načrtovanja, angažiranja in dodatnega dela ter seveda dobro poznavanje otrok, njihovih močnih in šibkih področij. Učenci se lahko pri pouku tehnike gibljejo po učilnici, stojijo poleg mize, sedijo na tleh, odvisno od dela, ki ga opravljajo, kar je za učence, ki so pogosto motorično nemirni in imajo težave s pozornostjo, zelo dobrodošlo. Pouk je dovolj dinamičen in raznovrsten, da zadrži njihovo pozornost. Učenci aktivno sodelujejo, sprašujejo, se spontano učijo, razvijajo spretnosti, delovne navade in širijo interese.

S poukom tehnike smo si postavili visoke, a ne nedosegljive cilje ter hkrati sledili potrebam naših učencem. Za njih smo izdelali nekatera učna pomagala za posamezne predmete, pri katerih imajo učenci težave, ter tako dvignili motiviranost in zanimanje za ta predmet, posledično tudi učno uspešnost. S pomočjo ustvarjana smo izdelali učne pripomočke za različne predmete (slika 1), in hkrati sledili cilju medpredmetnega povezovanja. Iz kartona in zamaškov so učenci naredili enostavna računalna in stotični kvadrat, ki služi za številske predstave. Izdelali so različne kartončke, s pomočjo katerih si lahko predvsem mlajši učenci pomagajo pri računanju in s tem urijo štetje ter motoriko. Starejši učenci so pri zadrževanju v šolski garderobi opazili, da si veliko mlajših učencev ne zna zavezati čevljev. Narisali smo načrt in izdelali preproste modele čevljev z vezalkami, na katerih lahko otroci vadijo. Za učence z avtističnimi motnjami smo izdelali španske stene. Pozimi smo pomislili na ptičke, ki si iščejo hrano, in povezali predmet naravoslovja s tehniko. Ko so učenci videli, da učitelji in učenci njihove izdelke uporabljajo pri pouku, da so drugim otrokom v pomoč, je to pomenilo več kakor vsaka ustna pohvala ali petica v redovalnici. Njihov ponos, samozavest in občutek lastne vrednosti so vidno rasli. Učilnica je postala delavnica, kreativen prostor, kjer se rojevajo zamisli in veliki mojstri. Nesamozavestni otroci, prepričani v to, da ne zmorejo, so kar »izgubili« svoje posebne potrebe. Ni več pomembno, ali si gluhi, ali slabo bereš, ali težko sediš, v delavnici so pridne roke sposobne ustvariti čudež. Vsakdo je lahko uspešen, kreativen, inovativen, ustvarjalen, samo prostor potrebuje, da lahko zacveti.

V pouk tehnike in tehnologije vlagam veliko truda. Veliko razmišljam o učencih, njihovih sposobnostih, interesih, željah. Nenehno iščem nove naloge, ki bi jim krepile samozavest, ki bi razvijale njihove sposobnosti in burile domišljijo, naloge, ki bi potrdile njih kot osebnosti, ki so sposobne doprinesti v skupno dobro. Kadar nekdo ob delu spozna »to mi gre odlično, pa kaj, če slabo berem«, je ves moj trud poplačan. Boljša samopodoba, ki je rasla iz ure v uro, nam je dala zagon, da smo se priključili učencem večinskih šol in se pomerili v oblikovanju izdelka zunaj naše ustanove na čisto pravem tekmovanju. Kljub nekaj strahu in dvomu, smo se prijavili. Zasnovati in izdelati izdelek v dveh dneh, ki bo razstavljen, in se bo pomeril z izdelki učencev večinskih šol, je bil velik izziv, druženje z vrstniki brez težav, skupno ustvarjanje in reševanje kreativnih težav pa neprecenljiva izkušnja za vse.

Zamisli in naloge učencem kar ne zmanjka. Vključili smo se tudi v projekt Pogum (slika 2), v katerem smo sodelovali tri leta. To je projekt, ki od učencev zahteva veliko idej, zamisli, ustvarjalnosti in odgovornosti, da delo izpeljejo do konca. S svojo ustvarjalnostjo, iznajdljivostjo so si izpolnili tudi to željo.

Zaključek

S svojim načinom poučevanja sem prišla do spoznanja, da lahko mi učitelji z načinom poučevanja učencem odpremo ali zapremo pot k znanju in spoznavanju samega sebe, na kar pa prevečkrat pozabimo. Dobro zasnovan praktičen pouk pogosto odkriva skrite sposobnosti in interese otrok, ki so lahko dober smernik pri izbiri poklica.

V članku Kreativne in inovativne metode poučevanja je zapisano: ključ do kakovostnega pouka ter odnosa med učiteljem in učencem (2015) je, da učne metode vplivajo na motivacijo učencev. Treba je narediti pouk dovolj zanimiv, da učence notranje motivira, pritegne njihovo pozornost ter jim ne nazadnje omogoči, da pouk doživljajo tudi kot prijetno izkušnjo. Po vsaki učni uri se nekaj naučim, saj so nekatere metode zelo uspešne v enem razredu, v drugem pa ugotovim, da bi morala voditi pouk drugače. Vesela sem, da sem prišla do

predmeta, kjer nisem oklevala in sem uporabila praktično poučevanje. To se je izkazalo za izredno pozitivno – visoka motiviranost učencev, želja po naslednji uri predmeta in še večji ustvarjalnosti. Zelo sem hvaležna mojim učencem, ki skrbijo za to, da vedno iščem nove poti in tako kreativno bogatim sebe ter strokovno rastem.

Literatura

- Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Jurišević, M. (2006). Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Moderni didaktični pristopi (2017).
<http://stiri.si/z-roboti-se-ucimo-strokovni-clanek-1-del/> (Pridobljeno 26. 3. 2020.)
- Petrovič, Z. (2015). Kreativne in inovativne metode poučevanja: ključ do kakovostnega pouka ter odnosa med učiteljem in učencem. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 13, številka 3, str. 103–115, 134.
- Raffini, James P. 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih

PRILAGAJANJE PRAKTIČNEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ŠTUDENTE S POSEBNIMI POTREBAMI S Poudarkom NA AVTISTIČNI MOTNJI

Povzetek: Avtistične motnje spadajo med kompleksne nevrološke razvojne motnje. Njihova značilnost je, da so vseživljenjske, torej posameznika spremljajo tako v obdobju njegovega razvoja kot odraslega življenja. Osebe z diagnozo MAS imajo lahko velike težave zaradi šibkih socialnih veščin, slabega razumevanja situacij in slabega verbalnega izražanja. Soočanje z neznanimi in nenačrtovanimi situacijami jim prinaša veliko težav in stresa. Študijska praksa običajno predstavlja prvi stik mladih s trgom dela. Prehod v novo (delovno) okolje je za študente z MAS težaven korak. Organizacija praktičnega izobraževanja za študente z avtističnimi motnjami zahteva občutno več načrtovanja in priprave, usposabljanje in informiranje delodajalca oz. mentorja, prilagoditev delovnih nalog in postopkov ter delovnega okolja. Delovna učinkovitost študenta z avtistično motnjo lahko variira med 0 in 100 % in je močno vezana na ustreznost vodenja mentorja in ustrezne delovne pogoje. Ključne besede: motnje avtističnega spektra, študenti z MAS, praktično izobraževanje, prilagoditve pri študijski praksi študentov z MAS.

ADAPTING PRACTICAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS WITH AN EMPHASIS ON AUTISM DISORDER

Abstract: Autistic disorders belong to complex neurodevelopmental disorders. Their characteristic is that they are lifelong and accompany the individual during the entire development. People diagnosed with MAS can have great difficulties due to weak social skills, poor understanding of situations and poor verbal expression. Facing unknown and unplanned situations brings them a lot of problems and stress. Study practice usually represents the first contact of young people with the labor market. The transition to a new (working) environment is a difficult step for students with MAS. The organization of practical education for students with autistic disorders requires significantly more planning and preparation, training and informing the employer or mentor, adaptation of work tasks, work procedures and work environment. The work efficiency of a student with an autistic disorder can vary between 0 and 100 % and is strongly linked to the adequacy of the mentor's guidance and appropriate working conditions.

Keywords: autism spectrum disorders, students with ASDs, practical education, adjustments in the study practice of students with ASDs.

1 Praktično izobraževanje za študente višje strokovne šole

Praktično izobraževanje oz. študijska praksa je velikokrat prvi stik študenta s trgom dela. Gre za primer aktivne in interdisciplinarne oblike učenja, ki se izvaja v sodelovanju šole in delovnih organizacij. V primeru višješolskega strokovnega izobraževanja, ki traja dve leti, obsega 40 % študijskih obveznosti v celotnem višješolskem študijskem procesu oz. 20 tednov praktičnega izobraževanja na realnem delovnem mestu. Cilj študijske prakse je nadgradnja teoretičnih znanj, ki jih študenti dobijo v šoli, vpogled v svet dela, učenje nekaterih osnov dela v izbranem poklicu ter navezovanje stikov s potencialnimi delodajalci in poslovnimi partnerji oz. mreženje. Prehod v delovno okolje je za mladostnike pogosto težaven, mladi s posebnimi potrebami pa imajo pri tem prehodu še več težav, zato je treba temu posvetiti dodatno pozornost.

1.1 Organizacija praktičnega izobraževanja za študente s posebnimi potrebami

Študenti s posebnimi potrebami težje najdejo delodajalca, ki bi jih bil pripravljen sprejeti v svoje delovno okolje, saj mnogokrat obstajajo nekateri predsodki oz. prepričanja, da so takšne osebe pri delu neučinkovite, da potrebujejo veliko pomoči in stalno podporo mentorja in/ali drugih zaposlenih. Obstaja tudi strah pred morebitnimi težavami, do katerih lahko pride zaradi zdravstvenega statusa posameznika. Da bi se izognili tovrstnim zapletom, je treba organizaciji študijske prakse posvetiti še več pozornosti in jo skrbno načrtovati. Izbira ustreznega mentorja v podjetju je ključen dejavnik, ki lahko vpliva na uspešnost opravljenega praktičnega izobraževanja študenta s posebnimi potrebami. Mentor v podjetju

je oseba, ki bo študenta uvajala v novo delovno okolje, z njim komunicirala in vrednotila njegove delovne rezultate ter mu omogočila pozitivno izkušnjo dela. Mentor mora razumeti posebne potrebe študenta in biti pripravljen na sodelovanje in prilagajanje delovnega procesa. Kateri ukrepi so ključni pri organizaciji praktičnega izobraževanja za študente s posebnimi potrebami? Organizator študijske prakse na šoli mora dobro poznati vsakega študenta s posebnimi potrebami, njegove motnje, značilnosti, šibka in močna področja ter prilagoditve, ki mu pomagajo pri izobraževanju in delu. Delodajalca mora seznaniti s temi posebnostmi. Nujna je odkrita komunikacija, predstavitev študenta delodajalcu, njegovih šibkih in močnih področij, predvsem pa vseh prilagoditev, ki so potrebne za uspešno vključevanje študenta v delovni proces. Priporočljivo je, da organizator študijske prakse in mentor v podjetju skupaj oblikujeta program praktičnega izobraževanja in se dogovorita o načinih medsebojnega komuniciranja in obveščanja ter po potrebi pogostejšega obiskovanja študenta na delovnem mestu. Delodajalcu je treba pomagati pri oblikovanju prilagojenega delovnega okolja, mu predstaviti primere dobre prakse, na željo delodajalca tudi organizirati srečanje z drugimi mentorji, ki že imajo izkušnje s takšnimi študenti.

2 Opredelitev motnje avtističnega spektra (MAS)

Motnje avtističnega spektra so kompleksne razvojno-nevrološke motnje. Njihova značilnost je, da so vseživljenjsko prisotne, kar pomeni, da posamezne navade in značilnosti spremljajo posameznika v času njegovega razvoja v mladosti in kasneje v življenju. »Za avtizem je značilno, da gre za več združenih motenj z raznoliko simptomatsko sliko. V jedru so izraziti primanjkljaji na področju socialne interakcije in komunikacije ter omejeni, ponavljajoči in stereotipni vzorci vedenj, interesov in aktivnosti, upoštevajoč tudi posebnosti v senzornem procesiranju. Navedeni primanjkljaji so pri različnih osebah različno izraziti in se pojavljajo v različnih oblikah.« (Rehberger, 2021, str. 285) Diagnoza avtizem se lahko potrdi že okoli tretjega leta starosti otroka, lahko pa tudi kasneje v obdobju šolanja ali v odrasli dobi. Gre za precej zahteven proces diagnostike, ki vključuje številne strokovnjake različnih strokovnih področij (zdravniki, psihologi, logopedi, delovni terapevti, fizioterapevti, specialni in rehabilitacijski pedagogi ...) (Radi, 2023, str. 1). V Sloveniji ne vodimo uradne statistike o številu oseb z avtističnimi motnjami, izsledki tujih raziskav pa kažejo, da je v populaciji približno 1 % oseb z avtističnimi motnjami, med njimi trikrat več moških kot žensk.

3 Študenti z mas in njihove posebnosti pri študiju

Študenti z avtistično motnjo so posamezniki, ki imajo diagnozo avtizma oz. avtistične motnje, ki lahko vplivajo na njihovo učenje in izobraževanje. Najpogostejše težave pri študiju študentov z avtističnimi motnjami:

- težave pri socialnih spretnostih, verbalna in neverbalna komunikacija, stiki z nasprotnim spolom so posebej težavni,
 - šibko razumevanje abstraktnih pojmov, dvoumnih dovtipov in šal,
 - pogosto posnemanje in ponavljanje besedila oz. teksta iz televizijskih oddaj ali filmov,
 - nesamostojnost pri delu,
 - motnje pozornosti in koncentracije,
 - rigidno vztrajanje v rutini,
 - odpor do sprememb in izbruhi jeze, če se prehaja od ene dejavnosti k drugi, iz enega prostora v drug prostor,
 - hipersenzibilnost ali hiposenzibilnost na svetlobo, zvok, voh, okus, tip,
 - okornost pri grobi motoriki (športne dejavnosti), težave s sočasno koordinacijo rok in nog ...
- Poleg omenjenih motenj so pogoste še druge pridružene bolezni ali motnje. V takšnih primerih so za študente z avtizmom potrebne prilagoditve študija, ki pa so zelo individualne in odvisne od njihovih specifičnih potreb in želja. Vsak študent z avtizmom je edinstven in ima lahko različna šibka in močna področja, zato je pomembno individualno pristopiti k prilagoditvam in se posvetovati s študentom ter ustreznimi strokovnjaki za podporo.

3.1 Prilagoditve pri opravljanju študijske prakse študentov z avtistično motnjo

Ključna za delovno uspešnost študenta z MAS je seznanjenost delodajalca oz. mentorja z motnjo MAS in njenimi posebnostmi ter prilagoditvami, ki jih oseba potrebuje, da uspešno deluje v novem okolju. Delovna učinkovitost študenta z avtistično motnjo lahko variira med 0 in 100 % in je močno vezana na ustreznost vodenja in ustrezno vzpostavljanje delovnih pogojev (Štampar, Zovko Stele, 2018, str. 69). Da bo praktično izobraževanje potekalo čim bolj učinkovito, je treba prilagoditi naslednje elemente delovnega okolja.

1. Prostorska ureditev delovnega mesta

Težaven prehod iz varnega okolja šole v novo okolje delodajalca, ki je lahko maj strukturirano in vodeno, zahteva več fleksibilnosti in samostojnosti študenta. Prilagoditve:

- pomoč koordinatorja praktičnega izobraževanja na šoli ali tutorja za študente s posebnimi potrebami pri prihajanju na delovno mesto (in odhajanju); pomoč pri uporabi javnih prevoznih sredstev;
- orientacija v okolju in prostoru podjetja zahteva pomoč mentorja v podjetju; ustrezni napisi oz. oznake prostorov;
- možnost uporabe prostora – pisarne, ki je umaknjena od ostalih ter bolj mirna;
- izogibanje vzorcem in močnim barvam sten in pohištva, prilagojena svetloba (izogibanje fluorescentni svetlobi, več naravne svetlobe), zmanjšan nivo hrupa in drugih motečih dražljajev.

2 Organizacija dela

Študenti z MAS imajo težave na področju organizacije dela, ključna so jasna in kratka navodila ter kontinuirana podpora mentorja. Prilagoditve:

- določitev stalnega mentorja praktičnega izobraževanja v podjetju, ki pomaga pri uvajanju študenta na delovno mesto, ga usmerja in daje navodila;
- delovno okolje, urnik in naloge naj bodo čim bolj strukturirane; konkretna, jasna in kratka navodila za delo v ustni in pisni obliki, uporaba e-pošte;
- podpora mentorja praktičnega izobraževanja z urniki in načrtovanjem dela; seznam delovnih nalog, seznanitev študenta s potekom postopka delovne naloge v pisni obliki; jasno zaporedje delovnih nalog;
- pomoč pri časovni organizaciji dela: določeni časovni roki, izdelava tedenskih in dnevnih urnikov, uporaba koledarja, uporaba elektronskih organizatorjev ...

3 Interakcija, komunikacija in odnosi

Zelo pogoste so težave na socialnem področju, navezovanju stikov, razumevanju komunikacije in izražanju. Prilagoditve:

- podpora mentorja pri navezovanju družabnih stikov v podjetju zaradi ozke socialne mreže in nesprejetosti, ki je posledica drugačnosti, ozaveščanje sodelavcev o posebnostih študenta;
- pomoč pri komunikaciji; tvorjenje kratkih in jasnih stavkov, izogibanje dvoumnemu izražanju, neverbalni komunikaciji in nenapisanim pravilom;
- študent potrebuje več časa za razmislek in odgovor;
- sprotno podajanje povratnih informacij o ustreznosti opravljenega dela;
- pomoč študentu pri vključevanju v sestanke in druga skupinska druženja.

4 Oblike in metode dela

Prilagoditve:

- priprava individualnega načrta praktičnega izobraževanja za študente z MAS;
- podaljšano obdobje izvedbe praktičnega izobraževanja (z 10 na 15 tednov) oz. skrajšani obseg praktičnega izobraževanja s 400 na 320 ur ter krajši dnevni delovni čas (z 8 na 5 ur/dan);
- omogočanje individualnega dela študenta in opravljanje nalog, ki so neodvisne od tima;
- možnost delne izvedbe praktičnega izobraževanja na daljavo oz. od doma;
- uporaba tehnologije, ki je v pomoč osebam z motnjami avtističnega spektra (vizualna podpora);
- vključevanje študentov v socialna podjetja.

Zaključek

»Osebe z avtistično motnjo lahko izkazujejo zelo dobre sposobnosti na posameznih področjih, ki jim zagotavljajo uspešnost pri izobraževanju in delu, hkrati pa se soočajo s številnimi izzivi, zaradi katerih težje zaključijo izobraževanje in pridobijo zaposlitev« (Kranjc, 2016, str. 24).

Pri praktičnem izobraževanju in na trgu dela se študenti z MAS soočajo s posebnimi izzivi in imajo edinstvene potrebe pri organizaciji in vključitvi v delovno okolje, kljub temu pa obstaja spekter zaposlitvenih možnosti, kjer lahko izkoristijo svoje posebne talente.

Čeprav ne poznamo enoznačne rešitve, s katero bi v celoti odpravili avtistične motnje, lahko s subtilnim prepoznavanjem primanjkljajev in premišljeno izbranimi oblikami pomoči prispevamo k temu, da se študenti z avtističnimi motnjami lažje in učinkoviteje vključujejo v okolje, v katerem živijo in delajo.

Literatura

- Kranjc, J. (2016). Pomen podpornih programov za odrasle osebe s spektroatistično motnjo: magistrsko delo. online Dosegljivo na: http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_kranjc-janja.pdf (18. 3. 2022)
- Radi, S. (2023). Avtizem je med nami – ne zatiskajmo si oči, temveč pomagajmo in sodelujmo. Posavski obzornik.online Dosegljivo na: <https://www.posavskiobzornik.si/novice/avtizem-je-med-nami-ne-zatiskajmo-si-oci-temvec-pomagajmo-in-sodelujmo-100737> (22. 6. 2023)
- Rehberger, T., et al. (2021). Izzivi in inkluzije pri vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebam. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Štampar, P., Zovko Stele, M. (2018). Posebnosti pri zaposlovanju oseb z motnjo avtističnega spektra (MAS). V zborniku prispevkov konference »Avtizem v Sloveniji – kje smo leta 2018?«. online Dosegljivo na: <chrome-extension://efaidnbmninnkpbpcjpcglclefindmkaj/https://www.csgm-avtizem.si/wp-content/uploads/2018/10/ZBORNIK-KONFERENCE-Avtizem-v-Sloveniji-kje-smo-leta-2018.pdf>

STRATEGIJE, METODE IN PRISTOPI PRI DELU Z UČENCI Z IZSTOPAJOČIM VEDENJEM

Povzetek: Delo učiteljev razrednega pouka z učenci, ki zaradi različnih vzrokov težave izkazujejo s socialno manj sprejemljivim vedenjem, je izziv zaradi motenja pedagoškega procesa in dela z vsemi učenci. Ker so po petstopenjskem modelu pomoči praviloma z odločbo opredeljeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, dobijo pomoč socialnega pedagoga. Ob za učitelja zahtevnih postopanjih ob izstopajočem vedenju je bistvena strokovna in osebna podpora, ki je osnova timskega sodelovanja. Namen kvalitativnega raziskovalnega pristopa je bil ugotoviti, katere strategije, metode in pristopi učiteljev so učinkoviti pri pedagoškem delu z učenci z izstopajočim vedenjem ter kako na delo vpliva učinkovito timsko delo. Tako odnos z učencem, učiteljičino razumevanje težav učenca kot tudi poudarjanje želenega vedenja ob ignoriranju neželenega so bili v študiji primera dobre prakse dejavniki, ki so omogočili napredek. Timsko sodelovanje je poleg podpore nudilo tudi izmenjavo izkušenj in predlogov glede učinkovitosti dogovorjenih strategij, metod in pristopov dela.

Glavne besede: čustvene in vedenjske motnje, izstopajoče vedenje, učitelj razrednega pouka, socialni pedagog, primer dobre prakse, timsko delo, kognitivna modifikacija vedenja, odnos

STRATEGIES, METHODS AND APPROACHES WORKING WITH PUPILS WITH CHALLENGING BEHAVIOUR

Abstract: The work of primary school teachers with pupils who, for various reasons, demonstrate issues with less socially acceptable behavior is a challenge due to the disruption of the pedagogical process and work with all students. Since, according to the five-level model of assistance, they are generally defined by legal order as children with emotional and behavioral disorders and directed to a program with adapted implementation and additional professional help, they receive the help of a social pedagogue. Professional and personal support, which is the basis of team cooperation, is essential when dealing with challenging behavior. The purpose of the qualitative research approach was to determine which strategies, methods and approaches of teachers are effective in pedagogical work with pupils with challenging behavior and how effective teamwork affects the work. Both, the relationship with the student, the teacher's understanding of the pupil's problems, as well as emphasizing the desired behavior while ignoring the unwanted one, were the ways in the good practice case study, that resulted in progress in working with the pupil. In addition to support, team cooperation also offered the exchange of experiences and suggestions regarding the effectiveness of agreed strategies, methods, and work approaches.

Keywords: emotional and behavioral disorders, challenging behavior, primary school teacher, social pedagogue, good practice cases, teamwork, cognitive-behavior modification, interpersonal relationship

Uvod

Učenci z izstopajočim vedenjem so učenci, ki se zaradi svojega motečega, družbeno manj sprejemljivega vedenja na negativno izstopajoč način razlikujejo od svojih vrstnikov. Katero vedenje je za učitelje moteče, je odvisno tudi do učitelja: glede na njegovo toleranco, njegov načina usmerjanja takega vedenja, glede na poučevalno prakso, predvsem pa glede na zavedanje, od kod izvira tako vedenje in zakaj se pojavlja. Razumevanje le-tega je največkrat ključ do pravilnega ravnanja in ukrepanja ob pojavu izstopajočega vedenja. V povezavi s teorijo in izkušnjami kot učiteljice za dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) učencem, opredeljenim kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, bom skušala odgovoriti na vprašanja, katere strategije, metode in pristopi so učinkovite pri pedagoškem delu z učenci z izstopajočim vedenjem ter kako na delo vpliva učinkovito timsko delo z drugimi strokovnimi delavci. Osredotočila se bom na študijo primera dobre prakse dela z učencem, ki je bil z odločbo o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljen kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Učenci z izstopajočim vedenjem

Po konceptu dela z učenci z učnimi težavami po petstopenjskem modelu pomoči tistim, pri katerih učitelj razrednik zazna težave, v prvih korakih pomoč in podporo nudijo šolski

strokovni delavci (Magajna idr., 2008, str. 36). Če težave še vedno ne izzvenijo, se učenca oziroma njegove starše ali skrbnike v četrtem koraku usmeri po mnenje in pomoč zunanje ustanove. Na podlagi tega mnenja in Poročila vzgojno-izobraževalnega zavoda o učencu Komisije za usmerjanje podajo strokovno mnenje in odločbo, s katero je učenec v naslednjem petem koraku vključen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in DSP (prav tam). Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) so kot otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami med drugimi uvrščeni tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V šolskem letu 2022/23 je bilo od vseh učencev, usmerjenih kot otroci s posebnimi potrebami, uvrščenih v to kategorijo 4,2 % otrok (gov.si, b. d.). Razpotnik (2011) opozori, da se v šolskem prostoru otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pogosto »skrije« pod druge, manj stigmatizirajoče kategorije (npr. pod dolgotrajno bolne ali otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja); predvsem zaradi bolj pomembnega merila v šoli – učne uspešnosti – pa tudi zaradi pogajalske moči staršev. Kobolt (2011) izpostavi preplet bioloških, psiholoških in socialnih dejavnikov, zaradi česar se pri otrokovem razvoju pojavijo pretežno internalizirane oziroma čustvene težave, pretežno eksternalizirane vedenjske težave ali kombinirane: čustvene in vedenjske težave. Učitelji so v raziskavi o vedenjih, ki jih najbolj motijo pri učencih, izpostavili tista, ki so usmerjena na druge, na primer: moti druge pri delu, kljubuje, oporeka, kritizira učitelja, ima odpor do dela itd. (Metljak, 2010). Strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja otrok pa kot najtežje pri svojem delu izpostavljajo prav odpravljanje neželjenih oblik vedenja, kot naslednje najtežje pa so izpostavili komunikacijo s starši (Jurišić, 1999). Ker se eksternalizirane težave praviloma kažejo drugače kot internalizirane, kot navedeno pa učitelje tudi bolj motijo, se bom osredotočila predvsem na ta, vedenjski del težav, kljub dejstvu da sta oba vidika povezana in sovplivata. Na podlagi člankov iz zbornika Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi sem se odločila za uporabo termina izstopajoče vedenje, saj verjamem, da so omenjene in opisane strategije ter pristopi v pomoč tudi učencem, ki niso opredeljeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Timsko delo pri učencih z izstopajočim vedenjem

Učencu, opredeljenemu kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, se z odločbo o usmeritvi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo določi število ur DSP socialnega pedagoga. Kobolt (2011) in Metljak (2010) opozarjata, da zgolj oznaka otroka s posebnimi potrebami in individualna pomoč »strokovnjaka« in različne didaktične in metodične prilagoditve pri vidikih težav, ki jih ima učenec s tako opredelitvijo (kjer poudarjamo tudi socialni kontekst), niso dovolj. Prav individualna obravnava je lahko nezadostna, ko je potrebno delovati sistemsko, na ravni razreda in vključujoče klime (prav tam). Podobno glede podpore pozitivnemu vedenju na ravni šole opozarja Jurišić (2020). Juul (2008) je na podlagi konflikta med posameznikom in družbo, med identiteto in adaptacijo (kar poudarja tudi razvojna psihologija), osnoval z vidika otroka konflikt med integriteto in sodelovanjem. Po njegovem mnenju otroci želijo sodelovati in posnemati svoje starše ali pomembne druge, vendar ne vedno na način, ki bi si ga ti želeli. Kadar pa ne sodelujejo več, je ranjena njihova integriteta (prav tam). Glede agresivnosti je Juul (2017) nevtralen, saj jo deli na konstruktivno in destruktivno agresivnost in poudari, da je tudi družbeno tabuizirana. Če je le-ta sproščena v obliki nasilja nad drugimi ali njihovo lastnino, je destruktivna; v ozadju agresivnih odzivov otroka pa je neka stiska, torej je agresijo treba razumeti skozi »komunikacijsko funkcijo« (prav tam). Načini dela z agresivnim otrokom zahtevajo pet korakov/temeljev, ki vključujejo: dialog, zanimanje, radovednost, priznavanje in osebni odziv ali povratno informacijo (prav tam). Podobno svetujeta Krajncan in Bajželj (2008), ko podarjata, da je odnos bistvo socialnopedagoškega dela, in navajata Kleiner-tove pomembne sestavine oziroma predpostavke za pedagoški odnos: pristnost, vživljanje, sočutje in sprejemanje (prav tam).

Timsko delo je dogajanje dveh ali več učiteljev ali strokovnih delavcev šole, pri katerem se

usmerjajo k istemu učencu s prizadevanjem za doseg skupnih ciljev, si delijo odgovornost in naloge ter zagotavljajo kakovost, učinkovitost in kontinuiteto delovnih odnosov (Polak, 2007). Pri taki soodvisnosti avtorica (prav tam) poudarja nujnost enotnosti in celostnosti, ki je mogoča le ob nenehnem sodelovanju, sprotni komunikaciji in iskreni izmenjavi mnenj, predpogoj pa je zaupanje zaradi občutka varnosti in prepotrebne samozavesti. Predvsem težava izolacije (tako prostorska kot osebna in strokovna) in prepričanje, da naj bi učitelj »kot samozadostna avtoriteta v razredu« učence obvladal sam, sta timskega poučevanja v škodo. Pozitivni vidiki pa so poleg strokovne podpore in pomoči tudi v izmenjavi izkušenj, idej in občutkov ob problemih ali uspehih, v pomoč pa tudi ob uvajanju novosti zaradi negotovosti in neizkušenosti (prav tam).

Usposobljenost učiteljev za delo z učenci z izstopajočim vedenjem

Jurišič (1999) pri analizi stanja v šolah izpostavi vrzel v usposabljanju učiteljev glede socialnega razvoja in samopodobe učencev ter pomanjkanje tovrstnih vsebin v vzgojno-izobraževalnih programih za otroke, ki bi učitelja usmerjale v razvijanje socialnih veščin in spreminjanje vedenja. Kot problematično izpostavi, da učitelji otrokovega vedenja ne opisujejo sistematično, ga ne beležijo in ne merijo. Preveč pozornosti usmerjajo v neželena vedenja, na želena vedenja pa se ne usmerjajo. Reakcije učiteljev so običajno nesistematične in nekonsistentne, predvsem so to kaznovalni postopki in verbalna »pridiga«. Pozabljajo na nagrajevanje in učenje želenih oblik (»pravilna dvojica«), predvsem pa se osredotočajo na to, česa naj učenci ne počnejo. Opisi želenih vedenjskih vzorcev predstavljajo predvsem pasivne oblike vedenja (npr. bodi tiho, priden). Jurišič (prav tam) poudari, da je sodelovanje z ustanovami svetovalnega tipa (kot je npr. svetovalni center) usmerjeno v iskanje napotkov, ki se nanašajo na poučevanje (metodika in didaktika), farmakoterapijo ali premestitev otroka v drugo ustanovo (največkrat kategorizacijo), in redkeje v napotke, ki se nanašajo na vedenje in reakcije učitelja. V praksi se je kot dobra metoda dela z učenci z izstopajočim vedenjem izkazala metoda modifikacije vedenja, ki jo v slovenskem prostoru po principih behavioristične oziroma vedenjsko-kognitivne terapije podrobno opisuje Jurišič (1999, 2022).

Študija primera dela z učencem

Način zbiranja in obdelave podatkov ter vzorec

Podatke sem zbrala in obdelala preko kvalitativnega raziskovalnega pristopa in po deskriptivni metodi. Analizirala sem namensko izbran primer dobrega strokovnega dela z učencem, ki je opredeljen kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter ima DSP tako socialnega kot specialnega in rehabilitacijskega pedagoga. Le-ta se je izkazal kot primer uspešnega strokovnega dela tudi zaradi izrednega timskega sodelovanja z vsemi deležniki. Veliko spremembo je sprožilo tudi sodelovanje staršev, ki je prejšnje leto baziralo na nezaupanju. Učenec je izkazoval izrazito izstopajoče vedenje do sošolcev in učiteljice, predvsem pa odpor in nepripravljenost za delo ter za upoštevanje zahtev avtoritet, zato je dobil spremljevalko za čas pouka, s katero je bilo prav tako potrebno sodelovati. Področje analize podatkov bo torej uvajanje učinkovitih strategij, metod in pristopov pri delu z učencem z izstopajočim vedenjem ter timsko delo.

Analiza dela z učencem in ugotovitve

Z učencem sem kot učiteljica za DSP, in sicer kot socialna pedagoginja, na novo začela delati v šolskem letu, ko je zaradi napredovanja v višji razred dobil tudi novo razredničarko. Poleg naju je timsko delo vključevalo še specialno pedagoginjo in spremljevalko. Omenjeni tim strokovnih delavk in spremljevalke se je sestajal sprva tedensko, nato pa po potrebi. V prvih nekaj sestankih smo si izmenjevale izkušnje z učencem, ki so bile zelo podobne, predvsem pa so v nas zaradi učenčevega nesodelovalnega vedenja vzbujale občutke nemoči. Namen je bil torej seznanjanje z učencem, razmišljanje o vzrokih za izstopajoče vedenje in

pridobivanje zaupanja med nami ter nudenje podpore druga drugi. Ob čustvenih vedenjskih izbruhih smo se dogovorile za urnik pomoči, da je bil na voljo vedno še nekdo za pomoč pri delu z učencem. Dogovorile smo se, da ne bomo delovale represivno, ampak le v izogib destruktivni agresiji. Že od prejšnjega šolskega leta je bilo s starši dogovorjeno, da je ob nekontroliranih vedenjskih izbruhih, ki niso ponehali, nekdo prišel po učenca. Kmalu se je izkazalo, da je ta odhod učenca ob našem izčrpnem opisu situacije ter hkrati želji po pomoči izzvalo željo po sodelovanju pri starših. Starši so se vključili tudi v svetovalni center. Po treh mesecih dela je učenec ob naših rednih in konsistentnih dogovorih, kako ravnati, začel sodelovati. Neželeno vedenje smo želele zmanjšati, zato smo se odločile, da sledimo kognitivni modifikaciji vedenja, torej ignoriramo neželeno vedenje, nagradujemo želeno, hkrati pa učenca učimo veščin za dobro sodelovanje in šolsko delo. Razredničarka je kot oseba, s katero je preživel največ časa in ki je od njega največ zahtevala, razmislila, katera vedenja jo pri učencu najbolj motijo. Izpostavila je dve stvari: spuščanje glasov oziroma ropotanje med poukom ter to, da ne želi delati. Glede na ta neželena vedenja smo oblikovali dva konkretna cilja, ki sta poudarjala aktivnost. Začeli smo s sistemom pogojevanja, ki ga je učenec lahko spremljal na vizualni opori, pripravljeni posebej zanj. Ko je učenec sledil ciljema, je spremljevalka odkrila posamezne sličice na vizualni opori. Ko je zbral pet znakov, si je prislužil nagrado, ki si jo je predhodno izbral sam. Z učencem smo vsi podpisali pogodbo, s katero smo se zavezali k uresničevanju ciljev. Razredničarka je učenca pohvalila že ob najmanjšem sodelovanju, ignorirala neželeno, hkrati pa ga je učila tudi potrpežljivosti, ko ga ob dvigu rok ni takoj poklicala. Predvsem pa mu je zmogla nuditi občutek, da je viden in slišan. Učiteljica je ob tem sledila tudi metodičnim prilagoditvam v individualiziranem programu, da je bila jasna v svojih zahtevah, od njih ni odstopila oziroma je zmogla od njih odstopiti deloma, ko je videla, da učenec ni dovolj naspan, je lačen oziroma nanj vplivajo neki drugi zunanji dejavniki. O vseh vedenjih in našem delu z učencem so bili starši obveščeni. Namen timskega sodelovanja je bil torej dosežen, saj smo poleg osebne podpore druga drugi nudile tudi strokovno podporo. Strategije, metode in pristope, ki so delovali ali pa ne, smo sproti evalvirale in jih lahko na podlagi tega nadgrajevale ali opustile. Kljub temu da na koncu šolskega leta učenec zaradi nedoseganja minimalnih standardov znanja ni napredoval v višji razred, cilji v individualiziranem programu pa so bili v večini doseženi le delno, je bil napredek od nič dela do sodelovanja z odraslimi tako velik, da smo lahko zaključili, da je bilo delo z učencem učinkovito.

Zaključek

Uspešno timsko delo je tisto, ki je poleg podpore tudi izmenjava idej in strokovnega znanja, ki poleg doseganja skupnih ciljev deli tudi odgovornost za uspeh ali neuspeh med vse deležnike. Pri učencih z izstopajočim vedenjem je zaradi pogostega občutka nemoči sodelovanje več strokovnih delavcev dobra varovalka za vse, hkrati pa omogoča večji uspeh pri delu z njimi. Omenjeni članek je uvajanje principov kognitivne modifikacije vedenja (Jurišić, 1999, 2022) skozi etape načrtovanja, udejanjanja in evalviranja strokovnih delavcev in preko timskega sodelovanja potrdil kot učinkovite. Učinkovitost raziskave vidim tudi v tem, da je modifikacija vedenja učinkovita tudi pri učencih, ki (še) niso opredeljeni in izkazujejo izstopajoče vedenje, kot tudi v oddelku kot celoti. Učiteljica skozi dnevno delovanje lahko deluje vzgojno in spodbuja zelene oblike vedenja z metodo žetoniranja, ček listo za učence posamezno ali ček listo za učence kot celoto.

Literatura

gov.si (b. d.). Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami: statistike in analize: učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah na dan 30. 9. 2022. <https://www.gov.si/teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

Jurišić, B. D. (1999). Zakaj mi to delajo: spreminjanje motečega vedenja v šoli s kognitivno modifikacijo vedenja. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jurišić, B. D. (2020). Vzgoja in vedenje v šoli: podpora pozitivnemu vedenju na ravni šole. Izobraževalni center

Pika, Center Janeza Levca.

Jurišić, B. D. (2022). V življenju ni nagrad in kazni, ampak le posledice; 2. Šola za starše □ Video□. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=R_A2ucchaak

Juul, J. (2008). Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam. Didakta.

Juul, J. (2017). Agresivnost: nov in nevaren tabu. Mladinska knjiga.

Krajncan, M. in Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), Socialna pedagogika – med teorijo in prakso (str. 55–70). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. Socialna pedagogika, 15(2), 153–173.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar-Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V A. Kobolt (ur.), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (str. 209–240). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Modrijan.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI) <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

METODE POUČEVANJA PRI SOCIOLOGIJI

Povzetek: Pri pouku se še vedno pogosto uporablja frontalni pouk, pri katerem je profesor prenašalec znanja, komunikacija med njim in razredom pa je pogosto le enosmerna. Ta oblika dela ima kar nekaj prednosti, med drugim profesor nadzoruje tempo razlage snovi ter obseg snovi in skrbi, da so pri šolski uri doseženi vsi izpitni cilji iz predmetnega izpitnega kataloga. Želja večine profesorjev je, da so dijaki pri pouku čim bolj aktivni. Če želimo to doseči, mora biti aktiven in inovativen tudi profesor. Ker maturitetni izpit iz sociologije od dijakov zahteva obilo poznavanja opredelitev socioloških terminov in teoretičnih konceptov, je za profesorja pravi izziv, kako jim približati in olajšati usvojitev le-tega. Poleg memoriziranja podatkov pa morajo dijaki sociologije razviti kompetence kritičnega mišljenja, analiziranja, razpravljanja, pojasnjevanja in ocenjevanja, zato je zaželeno, da profesor združuje tradicionalni pouk in čim več inovativnih učnih pristopov, s čimer spodbudi njihov metakognitivni razvoj.

Ključne besede: spletna aplikacija, aktivno učenje, debatna kavarna, skupinsko delo, motiviranost

TEACHING METHODS IN SOCIOLOGY

Abstract: Frontal teaching is still widely used, with the teacher as the transmitter of knowledge and often only one-way communication between the teacher and the class. This form of work has several advantages, including that the teacher controls the pace of explanation and the volume of material, and ensures that all the exam objectives from the exam catalogue are met in the lesson. Most teachers want their pupils to be as active as possible in class. To achieve this, the teacher must also be active and innovative. Since the matura exam in Sociology requires pupils to be familiar with the definitions of sociological terms and theoretical concepts, it is a real challenge for the teacher to make it easier and more accessible for them to learn. In addition to memorising data, pupils attending sociology lessons need to develop competences in critical thinking, analysing, discussing, explaining and evaluating, so it is desirable for the teacher to combine traditional teaching with as many innovative teaching approaches as possible in order to stimulate their metacognitive development.

Keywords: web application, active learning, debate café, group work, motivation

1 Uvod

Predmetni izpitni katalog splošne mature za sociologijo od dijakov in dijakinj zahteva, da pokažejo razumevanje izbranih socioloških tem. Pri tem morajo znati opredeljevati, razlagati, primerjati, analizirati in utemeljevati številne sociološke termine in družbene pojave. Od dijakov in dijakinj srednješolski profesorji sociologije pogosto slišimo, da so družbe dinamične in se hitro razvijajo, metode poučevanja pa so pogosto zastarele (preveč frontalnega učenja). Za šolsko delo motivirani dijak/dijakinja je lahko le tisti, ki ima tudi zelo motiviranega profesorja, ki je odprt za sodobne učne pristope. Če želimo, da so dijaki in dijakinje pri pouku aktivni, mora biti takšen tudi profesor. Pomembno vlogo pri oblikovanju aktivnega pouka ima uporaba primernih didaktičnih sredstev, oblik in metod dela, ki se uporabijo pri vsakodnevem pouku (Razpet 2015, str. 4–5). Ker mimo dejstva, da je za maturo potrebnega kar nekaj faktografskega znanja – opredeljevanje terminov – ne moremo, je velik izziv, da profesor izbira didaktične pristope, ki dijaka/dijakinjo opolnomočijo do te mere, da je pri maturi čim bolj uspešen in ima usvojene različne taksonomske ravni, od opredeljevanja do analiziranja ter presojanja in razpravljanja. Kot izrazito pozitivne so se izkazale tri različne metode dela. Prva je didaktična igra Križci in krožci, s katero dijaki/dijakinje utrjujejo znanje in se pripravljajo na ocenjevanje znanja. Igra je primerna za utrjevanje opredelitev pojmov oziroma definicij. Na maturi je potrebno tudi poznavanje analiziranja, argumentiranja, presojanja in ocenjevanja. Za krepitev teh veščin se je dobro izkazala Debatna kavarna, pri kateri dijaki in dijakinje izmenjujejo poglede na določeno temo ter se urijo v argumentiranju in presojanju, hkrati pa morajo vključevati svoje sociološko poznavanje vsebin. Po predmetnem izpitnem katalogu je predpisanih dvanajst tem. Da pouk ni monoton, je dobro, da vsaj eno temo dijaki oziroma dijakinje predelajo na drugačen način. Klasično skupinsko delo sem nadomestila z aplikacijo Flinga. Takšno delo je dinamično in zaradi uporabe spletnih virov in mobilnih naprav pri dijakih in dijakinjah zelo priljubljeno.

2 Križci in krožci

Po obravnavani temi maturitetnega tematskega sklopa je dobro posvetiti kakšno šolsko uro (ali več) utrjevanju predelane snovi. Kadar ima določena tema veliko socioloških terminov, se je kot pozitivna praksa izkazala didaktična igra Križci in krožci. Aktivnost bom predstavila na primeru teme Družina.

Profesorjeva predpriprava na učni sklop

Profesor se na šolsko uro pripravi tako, da najprej določi sociološke termine za utrjevanje snovi. Pri temi Družina sem si izbrala sledeče sociološke termine: družina orientacije, družina prokreacije, nuklearna/jedrna družina, razlikovalna/distinktivna, inkluzivna, operativna zahteva po definiciji družine, sociološka definicija družine, zakonska zveza, monogamija, stopenjska monogamija, poligamija, poliginija, poliandrija, eksogamija, endogamija, sorodstvo, gospodinjstvo, tipologija družine po OZN, reproduktivna funkcija družine, socializacijska funkcija družine, ekonomska funkcija družine, čustvena funkcija družine, segregirane partnerske vloge, integrirane partnerske vloge, strukturna dezorganizacija in funkcijska dezorganizacija. Vsak sociološki termin se mora oštevilčiti.

Navodila dijakom/dijakinjam pred izvedbo didaktične igre

Profesor na tablo nariše mrežo 4 X 7 (ker sem izbrala 28 socioloških terminov) in vsak kvadrat oštevilči. Mrežo lahko pripravimo tudi vnaprej in jo projiciramo na tablo. Dijake razdelimo v dve skupini in skupinama določimo znak (bodisi križec bodisi krožec). Skupina vsakič znova izbere oštevilčen kvadrat od ena do osemindvajset. Profesor prebere izbran sociološki termin, skupina pa ima 20 sekund časa, da skupaj oblikuje ustrezno opredelitev. V kolikor je opredelitev v celoti pravilna, prejme skupina v ustrezno polje svoj znak. V kolikor pa je opredelitev pomanjkljiva oziroma napačna, sme odgovarjati druga skupina. V primeru ustrezne dopolnitve prejmejo svoj znak. Zmaga skupina z več znaki.

Evalvacija aktivnosti

Po zaključeni šolski uri sem med dijaki opravila evalvacijo te dejavnosti. Predvsem me je zanimalo, ali takšna didaktična igra doseže temeljni učni cilj – čim boljše pomnjenje socioloških opredelitev. V anonimni anketi je sodelovalo 30 dijakov. Evalvacija dijakov je prikazana v tabeli, pri čemer odgovor 1 pomeni s trditvijo se sploh ne strinjam, odgovor 5 pa s trditvijo se v celoti strinjam.

Tabela 1: Evalvacija dijakov/dijakinj o aktivnosti Križci in krožci (N = 30)

Trditev	1	2	3	4	5
Na takšen način si zapomnim opredelitev socioloških terminov.			2	4	24
V moji skupini so sodelovali in utrjevali snov vsi sošolci/sošolke.		3	6	14	7
Igra se mi je zdela monotona, postalo mi je dolgčas.	21	7	2		
S sošolci smo tekmovali in si želeli zmagati, zato smo še bolj resno pristopili k sodelovanju.			1	10	19
Med šolsko uro sem moral veliko razmišljati.			1	11	18
Takšna učna ura se mi zdi koristna in mi pomaga pri ocenjevanju znanja (doma se manj učim).				4	26
Več socioloških terminov si zapomnim v sproščenem učnem vzdušju.				5	25

Ugotovila sem, da je slabost te metode poučevanja predvsem ta, da pogosteje sodelujejo učno močnejši dijaki, šibkejši pa se skrijejo v ozadje. To se reši tako, da se v navodilo za izvedbo doda pravilo, naj v skupini na vsako vprašanje odgovori drug dijak. Ta aktivnost je tudi primernejša za slušni tip dijakov, tisti z vizualnim tipom pogosto pogrešajo zapis opre-

delitve. Ta aktivnost doseže cilj, če se dijaki doma pripravijo in vsaj delno naučijo določene pojme/sociološke termine.

3 Debatna kavarna

Sociologija je družboslovni predmet in učni cilji vsekakor niso zgolj na ravni pomnjenja. Pri tem predmetu dijaki razvijejo številne kompetence, med drugim sposobnost refleksije lastnega socialnega položaja in oblikovanja stališč, prepričanj, predsodkov in delovanj kot temelja za vključevanje v družbeno življenje ter za strpno in odgovorno ravnanje, sposobnost kritičnega, na znanju utemeljenega odnosa do družbenega delovanja itd. (Učni načrt za sociologijo 2008, str. 5–6). Pri predmetu sociologije je zaželeno, da se odzovemo aktualnemu dogajanju pri nas in v tujini. Ker je letošnje pomlad zaznamovalo medvrstniško nasilje, smo se bili strokovni delavci v šolah dolžni odzvati in spregovoriti o tem tudi pri pouku. Za to temo sem izbrala metodo debatne kavarne.

Uvodna motivacija: Dijakom sem pokazala fotografije znanih oseb, ki so bile deležne kakršne koli oblike nasilja. Vprašala sem jih, kaj imajo osebe na fotografijah skupno. Najpogostejši odgovori so bili, da so znane osebe, so uspešni na svojem področju, imajo finančno varnost ... Nihče pa ni ugotovil, da so bile vse osebe na fotografiji žrtve nasilja. Sledil je pogovor o tem, katere vrste nasilja poznamo.

Napoved aktivnosti: Dijakom sem povedala, da bomo dve šolski uri namenili debatni kavarni. Razdelila sem jih v pet skupin, v vsaki skupini je bilo pet dijakov. V skupine so bili razdeljeni naključno, ne po lastnih željah. V vsaki skupini sem izbrala t. i. gostitelja. Ta član je bil statičen, ostali člani skupine pa so krožili po skupinah. Vsaki skupini je bila dodeljena različna tema, o kateri so debatirali. Te teme so bile: spletno nasilje; dejavniki, ki vplivajo na nasilnost posameznika; vpliv družbenih omrežij na agresivno vedenje dijakov; medvrstniško nasilje/bullying; kako pomagati žrtvi nasilja. Skupina je imela list, na katerega so zapisovali svoje misli, razmišljanja. Gostitelj je dijake vodil in jih spodbujal. Za debato so imeli na razpolago 10 minut, nato pa so vsi (z izjemo gostitelja) zamenjali skupino. Učenci so tako razpravljali o petih različnih temah. Na koncu je sledilo poročanje gostiteljev in prosta debata.

Evalvacija aktivnosti: Debatna kavarna je ena od najboljših metod za razvijanje kritičnega mišljenja dijakov. Pri frontalnem pouku dijaki in dijakinje nekritično sprejemajo podane informacije, pogosto tudi ne dosežemo želenega rezultata (kritičnega mišljenja), saj so dijaki/dijakinje pasivni prejemniki sporočil. Pri debatni kavarni pa je prednost ta, da kritično analizirajo določene vsebine in razmišljajo o rešitvah dane problematike (ZIP, str. 2–3).

Druga pozitivna stvar te metode poučevanja je, da dijaki razvijajo komunikacijske veščine, naučijo se argumentirati svoje predloge in jih morebiti podkrepiti z dokazi. Kot izrazito dobro se je izkazalo, da »kavarno« vodi dijak in ne profesor. V skupini so zato sproščeno debatirali. Ves čas poteka ure so razpravljali o dani temi, kar pomeni, da jim je bila metoda dela blizu.

Dijaki in dijakinje so kot prednosti debatne kavarne izpostavili: sproščeno vzdušje, možnost menjave mnenj in informacij, razgibano in nemonotono delo, diskusija, večji interes sošolcev za izmenjavo stališč o problematiki, razvijanje sposobnosti za poslušanje, delo v skupinah itd. Kot slabost pa so najpogosteje izpostavili sram/strah pred dijaki, da bodo glede svojega mnenja deležni posmeha.

4. Skupinsko delo z aplikacijo Flinga

Skupinsko delo v razredu ni nova učna oblika, saj se pri pouku izvaja že vrsto let. Tomič v delu Izbrana poglavja iz didaktike skupinsko delo v razredu opredeli kot delo manjših skupin učečih se, ki samostojno delajo pri določenih nalogah in z rezultati svojega dela seznanijo sošolce in učitelja (Tomič 2003, str. 130). Skupinsko delo v razredu ima več pozitivnih agensov: sodelujejo vsi dijaki/dijakinje, tudi introvertirani, in doprinesejo k skupnemu cilju, dijaki/dijakinje so bolj aktivni kot pri frontalnem pouku, skupinsko delo v razredno klimo

prinaša protiutež vse pogostejši tekmovalnosti med sošolci in sošolkami, krepitev medsebojne komunikacije idr. Pomembno vlogo pri skupinskem delu pa ima tudi učitelj, saj mora skrbno načrtovati in razporediti delo v skupini. Kot ena od pomembnejših stvari se je izkazala učiteljeva izbira t. i. povezovalca v skupini, ki poleg učitelja skrbi, da vsak član skupine opravlja svoje delo, motivira in spodbuja. Ker pa je v sam pouk dobro vnašati sodobnejše pristope, se vedno pogosteje uporabljajo tudi spletne aplikacije. Pri izbiri ustrezne aplikacije sem upoštevala zahtevo, da morajo pri urejanju teme aktivno sodelovati vsi člani skupine. Za takšen način dela je najprimernejša platforma Flinga, saj združuje različne mobilne naprave. Vsi člani skupine imajo možnost vnašanja besedila, dodajanja slikovnega materiala in/ali avdiovizualnih vsebin. Na ta način ob predhodni razporeditvi nalog vsi dijaki in dijakinje dosežejo splošne in specifične cilje pri posameznem učnem sklopu. Ko s skupinskim delom zaključijo, pripravijo tudi govorne nastope in sošolcem predstavijo obravnavano problematiko.

Prednosti in pomanjkljivosti skupinskega dela z aplikacijo Flinga

Prednost te aplikacije je, da je zelo preprosta za uporabo in primerna za usvajanje novega znanja. Vsi člani skupine morajo biti aktivni, saj je vsak član zadolžen za določeno vsebino – vsi so neposredno vključeni pri oblikovanju končnega izdelka, kar pomeni, da vsi predelajo celotno snov. Prednost je tudi ta, da profesor/profesorica spremlja njihovo delo in jim podaja povratne informacije že med samim potekom. Izkazalo se je, da so dijaki/dijakinje pri taki obliki dela bolj motivirani kot pri klasičnem skupinskem delu, saj jim je delo s spletnim brskalnikom in mobilno napravo zabavno in domače. Ker se bodo s skupinskim delom soočali tudi v nadaljnji karieri, je zagotovo prednost, da se dijaki naučijo komunicirati v skupinah in prevzeti odgovornost za opravljeno delo. Dijaki so kot pozitivno stvar izpostavili tudi dinamičnost dela in dejstvo, da lahko sami vplivajo na učni tempo. Kot pomanjkljivost pa so izpostavili, da imajo določeni dijaki/dijakinje težave z ločevanjem bistvenega od nebistvenega. Ta metoda dela ima tudi nekatere pomanjkljivosti. Ena od njih je zagotovo velika količina časa, ki ga v razredu porabimo za obravnavo določene teme. Ker so teme pri sociologiji obsežne, sem določeno vsebino razdelila na več delov, vsaka skupina je obravnavala del celotne učne vsebine. Pri tem se je izkazalo za slabost dejstvo, da skupina ne pozna dovolj dobro vsebine druge skupine, pa četudi na koncu poslušajo njihove govorne nastope oziroma predstavitev. Dijaki so priznali, da kljub enakomerni porazdelitvi nalog nekateri dijaki/dijakinje prispevajo več k skupnemu cilju kot drugi.

Literatura

- Razpet, N. (2015). Aktivni učenec potrebuje aktivnega učitelja: aktivnost učencev v učnem procesu. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Marentič Požarnik, B. (2012). Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse. Ljubljana: DZS.
- Tomić, A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta – Center za pedagoško izobraževanje.
- <http://zainproti.si/debata-in-debatna-metodologija>, pridobljeno 26. 8. 2023

SODOBNE OBLIKE IN METODE POUČEVANJA PRI GLASBENI UMETNOSTI V OSNOVNI ŠOLI

Povzetek: Sodobne metode in oblike učenja glasbene umetnosti postajajo vse bolj priljubljene, saj učencem omogočajo učenje in vadbo glasbe na interaktiven in privlačen način. Informacijsko-komunikacijska tehnologija se uporablja v številne namene: npr. kot pomoč učencem pri glasbenem opismenjevanju, saj omogočajo dostop do digitalnih glasbenih knjižnic, ustvarjanje in snemanje lastnih skladb ter vadbo z virtualnimi instrumenti. V prispevku opisujem aktualne sodobne oblike in metode, ki jih uporabljam pri poučevanju glasbene umetnosti. Natančno opišem obrnjeno učilnico: pri tej metodi učenci sami pogledajo videoposnetek in opravijo nalogo. Pogosto to storijo doma, v šoli pa čas izkoristimo za razpravo in delo na projektih. Ta način se lahko uporablja tudi v šoli, in sicer pod imenom lažna učilnica, ki zahteva, da imajo vsi otroci pred seboj računalnik, kar pa zaradi zasedenosti računalniške učilnice ni vedno mogoče. Predstavim še nekaj ostalih sodobnih oblik in metod poučevanja, ki jih uporabljam, ter opišem tri lastne primere z uporabo sodobnih oblik in metod poučevanja (obrnjena/lažna učilnica s pomočjo uporabe e-učbenika, glasbeno opismenjevanje, sodobno interdisciplinarno povezovanje s filmsko umetnostjo in glasbeno montažo v kratkih filmih in različnih video posnetkih). Omenim, kako poskrbim za spletno varnost, ter zaključim s sklepnimi ugotovitvami.

Ključne besede: glasbena umetnost, informacijsko-komunikacijska tehnologija, metode poučevanja, lažna/obrnjena učilnica, sodobne oblike poučevanja

CONTEMPORARY FORMS AND METHODS OF TEACHING MUSIC ART IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: Modern methods and forms of learning the art of music are becoming increasingly popular, as they allow students to learn and practise music in an interactive and engaging way. ICT is being used for many purposes: for example, to help students with music literacy by providing access to digital music libraries, to create and record their own compositions, and to practise with virtual instruments. In this paper I describe the current contemporary forms and methods I use in teaching music. I describe in detail the flipped classroom: in this method, students watch a video and complete a task on their own. Often they do this at home, but in school we use the time for discussion and project work. This method can also be used in school, under the name of fake classroom, which requires all children to have a computer in front of them, which is not always possible due to the busy nature of the computer room. I present some of the other modern forms and methods of teaching that I use and describe three examples of my own using modern forms and methods of teaching (flipped/fake classroom using an e-textbook, music literacy, modern interdisciplinary integration with film art and music editing in short films and various videos). I mention how I take care of cyber security and conclude with some conclusions.

Keywords: musical arts, information and communication technology, teaching methods, fake/flipped classroom, contemporary forms of teaching

1 Uvod

Kot piše Rotar Pance (2006), je glasba že po svoji naravi blizu ljudem. Le redki so, ki glasbe ne sprejemajo. Torej je večina ljudi že naravno motivirana za glasbo. Od različnih dejavnikov pa je odvisno, ali se motivi povečujejo in ohranjajo ali upadajo in izginjajo. Že ves čas poučevanja kot učiteljica raziskujem, s katerimi čudežnimi paličicami lahko v učencih povečam motivacijo za učenje. Nikakor ne morem trditi, da te ne obstajajo, saj sem jih v številnih letih pedagoškega dela spoznala in uporabila že kar nekaj. Na tem mestu se mi zdi, da so trenutno najučinkovitejše sodobne oblike poučevanja z uporabo tehnologije in digitalnih virov, ki postajajo vse pomembnejše tudi zaradi svojega nenehnega razvoja. Sama pri poučevanju uporabljam tako tradicionalne kot sodobne oblike poučevanja, ki jih medsebojno prepletam. V prispevku najprej opišem tradicionalne učne oblike in metode pri pouku glasbene umetnosti, nato pa se osredotočim na sodobne metode in oblike, ki jih uporabljam pri pouku glasbene umetnosti. Predstavim tri lastne primere in se osredotočim na prednosti in slabosti uporabe določenih sodobnih oblik poučevanja. Članek zaključim s sklepnimi ugotovitvami.

2 Učne metode in oblike

Denac (2002, str. 67) glasbene metode opredeljuje kot procesne cilje doživljajskega in analitičnega poslušanja, pevskega in instrumentalnega izvajanja ter ustvarjanja v glasbi ob glasbenih vsebinah. Z ustrežno izbiro glasbenih metod lahko pozitivno vplivamo na otrokov razvoj: afektivni, kognitivni, psihomotorični razvoj in socialni razvoj njegove osebnosti. Metode poučevanja glasbene vzgoje v osnovni šoli so (Denac, 2002, str. 67):

- metoda poslušanja,
- metoda ritmične in metodične analize,
- metoda oblikovne analize (poslušanje in izvajanje različnih glasbenih oblik in spoznavanje oblikovanja),
- metoda ponavljanja,
- metoda dela z notnim zapisom (branje in zapis glasbenih simbolov za ritem, melodijo, metrum – v obliki grafičnega ali notnega zapisa),
- ustvarjalne metode.

Poleg učnih metod poznamo tudi učne oblike, različni avtorji navajajo različne. Kramar (2009, str. 205) loči frontalno, skupinsko in individualno učno obliko. Pri frontalni obliki učitelj vodi pouk s celim razredom, oddelkom ali skupino učencev. Prevladuje učiteljeva vloga, saj učitelj sam uravnava potek pouka in njegov tempo. Učenčeva dejavnost je omejena na poslušanje, gledanje ter zapomnitev posredovanega. Tudi pri skupinski obliki vodi pouk učitelj. Učenci so razdeljeni v manjše skupine. Učence usmerja in jim neposredno pomaga. Pri individualni obliki učenec sam izvaja neko nalogo ali dejavnost. Učiteljeva naloga je, da učenca vodi in usmerja pri delu.

3 Najpogosteje uporabljena sodobna oblika poučevanja glasbene umetnosti – obrnjena/lažna učilnica

Tako kot obstajajo številne tradicionalne učne oblike in metode, obstajajo tudi številne sodobne učne oblike in metode, ki so v mnogih primerih povezane z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Izmed vseh sodobnih oblik poučevanja glasbene umetnosti najpogosteje uporabljam obrnjeno/lažno učilnico. Pri obrnjenem učenju je bistvo samostojna obravnava učne vsebine s spletnim gradivom, običajno doma. Na enak način, kot poteka obrnjena učilnica doma, lahko poteka delo tudi v šoli. Takšna oblika učenja se imenuje lažna učilnica. Pri tem modelu učenci snov, ki bi jo pri klasičnem obrnjenem učenju predelali doma, predelajo v učilnici, vendar so pri delu samostojni. Uporabljajo vnaprej pripravljeno spletno gradivo ali drugo e-gradivo, ki ga pogledajo na računalnikih. Gradivo pred tem pripravim jaz kot učiteljica, med izvedbo lažne učilnice pa učence le opazujem in usmerjam. Za večji učinek spletni ogled predavanj izvedem v računalniški učilnici. Kot pišejo Kosec, Rozman in Jamšek (2020), metoda obrnjenega učenja učitelju omogoča, da čas pouka uporabi učinkovito in s tem zagotovi premostitev in okrepitev področij, v katerih je znanje učencev pomanjkljivo. Tak pristop je zelo pomemben, saj učenci prenehajo biti le pasivni poslušalci in postanejo aktivno vključeni v učenje. Raziskave namreč kažejo, da pozornost učencev po prvih desetih minutah pouka znatno upada. Čeprav se pozornost učencev v zadnjih nekaj minutah pouka vrne, si zapomnijo le 20 % vsebine, ki je bila predstavljena v času pouka.

Prednosti uporabe obrnjene/lažne učilnice so številne. Pouk, pri katerem so učenci aktivni, namreč (Kosec, Rozman in Jamšek, 2020):

- povečuje učne rezultate učencev,
- izboljša njihovo motivacijo in celo odnos do predmeta, pouka in učenja,
- spodbuja razmišljanje in znanje na višjih taksonomskih stopnjah, reševanje problemov, kritično razmišljanje,
- hkrati zagotavlja povratno informacijo tako učencu kot učitelju.

Pri metodi obrnjenega učenja je učenje osredotočeno na učenca, zato učenec nosi odgovornost, da pride k pouku z osnovnim razumevanjem e-gradiv, ki je potrebno, da lahko sode-

luje pri pouku. Pridobljeni čas lahko učitelj porabi za učenje, ki je čim bolj osredotočeno (aktivno) na učenca, kot so projektno, problemsko, poizvedovalno učenje (PU), učenje z odkrivanjem ... (Kosec, Rozman in Jamšek, 2020)

4 Ostale sodobne oblike poučevanja glasbene umetnosti, ki jih uporabljam

Pri poučevanju glasbene umetnosti ne uporabljam zgolj tradicionalnih oblik in metod in obrnjene učilnice, ampak tudi druge sodobne oblike. V nadaljevanju jih bom nekaj opisala.

– Demonstracija glasbenih zvokov prek različnih spletnih kanalov: z demonstracijo glasbenih zvokov se učenci naučijo, kako zveni posamezni instrument, s čimer se krepi tudi glasbena pismenost. Učencem različni spletni kanali in aplikacije omogočajo, da spoznajo zvok instrumentov, ki jih v živo niso še nikoli videli.

– Vključevanje igre: igro uporabim kot pomoč pri utrjevanju in učenju glasbene teorije in tehnike. Zagotovi lahko privlačen in interaktiven način učenja – posebej če vključimo glasbo iz različnih kultur, kar je učencem še posebej všeč in zanimivo. Učenje oziroma spoznavanje glasbe z vsega sveta lahko učencem pomaga pri boljšem razumevanju glasbe in njene zgodovine.

– Improvizacija: učencem omogoča, da raziščejo osnove glasbe in odkrijejo svoj stil, ki jim je všeč. Improvizacijo lahko uporabimo tudi za vrstniško poučevanje – učenci predstavljajo svoj stil drugim učencem.

– Uporaba vizualnih elementov pri spoznavanju glasbene teorije: glasbena teorija učencem pomaga razumeti strukturo glasbe in njeno delovanje, kar najlažje dosežemo z uporabo vizualnih elementov, ki lahko učencem pomagajo bolje razumeti glasbene elemente, kot so višine in ritmi.

– S spletnim učenjem, e-učbeniki, uporabo aplikacij, interaktivnih videoposnetkov in spletnih mest učencem omogočim, da so aktivni učeči se subjekti.

– Obisk ali ogled glasbenih festivalov ali delavnic, organiziranih tudi v šoli, ki jih izvajajo različni glasbeniki – odličen način za interakcijo z drugimi glasbeniki in učenje od izkušenih strokovnjakov.

– Obisk snemalnih studiev, kjer učenci spoznajo, kako poteka glasbena produkcija in različne snemalne tehnike, montažo kratkih filmov, skladb. Montažo izvajamo tudi v šoli. Na tem mestu poteka možnost medpredmetne povezave, saj montaža poteka v sodelovanju z učenci pri izbirnem predmetu Filmska vzgoja.

– Uporaba različnih zvočnih naprav za ustvarjanje lastne skladbe: S tem, ko učencem predstavim različne programe za ustvarjanje glasbe, jih spodbudim k ustvarjanju lastnih glasbenih del z raziskovanjem zvočnih naprav, kot so spletni bobnarski stroji, sintetizatorji, vzorčevalniki in sekvencerji. Z uporabo teh naprav lahko učenci raziskujejo možnosti ustvarjanja lastnih skladb, ustvarjanja melodij in eksperimentiranja z različnimi zvoki.

Učencem s tem omogočam raziskovanje različnih glasbenih stilov, tehnik in zvrsti, hkrati s tem pa razvijajo svoj edinstveni zvok. To je lahko odlična spodbuda za nadarjene učence, da se preizkusijo in ustvarijo glasbo, ki je resnično njihova, pa tudi za tiste, ki so glasbeno nadarjeni, pa tega ni nihče prepoznal in zaradi tega ne igrajo nobenega instrumenta in ga tudi nimajo doma.

5 Spletna varnost

Pri pouku glasbene umetnosti se informacijska tehnologija pojavlja v najrazličnejših oblikah, posebej pri uporabi obrnjene učilnice. Pojavlja se v obliki namiznih in prenosnih računalnikov, tablic, mobilnih telefonov, digitalnih tabel, fotoaparatorov, kamer in ostalih digitalnih učnih pripomočkov ali kot digitalna vsebina v obliki elektronskih učbenikov in delovnih zvezkov, drugih gradiv, učnih portalov, aplikacij, igrice, videoposnetkov, učnih družabnih omrežij in drugih storitev, ki jih omogoča internet. Vse to pomeni, da se lahko učenci srečajo tudi s spletnimi zlorabami. Zlorabe na internetu imajo tako številne oblike kakor tudi imena, ki so običajno neznana in tuja (Lesjak, 2018). Te zlorabe potekajo tako

s pomočjo katere koli informacijske tehnologije (računalnikov, mobilnih telefonov, tablic, igralnih konzol) kot tudi prek različnih spletnih strani, družabnih omrežij, iger ali aplikacij na mobilnih napravah. Aktivnosti, ki jih učenci izvajajo na internetu z uporabo računalnika ali mobilnih naprav, šola ne more nadzirati neposredno, četudi se zgodijo v času, ko mora šola izvajati nadzorstveno dolžnost. Šola mora imeti sprejete vzgojni red in pravila šolskega reda oziroma šolska pravila, kjer bodo opredeljeni pričakovano in prepovedano vedenje oziroma ravnanja in ukrepi ter morebitne sankcije ob kršitvah. (Lesjak, 2018) Naša šola ima to urejeno, pri uvajanju sodobnih metod učenja v pouk glasbene umetnosti pa vedno najprej zagotovim ustrezno usposabljanje in usmerjanje učencev. To vključuje vaje in predstavitve, kako pravilno in varno uporabljati tehnologijo. Učencem tudi predstavim, katere nevarnosti jim pretijo pri uporabi interneta. Učencem pa predstavim tudi avtorske pravice v zvezi z uporabo digitalne glasbe.

6 Opis primerov iz prakse

Uporaba moderne sodobne tehnologije omogoča učitelju glasbe dopolnitev tradicionalnih metod poučevanja. V nadaljevanju bom opisala tri primere uporabe sodobnih oblik.

6.1 Študija primera 1: Obrnjena učilnica s pomočjo uporabe e-učbenika

Pri tej metodi/obliki učenci dobijo v Wordovi datoteki na svoj spletni naslov ali pa jim shranim na računalnik v spletno učilnico povezave do različnih e-učbenikov. Pri tem omogočam, da več učencev izbere isto temo, saj se tako izognem preprirom in zniževanju motivacije za delo že takoj na začetku. Vedno navedem tako e-učbenike, ki pokrivajo osnove glasbene teorije, kot učbenike, ki pokrivajo specifične teme. To zagotovi, da imajo učenci pred seboj teorijo, ki jo morajo usvojiti za razumevanje konceptov in terminologije, uporabljene v projektu. Učenci potem, ko razumejo osnove, začnejo iskati informacije o specifični temi. Če denimo raziskujejo jazz, informacije o njem lahko poiščejo v e-učbeniku, ki sem ga navedla. To od mene zahteva vnaprejšnjo natančno pripravo gradiv. Izbiram teme, ki so prilagojene interesom učencev in ravni znanja. Naslednja faza vključuje note, zvočne datoteke in druge vire. Učenci poiščejo med danimi notami note npr. jazzovske pesmi, predvajajo pesem, pogosto se zgodi, da me prosijo, da jo tudi jaz zaigram na instrument. Učenci glasbo v živo zelo radi poslušajo. Na tem mestu tako prepletam tradicionalne in sodobne oblike poučevanja. Naslednja faza lahko vključuje ustvarjanje pesmi, komponiranje glasbenega dela ali ustvarjanje aranžmaja – povezano z vrsto glasbe, ki so jo učenci predhodno raziskovali – npr. jazzom. Vse to poteka v lažji amaterski obliki s pomočjo različnih programov, ki jih navedem učencem v Wordovi datoteki. Ko končajo projekt, ga lahko delijo s sošolci, prijatelji, družino in drugimi ljudmi. Ustvarjanje glasbenega projekta z e-učbeniki in različnimi spletnimi viri je po mojem mnenju lahko odličen način za učenje in izboljšanje glasbenih veščin. Z malo načrtovanja in predanosti lahko učenci ustvarijo nekaj, na kar so lahko ponosni.

6.2 Študija primera 2 – glasbeno opismenjevanje

Pri glasbenem opismenjevanju je mogoče uporabiti informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ki učencem pomaga razviti razumevanje glasbene teorije in notacije. Glasbeno programsko opremo je mogoče uporabiti za pomoč učencem pri ustvarjanju in analizi glasbe, medtem ko lahko interaktivne vire uporabimo za pomoč pri učenju in vadbi lestvic in akordov. Za zagotovitev, da učenci kar najbolje izkoristijo svoje glasbeno izobraževanje, sta pomembni redna povratna informacija in podpora. Vedno tudi zagotovim, da imajo učenci dostop do ustreznih gradiv in virov, kot so notni zapisi in zvočni posnetki, da lahko še naprej napredujejo pri doseganju ciljev.

6.3 Študija primera 3 – sodobno interdisciplinarno povezovanje s filmsko umetnostjo in glasbeno montažo v kratkih filmih in različnih video posnetkih

Pri izbirnem predmetu in interesni dejavnosti (notografija) učenci samostojno ustvarjajo melodije. Kombinacija filmske umetnosti in glasbene montaže v kratkih filmih in video posnetkih je bistveni element sodobne interdisciplinarne produkcije. Filmska umetnost in montaža glasbe imata pomembno vlogo pri pripovedovanju zgodb in ustvarjanju dinamičnih vizualnih podob. Montaža glasbe omogoča učencem, da doživijo višjo raven čustev v kratkem filmu ali video posnetku, medtem ko filmska umetnost vodi gledalca, da doživi zgodbo na vizualen način. Ko se filmska umetnost in glasbena montaža uporabljata skupaj, lahko učenci izkusijo višjo stopnjo angažiranosti in povezanosti s pripovedjo. S kombiniranjem obeh elementov lahko učenci kot filmski ustvarjalci in video uredniki ustvarijo nepozabne in impresivne vizualne izkušnje.

Zaključek

Moj odgovor na vprašanje, ali obstaja čudežna paličica, ki v učencih vedno vzbudi motivacijo za učenje, je zagotovo da. Učiteljem, ki poučujemo glasbeno umetnost in izbirne predmete s področja glasbe, bi svetovala uporabo sodobnih metod poučevanja. Te namreč zbližujejo učence, razširjajo glasbeni vidik in spodbujajo lastno ustvarjanje. Sodobne metode učenja omogočajo učenje in vadbo glasbe na interaktiven in privlačen način, omogočajo dostop do digitalnih glasbenih knjižnic, ustvarjanje in snemanje lastnih skladb ter vadbo z virtualnimi instrumenti, česar tradicionalne oblike ne omogočajo. Pri uporabi sodobnih orodij ima učitelj številne možnosti: delo z računalnikom, notografskim programom, uporabo elektronskih glasbil ipd. Pomembno na tem področju je, da sodobna orodja omogočajo, da se v njih izpopolnijo tudi učenci s posebnimi potrebami in učnimi težavami. Računalnik lahko postane pripomoček pri ustvarjanju in v primerjavi z uporabo glasbila zahteva manj spretnosti in manj vaje, pri usvajanju določenih stopenj težavnosti pa je zagotovo potrebna vaja. Učenci ob poslušanju melodij in pesmic, ki so jih sami ustvarili, zagotovo doživijo veliko ponosa in so motivirani za nadaljnje delo. Uporaba računalnika je bila pri vseh učencih zelo učinkovita in je prinesla veliko dosežkov, zato bom to metodo zagotovo še uporabljala. Poleg tega, da je pri uporabi sodobnih oblik poučevanje treba pozornost posvetiti spletni varnosti, saj so možne številne zlorabe, je treba tudi zelo natančno načrtovati vsebine, da dosežemo cilje.

Literatura

- Denac, O. (2002). Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kosec, Š., Rozman, T., Jamšek, J. (2020). Sodobne učne strategije in tehnologije. Zbornik mednarodne Elektrotehniške in računalniške konference, str. 429–432.
- Kramar, M. (2009). Pouk. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Lesjak, B. (2018). Problematika spletne varnosti v šolah : smernice za vodstva šol. Ljubljana : Točka osveščanja o varni rabi interneta Safe.si.
- Rotar Pance, B. (1999). Motivacijska naravnost učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe. Doktorska disertacija, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

POUČEVANJE Z MISELNIMI VZORCI V KOMBINIRANEM ODDELKU

Povzetek: Na pridobivanje novih znanj vpliva tudi način poučevanja. Učitelj ima nalogo, da učenci nova znanja usvajajo čim bolj samostojno in celostno. Če izbere način poučevanja z uporabo miselnih vzorcev, je to za učence zanimivo in motivacijsko, saj slednji veljajo za popolnoma naraven način zapisovanja, ker tudi človeški možgani delujejo na podoben, mrežen način. V nasprotju z enosmernimi besedili miselni vzorci ne prikazujejo samo dejstev, temveč tudi odnose med njimi in s tem omogočajo globlje razumevanje snovi. V prispevku predstavljam, kako je mogoče miselni vzorec in tematski asociogram uporabiti v 3. in 4. razredu pri različnih predmetih in v različnih fazah učne ure. Poudarek je na uporabi MV in TA pri urah slovenščine. V prispevku predstavljam, kakšna je zastopanost miselnega vzorca in tematskega asociograma v berilih, delovnih zvezkih in učbenikih, ki jih uporabljamo v našem kombiniranem oddelku.

Ključne besede: miselni vzorec, tematski asociogram, ključne besede, asociacije, bistveni podatki

TEACHING WITH MIND MAPS IN A COMBINED CLASSROOM

Abstract: Different teaching methods also influence the acquisition of new knowledge. The teacher's task is to encourage the students to acquire new knowledge as independently and holistically as possible. If the method involves the usage of mind maps, learning becomes engaging and motivating for students. Mind maps are considered as a natural way of encoding information, mirroring how the human brain functions - in a network manner. In contrast to unidirectional texts, mind maps present facts and the relations between them, thereby enabling a deeper understanding of the subject matter. In this article, I present how to apply a mind map and a thematic associogram in the 3rd and 4th grades across different subjects and stages of a lesson. The emphasis lies in using mind maps and thematic associograms during Slovene language lessons. I also explore the representation of mind maps and thematic associograms in readers, workbooks and textbooks used in our combined classroom.

Keywords: mind map, thematic associogram, keywords, associations, essential information

1 Kaj je miselni vzorec?

To je učna tehnika, ki jo je izumil Anglež Tony Buzan, magister pedagoške psihologije. Preštudiral je raziskovalno delo dr. Rogerja Sperryja s Kalifornijske univerze, ki je odkril, da polovici naše možganske skorje delujeta zelo različno. Desna stran je dejavnejša, ko se ukvarjamo z neverbalnimi dejavnostmi, leva stran pa je dejavnejša, ko uporabljamo jezik, rešujemo matematične probleme in ko določene podatke obdelujemo linearno. Buzan je na osnovi teh dejstev razvil miselne vzorce. Želel je združiti načine delovanja desne in leve polovice možganov, tako da bi lahko ideje zapisovali ne le z besedami, temveč tudi s simboli, in ne samo linearno, temveč tudi „razmetano“. To pomeni, da moramo v primeru klasičnega oziroma linearnega zapisovanja srazmišljanje prisiliti v logično razporeditev, kar je nenaravno ino vira rojevanje idej. Ob uporabi miselnih vzorcev pa sledimo svojemu naravnemu procesu razmišljanja in preskakujemo, ker tudi misli preskakujejo. V miselni vzorec lahko kadarkoli dodamo nove informacije. Peter Russel (1993, str. 141) kot eno največjih prednostih miselnih vzorcev navaja to, da jih le redko znova potrebujemo. Že ob sami izdelavi miselnega vzorca se ideja učinkovito zasidra v spomin, tako da se pogosto spomnimo celega vzorca, ne da bi si ga morali vedno znova ogledovati.

2 Kako tvorimo miselni vzorec?

Miselni vzorec je učinkovit le takrat, ko izraža bistvo. Zaradi tega je za njegovo uporabo potrebno branje in poslušanje z razumevanjem, ločevanje bistvenega od nebistvenega ter dobro poglobljanje v učno snov. Pri oblikovanju miselnega vzorca je najpomembnejši pravilen izbor ključnih besed in bistvenih podatkov, saj vanj nikoli ne pišemo celih stavkov. Če si želimo zapomniti najpomembnejše iz besedila, je odločilnega pomena, da znamo to iz besedila izluščiti. Cele povedi so našim možganom odveč in onemogočajo aktivne procese mišljenja. Sposobnost izbiranja ključnih besed je odvisna od posameznikovih sposobnosti

dojemanja bistva. Če kdo ni večš tega, mora več časa posvetiti branju ali pa poslušanju določenega besedila in iskanju ključnih besed v njem. V osnovni šoli je učencem v veliko pomoč učitelj, ki jih mora naučiti pravilno tvoriti miselne vzorce ter jim pomagati iskati ključne besede in bistvene podatke v raznih besedilih.

2.1 Pravila tvorjenja miselnih vzorcev

Svantesson (1992, str. 40 – 48) navaja pravila tvorjenja miselnih vzorcev, da bodo ti čimbolj učinkoviti.

- pisati začnemo na sredini lista papirja. Če uporabljamo format A4, list obrnemo, tako da lahko vzorec razširimo z dodajanjem novih črt;
- pišemo s tiskanimi črkami, ker se lažje berejo. Uporabljajmo pretežno male tiskane črke, ponekod tudi velike, če želimo poudariti ključne besede;
- na vsaki črti naj bo zapisana le ena beseda. Če potrebujemo več besed, izpeljemo več črt. Zapisanih besed naj bo čim manj, saj če smo izbrali prave, jih ne potrebujemo veliko;
- uporabljajmo barvna pisala za poudarjanje, obkrožanje in razlikovanje med skupinami besed. Prav nam bodo prišla tudi pri ilustracijah in risanju simbolov;
- v miselni vzorec skušajmo vključiti tudi risbe, saj le te vsebujejo več informacij kot besede;
- uporabljajmo simbole, znamenja in puščice, da nakažemo povezave v miselnih vzorcih
- uporabljajmo domišljijo. V miselnih vzorcih ni nič zares prepovedanega. MV je osebna tehnika oblikovanja zapisa in dovoljeno je vse, kar pripomore k učinkovitosti

2.2 Kaj je tematski asociogram?

Tematski asociogram bi lahko poimenovali kar poenostavljen miselni vzorec Njegova glavna značilnost je pisno nizanje asociacij ob dani tematski besedi. Z njim se učenci srečajo že v nižjih razredih osnovne šole, predvsem pri pouku književnosti, vendar ne pod tem imenom. Učitelji ponavadi govorimo o „iskricah“, ki se učencem utrjejo ob neki opazni besedi. Ko se spomnijo na eno besedo, se spomnijo še na drugo, tretjo in tako se asociacijski niz lahko nadaljuje v neskončnost.

2.3. Možnosti uporabe miselnih vzorcev pri pouku

Predstavljam, na kakšne načine je možno miselne vzorce vključiti v pouk in kako to počnem sama v kombiniranem oddelku tretjega in četrtega razreda. V praksi velja, da se miselni vzorci največ uporabljajo pri urah slovenščine ter pri spoznavanju okolja, naravoslovju ter družbi. Tako je tudi v našem oddelku. Vendar jih lahko ustvarjalen in domiselni učitelj uporabi na zelo raznolike načine, učencem pa ponudi možnost, da še sami delajo z njimi med rednim poukom in izven njega.

a) za uvodno motivacijo

Učenci lahko sami naredijo miselni vzorec oziroma tematski asociogram in tako zapišejo vse, kar o dani snovi že vedo. To je tudi eden izmed možnih načinov ugotavljanja predznanja. MV lahko sproti nastaja tudi na tabli, če učenci učitelju sproti narekujejo svoje ideje in asociacije. Ker je naš oddelek kombinirani, učenci sami tvorijo MV na začetku ure, da lahko jaz ta čas delam z drugim razredom. Potem mi ga seveda predstavijo, da dobim vpogled v njihovo predznanje. V 3.r ga največkrat uporabimo pri spoznavanju okolja, v 4.r pa pri naravoslovju in tehniki ter pri družbi.

b) ob obravnavi nove snovi

Miselni vzorci so zelo primerni za prikaz bistva v učni snovi. Primerno je, če nastajajo sproti ob razlagi učne snovi, bodisi na tabli ali plakatu. Med razlago učenci prihajajo k tabli in ga sproti dopolnjujejo. Dopolnijo ga lahko tudi s samolepilnimi lističi.

c) za ponavljanje in utrjevanje snovi

Na začetku učne ure učitelj s pomočjo miselnega vzorca, na katerem so zapisane samo ključne besede in bistveni podatki, spomni učenca, kaj so obravnavali prejšnjo učno uro. Tako ima možnost, da povleče nit skozi več učnih ur. MV v našem kombiniranem oddelku

uporabim pri SPO, NIT in DRU po obravnavi posameznega tematskega sklopa.

d) za domače naloge

Namesto da učenci ob razmišljanju o določeni temi pišejo linearne zapise, lahko tvorijo miselne vzorce. S pomočjo te tehnike zapisovanja lahko damo pripravijo tudi osnutek za govorni nastop ali pa osnutek za pisanje umetnostnih in neumetnostnih besedil. Seveda je to bolj primerno za tiste učence, kis o verbalno nadarjeni in zmožni poiskati bistvo ter jim je takšen način dela blizu. Tudi v našem oddelku se učenci na govorne nastope pripravljajo doma, v šolo prinesejo že izdelan miselni vzorec z danimi ključnimi besedami. Učenci, ki so učno šibkejši in nimajo doma toliko podpore, potrebujejo dodatno pomoč učitelja ali sošolcev, saj so njihovi miselni vzorci vsebinsko skromni.

e) za samostojno delo učencev

Učenci preberjo oziroma poslušajo določeno besedilo na dano temo, si podčrtajo oziroma izpišejo pomembne misli ter tvorijo miselni vzorec. Učenec tako tudi dokaže sposobnost povezovanja misli. Takšen način dela uporabljamo pri dodatnem pouku v okviru priprav na tekmovanje iz slovenščine.

f) pri aktivnostih izven pouka

Miselni vzorci so koristni tudi pri aktivnostih, ki potekajo izven rednega pouka, in v katere so vključeni učenci, učitelji ali oboji. To pa so: interesne dejavnosti, razredne in govorilne ure, roditeljski sestanki, dopolnilni in dodatni pouk, delavnice, seminarji.

g) pri govornih nastopih

Miselni vzorec je zelo uporaben pripomoček pri govornih vajah, predstavitvi referatov ali javnem govoru. Teh besedil ponavadi ne beremo, temveč jih prosto govorimo. Tako imamo z MV pred seboj le oporne točke, ki nam pomagajo, da misli izražamo sistematično in povezano. V primeru treme in nezbranosti se lahko govorec hitro znajde in zbere, saj mu ni potrebno brskati po ostalih zapiskih in razmišljati o že povedanem. V 3. in 4. razredu imajo učenci vsako leto pri slovenščini kar nekaj govornih nastopov – eden se ocenjuje, ostali so za vajo. Pri govornem nastopu si vedno pomagajo z miselnim vzorcem na plakatu, ki ga izdelajo doma. Na njem pa so samo ključne besede, nekaj bistvenih podatkov in sličice.

h) kot priprava na tvorbo zapisanega besedila

Ob „nevihti možganov“ se poraja cel kup zamisli, ki jih lahko učenci zapišejo v obliki miselnega vzorca. Sprva ga tvorijo ob pomoči učitelja, nato pa sami. Učenci morajo te misli najprej urediti, šele nato jih izraziti v povedih. Največkrat na ta način miselni vzorec uporabljamo pred pisanjem spisov.

i) za učiteljevo pripravo na pouk

Učitelj se lahko doma pripravi na pouk v obliki miselnega vzorca. Tako lahko dnevno pripravo zapiše v tej obliki, ali pa ga tvori za vsako uro posebej. Sama se miselnih vzorcev poslužujem pri pripravi športnih, kulturnih, naravoslovnih ter tehniških dnevov ter pripravi delavnic.

2.4. Možnosti uporabe miselnih vzorcev pri pouku slovenščine

Kot sem že omenila, miselne vzorce največkrat v našem razredu uporabljamo pri pouku slovenščine. V okviru jezikovnega puka jih v 3. r uporabljamo, ko se pripravljamo na opis živali, opis osebe, opis predmeta in opis poti. V 4. razredu pa pri opisu živali, opisu osebe in opisu poklica. Učenci ključne besede dobijo, bistvene podatke pa poiščejo sami: bodisi s pomočjo besedil, ki jih imajo v učnem gradivu, bodisi s pomočjo spleta ali knjig iz knjižnice. V obeh razredih imajo učenci največ težav pri zapisovanju bistvenih podatkov, saj le te velikokrat zapišejo v obliki stavka.

Tudi pri urah književnosti velikokrat uporabimo MV in TA, ki seveda sodijo med neumetnostna besedila, saj niso del poustvarjalnega pisanja. Z njimi ne smemo dosegati slovničnih ciljev jezikovnega pouka, v pomoč so nam lahko pri poglobljanju literarnoestetskih doživetij. Tematski asociagram pri književnosti uporabljamo kot del motivacije predvsem pri obravnavi pesmi. Učenci pisno nizajo asociacije ob dani tematski besedi, včasih tudi v obliki likovnega asociagrama. Število asociacij je v veliki meri odvisno od učenčeve verbalne na-

darjenosti ter od besednega zaklada. Učenci pri tej dejavnosti zelo radi tekmujejo, kdo bo uspel poiskati največ asociacij. Vendar tu tekmovalnost ni najbolj zaželjena, saj imamo tudi učence, ki komaj zmoreje najti kakšno besedo zaradi šibkega besednega zaklada, in ti so potem zelo potrti. Včasih TA v 4. r uporabimo tudi kot podlago za pisanje pesmi.

2.5. Miselni vzorec in tematski asociogram v učnih gradivih

V 3. razredu uporabljamo učno gradivo *Novi prijatelji* založbe Rokus Klett, v 4. razredu pa učno gradivo *Radovednih 5* iste založbe. V gradivih za 3.r, tudi v berilu, ni prisotnosti tematskega asociograma in miselnega vzorca. V 4. r pa se miselni vzorci v drugem delu samostojnega delovnega zvezka za slovenščino pogosto pojavijo: pri opisu živali na straneh 12 in 20, pri opisu osebe na strani 26, pri opisu poklica na straneh 48 in 60, pri obravnavi novice na strani 118. V berilu *Radovednih 5* avtorji ponujajo možnost uporabe tematskega asociograma pri uvodu v obravnavo pesmi *Sanje* imajo kape z rdečimi cofi. Možnost uporabe TA je tudi pri uvodu v obravnavo besedila *Niko Nosorog* pa že ni pošast – kaj je zate drugačnost? Na strani 84 naj bi učenci vezalko opisali s čim več besedami, avtorji predlagajo igro asociacij tudi pri obravnavi besedila *O dečku, ki je jezdil ograje*. V ostalih gradivih z 4.r, ki jih uporabljamo, ni prisotnosti miselnega vzorca in tematskega asociograma.

Zaključek

Glede na številne prednosti, ki jih imajo miselni vzorci v primerjavi s klasičnim linearnim zapisovanjem, se mi zdi smiselno, da jih kdaj pa kdaj uporabimo tudi pri učencih na razredni stopnji pri različnih učnih predmetih. Uporabimo jih lahko v vseh fazah učne ure, če imamo jasno zastavljene cilje, kaj želimo z njimi doseči. Učitelj se po svoji presoji odloči, kdaj in kolikokrat jih bo vključil v pouk. Če mu delo z njimi ni tuje, in če je takšen način dela tudi v skladu z učenčevimi interesi in sposobnostmi, potem so možnosti za njihovo uporabo raznovrstne. Menim, da so koristni za razvijanje učenčeve jezikovne sposobnosti in ustvarjalnosti. Glede na to, da otroci pred 12. letom starosti še nimajo dovolj razvite sposobnosti abstraktnega mišljenja, otroci na razredni stopnji težje samostojno tvorijo miselni vzorec, kar se je pokazalo tudi v kombiniranem oddelku 3. in 4. razreda, ki ga poučujem. Tudi tematski asociogram večinoma oblikujejo samo z besedami, ki imajo konkreten pomen, redko nanizajo pojme. Pri svojem delu so bili pričakovano uspešnejši četrtošolci, ki so boljši bralci in imajo bogatejši besedni zaklad. Prepričana sem, da bi z nekoliko več časa, ki bi ga posvetili miselnim vzorcem in tematskemu asociogramu, nastali vsebinsko in oblikovno bogatejši izdelki.

Literatura

- Blažič M. M., Kos G., Meglič D., Ritlop N., Vižintin M. A. (2016). *Radovednih 5*, berilo za slovenščino v 4. r OŠ. Ljubljana: založba Rokus Klett
- Kordigel, M. in Saksida, I. (1998). *Priročnik k berilu za 3.r OŠ Babica, ti loviš*. Ljubljana: založba Mladinska knjiga
- Kordigel Aberšek, M. (2013). *Lili in Bine 3*, berilo v 3.r OŠ. Ljubljana: založba Rokus Klett
- Russel, P. (1993). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: DZS
- Svantesson, I. (1992). *Miselni vzorci in spomin: uspešne tehnike za boljšo uporabo možganov*. Ljubljana: Cankarjeva založba

MEDSEBOJNA PREPLETENOST STRUKTURNIH DEJAVNIKOV POUKA V PEDAGOŠKEM PROCESU

Povzetek: V prispevku se bom ukvarjala s strukturnimi dejavniki pouka, ki so medsebojno soodvisni oz. prepleteni. V uvodnem delu bodo posamezni strukturni dejavniki pouka podrobno predstavljeni in razčlenjeni, v drugem delu prispevka pa bo govora o tem, kako se vsi strukturni dejavniki v učnem oz. pedagoškem procesu med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Učitelj kot zelo pomemben strukturni dejavnik mora poleg podrobnega strokovnega poznavanja svojega predmetnega področja, razvojnih značilnosti učencev v posameznem starostnem obdobju in poznavanja psihologije za uspešno vodenje učnega procesa, ki prinaša pozitivne rezultate pri učencih, premoči še ogromno pedagoškega, didaktičnega in metodičnega znanja, spretnosti in predvsem empatije, zato ne more biti zamenljiv z nekom, ki teh spretnosti in znanj nima. Pomembno je, kako učitelj v učnem procesu vzpodbuja učno motivacijo učencev, ki so najpomembnejši strukturni dejavniki v učnem procesu, saj le-ta navsezadnje privede do učenčevega pozitivnega pristopa do učnih vsebin in njegove notranje motivacije za nadaljnje raziskovanje predmeta, obenem pa do uspešnega doseganja poglobljenega cilja učnega procesa, ki je uspešno pridobljeno znanje in uspešni ter srečni učenci.

Ključne besede: pedagoški proces, strukturni dejavniki pouka

THE INTERTWINING OF STRUCTURAL FACTORS OF LESSONS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract: In this paper I will deal with the structural factors of the lessons which are intertwined or interconnected. In the introductory part each structural factor of lessons will be narrowly presented and discussed. The main part will look into how all the structural factors in the learning process are intertwined and complement one another. For successful class management that ensures positive results for students, a teacher as a very important structural factor must, in addition to the detailed professional knowledge of his own subject area, the developmental characteristics of students in individual age periods and the knowledge of psychology, also possess a lot of pedagogical, didactic and methodical knowledge and above all empathy, so he cannot be replaced by someone who does not have these skills. It is important how the teacher encourages the learning motivation of the students who are the most important structural factors in the learning process, as this ultimately leads to the student's positive approach to learning content and his internal motivation to further explore the subject and at the same time, to the successful achievement of the main goal of the learning process, which is successfully acquired knowledge and successful and happy students.

Keywords: pedagogical process, structural factors of lessons

Uvod

K osnovnim strukturnim dejavnikom pouka sodijo: učenec, učitelj, učna vsebina in učni cilji. Ob tem velja dodati še učno tehnologijo oz. sodobne učne pripomočke kot sta interaktivna tabla z interaktivnimi učnimi pripomočki, brez katerih si v zadnjem desetletju ne moremo predstavljati pouka v sodobni šoli. Vsi strukturni dejavniki se v učnem procesu nenehno prepletajo in so med seboj soodvisni. Pri tem velja poudariti, da je najpomembnejši strukturni dejavnik pouka seveda učenec, ki je protagonist dogajanja v razredu in je postavljen v središče učnega procesa, saj je učitelju vedno znova v ospredju uspešen napredek učenca ter njegova aktivna vloga pri procesu pridobivanja znanja. Pri pouku tujega jezika, katerega poučujem že več kot 20 let, to pomeni, da morajo biti med učno uro učenci miselno in govorno aktivni večji del ure, okvirno 70 % učne ure, ostali del je namenjen učiteljevim navodilom, razlagi in usmerjanju.

Za kvalitetno izvedbo pouka mora učitelj z vsakim učencem posebej vzpostaviti kvaliteten medosebni odnos, ki temelji na medsebojnem spoštovanju in zaupanju med obema akterjema v učnem procesu. Za izvedbo kakovostnega učnega procesa mora učitelj vsako novo šolsko leto znova premotriti in podrobno preučiti svoje učence, njihove kognitivne, socialne in čustvene značilnosti, ugotoviti njihovo predznanje, na katerem potem lahko nadgrajuje, in šele na podlagi upoštevanja individualnih značilnosti posameznih učencev v vsakem razredu posebej premišljeno načrtovati in izbrati najustreznejše metode za kakovostno posre-

dovanje učne snovi in izvedbo ter učinkovito doseganje učnih ciljev pri pouku. Pri tem ima učitelj zelo pomembno in odgovorno vlogo vodje, usmerjevalca in spodbujevalca, ki lahko pri učencu s pravilnim pristopom vzpodbudi željo po znanju ali ravno nasprotno.

To najboljše izražata pomenljivi spoznanji, do katerih sta prišla avtorja Harvey MacKay in Hiam G. Ginott:

'Povprečen človek pove. Dober človek razloži. Nadpovprečnež prikaže. Velik človek navdihne ostale, da vidijo s svojimi očmi.' (Harvey MacKay)

'Prišel sem do strašljivega odkritja. Sem odločen element v razredu. Moj osebni pristop ustvarja klimo. Moje dnevno razpoloženje ustvarja vreme. Kot učitelj imam strašansko moč, da otroke onesrečim ali osrečim. Lahko sem mučilno orodje ali sredstvo navdiha. Lahko ponižujem ali razveseljujem, ranim ali zdravim.' (Hiam G. Ginott)

V procesu kakršnega koli učenja oz. poučevanja ima učitelj kot odgovoren dejavnik v učnem procesu zelo pomembno vlogo in moč, saj je v veliki meri od njega odvisno, kako učni proces poteka. Preudarno načrtovanje in organizacija pouka na podlagi premišljeno zastavljenih učnih ciljev ter izbira kakovostnih učnih vsebin ter raznolikih, situaciji v posameznem razredu prilagojenih oblik in metod, pa je osnova za kvaliteten učni proces. Učenje samo je proces, poučevanje pa načrtovana učiteljeva dejavnost, ob kateri učenci pridobivajo znanje. Na to, da učitelj lahko poučuje, učenci pa uspešno pridobivajo znanje, pa lahko poleg učiteljevega razpoloženja vpliva tudi trenutno počutje in zdravje udeležencev, klima v razredu, predznanje učencev in njihove učne navade, prostor, kjer poteka proces učenja in poučevanja, domače okolje, vrstniki in prijatelji, s katerimi se učenci se subjekt družijo. Učitelj mora biti vedno znova sposoben se prilagajati in se ustrezno odzivati na edinstvene situacije v razredu, pri čemer igra ključno vlogo njegova sposobnost kvalitetne komunikacije, obenem pa mora biti sposoben učence pripraviti k zanimanju za učne vsebine, ki jih želi učencem posredovati, preden jih sploh lahko kvalitetno posreduje.

Živimo v času, ko smo tako odrasli, še bolj pa otroci in mladostniki skozi ves dan deležni nešteti dražljajev iz okolice, zato se učitelji poučevanja ne moremo več lotevati na enak način, kot smo ga doživljali mi sami pred več kot 30 leti. Učenci so vajeni in pričakujejo takojšnjih povratnih informacij in spodbudno je, da so povratne informacije opogumljajoče ter nikakor ne povezane s stalnim kaznovanjem, ki ne prinaša nikakršnega napredka, še manj pa pri učencu vzbuja zanimanje za obravnavano snov oz. predmet na splošno. V današnjem času je poučevanje izziv, v katerem učitelj vidi možnost, k zanimanju za snov, ki jo obravnava, pritegniti čim večje število med seboj zelo raznolikih učencev. Če je pristop učitelja avtorski, monoton in suhoparne narave, lahko tak učitelj računa na odpor učencev, saj si kritično misleči učenci, ki se svojega mnenja v današnjem času ne bojijo izraziti, želijo aktivnega pristopa in dinamičnega učitelja, ki zna suhoparno in dolgočasno snov predstaviti na kratkočasen in zanimiv način. Učitelj v novodobnem času tako pridobi tudi vlogo animatorja ali režiserja, ki s svojim delovanjem pomembno vpliva na dogajanje in klimo v razredu, na socialno interakcijo in odnose med učenci ter na njihovo čustveno doživetje ob posameznih skrbno izbranih in izvedenih aktivnostih.

Učitelj

Kvaliteten učitelj v vsakem učencu vidi svojevrsten intelektualni potencial, svojo službo pa dojemata kot poslanstvo in obenem privilegij, saj je obkrožen z večinoma vedoželjnimi učenci, tisti, ki pa ne kažejo posebnega zanimanja, pa mu predstavljajo svojevrsten izziv ter ga vzpodbudijo, da poišče načine, kako jih pritegniti in jim vzbuditi zanimanje za snov. Pri tem igra ključno vlogo ustrezna motivacija učencev na začetku ure, ki mora biti brez izjeme pozitivna, prav tako pa mora učencem biti jasen smisel oz. namen posamezne dejavnosti, saj je novodobna generacija, imenovana generacija 'Z', ki je rojena v dobi najsodobnejše tehnologije, katero zna od rojstva naprej brez težav uporabljati, veliko inteligentnejša od prejšnjih in predstavlja našo svetlejšo prihodnost. Večina pripadnikov te generacije se po šoli ukvarja še s športnimi aktivnostmi, glasbeno šolo, veliko jih razume angleško že od

malih nog, saj se s tem jezikom poleg materinščine srečujejo že od rojstva preko družbenih medijev ali video igrice. Če jih primerjamo s prejšnjimi generacijami, lahko ugotovimo, da so novodobni otroci zaradi enormne količine raznovrstnih informacij, katere morajo vsakodnevno procesirati, veliko bolj informirani, pa tudi veliko bolj ustvarjalni in pripravljeni se spopasti s problemi. To so učenci s prodornim umom, ki znajo poiskati presenetljive svojevrstne rešitve izven okvirjev, ki lahko znova presenetijo še tako izkušenega učitelja.

Zanimiva predstavitev učne snovi je ključnega pomena pri usvajanju znanja, saj učencem omogoča aktivno sodelovanje in nadgradnjo njihovih miselnih procesov ter obenem zmanjšuje možnost za nemir in neprimerno vedenje učencev. Aktivna vloga učenca je pri tem osnova za kvalitetno pridobivanje znanja, prav tako pa spoštljiv in zaupljiv odnos med učencem in učiteljem, kakor tudi ustrezna razredna klima in dobri odnosi med učenci. V sodobnem času ima učitelj vlogo vodje, ki učence v procesu učenja usmerja in jim svetuje, obenem pa ustvarja pozitivno klimo oz. vzdušje, v katerem se vsi učenci počutijo varno in sprejeto. Najpomembnejša naloga učiteljevega dela ni, da vse učence nauči snov za minimalne standarde, temveč da z ustvarjanjem pozitivnega vzdušja pri pouku ustvarja pogoje za sproščeno komunikacijo in pozitivno razredno klimo, v kateri učenci dobijo priložnosti za razvijanje lastne ustvarjalnosti, kritičnega in kreativnega mišljenja ter navsezadnje tudi spodbujanje radovednosti pri učencih, kar vodi do posameznikovega lastnega zanimanja za predmet in vzpodbuja njegovo nadaljnje samostojno raziskovanje. Od kvalitete učitelja in njegovega stalnega izpopolnjevanja ter samorefleksije o lastnem delu pa je odvisno, kako visoko stopnjo zanimanja učencev lahko s svojim pristopom doseže.

Poleg tega je prav tako pomembno, da se učitelji pri svojem delu poslužujemo sodobnih tehnoloških naprav, saj so le-te učencem blizu, v uporabi sodobnih naprav pa so učenci veliko spretnejši, saj jih uporabljajo od rojstva naprej. Uporaba interaktivne table in sodobni učni pripomočki, kot so internet in različna spletna orodja, npr. posnetki na kanalu 'YouTube', power point predstavitve ter ostali vizualni in slušni pripomočki, so postali sestavni del učnih ur. Za popestritev ure je dobro uporabiti raznolike učne oblike in metode, ter jih menjavati v ustreznosti in usklajenosti z učno snovjo. Z uporabo različnih učnih oblik učenci krepijo svoje medosebne odnose z vsemi sošolci, razvijajo svojo strpnost do drugačnih ali drugače mislečih in tudi svojo osebnost, se urijo v govornih spretnostih, izražajo svoje mnenje v parih, skupini ali pred celim razredom, bodisi ob branju dialoga ali ob sodelovanju v pogovoru na določeno temo, kvizu, gibalni aktivnosti ali igri, namenjeni utrjevanju znanja ali ponavljanju snovi.

Lahko bi rekli, da sodobni časi zahtevajo sodobne pristope učiteljev, da lahko zadostijo potrebam širokega spektra raznolikih učencev, ki se med seboj razlikujejo tako po predznanju, kot po zanimanju, karakternih lastnostih, veščinah in spretnostih, sposobnostih reševanja problemov, komunikacijskih sposobnostih, razgledanosti in še bi lahko naštevali. V sodobni šoli je novodobni učenec kot najpomembnejši strukturni dejavnik pouka postavljen v ospredje učnega procesa, učitelj kot odgovoren strukturni dejavnik pa mora poleg podrobnega strokovnega poznavanja svojega predmetnega področja, razvojnih značilnosti učencev v posameznem starostnem obdobju in poznavanja psihologije za uspešno vodenje učnega procesa, ki prinaša pozitivne rezultate pri učencih, premoči še ogromno pedagoškega, didaktičnega in metodičnega znanja, spretnosti in predvsem sposobnost empatije in altruizma, ki bi morala biti osnovna in obvezna lastnost in vrednota vseh, ki delamo z ljudmi.

Zaključek

Za zaključek bi navedla misel, da je za kvalitetno izvedbo pouka ključnega pomena učiteljevo poznavanje in upoštevanje vseh zgoraj navedenih strukturnih dejavnikov pouka, vse to pa pripomore h kompleksnosti službe učitelja, ki zato preprosto ne more biti zamenljiv z nekom, ki teh spretnosti, sposobnosti in znanj nima, saj bi s tem zelo osiromašili pravice naših otrok do kvalitetne javne izobrazbe.

KAKO SPODBUDITI MLADOSTNIKE, DA BODO PRI POUKU ŠPORTNE VZGOJE BOLJ AKTIVNI?

Povzetek: Motiviranje dijakov pri športni vzgoji je bistvenega pomena, saj je fizična aktivnost v vseh življenjskih obdobjih ena pomembnejših sestavin, ki pomagajo človeku ohranjati ravnovesje v organizmu. Cilj gibanja je, da človek ohrani stik s telesom in ga s pomočjo razuma in duhovnosti uspe povezati v celoto. Fizična aktivnost odigra prav v tem času odločilno vlogo. V analizi samotestiranja smo ugotovili, da je bilo pri dijakih, ki so redno izvajali naloge po programu, zaznati boljše fizično in psihično zdravje. Dijaki so imeli občutek, da so nekaj naredili zase in za svoje telo, imeli so več energije, manj so bili prehlajeni in podvrženi virozam, pri pouku so imeli boljše koncentracijo in lažje so sledili šolski snovi, samopodoba in samospoštovanje se jim je izboljšalo. V analizi izziva »Oblačenje v stoji na rokah« smo ugotovili, da so dekleta pri opravljanju nalog bolj vztrajna od fantov in kasneje obupajo. Sklepamo lahko, da šport in športne aktivnosti ob dovoljšnji meri vloženega truda in motivacije pozitivno vplivajo na motorične in funkcionalne sposobnosti ter izboljšajo fizično in psihično počutje dijakov ter tako vzbujajo motivacije za nove dejavnosti.

Ključne besede: dijak, motivacija, stres, športna vzgoja, učenje

HOW TO ENCOURAGE YOUNG PEOPLE TO BE MORE ACTIVE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES?

Abstract: Motivating students to participate in physical education is essential, as physical activity is one of the most important elements in maintaining balance in the body at all stages of life. The aim of physical activity is for a person to maintain contact with the body and to manage to connect it into a whole with the help of mind and soul. Physical activity plays a crucial role at this time. When analyzing the self-testing, we found that students who regularly performed tasks according to the program had better physical and mental health, students felt they were doing something for themselves and their bodies, they had more energy, they had fewer colds and viral diseases, they had better concentration in learning and it was easier to follow the school material classes; also their self-esteem and self-confidence improved. When analyzing the "Getting dressed challenge" while standing on their hands, we found that the girls were more persistent than the boys in performing the tasks and gave up later. We can conclude that sport and physical activities, with sufficient effort and motivation, have a positive effect on motor and functional skills and improve the physical and mental well-being of students, thus arousing motivation for new activities.

Keywords: learning, motivation, physical education classes, stress, student.

1 Uvod

Gibanje je osnova za preživetje večine živalskih vrst in nič drugače ni s človekom. Z razvojem civilizacije je gibanje postalo manj pomemben dejavnik človekovega vsakdanjika. Napredek v moderni tehnologiji nam je olajšal življenje, delo in celo igro. Vsi ti dosežki so prispevali k večji kakovosti življenja, a so hkrati postali nadloga za naše zdravstvo.

Gibanje in premikanje lastnega telesa sta ključna za zdravje in preživetje. Vrsta bolezni je neposredno povezana z neaktivnostjo (negibanjem), saj je sedeči način življenja neposredno povezan z razvojem srčno-žilnih bolezni, rakom na debelem črevesju, diabetesom, boleznimi mišičevja in sklepov ter z drugimi boleznimi. Po nekaterih raziskavah je telesna neaktivnost, takoj za kajenjem, glavni vzrok za smrtnost. Ljudje so dandanes vedno bolj ozaveščeni o pomembnosti gibanja in športno-rekreativnih dejavnostih, a ker je za spremembo življenjskega sloga posameznika potrebno veliko truda in motivacije, je kljub vsem negativnim učinkom takega načina življenja še vedno prisoten velik delež gibalno neaktivnega prebivalstva. V času epidemije z novim virusom in z vsemi omejitvami ter delom na daljavo, torej v času pretežno sedečega načina življenja, je bil delež gibalno neaktivnega prebivalstva še toliko večji. Način dela v tistem času je pustil posledice. Po raziskavah, ki jih je opravil SLOfit se pri mladostnikih kaže upad motoričnih in funkcionalnih sposobnosti, pomanjkanje motivacije za gibanje in porast različnih depresivnih stanj.

2 Motivacija in motiviranje dijakov pri športni vzgoji

Življenjski slog vsakega posameznika se razvija skozi vse življenje. Na začetku se oblikuje v ožjem družinskem krogu, kasneje pa predvsem v okolju, v katerem otrok odrasča. Pri otrocih in mladostnikih imajo največji vpliv na (ne)gibanje prav starši, ki s svojim zgledom učijo in vzgajajo. Otroci in mladostniki starše na začetku samo opazujejo in jih poslušajo ter se od njih pasivno učijo, kasneje pa se aktivno vključijo v učenje s tem, ko sami odkrivajo različne elemente gibanja, starši pa jih pri tem usmerjajo. Če starši želijo, da otroci in mladostniki usvojijo zdrav in ustrezen življenjski slog, jim morajo pri tem pomagati z lastnim zgledom, jih pri kakršnem koli gibanju ali športno-rekreativni dejavnosti spodbujati ter jim omogočiti pogoje in okolje za razvoj telesnih in motoričnih sposobnosti. S svojim zgledom in vzpodbudno besedo pa veliko pripomorejo tudi vzgojitelji v vrtcih in učitelji športne vzgoje na osnovnih in srednjih šolah. Otroci / mladostnik si s tem pridobi neko stališče do gibanja, športne vzgoje in športnih aktivnosti.

Kakšno stališče do gibanja in športnih aktivnosti oblikujejo otroci in mladostniki v toku razvoja, je torej odvisno od različnih dejavnikov. Škof, Cecić Erpič, Boben in Zabukovec (2004) so ugotovili, da se učenci, ki imajo pozitivno stališče do telesno zahtevnejših športnih aktivnosti, razlikujejo od učencev z negativnimi stališči, kar se odraža v tem, da

- so bolj aktivni v športu in pri športnih aktivnostih,
- imajo športne in zdravstvene dejavnosti uvrščene višje na vrednostni lestvici,
- so bolj ciljno naravnani in lažje opravijo določene naloge,
- težijo k lastnemu napredku.

Učitelj športne vzgoje pomembno vpliva bodisi na pozitivno bodisi na negativno stališče učencev in dijakov pri športni vzgoji. Različne raziskave (npr. Solmon in Carter, 1995) nam povedo, da prav vedenje učitelja športne vzgoje v največji meri vpliva na stališče učencev do gibanja in športne vzgoje nasploh. Na oblikovanje pozitivnega stališča vplivajo tudi pogoji, ki jih imajo učenci / dijaki pri športni vzgoji, in vzpodbudna, pozitivna klima ter izbira vsebin in različnih vadbenih površin pri pouku športne vzgoje. Če je športna vzgoja vsebinsko raznovrstna in omogoča učencem / dijakom takšne ali drugačne izzive, v katerih se lahko dokazujejo in preizkušajo svoje sposobnosti in veščine, potem učenci in dijaki oblikujejo in utrjujejo pozitivno naravnost do gibanja in športnih aktivnosti. K izboljšanju pozitivnega stališča učitelj pripomore še s pohvalo, z vzpodbudno besedo ali s svojim zgledom in z gibalno spretnostjo, ko učencem / dijakom demonstrira določene prvine. Če so težje izvedljive, znajo ceniti njegov trud pri izvedbi.

2.1 Motivacija

Motivacija je pojav, ki zajema vse, kar nas spodbuja in usmerja. Mednje spadajo potrebe, nagoni, želje, motivi, cilji, vrednote, ideali, interesi, volja (Musek in Pečjak, 2001). Vsaka motivacija je tesno povezana s čustvi. Bolj so le-ta pozitivno naravnana (veselje, navdušenje, radost, zadovoljstvo, dobro počutje, ljubezen itd.), višja je motivacija za neko delo, aktivnost in obratno, bolj so čustva negativno usmerjena (pesimizem, z dolgočasnost, potrto, žalost, depresija, nemoč itd.), manjša je tudi motivacija. Glede na vzroke, ki nas motivirajo, ločimo zunanjo in notranjo motivacijo. Pri notranji motivaciji gre za to, da nekaj naredimo ali počnemo, ker nas to razveseljuje, nam je všeč, oz. nas zadovoljuje. Pri zunanji motivaciji pa bi bili radi za naše delo ali početje nagrajeni v obliki nagrade, pohvale ali denarja (Musek in Pečjak, 2001). Če to prenesemo na športno vzgojo, bo učenec / dijak, ki je notranje motiviran, nekaj naredil, ker v tem uživa ali ga vsebine pri športni vzgoji zanimajo, dijak, ki je zunanje motiviran pa zato, da bo nagrajen z boljšo oceno. Tako motiviranje dijakov s pravilnim pristopom, z zgledom in s pestrimi športnimi vsebinami pomembno vpliva na njihovo čustveno stanje, kar zagotavlja boljšo popotnico v življenju. Da se bodo ukvarjali s športom tudi kasneje, jim poskušamo približati športno vzgojo (in posredno športno gibalne aktivnosti) na tak način, da jo bodo vzljubili. Tako jim dvigujemo notranjo motivacijo, ki je pogoj, da so pozitivno naravnani h gibanju in zdravemu življenjskemu slogu.

2.2 Motiviranje dijakov pri športni vzgoji pri pouku

Motiviranje dijakov pri športni vzgoji poteka preko zunanje in notranje motivacije. Motiviranje dijakov z ocenami (zunanja motivacija) je sicer prisotno, ker se ocenam v šoli ne moremo izogniti. Včasih se učitelji poslužujejo tudi groženj s popravnimi izpiti, če dijak pri športni vzgoji ne sodeluje ali iz drugih razlogov ne zadosti minimalnemu standardu znanja. Cilj vsakega učitelja športne vzgoje je prebuditi v dijaku notranjo motivacijo. To pomeni, da pri dijaku z različnimi in zanimivimi vsebinami, ki jih prilagodi glede na mladostnikove sposobnosti in veščine, vzpodbudi zanimanje za delo in športno aktivnost ter mu z njimi poveča raven zadovoljstva. Tudi Bratanić in Maršić (2005) sta mnenja, da lahko profesorji športne vzgoje pri učencih spodbujajo občutek uspešnosti tako, da zagotavljajo vsebine in okolje, v katerem seznanjajo učence o koristnosti gibanja in športnih aktivnosti v življenju in v katerem imajo učenci možnost izbirati vsebine tako, da jim prinašajo veselje oz. zadovoljstvo. To pa lahko naredimo edino tako, da vsebine prilagodimo njihovim sposobnostim, torej oblikujemo homogene skupine in izbiramo takšne vaje, da se mladostniki uspešno soočajo z njimi. Ne prelahke in ne pretežke, torej ravno pravšnje, take, da jim z vloženim trudom ob uspešni izvedbi prinašajo zadovoljstvo. Z nekaj iznajdljivosti in znanja zna učitelj športne vzgoje pravilno pristopiti k dijaku in jih ustrezno motivirati. Za motiviranje dijakov je v prvi vrsti odgovoren motiviran učitelj, ki mora biti dobro pripravljen. Za učitelja velja, da (Sarič, Nikolić in Đumić, 2008):

- zelo dobro pozna učne vsebine, ki jih posreduje dijaku,
- ima dobre organizacijske sposobnosti,
- pozna različne metode poučevanja in se zna prilagajati potrebam in sposobnostim dijakov,
- je dobro psihološko pripravljen,
- je pozitivno naravnani (motiviran, z dobro samopodobo),
- zna prisluhniti dijaku in v procesu poučevanja upošteva njihove želje.

2.3 Samotestiranje

Samotestiranje smo z dijaki najprej opravili v šoli. Kasneje (doma) so ga dijaki izvajali 1x tedensko ter rezultate vpisovali v tabelo, da so lahko spremljali napredek. Vadili so lahko vsak dan ali vsaj 3x na teden. Pred začetkom testiranja so se vedno dobro ogreli z vajami, ki smo jih delali pri športni vzgoji – najboljše so vaje, ki vključujejo dinamično raztezanje mišic. Samotestiranje je bilo sestavljeno iz šestih različnih vaj:

- plank,
- sklece,
- upogib trupa,
- počep ob steni,
- predklon trupa,
- vojaški poskoki.

Pri vsaki vaji sta bili povezava do navodil ali video posnetka pravilne izvedbe in naloga, ki jo morajo dijaki opraviti pri vaji. Na koncu vaje je sledil še opis o koristnosti vaje.

2.3.1 Plank

Pravilna izvedba: V opori na pokrčenih rokah in na prstih nog zadržimo vodoravni položaj trupa, tako da so noge, zadnjica, hrbet, vrat in glava v isti ravnini (povezava do posnetka v literaturi). Naloga: Postavi se v pravilen položaj in vključi stoparico; ko ne moreš več držati pravilnega položaja (ni telo v popolni ravnini), je test končan. Lahko ga izvajaš na komolcih ali na rokah, pomembno je, da je položaj pri vsakem preverjanju enak. Rezultat vpiši v sekundah. Koristi: Plank pomaga pri krepitvi »jedra« telesa, trebušnih mišic, mišic ramen in hrbta. Pri njej delajo tudi mišice nog in je zato ena najpomembnejših vaj, s katero si lahko okrepite svoje telo. Ker krepi »jedro« telesa, torej mišice, ki nam pomagajo ohranjati stabilnost, izboljšuje tudi našo držo in ravnotežje. Pomaga tudi zmanjševati in preprečevati bolečine v hrbtu. Močno središče telesa bo izboljšalo vse vaše aktivnosti, ki

jih delate preko dneva, in vam jih olajšalo. Na ta način lahko svoje telo obvarujete pred številnimi poškodbami. Hkrati pa vaja poskrbi tudi za lepe trebušne mišice.

2.3.2 Sklece

Pravilna izvedba: V opori na rokah in na prstih nog izvajamo sklece tako, da so noge, zadnjica, hrbet, vrat in glava v isti ravnini (povezava do posnetka v literaturi).

Naloga: Preštej število pravih ponovitev.

Koristi: Sklece so ene najosnovnejših, a hkrati najučinkovitejših vaj za gradnjo močnega zgornjega in srednjega dela telesa. Prednost sklec je, da lahko z majhnimi spremembami te vaje ciljamo na različne mišične skupine. Pri sklecah najbolj delujejo prsne mišice, aktivne so ramenske mišice, triglava nadlahtna mišica in tudi biceps, trebušne, stegenske ter zadnjične mišice. Katera skupina mišic bo bolj obremenjena, je odvisno od tega, za kakšno različico sklec se boste odločili.

2.3.3 Upogib trupa

Pravilna izvedba: Leže na hrbtu upognemo trup tako, da se ramena in zgornji del hrbta odlepijo od podlage. Glava in vrat sta v podaljšku trupa (povezava do posnetka v literaturi).

Naloga: Preštej število pravih ponovitev.

Koristi: Dvigovanje trupa je ena najbolj pogostih in standardnih vadb ter se izvaja praktično povsod, od osnovne šole do vojske in v skoraj vsakem fitnes klubu, čeprav obstajajo še mnoge druge vadbne za krepitev trebušnih mišic. Trebušnjaki so odlična vadba za izboljšanje moči in tonusa (napetosti tkiva) abdominalnih (trebušnih) mišic, predvsem preme trebušne mišice.

2.3.4 Počep ob steni

Pravilna izvedba: S hrbtom, naslonjenim na steno naredimo počep do pravega kota v kolenskem in kolčnem sklepu ter zadržimo položaj (povezava do posnetka v literaturi).

Naloga: Koliko časa zdržiš v pravilnem položaju? Če imaš dovolj moči v nogah, lahko izvajaš vadbo v težji izvedbi v počepu ob steni na eni nogi.

Koristi: Počep ob steni je odlična vaja za krepitev mišic zadnjice, stegenjskih mišic in mečnih mišic. Z izvajanjem počepa ob steni boste okrepili tudi splošno vzdržljivost; če ga boste pravilno izvajali (pravilen položaj hrbtenice ob steni), bo pripomogel tudi k izboljšanju države telesa. Če ga izvajate na eni nogi, izboljšate poleg moči tudi ravnotežje. Ko izvajate počep ob steni, se morate osredotočiti tudi na trebušne mišice, ki so ob izvajanju počepa aktivno vključene. V kolikor imate bolečine v kolenih, morate povečati naklon (več kot 90 stopinj) v kolenih oz. prekiniti z vadbo.

2.3.5 Predklon trupa

Pravilna izvedba: Predklon trupa izvedemo tako, da so noge v kolenskem sklepu iztegnjene in s prsti ali dlanmi poskušamo doseči tla.

Naloga: Opiši, do kod prideš z rokami (npr. cele dlani imam na tleh, s konicami prstov se dotaknem tal, z rokami pridem do kolen, pod kolena, do gležnjev ... ipd.).

Koristi: Z vajami za razvoj gibljivosti pri predklonu trupa raztezamo celo zadnjo stran telesa (hrbtne mišice, hrbtenico, zadnjico in zadnjo stran nog). Neravnovesje med sprednjimi in zadnjimi stegenjskimi mišicami vpliva na položaj medenice. Z raztezanjem zadnjih stegenjskih mišic pomembno vplivamo na ohranjanje pravilne postavitve medenice in posledično na pravilno držo celega telesa.

2.3.6 Vojaški poskoki

Pravilna izvedba: Stopala postavimo v širino ramen, roke so ob telesu. Iz tega položaja se spustimo v globoki počep, tako da se s prsmi dotaknemo kolen in roke postavimo na podlago pred seboj. Nato se z nogami odrinemo, skočimo nazaj, tako da telo iztegnemo v položaj za sklece. V naslednjem koraku stopala spet potegnemo k sebi oz. skočimo nazaj v

položaj počepa, iz tega položaja pa se nato eksplozivno odrinemo visoko navzgor in pri tem vzročimo roke. (povezava do posnetka v literaturi). Naloga: V posnetku je celotna izvedba vojaških poskokov (počep, skleca in poskok). Če trenutno še ne zmoreš pravilne izvedbe, izпустиš izvedbo sklec in greš samo v začetni položaj za sklece. Opraviš število ponovitev, ki jih zmoreš ob pravilni izvedbi (brez počitka!).

Koristi: Vojaški poskoki so vaja, ki je sestavljena iz vseh prejšnjih. Vaja še danes velja za eno boljših krepilnih vaj. Vključuje tri osnovne gibe - počep, skleco in skok, od vadečega pa zahteva ogromno energije, gibčnost, kondicijo in moč. Aktivira mišice celega telesa, konkretno pospeši metabolizem in s tem, seveda, porabo kalorij.

2.3.7 Kako napredujemo?

Če želimo napredovati, moramo vaditi vsaj 3x na teden. Načinov je več, spodaj je ena izmed možnosti.

- Plank: začnemo z najmanj 3 – 5 krat po 30 sekund (za začetnike manj), kasneje stopnjujemo 3 – 5 krat po 45 s, 3 – 5 krat po 60 s ali več, med posamezno ponovitvijo si vzamemo minuto do dve počitka, med počitkom se rahlo raztegnemo.
- Sklece: 3 - 5 serij po 20 sklec (ali več, odvisno od moči) za moške, 3 - 5 serij po 5 (ali več, odvisno od moči) za ženske (če so moške sklece prenaporne, začni z izvajanjem ženskih sklec), med vsako serijo minuta do dve počitka, med počitkom stresemo roke.
- Upogib trupa: 3 - 5 serij po 15 – 30 pravilno izvedenih ponovitev – če ponovitve niso izvedene pravilno, vaja nima nobenega učinka, med vsako serijo minuta do dve počitka, med počitkom se rahlo raztegnemo.
- Počep ob steni: 3 – 5 krat po 30 sekund (za začetnike manj), kasneje stopnjujemo 3 – 5 krat po 45 s, 3 – 5 krat po 60 s ali več, med posamezno ponovitvijo si vzamemo minuto do dve počitka, med počitkom stresemo noge.
- Predklon trupa: položaj v predklonu zadržimo 30 - 60 sekund, ponovimo 5 krat, počitek 30 – 60 sekund, med počitkom stresemo noge.
- Vojaški poskoki: 3 - 5 serij po 10 (za bolj vzdržljive 20 ali več), med vsako serijo minuta do dve počitka, med počitkom stresemo roke in noge.

2.3.8 Analiza samotestiranja

Večina dijakov je redno izvajala vaje, nekateri dijaki pa so se vajam poskusili izogniti in so tabelo izpolnjevali, ne da bi vaje opravili, kar smo ugotovili s preverjanjem po vrnitvi v šolo; pri slednjih testiranje ni pokazalo nobenega napredka, nekateri dijaki so celo nazadovali. Pri dijakih, ki so vadili po programu in se 1x tedensko testirali (kar je bilo zabeleženo v tabeli), smo po vrnitvi v šolo opazili viden napredek. Tisti dijaki, ki so vaje po programu izvajali vestno in redno, je bil napredek zelo opazen, pri tistih, ki so jih izvajali občasno, pa je bil manj opazen. Dijaki, pri katerih je bil viden napredek, so povedali, da so imele vaje veliko pozitivnih učinkov na njihovo počutje, splošno moč, voljo do učenja in na zdravje. Nekaj jih je navedenih spodaj:

- boljše fizično in psihično zdravje,
- preprečevanje prekomerne telesne teže in hujšanje,
- boljše počutje,
- občutek, da imajo več energije,
- izboljšanje imunskega sistema (manj prehladov in viroz),
- lažje sledenje in pomnjenje šolske snovi na video konferencah,
- boljša koncentracija pri učenju in domačih nalogah,
- manj stresa,
- izboljšanje samospoštovanja in samopodobe.

2.4 Izziv za dijake doma

Za dvig motivacije smo učitelji športne vzgoje za dijake pripravili tudi izziv, ki so ga dijaki

poskusili izvesti doma, z namenom, da preizkusijo svoje motorične in funkcionalne sposobnosti, da tekmujejo med sabo in s samim seboj, da si z vloženim trudom izboljšajo oceno pri športni vzgoji itd. V nadaljevanju je opisan eden izmed izzivov.

- »Oblačenje in obuvanje v stoji na rokah ob steni« - Dijaki ob steni naredijo stoji na rokah. Potem si na poljuben način poskušajo obleči majico, ki leži na tleh pred njimi. Ko si oblečejo majico, si poskušajo natakniti še nogavice in obuti čevlje. Izziv je zaključen, ko je naloga oblačenja in obuvanja opravljena.

2.4.1 Analiza izziva »Oblačenje in obuvanje v stoji na rokah ob steni«

Pri tem izzivu je bila prisotna zunanja motivacija, ker so dijaki z vloženim trudom in opravljeni nalogi dobili odlično oceno pri športni vzgoji, pa tudi notranja, saj so bili dijaki, ki so uspeli opraviti zadano nalogo polni zadovoljstva in ponosa. Med 60-imi dijaki in dijakinjami 4. letnikov je nalogo uspešno opravilo 10 dijakinj. Noben dijak ni uspel opraviti zadane naloge. Za zahtevno vadbo so imeli na razpolago dva meseca. Dekleta so se pri nalogi zelo izkazale; v dveh mesecih so zelo napredovale v moči in spretnosti. Učiteljcem so v obliki video posnetkov redno pošiljale majne napredke v izvedbi, spraševale po napotkih, kako trenirati in izboljšati svoje sposobnosti, dokler niso bile sposobne opraviti naloge v celoti. Na drugi strani so fantje poskušali enkrat, dvakrat, nekateri tudi večkrat, a ker so videli, da ni pravega napredka, so obupali. Iz tega sklepamo, da so dekleta veliko bolj motivirana in vztrajna ne samo pri učenju, pač pa tudi pri športu; fantje v teh letih velikokrat vržejo puško v koruzo, še preden se dobro lotijo. Mogoče so bila dekleta bolj motivirana tudi zaradi ocene, fantje pa ne, ker jim ocene na splošno ne pomenijo prav veliko, kar se kaže tudi v zaključni oceni pri športni vzgoji in pri učnem uspehu nasploh.

Nekateri učitelji smo tudi sami izvedli to zelo zahtevno nalogo in posamične stopnje tudi sami dokumentirali z video posnetki, kar je bilo v posebno vzpodbudo dijakom.

Zaključek

Motiviranje dijakov pri športni vzgoji v današnjem času, ko se mladostniki vedno manj gibajo in sploh ne čutijo potrebe po tem, ure in ure preživijo na pametnih telefonih in računalnikih, ni enostavno. Sposobnosti športnih pedagogov stopijo v veljavo, če se le-ti znajo prilagoditi »novemu« načinu življenja mladostnikov. Kako pri športni vzgoji motivirati dijake, da bodo redno in vestno opravljali zadane naloge in se ukvarjali z neko športno-rekreativno dejavnostjo tudi med prostim časom, je vprašanje vsakega športnega pedagoga. Če se jim bo znal prilagoditi, jim prisluhni in glede na njihove želje ter v skladu z učnim načrtom izbirati športne vsebine, ob tem pa biti sposoben prisluhni vsakemu posamezniku in prilagoditi vaje njegovim sposobnostim, bodo dijaki pri izvajanju športnih aktivnosti v šoli kot doma bolj motivirani. Cilj takega načina posredovanja in usvajanja znanja je, da dijaki začutijo, kako jih šport s pestrimi vsebinami in individualnim pristopom razveseljuje, zadovoljuje in bogati. Z različnimi metodami, nalogami in izzivi ter s poznavanjem motivacijskih tehnik jim moremo in moramo šport približati tako, da bodo stopali po poti zdravja in dobrega počutja!

Literatura

- Bratanić, M. in Maršić, T. (2005). Povezanost motivacije učenika s gledištima o nastavniku. *Napredak*, 146 (3), 300-313.
- Musek, J. in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Nacionalni program spodbujanja telesne dejavnosti za krepitev zdravja 2007–2012 (2007). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje RS.
- Počep ob steni. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=-0Q7Lds7B8A>.
- Sklece. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=bSmP2X1ARic&feature=youtu.be>.
- Sarić, D., Nikolić, S. in Đumić, S. (2008). Motiviranost dijakov srednjih šol za učenje. Mestna občina Celje: Mladi za Celje.
- Solmon, M. A. in Carter, J. A. (1995). Kindergarten and first-grade students' perceptions of physical education in one teacher's classes. *Elementary School Journal*, 95, 355-365.
- Škof, B., Cecić Erpič, S., Boben, D. in Zabukovec, V. (2004). Differences in some psychological characteristics between pupils with positive and negative attitudes towards endurance activities in physical education. *Kinesiologica Slovenica*, 10, 49–64.
- Upogib trupa. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=tmAn_jzDqhM&feature=youtu.be.
- Vojaški poskoki. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=lCoAKz5LWmE&feature=emb_logo.

KO PRI POUKU ZDRUŽIŠ GIB IN MISEL, UČENJE DOBI SMISEL

Povzetek: Gibanje je v času otroštva bistvenega pomena za otrokov razvoj. V predšolskem obdobju skoraj vsaka igra vsebuje gibanje in vsako gibanje pomeni učenje. Gibanje in igra sta otrokovi osnovni potrebi. Ne le v predšolskem obdobju temveč tudi kasneje. Članek izhaja iz tega, da se otrokovi možgani najbolj razvijajo skozi gibanje, največ pa si zapomnijo, če se učijo skozi igro. V prispevku bo opisana metoda poučevanja z gibanjem in igro. Predstavljeno bo učenje skozi igro po načelu NTC in kako lahko učinkovito poučujemo s pomočjo ciljno usmerjene in vodene igre ter kako gibalne dejavnosti katerim dodamo miselne procese, izpeljemo v razredu. Rezultati učenja skozi gibanje in igro so navdušujoči tako za učence kot učitelja.

Ključne besede: igra, gibanje, učenje, uporabno znanje

WHEN YOU COMBINE MOVEMENT AND THOUGHT IN THE CLASSROOM, LEARNING MAKES SENSE

Abstract: Movement is essential for a child's development during childhood. In the pre-school years almost every game involves movement and every movement means learning. Movement and playing are a child's basic needs. Not only in the pre-school period but also later on. The article starts from the premise that children's brains develop best through movement, and they remember most when they learn through playing. The paper will describe methods of teaching through movement and play. It will show how we can effectively teach through purposeful and guided play, and how movement activities to which we add thought processes are carried out in the classroom. Learning outcomes through movement and play are exciting for both the students and the teacher.

Keywords: play, movement, learning, useful knowledge

1 Uvod

V zadnjih letih se je število otrok s specifičnimi učnimi težavami precej povečalo. Najnovejše raziskave kažejo, da so težave pri branju, pisanju, računanju, govoru (disleksija in druge), motoriki, fizičnem razvoju (kriva hrbtenica, ravna stopala), ki se kažejo že v drugem ali tretjem razredu osnovne šole ali pa tudi že prej, posledica premalo gibanja. Otrokom primanjkuje osnovnih gibalnih iger ki, so bile pri otrocih pred leti del vsakdana. To so igre, ki vsebujejo skakanje, rotacije, plezanje... Prav tako gibanje spodbujaj razvoj sinaps (povezave med nevroni), koordinacijo mišic, celega telesa in inteligenco. Po drugi strani pa živimo v obdobju, ko so otroci velik del dneva statični. Tudi po tri do štiri ure presedijo pred računalnikom, televizijo, video igrkami, kar jim ne pomaga pri razvoju, ker ne spodbuja razvoja omenjenih sinaps. Pretirano gledanje televizije, igranje video igrk, pomanjkanje grafomotoričnih aktivnosti, fizična neaktivnost, škodujejo in zmanjšujejo posamezne biološke potenciale. Ob tem učitelji in stroka že leta opozarjajo, da je vsaka generacija slabša od prejšnje v motoriki, koncentraciji, imajo slabši besedni zaklad, slabšo splošno razgledanost. Otroci se učijo na pamet, mislijo na pamet, so slabi v razmišljanju in povezovanju informacij. (R.Rajović, 2022). Današnjim generacijam primanjkuje globoke pozornosti. Lahko delajo več stvari hkrati, ne morejo pa sedeti 2 uri, brati 2 uri, učiti se v enem delu 2 uri. Ves čas so potrebni odmori pri učenju, odmori pri delu. V ZDA so v neodvisnih raziskavah, tako stanje pri otrocih opazili že pred desetimi leti. Ugotovili so, da so določeni deli globokih regij velikih možganov, zmanjšani. Učenci imajo slabo pozornost, ne morejo se skoncentrirati na nalogo. Potrjeno je, da obstaja, kar nekaj razlogov za to. Eden najpomembnejših je, da se otroci premalo gibanje, posebej v obdobju do sedmega leta življenja.

2 Možgani in gibanje

Otroški možgani v prvih letih življenja torej ne pridobivajo samo na velikosti in teži, ampak se v njih ustvarjajo in aktivirajo možganske povezave. Do petega leta starosti se vzpostavi približno 50 % sinaps, do sedmega 75 % ter do dvanajstega leta starosti 95 % vseh sinaps. Na razvoj možganov v tem obdobju pomembno vplivajo tako biološki potenciali kot

spodbudno okolje. Gibanje je torej začetnik in aktivator razvoja možganov ter posledično intelektualnih sposobnosti, razmišljanja, učenja. Gibanje je odlična instinktivno genetska aktivnost za ohranjanje možganov. Namreč edini način, da živčne celice preživijo, je ta, da nekaj delajo. Delajo pa samo takrat, ko je otrok aktiven, ko se giblje, skače, se vrti... In ker se možgani najbolj razvijajo prav v prvih petih letih življenja, se mora otrok takrat čim več gibati. S tem se namreč aktivirajo in povezujejo pomembna možganska središča, usklajuje se več sposobnosti in dejavnosti. Kako to poteka v praksi: na primer, otrok, ki teče skozi gozd, mora vzdrževati ustrezno ravnotežje, paziti, da ne pade, in zato opaziti vejo, se izogniti kamnu, potoku, ob tem pa koordinira celo telo od nog, rok pa vse do oči, ki se mimogrede še aktivno prilagajajo gledanju na blizu in daleč. Tako razvija kompleksne motorične gibe in aktivira tiste dele možganov, ki so pomembni za kognitivne procese. Gibanja je izjemnega pomen za razvoj možganov, saj vpliva na razvoj in zorenje gibalnega sistema, razvoj in zorenje senzoričnih sistemov in njihovo integracijo na nivoju osrednjega živčevja. Torej, več gibanja, več sinaps, bolj razviti možgani, večje intelektualne sposobnosti.

2.1. Učenje skozi igro v šolo vrača smeh

Otrokova primarna potreba je potreba po igri. Pri vstopu v šolo bi morali to potrebo spodbujati in je ne zatreti. Igra ne bi smela biti otroška dejavnost samo izven pouka, saj je to posebna oblika učenja, ki otroke pripravlja na življenje. Ravno zato bi moral pouk v osnovni šoli vključevati več iger. Prisotne pa bi morale biti tudi v višjih razredih. Igra otrokom nudi občutek svobodnega izražanja, sprostitev, zadovoljstva in veselja, obenem pa pri učencih spodbuja tudi socialni, kognitivni, emocionalni in gibalni razvoj, kar bi moral biti cilj sodobnega pouka. Otrokom moramo omogočiti bogato učno okolje, v katerem je veliko informacij, ki omogočajo in spodbujajo domišljijo, igro in pozitivno komunikacijo. Otroci se največ naučijo skozi igro. Takrat je njihova koncentracija namreč maksimalna. Če v miselno igro vključimo še gibanje, dobimo najbolj učinkovit način učenja za otroke, učenje skozi gibanje in igro. Že slavniti humanist, pedagog in filozof Jan Amos Komensky je zapisal: »Šola mora biti igra«. V šolo moramo vrniti smeh, da učenje postane igra, da bodo učenci radi in brez strahu hodili v šolo. Dr. Ranko Rajović, avtor NTC pristopa učenja je mnenja, da je treba odstraniti učenje na pamet, ker tako učenje ni v skladu z našimi možgani in je brezsmiselno. S tem, ko zamenjamo metodo učenja na pamet z metodo učenja skozi gibanje z vključenimi miselnimi procesi in igro, aktiviramo dodatne možganske regije (R. Rajović, Danas, marec 2023). Pri klasičnem učenju te dodatne možganske regije niso aktivne. Rdeče regije se aktivirajo pri učenju skozi igro. Rdeče, rezervne regije so zadolžene za kreativnost in lažje pomnjenje. NTC sistem učenja temelji na tem, da je učenje zasnovano tako, da otroci mislijo, da se igrajo, v bistvu pa se učijo.

Kakšni so učinki, rezultati učenja skozi igro?

- Dviga se nivo intelektualnih sposobnosti vseh vključenih otrok;
- Višja koncentracija in pozornost;
- Razvija se koordinacija gibanja;
- Razvija se hitrost razmišljanja in zaključevanja (funkcionalno znanje);
- Povečuje se število nevronske povezave, sinaps, kar povečuje kapaciteto možganov za obdelovanje večjega števila informacij (R. Rajović, NTC sistem učenja)

2.2. Učenje skozi igro in gibanje pri pouku

Pri pouku že vrsto let uporabljam metodo igre in gibanja po NTC načelu. Igra je vedno skrbno načrtovana in premišljena vpeljana v pouk z jasnim ciljem. V nadaljevanju bo predstavljenih nekaj primerov kako naloge in dejavnosti, ki jih vključujem v pouk, izvajam na tak način, da otroci razmišljajo, da so izvajanju maksimalno miselno aktivni in, da s pomočjo te metode pridejo do željenega znanja, ki je pridobljeno hitreje kot s klasičnim pristopom. Predvsem pa je znanje dolgotrajnejše.

Gibalni poligon v razredu

Gibalne poligone sestavim v razredu. Vključena so gibanja, ki še posebej aktivirajo možganske regije: rotacije, ravnotežje...

Vključim: linije, obroči, elastika, tuneli, plastični kozarci, žoge, tulci, žlice, knjige, pladenj, ovire, dlani in stopala, kjer vključujemo različne miselne naloge.

Igra: Noč in dan

Igra, ki se zagotovo igra v večini razredov v prvi triadi vsaj pri pouku športne vzgoje. Če jo malo spremenimo in s tem dvignemo na višji miselni nivo, dobimo fantastično gibalno igro, ki jo lahko uporabimo pri vseh učnih predmetih in temah. Na primer pri pouku matematike v tretjem razredu, ko obravnavamo poštevanko:

1. nivo: Učitelj govori števila. Če reče večkratnik števila 8 morajo učenci stati, če reče število, ki ni večkratnik števila 8, počepnejo.
2. nivo: Učitelj pove račun, če je rezultat sodo število, počepnejo, če je liho stojijo.

Igra: Rubikova mreža

Učenci so razdeljeni v več skupin po 3. Po skupinah tekmujejo katera bo prej postavila mrežo po navodilih. Nižji nivo: manj polj, razporejanje po očitni lastnosti (vse enake sadeže v eno vrsto). Višji nivo: več polj, razporejanje: vse sadeže enake barve, vse predmete enake oblike (geometrijski liki). Učenec, ki je na potezi lahko premakne sličico samo na polje desno, levo, pod ali nad sličico, ki jo želi prestaviti. Navadno imajo učenci do mreže gibalno pot po kateri morajo iti, da pridejo do poteze na mreži. Na ta način lahko utrjujemo znanje geometrijskih likov in teles, živalske družine in kaj nam živali prinašajo, odpadke...

Igra: Kača

Učenci so razdeljeni v več skupin. Stojijo v koloni in naredijo strešico (oprejo se na roke in noge, da nastane tunel). Nekaj metrov od konca tunela je miza na kateri so sličice. Na njih so narisani različni deli dneva. Poleg je risalni list, kjer so deli dneva napisani.

Zadnji v skupini se splazi pod tunelom. Steče do mize, vzame 1 sličico in jo postavi v del dneva kamor po njegovem mnenju sličica spada. Ko pridejo vse skupine do konca, pregledamo ali so vsi pravilno postavili sličice.

Gibalna igra: notranji organi

Otroci so razdeljeni v dve ali več skupin.

Vsaka skupina ima pred sabo postavljene, drugega za drugim, obroče. Na eni strani obročev so slike notranjih organov. Učenci stojijo v vrsti pred obroči, tisti, ki je na vrsti sonožno skače iz obroča v obroč. Pri skoku mora poimenovat notranji organ in povedat njegovo nalogo.

Tri v vrsto

Učence razdelim v več skupini. V vsaki so trije učenci. Tekmujeta vedno po dve skupini. Na tabli je narisano polje za klasično igro 3 v vrsto. Na tleh pred tablo pa so sličice vezane na učno snov, ki jo želim utrditi. Učenci obeh skupin stojijo v koloni na drugi strani razreda. Na primer, če obravnavamo prevozna sredstva, bo učenec skupine A, ki bo pritekkel (skakal ali se drugače gibal do table) moral na kupčku pred tablo poiskati sličico, ki je vezana na nalogo njegove skupine. Ena skupina bo imela vodna prevozna sredstva zato bodo med sličicami avto, motor, tovornjak, kolo..., druga pa zračna – člani te skupine bodo morali poiskati letalo, balon, helikopter... Torej pomembno je, da mora otrok preden postavi sličico v polje, pomisliti najprej katero bo vzel in nato kam jo bo postavil. Pri tem mora misliti tudi na to, katere so sličice njegove skupine.

Geometrijski liki

Liki so razvrščeni po tleh. Na listkih v obliki likov so napisane naloge. Otrok izvleče listek, poimenuje lik in opravi nalogo: gibati se mora npr. samo po modrih likih, ali samo po kvadratih...in tako priti do cilja. Vsak lik po katerem hodi mora poimenovati.

Višji nivo:

- a) Otrok daje drugemu otroku navodila.
- b) Hoditi mora le po krogih, ki so take barve kot banane.
- c) Hoditi mora le po likih, ki nimajo vogalov.

3 Aktivnost in odzivi učencev v 1. Razredu

Z učenci v 1.a sem obravnavala uvodno učno uro z naslovom Zima po metodi, kjer sem uporabila gibalne naloge.

Ploskalica: Učenci so z gibi kazali ključne besede povezane z zimo.

Gibalna igra: Skupna rešitev

Gibalni poligon: po poligonu so bile različne miselne naloge.

Gibalna igra gugalnica: Učenca sta v paru izmenično naštevale zimske športe.

Z navedenimi aktivnostmi sem želela pri otrocih priklicati že znano o zimi in jim skozi igrive dejavnosti sprožiti višje miselne procese, s pomočjo katerih so lahko utrdili že znano in že znano povezali med seboj in tako prišli do novih rešitev. Odzivi učencev so bili navdušujoči. Sodelovali so vsi učenci, vsi so bili aktivni tako motorično kot miselno in na koncu ure, ko so dobili nalogo naj v zvezek narišejo pogled skozi okno pozimi, so bila vsa njihova okna polna idej z asociacijami na zimo.

V 1.c razredu sem učno uro z enako vsebino obravnavala z metodo pogovora, vprašanj na katere so učenci odgovarjali, uporabila sem slikovno gradivo in jim kazala vreme pozimi, zimske športe, oblačila pozimi... Njihova okna, pri zadnji dejavnosti, pogled skozi okno, so bila v povprečju bistveno bolj skopa in manj domiselna v primerjavi s 1.a.

Razlika v koncentraciji, odzivanju, sodelovanju učencev v 1. a in v 1. c je bila očitna. V 1.c je bilo res pozornih in aktivnih učencev približno 20%, v 1.a pa lahko trdimo, da so bili vsi aktivni in pozorni. Skleпам, da je bila tako očitna razlika zaradi dejstva, da so pri metodi učenja skozi gibanje igre naloge zastavljene tako, da imajo vsi učenci občutek, da zmorejo, da imajo vsi ideje in odgovore. Tisti, ki so učno uspešnejši, jih imajo več, učno šibkejši pa manj. Vsi pa sodelujejo. Pri klasičnem pristopu poučevanja pa so sodelovali le tisti, ki so imeli odgovore na vprašaja, ki so imeli že neko predznanje. Ostalim pa je koncentracija hitro upadla, s tem pa tudi aktivno sodelovanje.

Zaključek

Z uporabo metode učenja skozi gibanje in igro, aktiviramo vse učence ne glede na njihove učne sposobnosti. Pri takem načinu dela vsak vsi učenci napredujejo in vsi so ves čas aktivni. Glede na to, da imamo v razredih tudi veliko učencev z odločbami, prilagoditvami zaradi posebnih potreb je pri pouku potrebna velika mera individualizacije in nivojske prilagoditve. Metoda učenja skozi igro in gibanje je primerna za vse učence ne glede na njihove umske zmogljivosti in potrebne prilagoditve, kajti že same igre so zastavljene tako, da se prilagodijo praktično vsakemu učencu. Učenci med dejavnostmi ohranjajo visoko stopnjo koncentracije in miselne aktivnosti. Posledica večja pa je večja in hitrejša zapornitev in razumevanje učne snovi. Prinaša odlične rezultate saj so se otroci »le igrali!« Gibalno stimulatивно in pestro okolje nedvomno pomembno vpliva na intelektualne funkcije otrok. V razredu je ob takih dejavnostih smeh, radost, zadovoljstvo. Iz otroških oči pa sije želja po »ŠE«.

Literatura

Marjanovič Umek, in Zupančič, M. (2009). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete: Rokus Klett.

Cemič, A. (2006). Igralno okolje – edukacijsko okolje predšolskih otrok. V R. Pišot, V. L. Kropelj, J. Zorc, T. Volmut in A. Obid (ur.), *Otrok v gibanju: zbornik prispevkov: 2. mednarodni znanstveni posvet* (str. 57–63). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Čoh, M. Ali gibanje vpliva na intelektualni razvoj otroka?. Založba Forum media d.o.o., Maribor

Štemberger, V. (2004). Pomen gibanja za zdravje otrok. *Revija Za srce*, Junij (3), 24-26.

Rajović, R. (2016). Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka. Mladinska knjiga, Ljubljana.

R.Rajović, National talent Centar, marec 2022) dostopno na: <https://ntc.org.rs/edukacija/ntc-sistem-ucenja/ntc-sistem-ucenja-dr-ranko-rajovic/>

<http://familylab.si/razvoj-in-vzgoja-otroka-z-vidika-nevroznosti/>

MLADI IN TRŽENJE IDEJ

Povzetek: Razvoj digitalnega sveta spreminja način dela in izobraževanja. Klasični poklici in izobraževanja ne zadoščajo več. Vedno večji poudarek je na neformalnem izobraževanju in učenju. Učenci se lahko naučijo ključnih kompetenc prihodnosti z razvijanjem podjetniških idej, pri čemer se naučijo sodelovalnega dela in učenja, iskanja in navajanja informacij z upoštevanjem intelektualne lastnine. Sledijo novostim in razvijajoči se tehnologiji ter uporabljajo njena orodja za predstavitev svojih idej in spoznanj. Pridobljeno znanje znajo uporabiti na različnih področjih, tako v zavodu kot izven njega.

Ključne besede: učenci, kompetence, podjetniške ideje

YOUTH AND THE MARKETING OF IDEAS

Abstract: The evolution of the digital world is reshaping the way we work and receive education. Traditional professions and educational systems are no longer sufficient. There is an increasing emphasis on informal education and learning. Students can acquire key future competencies by developing entrepreneurial ideas, learning collaborative work and acquiring knowledge, searching for and citing information, while respecting intellectual property. They keep up with innovations and evolving technology and use its tools to present their ideas and insights. They can apply the acquired knowledge in various domains, both within and outside the institution.

Keywords: students, competencies, entrepreneurial ideas

Uvod

Spremembe so stalnica pretekle in današnje družbe, bistvena razlika je le v tem, da se današnje spremembe pojavljajo zelo hitro. Okolje postaja kompleksnejše, količina podatkov je večja, dostop do njih pa enostavnejši.

Značilnosti sodobne družbe

Od posameznika se pričakuje, da bo deloval v svoje in družbeno dobro ter da se bo hitro prilagajal okoliščinam. Slednje je bilo predvsem opazno v času epidemije covid-19. Zaradi epidemije so se spremenili način dela in komuniciranja, socialni stiki ter delovanje družbe (Gergorić, 2021, str. 28, 29). Zaposleni so morali zelo hitro usvojiti nova znanja in pridobiti nove kompetence, da so lahko še naprej delovali v spremenjenem okolju, predvsem virtualnem (delo na daljavo, poučevanje v spletnih učilnicah idr.).

V gospodarstvu je vedno več avtomatizacije, robotizacije in digitalizacije. Zaradi vseh teh sprememb veliko poklicev izginja, hkrati pa nastaja veliko novih. Po predvidevanjih Svetovnega ekonomskega foruma (Gergorić, 2021, str. 30) bosta verjetno dve tretjini danes šoloobveznih otrok imeli delovna mesta in opravljali poklice, ki še sploh ne obstajajo. Ocenjuje se, da bo v prihodnosti približno 45 % delovnih mest, ki jih danes opravljajo zaposleni, avtomatiziranih, zato je vseživljenjsko učenje ključnega pomena. Posameznik mora poleg specifičnih strokovnih kompetenc, vezanih na poklic, pridobiti še druge ključne kompetence oziroma razvijati prečne veščine, ki jih potrebuje za uspešno delovanje na vseh področjih življenja, v medosebnih odnosih in v širši družbi ter na delovnem mestu. Z razvijanjem, negovanjem in nadgradnjo kompetenc ostaja posameznik v družbi konkurenčen. Razvite kompetence pomenijo človekovo prednost v primerjavi z računalniki in stroji (prav tam).

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje

Ključne kompetence in veščine se v okviru vseživljenjskega učenja razvijajo od otroštva do starosti, od formalne do neformalne izobrazbe ter s priložnostnim učenjem v vseh družbenih okoljih. Vsaka izmed kompetenc prispeva k uspešnemu življenju v družbi. Vse so enako pomembne, se medsebojno prekrivajo in povezujejo. Uporabljajo se v številnih okoliščinah in kombinacijah. Sestavni del kompetenc so različne spretnosti: kritično mišljenje, reševanje

problemov, timsko delo, sporazumevalne in pogajalske spretnosti, analitične spretnosti in medkulturne spretnosti. Vsak posameznik bo v hitro spreminjajočem se in tesno medsebojno povezanem svetu potreboval širok nabor veščin in kompetenc, ki jih bo moral razvijati vse življenje (Sala et. al, 2022, str. 7–15). Vzgojno-izobraževalni zavodi bodo morali zagotavljati visoko kakovostno izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje za vse ter podporo strokovnim delavcem in vodstvu šol pri uveljavljanju na kompetencah temelječih pristopov k poučevanju in učenju, in sicer s spodbujanjem niza učnih okolij ter upoštevanjem vidika vseživljenjskega učenja.

Svet Evropske unije (dalje EU) je 22. maja 2018 sprejel posodobljeno priporočilo o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje za nadaljnje spodbujanje razvoja ključnih kompetenc v EU:

- pismenost,
- večjezičnost,
- matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca,
- digitalna kompetenca,
- osebnostna, družbena in učna kompetenca,
- državljska kompetenca,
- podjetnostna kompetenca,
- kulturna zavest in izražanje.

Evropska komisija pa sodeluje z državami članicami EU s spodbujanjem in podporo ter krepitevijo razvoja ključnih kompetenc, in sicer z:

- zagotavljanjem kakovostnega izobraževanja za vse, usposabljanjem in vseživljenjskim učenjem,
- podporo pedagoškemu osebju pri uvajanju pristopov k poučevanju in učenju na podlagi kompetenc,
- spodbujanjem različnih učnih pristopov in kontekstov za nenehno učenje,
- preučevanjem pristopov za ocenjevanje in vrednotenje ključnih kompetenc.

Podjetnostna kompetenca

Podjetnostna kompetenca pomeni, da sta posameznik in družba zmožna ukrepati glede na priložnosti in zamisli za ustvarjanje vrednosti zase in za druge (Bacigalupo, et. al., 2022, str. 8). Vrednost je lahko kulturna, družbena, čustvena, okoljska ali gospodarska. Podjetniško kompetenten posameznik odkriva in izkorišča priložnosti ter uresničuje zamisli oziroma jih pretvarja v novo vrednost zase in za druge. Podjetništvo je usmerjeno v ukrepanje, v razvijanje nove vrednosti, v ustvarjanje dobička.

V Sloveniji je na področju osnovnošolskega izobraževanja potekal projekt za razvoj podjetnostne kompetence, imenovan POGUM (PO-djetnost, Gradnik zaUpanja Mladih). Projekt je vodil Zavod RS za šolstvo pod okriljem Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Razvojne in implementacijske osnovne šole so krepile podjetnostno kompetenco (Krapše, 2022, str. 30) vseh udeležencev v osnovnošolskem izobraževanju s ciljem:

- zagotavljanja spodbud za razvoj osebnostnih lastnosti in veščin, ki so pomembne za podjetnost,
- oblikovanja novih osnovnih znanj in stikov s poslovnim svetom, kar vodi v razumevanje vloge ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti ter podjetništva za družbo,
- spodbujanja razvijanja zavesti o podjetništvu kot družbeni kategoriji.

Krožek podjetništva in inovativnosti

SPIRIT Slovenija, javna agencija s programom Mladi (JP-Mladi 2024-25), financira posamezne aktivnosti šol z namenom spodbujanja razvoja poslovnih idej učencev oziroma financirajo se posamezne aktivnosti na področju ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti. Z mentorsko podporo in s finančnimi sredstvi ter v sodelovanju s podpornimi inštitucijami na državni, regionalni in lokalni ravni podpira razvoj poslovnih idej, učenci pa pri razvija-

nju podjetniških idej razvijajo tudi različne kompetence oziroma prečne veščine, predvsem ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost. Učitelj je mentor, ki vodi proces, ustvarja prostor za raziskovanje in preizkušanje z namenom iskanja rešitev. Učenci so aktivni. Aktivnosti načrtujejo vzvratno, nazaj: od končnega cilja do tega, kaj vse potrebujejo, da ga dosežejo. SPIRIT nudi šolskemu mentorju s pomočjo zunanjih partnerjev učencem tudi strokovno podporo. Regionalni inkubatorji podkrepijo ekonomski vidik z marketingom. Finančna uprava RS v okviru Finančne akademije nudi izobraževanje o davčni pismenosti za mlade. Mlade opismenjuje in ozavešča o pomenu plačevanja davkov, ki nam omogočajo zagotavljanje javnih dobrin in storitev vsem prebivalcem.

V krožku Podjetnosti in inovativnosti, ki poteka na OŠ Loče, se prijavljeni učenci sami razvrstijo v skupine ob upoštevanju pogojev, da se med delom člani skupine ne premeščajo in da mora skupina izdelati Canvas poslovni načrt za svojo poslovno idejno, ki jo predstavi pred šolsko komisijo. V nasprotnem primeru učence v skupine razdeli mentor.

V procesu razvijanja poslovne ideje se učenci srečujejo z več različnimi izzivi, povezanimi z vztrajanjem, realizacijo ideje in dinamiko skupine. Velikokrat spoznajo, da imajo njihovi sovrstniki drugačne lastnosti od pričakovanih, da med njimi prihaja do trenj in preprirov, včasih so lahko medsebojni konflikti celo preveliki in pride do razpada skupine ter nerealizacije zastavljenega cilja. Velike težave jim predstavljajo usklajevanje mnenj z upoštevanjem vseh članov skupine in časovno načrtovanje, kaj in do kdaj bo uresničen posamezni korak, ter kako, kje in na kakšen način pridobiti in predstaviti podatke. Mentor skupino podpira, zastavlja ključna vprašanja, skrbi za dobre vezi med člani skupine, je mediator in motivator. Povezovalne aktivnosti med člani skupine (team building) so zelo pomembne za krepitev njihovih medsebojnih vezi z zavedanjem, da zmorejo vztrajati do konca. Mentor ves čas spodbuja in posredno uči, kako na primeren način izraziti svoje mnenje, kako kljub medsebojnim nestrinjanjem nalogo realizirati. Poda smernice za predstavitev in jih opolnomoči pred javnim nastopanjem, je njihov kritičen prijatelj (Lesničar, Šipuš, 2022, str. 12).

Na tekmovanju Popri pa se učenci oziroma mladi do 29. leta pomerijo v svojih podjetniških idejah na regionalnem in državnem nivoju.

Zaključek

Učenci pri razvijanju in realizaciji podjetniške ideje krepijo različne spretnosti: timsko delo, sporazumevalne in pogajalske spretnosti, analitične spretnosti, kritično mišljenje, reševanje problemov idr., ki jih potrebujejo v svetu, polnem hitrih sprememb. Pomembnejši od cilja so pot in spoznanja, do katerih so prišli med delom, rezultat pa so zadovoljni, ponosni, samozavestni učenci, ki se zavedajo, da zmorejo reševati izzive, s katerimi se srečujejo.

Literatura

Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y., W. (2020). *EntreComp Playbook: Entrepreneurial learning beyond the classroom*. Priročnik za razvijanje podjetnosti *EntreComp: Podjetno učenje v učilnici in zunaj nje*. Zavod RS za šolstvo, 2022.

Davčno opismenjevanje mladih. https://www.fu.gov.si/o_financni_upravi/davcno_opismenjevanje_mladih/; 23. 8. 2023

Gergorić, I. (2021). Karierna orientacija za poklice prihodnosti. V: *Šolsko svetovalno delo*, letnik XXV, številka 2. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Javna agencija Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, internacionalizacije, tujih investicij in tehnologije (2023). *Javni poziv osnovnim in srednjim šolam za dodelitev spodbud namenjenih izvajanju aktivnosti za spodbujanje ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti med mladimi v letih 2023/2024*. https://www.spiritslovenija.si/resources-new/vsebine/SPIRIT/Razpisi/401/Javni_poziv_in_pozivna_dokumentacija.pdf; 5. 4. 2023

Krapše, T. (2022). *Podjetnost v slovenski osnovni šoli*. V: *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje z dne 22. 5. 2018. Uradni list EU C 189/01, 4. 6. 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=Nl](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=Nl); 16. 8. 2023

Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje.

<https://education.ec.europa.eu/sl/focus-topics/improving-quality/key-competences>; 16. 8. 2023

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera, M. (2020). LifeComb, The EUropean Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. LifeComb Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja. Zavod RS za šolstvo, spletna izdaja, 2022. <https://www.zrss.si/pdf/lifecomp.pdf>, 8. 8. 2023. Lesničar, B., Šipuš, K. (2022). Kako smo skozi proces s šolami razvijali podjetnostno kompetenco. V: Razvijanje kompetence podjetnosti v osnovni šoli. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2022.

UČENCI UČENCEM DEMONSTRATORJI EKSPERIMENTOV

Povzetek: Na uspešnost izobraževanja zelo vpliva izbrana didaktična metoda, pri čemer je pri poučevanju kemije izredno pomembno eksperimentalno delo. Najpogostejši pedagoški pristop za to obliko je uporaba demonstracijskih eksperimentov, ki jih izvajajo učitelji, in samostojno eksperimentiranje učencev. Zanimalo me je, kako združitev teh metodoloških pristopov, pri katerih so učenci prevzeli aktivno vlogo demonstratorjev, v praksi vpliva na njihovo motivacijo. Izkazalo se je, da je učencem taka oblika dela všeč, da pozitivno vpliva na njihovo motivacijo za učenje, ker si lažje zapomnijo snov in praktično delo povežejo s teorijo (na kar vpliva tudi izpolnjen pogoj asociacije). Takšen način dela jih povezuje in spodbuja k razvoju socialnih veščin. Pri tem ima veliko vlogo tudi učitelj, ki mora učence voditi in usmerjati pri njihovi demonstraciji eksperimentov.

Ključne besede: kemija v osnovni šoli, poučevanje, demonstracijski eksperimenti, motivacija učencev

STUDENTS DEMONSTRATING EXPERIMENTS TO STUDENTS

Abstract: In education, the chosen method of teaching has a major impact on the level of success. When teaching chemistry, experimental work brings great value. The most common approach for this form of work is the use of demonstrational experiments carried out by teachers on the one hand and independent experimentation done by students on the other. I was interested to see how the combination of the latter methodological approaches, in which students take on the active role of demonstrators, affects their motivation. The results have shown that students like this type of learning, for it boosts their motivation. Students remember more easily when combining practical work with theory. This type of learning increases their development of social skills as well as improves the class dynamics. The teacher's role in this approach is one of guiding their students while they are demonstrating their own experiments.

Key words: chemistry in primary schools, teaching, demonstrational experiments, students' motivation

Uvod

V kemijskem izobraževanju je eksperimentalno delo izjemno pomembno, saj učencem lahko pomaga pridobivati znanje in razumevanje naravnega sveta. Prav tako omogoča spoznavanje načinov uporabe znanstvene opreme ali izvajanje standardnih praktičnih pristopov ter razumevanje znanstvenih pristopov k raziskovanju. Na uspešnost pri kemiji namreč pomembno vpliva izbrana metoda poučevanja. Eksperimentalno delo je pri poučevanju kemije esencialni pristop. (Walsh 2021) Tudi učni načrti izhajajo iz dejavnosti na makroskopski ravni. Učitelji kot pedagoški pristop pogosto uporabljajo demonstracijske eksperimente, da bi povečali interes učencev za učenje z razumevanjem. (Vinko 2019, str. 14) Če so učenci v demonstracijo aktivno vključeni, so demonstracijski eksperimenti lahko še učinkovitejši kot samostojno eksperimentiranje učencev. (Logar in Ferk Savec 2011, str. 866 in 873; Vinko 2019, str. 14) Veliko je bilo narejenih raziskav, ki so pokazale pozitiven vpliv posameznega pristopa – ali samostojno eksperimentalno delo učencev ali demonstracijsko eksperimentiranje učitelja – na motivacijo za učenje oziroma izboljšanje znanja z razumevanjem. Zelo malo pa je znanega, kako na motivacijo in znanje z razumevanjem vpliva združitev teh dveh pristopov, pri čemer aktivno vlogo demonstratorja prevzamejo učenci. Pri izbiri učnih metod je potrebno izhajati iz dejavnikov, ki določajo didaktični položaj. To so: učna vsebina, tip učne ure, cilji učne vsebine, razvojna stopnja učencev, razvoj različnih sposobnosti in spretnosti v oddelku, materialno-tehnična podlaga, število učencev v razredu, čas, ki je na voljo, in učiteljeva osebnost. (Vinko 2019, str. 2) Pomembno je, da učenci doživijo občutek samostojnosti, ko prevzamejo aktivno vlogo. Občutek samostojnosti spodbuja njihovo intrinzično motivacijo. Ta se pokriva z ekstrinzično, saj je izvedba demonstracije povezana tudi s tem, da učenci demonstratorji zadovoljijo pričakovanja sošolcev in učitelja ter pritegnejo njihovo pozornost.

Učitelj ima pri izvajanju demonstracijskih eksperimentov zelo pomembno vlogo. Pred izvedbo demonstracij mora učence voditi in usmerjati njihovo pozornost h ključnim delom demonstracije. (Logar in Ferk Savec 2011, str. 873; Vinko 2019, str. 14)

Priprava in izvedba dejavnosti

Učenci teoretične osnove že poznajo, z eksperimentiranjem jih le utrdijo in na ta način razvijajo eksperimentalno-raziskovalni pristop. Predviden čas za izvedbo dejavnosti so tri šolske ure, pri čemer je ena šolska ura namenjena eksperimentalnemu delu v skupini. Eksperimenti so bili izbrani tako, da jih, glede na zahtevnost izvedbe, vrsto potrebnih reagentov in laboratorijskega pribora, v skupini lahko večkrat ponovijo. Na ta način dobijo vsi člani skupine priložnost, da sami izvedejo eksperiment. Dve uri sta namenjeni demonstracijskim eksperimentom učencev za sošolce in diskusiji ter evalvaciji. Tak učni proces se lahko izpelje tudi kot dan dejavnosti. Učenci tako pri preučevanju kemijskih reakcij ob obeh oblikah eksperimentiranja razvijajo eksperimentalno-raziskovalni pristop in laboratorijske spretnosti ter poglobljajo znanja s področja kemijske varnosti. V sklopu takega poučevanja razvijajo metodološke kompetence (upravljanje s časom, komuniciranje, odločanje), socialne kompetence (sposobnosti odločanja, timsko delo), naravoslovne kompetence (sposobnost raziskovalnega dela), učne kompetence (naučiti se učiti), komunikacijske kompetence (pisne in govorne sposobnosti) ter poznavanje in prepoznavanje kemijskih reakcij, pri katerih se sprememba energije opazi kot zvok, svetloba, toplota (segrevanje ali ohlajanje), električni tok. S takimi eksperimenti učenci v prvem delu spoznajo kriterije, po katerih kemijsko spremembo prepoznajo. V prvem delu, ko učenci sami izvajajo eksperimente, ugotavljajo, kakšne spremembe se lahko dogajajo pri kemijskih reakcijah. Pri tem uporabljajo pripravljena navodila, reagente ter laboratorijske pripomočke. Vprašanja, na katera odgovarjajo, se vsebinsko dopolnjujejo in kognitivno nadgrajujejo in omogočajo ponavljanje bistvenih pojmov, povezanih s kemijskimi reakcijami. V drugem delu sledi demonstracijsko eksperimentiranje učencev za sošolce. Pri tem uporabljajo pripravljena navodila in se predhodno posvetujejo z učiteljem, ki jim pomaga, da eksperiment, ob katerem sošolcem podajo tudi ustrezno razlago, uspešno izpeljejo. Skupaj s sošolci zapišejo ugotovitve, ki temeljijo na opazovanju in predhodnem teoretičnem znanju. Tretji del vključuje reševanje problemske naloge, kjer morajo učenci novo znanje, pridobljeno med demonstracijskim eksperimentom, uporabiti v novi situaciji. Ob zaključku sledi poročanje o rezultatih in povzetek ugotovitev. Zelo pomembno je, da se učitelj pogovori z učenci o morebitnih težavah, ki so se pojavile med izvajanjem dejavnosti. Pri tem je ključno, da učitelj vodi diskusijo.

Evalvacija učnega pristopa

Evalvacija stališča učencev do takega učnega pristopa je bila izvedena z vprašalnikom, kjer so morali učenci ovrednotiti trditve po Likertovi lestvici strinjanja od 1 do 5. Likertova lestvica se uporablja za merjenje stališč – od skrajno slabih do skrajno dobrih, pri čemer 1 pomeni se močno ne strinjam, 5 pa močno se strinjam. Pri raziskovanju ne merimo lastnosti posameznika, ampak njegov odnos do določenega pojava. (Moretti, 2020) Rezultati, ki omogočajo poznavanje stališča učencev do opisane oblike dela, so učitelju pomemben pripomoček pri vodenju dejavnosti.

Namen raziskave je bil ugotoviti:

- kakšen odnos imajo učenci do sodelovalnega dela oziroma do dela v skupini,
- ali takšen način dela vpliva na motivacijo učencev za delo,
- ali takšen način dela vpliva na razvoj socialnih veščin,
- kaj učenci pričakujejo od učitelja pri takšnem načinu dela,
- ali si zaradi tega, ker eksperimente demonstracijsko izvajajo njihovi sošolci/ke, te tudi lažje zapomnijo (pogoj asociacije),
- ali jim je všeč, da lahko izvajajo demonstracijske eksperimente,
- ali jim je nerodno nastopati pred sošolci, ker jih skrbi, da eksperimenta ne bodo izvedli pravilno.

Zaključek

V anketi je sodelovalo 42 učencev 8. razreda. Glede odgovore učencev, se je izkazalo, da:

- jim je taka oblika učenja všeč (4,14) in jim je zabavna (4,29);
- jim je všeč možnost, da sami izvedejo eksperiment (4,43) in ga lahko demonstracijsko izvedejo tudi za sošolce, ker so takrat v vlogi učitelja (4,29);
- nimajo skrbi, ali bodo eksperiment pravilno izvedli (2,33) in jim ni nerodno nastopati pred sošolci (2,5);
- si na tak način lažje zapomnijo snov (4,21) in lažje povežejo praktično delo s teorijo (4,1);
- si lažje zapomnijo eksperiment, ker ga povežejo s sošolcem/sošolko, ki je eksperiment izvedel/izvedla (4,33);
- želijo, da bi imeli pri pouku večkrat ta način učenja oz. poučevanja (4,43);
- imajo raje delo v skupini kot individualno delo (4,4), pri tem pa jim ni všeč, da učitelj oblikuje skupino (2,33);
- jih moti, če člani skupine dela ne jemljejo resno, ker morajo potem ostali člani prevzeti njihovo delo (4,64), vlog v skupini pa si ne delijo radi sami, temveč raje vidijo, da jih razdeli učitelj (2,33);
- mora vsak član v skupini prevzeti odgovornost za uspeh skupine (4,69) in da si morajo med seboj pomagati (4,67), ker jih tak način dela povezuje in spodbuja k razvoju socialnih veščin (4,0);
- se počutijo bolj varni, če učitelj nadzoruje aktivnost skupine (4,52) in jim je pomembno, da jim predstavi namen dela, da na zaključku odpre diskusijo in povzame pojme, o katerih so se učili (4,81).

Smernice za nadaljnje raziskovanje

V opisani pedagoški pristop, ki združuje samostojno eksperimentalno delo oziroma delo v skupini in izvajanje eksperimentov, ki jih učenci izvajajo sošolcem, bi bilo potrebno vključiti več učencev in s pomočjo izoblikovanih preizkusov znanja primerjati znanja teh učencev z učenci, ki v tak pedagoški pristop niso bili vključeni. Žal pa ta naloga presega obseg pričujoče raziskave, odpira pa pot nadaljnjemu raziskovanju.

Literatura

- Logar, A., & Ferik Savec, V. (2011). Students' hands-on experimental work vs lecture demonstration in teaching elementary school chemistry. *Acta Chimica Slovenica*, 58(4), 866–875. <http://acta.chem-soc.si/58/58-4-866.pdf>
- Moretti, M. (2020). Likertova lestvica. Likertova lestvica in njene stopnje (statisticneanalize.com)
- Vinko, L. (2019). Uporaba demonstracijskih eksperimentov pri pouku kemije v osnovnih in srednjih šolah = Use of lecture demonstrations in chemistry classes in elementary and secondary school [[L. Vinko]]. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/5685>
- Walsh, E. (2021). The art of science demonstration. *Science in School*, The European journal for science teachers, ISSUE 55. Issue55_Demo.pdf (scienceinschool.org)

NOČ V ŠOLI

Povzetek: Motivacija je izrednega pomena pri učenju. Če učenci sami izrazijo želje, predloge in imajo notranjo motivacijo za neko delo, pa je učinek in zadovoljstvo ob delu izredno veliko. Drugošolci so sami predlagali, da bi noč prespali v šoli, zato sva s sodelavko predlog takoj izkoristili. Bilo je odlično izhodišče za drugačno učenje, povezovanje skupine, spodbujanje socialnih veščin in razvijanje samostojnosti. V popoldanskih in večernih dejavnostih v šoli, smo z učenci preživeli nepozabno dogodivščino. Najprej smo v okolici šole varno pripravili kurišče, zakurili ogenj in si spekli večerjo. Nato smo izkoristili učilnice v šoli in spoznali šolske škrate, ki bivajo v glasbeni učilnici, srečali zgodovinskega in biološkega škrate, pokukali v telovadnico, ugotovili, kaj škrate ponoči delajo v kuhinji in še marsikaj zanimivega. Zvečer smo v učilnici utrujeni pripravili svoja ležišča in vsi skupaj zaspali. Noč v šoli je odličen predlog, kako za mlajše učence pripraviti cenovno ugodno in zanimivo dogodivščino.

Ključne besede: motivacija, noč v šoli, socialne veščine, povezovanje skupine

NIGHT IN SCHOOL

Abstract: Motivation is a key to successful learning. Giving the students a chance to express their own wishes and suggestions triggers their inner motivation and satisfaction while working on a certain task. Our second graders suggested having a sleep-over at school. Me and my teacher colleague immediately decided to accept the students' suggestion because we saw it as an excellent opportunity for providing different learning environment, connecting the group dynamics, encouraging social skills and developing students' independence.

The afternoon and evening activities at school were an unforgettable experience. In the vicinity of the school we safely set up a fireplace, lit a fire and cooked our own dinner. Then we met the dwarves who live in different classrooms. We also had a look in the sports hall, checked what the dwarves do at the school kitchen during the night, etc. In the evening the students made their beds and fell asleep. A night at school is an excellent idea of how to organise an affordable and interesting adventure for young students.

Key words: motivation, night at school, social skills, connecting group

Uvod

Noč v šoli je bil izziv, ki sva ga po spodbudi učencev sprejeli z učiteljico, sodelavko v paralelki. Po koronskem obdobju sva z dobrim timskim načrtovanjem, idejami in sodelovanjem skupaj z učenci pripravili zanimivo popoldne, večer in noč, ki se je izkazala kot zelo dober primer, kako idejo realizirati in ustvariti nepozabno dogodivščino. Ob vsem tem želim poudariti pomen motivacije, dobrega timskega sodelovanja in spodbujanja socialnih veščin.

1 Motivacija

Učitelji se zavedamo, kako pomembna je motivacija za vsakršno delo, ki ga opravljamo tako v šoli, pri učenju, kot tudi na vseh področjih življenja. Definicija motivacije nam zelo natančno opiše, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzbujenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napore, da bi dosegli zastavljene cilje. (B. Marentič Požarnik, 2000, str. 184). Prav zato se moramo pri svojem šolskem delu in poučevanju truditi, da učenje in šolske obveznosti niso le neka obveznost in dolžnost. Pri učnih dejavnostih naj bi spodbujali in iskali vire notranje motivacije za delo, ki izhaja iz učencev, njihove radovednosti, samostojnega doseganja izzivov, obvladovanje novih, njim pomembnih spretnosti in sposobnosti, želje spoznati in razumeti nekaj novega. Ker pa z notranjo motivacijo ne moremo doseči vsega, se pogosto poslužujemo zunanje motivacije, ki jo prepoznamo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic kot so pohvale, ocene ali izogibanje kaznim, je kratkotrajnejša in pogosto mine, ko zunanje spodbude in nadzor prenehajo. Zelo pogosto je povezana s pritiski v naši okolici. Mejo med notranjo in zunanjo motivacijo je pogosto pri učencih težje ugotoviti, lahko pa prepoznamo storilnostno motivacijo, ki se izraža kot prepričanje, da bomo z nekim delom dosegli pozitiven rezultat, zadovoljstvo. Učence ob tem poskušamo spodbuditi predvsem z zaupanjem,

da oni sami zmorejo opraviti neko delo.

1.1. Motivacija učencev

Ideja za noč v šoli je prišla s strani učencev drugega razreda, ki so sami izrazili željo in dali nekaj predlogov, kako bi to izpeljali. Pri pouku smo nekaj časa namenili pogovoru o tem, iskali različne možnosti izvedbe in strnili nekaj možnosti.

Povedali so, da je glavna ideja, kot zunanja motivacija, izhajala od starejših bratov ali sester, ki so imeli pozitivno izkušnjo s taborom, ki je njim v času korone odpadel. Otroci, ki so se dobro razumeli, so preko prijetne igre in skupnega druženja idejo predstavili kot željo, preživeti več časa skupaj in imeti tabor v naravi. Ker pa je bilo po obdobju korone težko ob koncu leta načrtovati tabor, tudi zaradi omejitev, sva s sodelavko njihovemu predlogu dodali nekaj iger in raziskovanja narave, spoznavanju taborniških veščin, samostojnost pri načrtovanju in pripravi. Izredno močan vir notranje motivacije je bila želja po dejavnostih v naravi in učenju veščin, kot so priprava in kurjenje ognja, večerja v naravi, nočni sprehod s svetilkami. Vse te dejavnosti otrokom omogočajo tudi razvijanje pozitivne samopodobe. Kljub temu je bilo v skupini nekaj učencev, ki so se težko ločili od staršev za eno noč, ki so imeli težave pri učenju samostojnosti ali pa so vajeni spanja pri starših. Njim je bila noč v šoli le dogodek, kjer so potrebovali veliko zunanje motivacije kot spodbude in pohvale, da bodo to zmogli, oziroma storilnostne motivacije, da jim bo samostojno preživetje noči, čeprav z njihove strani s precejšnjim tveganjem, na koncu prinesel nekaj zadovoljstva.

2 Načrtovanje in izvedba

Glavni del načrtovanja je bil dogovor z ravnateljem in sodelavci na šoli, da so bile najine ideje izvedljive. Ravnatelj je bil nad idejo navdušen in čeprav dejavnost ni bila načrtovana preko letnega delovnega načrta in je bilo šolsko leto v znamenju koronskih ukrepov, se je strinjal, da izkoristimo pobudo in z minimalnimi stroški to izpeljemo. Poleg tega sva se dogovorili še za spremstvo dveh sodelavk, ene v popoldanskem in druge v nočnem času, da je bila izvedba še lažja. Idejo sva predstavili staršem, pripravili obvestilo, izračun stroškov za starše in ustrezno dokumentacijo in organizacija je stekla. Pri tem sva potrebovali tudi podporo tehničnega kadra, kuharic, urejevalk prostorov, hišnika in nihče ni imel pomislekov pri pomoči izvedbe. Pri izvedbi sva prosili za pomoč tudi sodelavce na predmetni stopnji, saj sva na šoli pripravili tudi nočno raziskovanje za učence.

Ob vsem tem je bilo zelo pomembno dobro timsko sodelovanje vseh vključenih, pozitivna naravnost in dobra organizacija.

2.1 Dejavnosti in program

Učenci so se na četrtek popoldne ob 16.00 vrnili v šolo s potrebnimi pripomočki za dejavnosti v naravi in spanje. Spalne vreče in oblačila smo odložili v šoli, z manjšimi nahrbtniki in pijačo pa najprej odšli na grič Svetega Jožefa v bližini, kjer je velik travnik. Do tja sva že prej pripeljali pripomočke za delavnice in kurjenje ognja.

Otroci so lahko izbirali med naslednjimi dejavnostmi: lov za zakladom, ustvarjanje v naravi, športne igre, raziskovalne naloge, prosta igra. Nato smo skupaj poiskali nekaj vej in dračja za kurjenje ognja, palice za peko hrenovk, oblikovali smo varno kurišče in pripravili prostor za hrano. Po dobrih dveh urah dejavnosti smo se zbrali okrog kurišča, se umirili, namenili čas za krajši pogovor, zakurili ogenj in pripravili stvari za večerjo. Vsak učenec si je nato pripravil večerjo tako, da si je hrenovko spekel na palici, si zraven vzel kruh in v miru pojedel. Po večerji smo nekaj časa še posedeli ob ognju, ga varno pogasili, pospravili vse in že skoraj po temi odšli v šolo. V šoli smo se najprej umili, nato pa je bil čas za urejanje učilnic. Otroci so sami umaknili vse mize in stole ter odšli v telovadnico in si prinesli blazine. Na blazino so si razporedili spalno vrečo ali odejo, si poiskali ustrezna oblačila, se preoblekli v pižame in si izbrali kakšno mirno igro. Ko je bila že popolna tema, smo vzeli svetilke, saj so se po šoli zaslišali čudni zvoki. Sprehodili smo se do kuhinje in opazili, da je na mizi nekdo pozabil narezano in na pol pojedeno zelenjavo in kruh, zraven pa še nož in desko. Ker kuharic ni

bilo več, smo se strinjali, da so to zagotovo škrti. Ropot se je slišal tudi iz glasbene učilnice, kjer je nekdo igral pianino, ko pa smo vstopili, je bila prižgana mala lučka. V knjižnici smo našli odprte knjige, zložene v krogu po tleh in izgledalo je, kot bi nekdo bral. V učilnici za biologijo nas je malo prestrašil »kostko«, razsvetljen z božičnimi lučkami, v učilnici za zgodovino pa mumija v kotu. Po hodnikih smo večkrat zaslišali korake, v računalniški učilnici pa so bili prižgani računalniki in videli smo, katere igrice so igrali škrti. V matematični učilnici so bile na tabli čudne številke in računi, ob vrnitvi v našo učilnico, pa smo dobili bonbone z željo, da so šolski škrti prijazni in veseli naše družbe.

Navdušeni, vendar že povsem utrujeni, smo umili zobe, poslušali pravljico, se umirili, se zavili vsak v svojo spalno vrečo in v učilnici zaspali. Naslednje jutro nas je čakalo ponovno urejanje učilnice, zajtrk, ki smo si ga pripravili sami, pospravljanje oblačil in spalnih vreč, nato pa naravoslovni dan z delavnicami, ki so potekale v okolici šole.

3 Socialno učenje in veščine

Razred, oddelek, šola kot vzgojno izobraževalna enota oz. ustanova mora poleg doseganja učnih ciljev veliko časa nameniti tudi socialnemu razvoju in učenju socialnih veščin za dobro sodelovanje v skupnosti. V današnjem času pogosto opažamo, da je to tudi poseben izziv poučevanja in temelj za dobro in varno počutje vseh udeležencev v učnem procesu. Za konstruktivno oblikovanje socialnih odnosov je pri otrocih potrebno upoštevati, spodbujati in razvijati:

- a) Socialno inteligentnost, ki naj bi se po Piagetovi teoriji razvijala kot razumevanje perspektive drugih nekje po sedmem letu starosti otrok in naj bi bila temelj za sklepanje prijateljstev.
- b) Empatijo, ki se kaže kot čustveno vživljanje v druge ljudi in sposobnost interpretirati njihove občutke preko različnih stališč in izkušenj.
- c) Spretnost komuniciranja, saj so naše socialne interakcije in odnosi odvisni od naših jezikovnih in sporočanjejskih sposobnosti. Pri tem je pomembno tako podajanje kot sprejemanje informacij, potrebuje pa zelo veliko vaje.
- č) Otroška prijateljstva, kot psihološka povezanost z vrstniki, ki močno prispevajo k otrokovi samopodobi, zaupanju in spoštovanju.
- d) Razvoj moralnega presojanja in prosocialnega vedenja, ki vključujejo učenje socialnih dogovorov, preudarnih in moralnih pravil.

3.1. Povezovanje skupine

Že samo načrtovanje tabora z učenci je vključevalo veliko socialnih interakcij, sprejemanja dogovorov, povezovanja učencev in prevzemanja odgovornosti. S sodelavko sva si kot enega izmed glavnih ciljev pri realizaciji postavili tudi to, da dejavnosti učence povežejo, utrdijo prijateljstva in njihove medsebojne odnose ter da s sodelovanjem in pomočjo pri delu prevzamejo odgovornost. Pozorni sva bili, da se vključujejo vsi učenci, da mora vsak prevzeti določene naloge in si razporediti delo ter da se nesoglasja rešujejo sproti.

3.2. Analiza dejavnosti

Prvi kriterij za analizo dogodka je bil zagotovo veliko zadovoljstvo učencev in zahvala staršev za izvedbo malo drugačnega, a cenovno zelo ugodnega dne, saj smo se dogovorili, da učenci plačajo dejavnost v vrednosti dveh šolskih obrokov.

Najin cilj kot razredničarki je bil tudi ta, da njihovo idejo realizirava kot poučno in povezovalno dejavnost. Pri učenju socialnih veščin bi predvsem želela izpostaviti dogovore z učenci kot del načrtovanja in organizacije. Učenci so morali v dogovorih sami predlagati in sprejeti mnenje, kaj potrebujejo za noč v šoli, kako si bodo pomagali pri peki hrenovk, kako bodo uredili učilnico za spanje, kako si bodo pomagali pri lovu za zakladom, se opogumili in si pomagali pri nočnem sprehodu po šoli, poseben čar pri povezovanju in druženju pa doda kurjenje ognja in umirjenost ob njem. Ob vsem tem so urili spretnost komuniciranja, kjer pa je pri sedemletnikih in osemletnikih potrebno občasno opozarjati predvsem na sprejemanje mnenj drugih in poslušanje. Z igro v naravi, večernimi in jutranjimi opravili so spoznali

občutke in potrebe drugih, s skupnim delom, reševanjem izzivov je bilo prepoznati empatijo in razvijanje občutka za moralno presojanje. Ob tem bi poudarila, da je priprava ognjišča, ognja, palic za kurjenje, skrb za lastno varnost, samostojnost pri pripravi večerje in uporaba nekaterih pripomočkov kot so nožek, škarje za veje za to starost učencev izrednega pomena za pozitivno samopodobo in krepitev različnih spretnosti. Izrednega pomena pri realizaciji celotnega projekta pa je bilo zagotovo odlično timsko sodelovanje nas učiteljic in pomoč zaposlenih pri izvedbi.

Zaključek

Noč v šoli se je izkazala kot zelo dober primer iz prakse, kjer smo izkoristili predlog učencev, ga skupaj načrtovali nato pa pripravili zanimivo, poučno dogodivščino in dosegli zastavljene cilje.

Literatura

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana. DZS.

Smith, J. (2012). Iznajdljivi učitelj. Ljubljana. Založba Rokus Klett.

Warden, D., Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti.

UČNA MOTIVACIJA IZVEN ŠOLE

Povzetek: Pomemben psihološki dejavnik pri soodločanju učne uspešnosti je motivacija za učenje. Prav tako je pomemben tudi socialni dejavnik, ki pa je močno povezan z značilnostjo družine. Psihološki in socialni dejavniki se med seboj prepletajo. Neugodne družinske razmere pogosto pomenijo, da učenec nima ustreznega modela za posnemanje pozitivnega odnosa do izobraževanja. V razredu lahko učitelj pozitivno deluje na učenca. Izven šole pa lahko učitelji le predlagajo staršem različne dejavnosti za spodbujanje učne motivacije njihovih otrok. Na učno uspešnost vpliva tudi dednost in intelektualne sposobnosti. Da se učenje sploh začne, pa je ključna motivacija. Urška se v učnih situacijah pogosto počuti nemočno. V prvem razredu se ni naučila ne črk in ne številčk. Kljub temu je napredovala v drugi razred, saj učenci naj ne bi ponavljali prvih treh razredov. Sprašujem se, zakaj Urški ni bilo mogoče omogočiti, da bi se abecedo naučila v prvem razredu oziroma zakaj Urški ni bilo mogoče poiskati dodatne pomoči pri učenju na domu.

Ključne besede: učna motivacija, učna uspešnost, družinska klima, starševska aktivnost

SCHOOL MOTIVATION OUTSIDE THE CLASSROOM

Abstract: An important psychological factor that influences learning performance is the motivation to learn. An important social factor is the characteristic of the family. Psychological and social factors intertwine. Unfavorable family circumstances often mean that the student does not have a suitable model to imitate in a positive attitude towards education. In the classroom, the teacher can have a positive effect on the student. Outside the classroom, however, teachers can only suggest different activities to parents to encourage their children's learning motivation. Academic success is also influenced by heredity and intellectual abilities. The key that learning even begins is the motivation to learn. Urška often feels helpless in learning situations. In the first grade she didn't learn letters and numbers. Nevertheless, she was promoted to the second grade. Students are not supposed to repeat the first three grades. I wonder why Urška wasn't given the opportunity to learn the alphabet in the first grade, or why there couldn't be found some extra help with learning for her at home.

Key words: learning motivation, learning performance, family climate, parental activity

1 Uvod

Na šoli poučujem angleščino in nemščino, enkrat tedensko imam tudi ure dodatne strokovne pomoči, tako da imam izkušnje tudi z individualnim poučevanjem učencev s posebnimi potrebami. V prispevku ne bo govora o učencih oz. učenki, ki jo poučujem, ampak bom opisala primer deklice, ki je v času korone vstopila v prvi razred osnovne šole. Verjetno to ne bi bilo nič drugače zanj kot za preostale prvošolčke, ki so se soočili z dano situacijo, če bi bila deklica vsaj nekoliko motivirana za šolsko delo. Prav tako tudi njena starša nista bila kos nalogi. V nasprotju s šolskim delom je deklica izredno motivirana za delo na vrtu in z živalmi, ki jih imajo doma. Prav nobena naloga zanj ni pretežka in vsega se loti brez oklevanja, šolsko delo pa je nekaj čisto drugega. Vse skupaj se je pravzaprav pričelo, ko je deklica zaključila prvi razred in so tudi počitnice že minile. Šele takrat se nam je oče potožil, da želijo njegovo hči vpisati v šolo s prilagojenim programom. Seveda se starša s tem nista strinjala. Sorodniki smo jima skušali pomagati in tako sem bila tudi sama soočena z dano situacijo. Kot učiteljica sem bila prepričana, da glede na svoje dosedanje izkušnje, lahko pripomorem k reševanju nastale situacije. Žal, ni bilo tako. Naletela sem na kup težav in zapletov. Bila sem presenečena, tudi razočarana in na koncu sem spoznala, da se je včasih očitno potrebno sprijazniti z dano situacijo. Pa sem se sprijaznila?

2 Motivacija za učenje

Učna motivacija je psihološki proces, ki učenca spodbudi k učenju, ga pri učenju usmerja, določa intenzivnost učenja in učencu omogoči, da pri njem vztraja. (Levpušček in Zupancič, 2009, str. 41). Učna motivacija je posebne vrste motivacija, ki jo učenec s svojim vedenjem izraža v kontekstu šolskega učenja. Motivacija se vedno dogaja v učencu. Učencu motivacije ne moremo »dati«, lahko pa jo z različnimi motivacijskimi spodbudami negujemo, ozaveščamo, dodatno krepimo, spodbudimo ali pa nasprotno, pripomoremo k njenemu

zniževanju. Učence s poučevanjem motiviramo ali demotiviramo za učenje. Spodbude, ki imajo namen pritegniti pozornost za učenje v pedagoški praksi, imenujemo kar »motivacija« (Razdevšek Pučko, 2002, v: Juriševič, 2012, str. 9). Omenjene spodbude razumemo v smislu, kaj učenca pritegne k učenju tukaj in zdaj (Silvia, 2006, v: Juriševič, 2012, str. 10). V procesu učenja se po mnenju D. Stipek (2002, v: Juriševič, 2012, str. 11) učna motivacija izraža predvsem v odnosu učencev do učenja in v različnosti pristopov učencev k učenju. Učna motivacija pojasnjuje 10 % učne uspešnosti, medtem ko intelektualne sposobnosti pojasnjujejo 50–60 % učne uspešnosti. Motivacija je ključna, saj se brez nje učenje sploh ne more zgoditi (Juriševič, 2006, str.16). Učenec si med šolanjem pridobiva različne učne izkušnje in si oblikuje svojo motivacijsko strukturo. Ta struktura je sestavljena iz različnih sestavin: cilji, interesi, vrednote, samopodoba, zunanje spodbude ali zaznave težavnosti učenja. Sestavine učne motivacije se med seboj povezujejo in oblikujejo motivacijske naravnosti – notranjo in zunanjo motivacijsko naravnost ter naravnost k izogibanju učenju in učnim neuspehom. Pri slednji učenci nimajo nadzora nad lastnim učenjem, v učnih situacijah se počutijo nemočno, njihov cilj je izogibati se učni neuspešnosti. (Juriševič, 2012, str. 17)

Učno uspešnost soodločajo številni dejavniki. Razdeljeni so na notranje in zunanje dejavnike. Notranji dejavniki učne uspešnosti so fiziološki in psihološki, zunanji dejavniki pa fizični in socialni (Marentič Požarnik, 2000, v: Levpušček in Zupančič, 2009, str. 12). Med fiziološke dejavnike uvrščamo splošno telesno počutje, raven energije, stanje čutil, delovanje živčnega sistema, hormonsko ravnovesje, zaznavno-gibalno usklajevanje. Med psihološke dejavnike uvrščamo: intelektualne sposobnosti, razvojno stopnjo mišljenja, govorno kompetentnost, predznanje, osebnostne značilnosti, motivacijo za učenje, zaznano učno samoučinkovitost, spoznavne sloge in učne sloge, uporabo spoznavnih in metaspoznavnih strategij pri učenju ter značilnosti čustvovanja in vedenja. Fizikalni dejavniki so pogoji v okolju, ki vplivajo na kakovost učenja: osvetljenost prostora, temperatura in vlažnost v prostoru, urejenost prostora, zračnost prostora ter hrup. Socialni dejavniki so značilnosti družbenega okolja. To so značilnosti družine (npr. socialno-ekonomski položaj družine, vedenje staršev do učencev, vrednote in vzgojni slog), značilnosti razrednega konteksta, učiteljev in šole, značilnosti vrstniškega konteksta ter značilnosti širšega družbenega okolja (Marentič Požarnik, 2000, v: Levpušček in Zupančič, 2009, str. 12) Med psihološkimi dejavniki sem pozornost namenila motivaciji, med socialnimi dejavniki pa značilnostim družine. Psihološki in socialni dejavniki se med seboj prepletajo, med seboj so povezani in imajo neposredne, posredne in interakcijske učinke na učno uspešnost. V razredu lahko učitelj deluje različno na posamezne učence. Učencu, ki živi v neugodnih družinskih razmerah (slabi ekonomski pogoji, nizka izobrazba staršev, brezbržnost staršev, nasilje v družini), šolsko učenje pogosto ne predstavlja vrednote. Delno je vzrok za to pomanjkanje ustreznega modela za posnemanje pozitivnega odnosa do izobraževanja. Učenju posveti le malo časa in posledično dosega slabe učne rezultate. Izobrazba staršev ima neposreden učinek na uspešnost učenca. Starši z višjo izobrazbo so pogosto bolj pozorni na otrokovo šolanje. Vpletanje staršev v delo učenca za šolo vpliva na učno uspešnost nizko motiviranega učenca (Levpušček in Zupančič, 2009, str. 14). Pozornost pri učni uspešnosti je potrebno nameniti tudi dednosti. Kot že omenjeno, je dedljivost vedenjskih potez redko višja od 50 %, kar pomeni, da preostanek pojasnijo okoljski dejavniki. Celo za visoko dedljive značilnosti je okoljski vpliv pomemben. Ugotovitve, da je učna uspešnost do določene mere pod genetskim vplivom, ne razvrednoti pomena izobraževanja. Cilj izobraževanja naj bi bil pomagati učencem, da polno razvijejo svoje potenciale (Levpušček in Zupančič, 2009, str. 15). Tudi genetika prispeva k razlikam v inteligentnosti. Inteligentnost vpliva na učne dosežke s področja branja in matematike. Trditve, da imajo učne težave negativen učinek na razvoj inteligentnosti, niso bile podprte. Bolj inteligentni otroci s podobno ravni težav na področju branja in s podobnim socialnoekonomskim položajem kot njihovi manj inteligentni vrstniki kasneje značilno bolj napredujejo v branju. Med inteligentnostjo v srednjem otroštvu in učno uspešnostjo v poznem mladostništvu obstajajo močne povezave glede na vedenjske težave otrok ter družinske in

socialne okoliščine, v katerih odraščajo (Shaywitz idr., 2003; Swanson, 2001, v: Levpušček in Zupančič, 2009, str. 28). Pri oblikovanju ter razvoju motivacije učenca za učenje imajo pomembno vlogo tudi starši. Njihov vpliv se kaže v njihovem vrednostnem sistemu, prepričanjih (predvsem o otrokovih zmožnostih za učenje) in po njihovem konkretnem vedenju, s katerim otroku sporočajo svoj odnos do učenja. Vpliv staršev je še posebno pomemben v prvih letih šolanja, ko si učenec še oblikuje motivacijske sestavine (Beiswegner in Grolnick, 2010; Murray, 2009, v: Juriševič, 2012, str. 67). Načini starševskega vplivanja na učno delo in učno uspešnost učenca se po Steinbergu (1996, v: Juriševič, 2012, str. 67) kažejo na ravni sporočil, na ravni zgleда in na ravni družinske klime. Na ravni sporočil na primer, ko starš od otroka zahteva, da se dobro nauči snov. Na ravni zgleда, ko starši tudi v svojem prostem času namenijo dovolj prostora dejavnostim, ki so povezane z otrokovo šolo in učenjem. Na ravni družinske klime; družina z nižjim socialno-ekonomskim statusom, ki nima visokih učnih pričakovanj do otroka (Juriševič, 2012, str. 68). W. Grolnik in M. Slowiaczek (1994, v: Juriševič, 2012, str. 68) razlikujeta med tremi različnimi načini vključevanja staršev v delo in življenje šole, ki pomembno pripomorejo k motivaciji učenca za šolsko delo. Ti načini so: vedenjska vključenost, osebna vključenost in intelektualna vključenost. Učitelji lahko izvajajo določene dejavnosti, s katerimi spodbujajo starševsko aktivnost s ciljem vplivanja na učno motivacijo učenca (Juriševič, 2012, str. 68).

3 Učenje izven šole

Učenka, recimo ji Urška, je pred tremi leti vstopila v prvi razred. Zaradi izredne situacije korrone se je pouk kmalu pričel na daljavo. Pouka preko zooma je bilo bolj malo in še tiste ure, ki so se izvajale na daljavo, so izgledale bolj kaotično. Učiteljica je pošiljala navodila za delo po elektronski pošti, vendar Urškini starši učiteljicinih navodil niso preveč resno upoštevali. Katero od nalog so naredili, katere pa tudi ne. Doma je bilo vedno dovolj dela, tako z živalmi kot tudi na njivi in okoli hiše. Šolsko leto se je iztekalo in Urškina starša so poklicali v šolo na razgovor. Predlagali so jima, da bi Urško prešolali na šolo s prilagojenim programom devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Urška se v prvem razredu namreč ni naučila ne abecede in ne računati do 20. Starša se s predlogom šole o prešolanju nista strinjala. Deklico so napotili na Komisijo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Na Komisiji globalnih intelektualnih sposobnosti niso mogli opredeliti. Predlagali so usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Med počitnicami naj bi starša s hčerjo pridno vadila branje, pisanje in računanje, vendar je bilo za šolsko delo med počitnicami bolj malo časa. Proti koncu počitnic so starši prejeli sklep o dodelitvi dodatne strokovne pomoči. Ker so se ustrašili, da bo njihova hči prešolana, so svojo stisko zaupali svojcem. Vedela sem, da starši naloge niso in ne bodo zmogli, zato sem jim skušala pomagati po svojih močeh. Za pomoč smo prosili tudi specialno pedagoginjo. Po njenem mnenju bi bilo za Urško najbolje, če bi še enkrat obiskovala prvi razred. Tako bi lahko preverili, če je bila za to, da se ni naučila brati, res kriva šola na daljavo. Urška je bila že vpisana v drugi razred, saj velja nekakšno pravilo, da učenci naj ne bi ponavljali prvih treh razredov. Čeprav ni poznala skoraj nobene črke, je nadaljevala pouk v drugem razredu. Urška je vstopila v drugi razred. Marsikaj bi bilo potrebno nadoknaditi že med počitnicami, da bi bilo Urški omogočeno lažje spremljanje pouka. Enkrat tedensko je Urška prihajala k meni in sva se učili abecedo, številke, barve, brali, obnavljali zgodnice ipd. Sledila je mojim navodilom in sodelovala pri učenju. Želeli smo, da bi imela Urška tudi med tednom v popoldanskem času učno pomoč. Tako smo se obrnili na Center za socialno delo, kjer so jo vključili v program »Prostovoljno delo z otroki in mladostniki«, kjer je bila Urška vključena v individualno pomoč. Starša sta jo dvakrat tedensko vozila k prostovoljki, ki se je z njo učila. Vendar je prostovoljka večkrat naletela na težavo, saj Urška ni bila motivirana za šolsko delo.

Starši Urške doma niso priganjali k šolskemu delu, so se pa občasno z njo učili in delali domače naloge. Ker Urška ni bila motivirana za šolsko delo, je bilo učenje vedno zelo

naporno, tako za starše kot za deklico samo. Kljub dodatni pomoči v šoli in izven šole, Urška ni usvojila standardov znanja drugega razreda. Ponovno je bila vpisana v drugi razred.

Zaključek

Pri oblikovanju učenčeve motivacijske sestavine je vpliv staršev posebno pomemben v prvih letih šolanja. Starši na učno delo in učno uspešnost učenca vplivajo s svojimi sporočili in s svojim zgledom. K motivaciji učenca za šolsko delo pripomore tudi, če se starši vključujejo v delo in življenje šole. Seveda so za učno uspešnost učenca pomembne tudi intelektualne sposobnosti in izobrazba staršev, ki majo neposreden učinek na uspešnost učenca. Urškini starši imajo nižji izobrazbeni standard. Do Urške nimajo visokih učnih pričakovanj. V življenje šole se vključujejo, kolikor je to potrebno. Po vseh teh ugotovitvah lahko predpostavljamo, da bi bila Urška verjetno bolj motivirana za učenje, če bi bila družinska klima spodbudnejša. Lahko pa na vse skupaj pogledamo tudi z druge plati, kot je to storila specialna pedagoginja Tereza Žerdin v svojem prispevku *Leto šole, ki je ni bilo* (2021, Časoris). Pravi, da so ravnatelji šol pogosto čakali navodila šolske oblasti, kako v danih razmerah načrtovati, organizirati in izpeljati pouk. Prepričana je, da Urška gotovo ni edina drugošolka, ki se v prvem razredu v času korone ni naučila ne črk in ne števil. »Urškini starši ne bi imeli nič proti, če bi deklica še enkrat obiskovala prvi razred. A tega jim niso predlagali, kajti sedanje usmeritve so drugačne, čeprav gredo v škodo otroku. Kdorkoli bo rekel, da se v danem stanju ne da narediti ničesar, bom vedela, da ne ve, kako poteka pouk, da ne ve niti tega, da se novo znanje pridobiva na starem znanju in da so zanj pomembnejši neživljenjski predpisi kot otrokove življenjske izkušnje«. Bi torej šola v Urškinem primeru lahko naredila kaj drugače ali pa bi morala narediti kaj drugače?

Literatura

- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Žerdin, T. (2021). *Leto šole, ki je ni bilo*. Časoris.
<https://casoris.si/za-starse-in-ucitelje/let-sole-ki-je-ni-bilo/>

MEDPREDMETNO V SVET GRŠKE MITOLOGIJE

Povzetek: V vzgojno-izobraževalnem procesu je smiselno, da čim več ciljev dosegamo medpredmetno, saj tako omogočamo učencem celostno razumevanje obravnavanih tem, razvijanje kritičnega mišljenja in uporabo pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju. Predstavljeno je medpredmetno povezovanje med slovenščino, zgodovino in knjižnično informacijskim znanjem, ki je bilo izvedeno v sedmem razredu osnovne šole. Delo je potekalo v šolski knjižnici dve učni uri (združili smo uro slovenščine in zgodovine), pri pripravi in izvedbi pa sva sodelovali dve učiteljici, učiteljica zgodovine in sama kot učiteljica slovenščine in šolska knjižničarka. Tematika učne ure se je navezovala na obravnavo antične religije in kulture ter poznavanje starih grških bajk. Sledili smo ciljem iz učnih načrtov in obravnavano tematiko povezali z uporabo virov (knjižnično informacijsko znanje). Pouk je potekal sodelovalno, načrtovanje in izvedba učne ure pa timsko – sodelovanje med obema učiteljicama. Po predstavitvi dela v ekspertnih skupinah je sledilo individualno preverjanje, na koncu pa učiteljeva in učenčeva evalvacija.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, sodelovalno delo, delo z viri, grške bajke, informacijska pismenost

CROSS-CURRICULAR APPROACH TO THE WORLD OF GREEK MYTHOLOGY

Abstract: In the educational process, it is reasonable to achieve as many goals as possible with cross-curricular approaches, as this enables students to completely understand the topics covered, develop critical thinking, and use the acquired knowledge in everyday life. The cross-curricular integration between Slovenian language, history and library and information knowledge, which was performed in the seventh grade of primary school, is presented. The work was carried out in the school library for two class periods (we combined the lessons of Slovenian language and history), and two teachers, a history teacher and I as a Slovenian language teacher and a school librarian, worked together in the planning and implementation. The ancient religion and culture and the knowledge of ancient Greek myths were discussed in the lesson. We followed the objectives of the curricula and connected the topic discussed with the use of resources (library and information knowledge). The lessons were held in a collaborative manner, and the planning and implementation of the lesson was carried out in a team – cooperation between the two teachers. After the work had been presented in expert groups, individual verification followed, and finally the teacher's and pupil's evaluation.

Keywords: cross-curricular integration, collaborative work, work with resources, Greek myths, information literacy

1 Medpredmetno povezovanje

Na Osnovni šoli Martina Konšaka se zavedamo, da je medpredmetno povezovanje učinkovito tako za učence kot tudi za učitelje. Medpredmetno povezovanje spodbuja razvijanje različnih veščin, kot so sodelovanje, reševanje problemov, kritično mišljenje, ustvarjalnost, celostno razumevanje obravnavanih tem, zmožnost uporabe znanja v vsakdanjem življenju, poglobljeno razmišljanje, uporabo različnih virov. Zahteva pa tudi skrbno načrtovanje vseh sodelujočih učiteljev, zato na začetku šolskega leta načrtujemo ure, ki jih bomo izvedli medpredmetno, pri čemer je pomemben člen tudi šolska knjižnica. Vsi izvajalci ure medpredmetnega povezovanja vključimo v letno pripravo posameznega predmeta in izvedbo tudi časovno opredelimo. V to integriramo knjižnično informacijsko znanje, pri čemer se učitelji povežejo s šolskima knjižničarkama.

2. Predstavitev medpredmetnega povezovanja kot primer dobre prakse

2.1 Načrtovanje dejavnosti

Za sedmošolce smo načrtovali obravnavo antične religije in kulture (zgodovina) ter poznavanje starih grških bajk (slovenščina). Osredotočili smo se predvsem na grško mitologijo, ki smo jo povezali s knjižnično informacijskim znanjem (KIZ). Pri tem sva sodelovali dve učiteljici (učiteljica zgodovine in sama kot učiteljica slovenščine in šolska knjižničarka) in sedmošolci. Z učiteljico zgodovine sva se sestali dva tedna pred izvedbo učnih ur in opredelili cilje, ki sva jih poskušali pri načrtovanih urah doseči. Nato sva razmišljali, kako bi lahko obravnavano temo povezali s knjižnično informacijskim znanjem. Odločili sva se, da bodo

učenci delali po skupinah in da bodo pri svojem delu uporabljali različno literaturo (tako leposlovje kot tudi strokovno literaturo oz. informacijske vire v tiskani in elektronski obliki), ki jo bodo morali sami poiskati. Dogovorili sva se, da bo učiteljica zgodovine pripravila uvodni del – ponovitev že usvojenega znanja in napoved teme, jaz pa osnutek učnih listov in gradivo, ki ga imamo v šolski knjižnici in se navezuje na obravnavano temo: Popotovanje v svet grške mitologije (povezava z antično kulturo in religijo). Čez en teden sva se ponovno sestali, pregledali učne liste in jih dodelali. Nato sva izbrali knjižno gradivo, ki so ga kasneje učenci uporabljali pri svojem delu. Sledilo je pisanje učne priprave, pri čemer sva se dogovorili o najini vlogi na začetku in v času, ko so učenci delali sodelovalno in sva jih le usmerjali.

2.2 Učni cilji in potek učnih ur

2.2.1 Splošni in operativni cilji

V okviru učnih ur sva vključili različne cilje, ki so navedeni v učnem načrtu za zgodovino in slovenščino, ter jih združili s cilji knjižnično informacijskega znanja.

Splošni cilji:

- učenci z delom z informacijskimi viri razvijajo spretnosti zbiranja in izbiranja informacij in dokazov;
- razvijajo spretnost iskanja informacijskih virov in druge literature;
- strukturirano povzamejo temo prebranega besedila in ga obnovijo;
- razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih in neumetnostnih besedil;
- znajo uporabljati jezikovne priročnike: slovarje, Slovenski pravopis v spletni in knjižni obliki;
- s sodelovalnim delom razvijajo kulturo pogovora in medsebojnega sodelovanja;
- razvijajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil;
- branje jim nudi priložnost za širjenje obzorja in spoznavanje stare grške kulture;
- s tvorjenjem besedil in uporabo jezikovnih priročnikov razvijajo svojo skladenjsko in pravopisno zmožnost.

Operativni cilji:

- učenci naštejejo in opišejo nekaj glavnih grških bogov;
- pojasnijo, da je bila grška mitologija pomembna že za antične Grke;
- razvijajo zmožnosti preproste sinteze uporabnih in verodostojnih podatkov iz literature za raziskovanje in poznavanje življenja starih Grkov;
- ugotavljajo zgodovinsko in mitološko ozadje starih grških bajk ter prepoznavajo vlogo bajeslovnih bitij v besedilu;
- poznajo in pojasnijo frazeme, povezane s staro grško mitologijo. Pri tem uporabljajo SSKJ in Slovar slovenskih frazemov v tiskani in spletni obliki;
- s pomočjo literature pridobivajo literarnovedno znanje (bajka).

Razvijanje kompetenc: kompetenca sodelovanja, informacijska pismenost, bralna pismenost. Didaktični pristopi: individualno delo (zaključni učni listi za preverjanje znanja), delo v dvojicah (iskanje informacijskih virov); sodelovalno učenje: delo z informacijskimi viri, reševanje učnih listov v ekspertnih skupinah, predstavitev drugim skupinam; vrednotenje.

2.2.2 Potek učnih ur (2 pedagoški uri)

Uvodna motivacija in napoved teme

Učence sva razdelili v pet skupin (po štiri) in pri tem upoštevali diferenciacijo (po interesih, specifikah, zahtevnosti nalog). Na začetku so zapisali, kaj že vedo o stari Grčiji – možganska nevihta. Vsaka skupina je poročala, kaj vse so napisali. Ob tem so ponovili vsebine, ki so jih že obravnavali pri zgodovini in slovenščini (npr. Homer, Odisej na otoku Kiklopov). Na tablo sem pisala pojme, ki so bili povezani z grško mitologijo, in jih tako usmerila k razmisleku o obravnavani temi: Grška mitologija.

Obravnava teme

Učenci so najprej na podlagi naslovov in UDK-vrstilcev na policah šolske knjižnice poiskali gradivo, ki so ga potrebovali za nadaljnje delo. Sledilo je reševanje učnih listov, in sicer je vsaka skupina obravnavala svojo podtemo:

- Grški junaki in pošasti (knjiga Grške legende),
- Grški bogovi in Odisejeva vrnitev (knjiga Zabavna mitologija),
- Rekla iz grške mitologije (Sizifovo delo, Ahilova peta) in ustvarjalno pisanje (Stare grške bajke, Slovar slovenskih frazemov, Jakobova lestev),
- Rekla iz grške mitologije (Tantalove muke, jabolko spora) in ustvarjalno pisanje (Stare grške bajke, Slovar slovenskih frazemov v elektronski obliki, Jakobova lestev),
- Grški bogovi in grški junak Tezej (Atlas mitov, Grški miti za otroke, SSKJ).

Učenci so najprej prebirali literaturo, o prebranem razmišljali in se pogovarjali, sledilo je povzemanje, na koncu pa so skupne ugotovitve zapisali vsak na svoj učni list. Pri jezikovnih dilemah so si pomagali z jezikovnimi priročniki (SSKJ, Slovenski pravopis v knjižni/spletni obliki, npr. slovarski portal Fran). Učiteljici sva ves čas spremljali delo učencev in jih usmerjali ob morebitnih težavah. Ko so učenci rešili vse naloge, je sledila sprememba skupin: nastale so štiri skupine po pet članov. V vsaki skupini je bil en član iz posamezne ekspertne skupine, ki je predstavil svoje delo. Tako so se vsi učenci seznanili z vsemi vsebinami. Ker sva učiteljici želeli preveriti, ali so učenci obravnavano snov razumeli in jo drug drugemu ustrezno predstavili, so individualno rešili učni list, ki je zajemal vse predstavljene podteme, in ga oddali učiteljicama. Na koncu ure so v zvezek zapisali, kaj so spoznali novega o grški mitologiji. Prav tako so ocenili sodelovalno delo – kaj jim je bilo všeč, kje so naleteli na težave, kaj bi spremenili.

3 Preverjanje doseganja učnih ciljev in evalvacija izvedbe

Pri preverjanju doseganja učnih ciljev so nama bili v pomoč učni listi, ki so jih učenci na koncu rešili individualno. Pri pregledu sva ugotovili, da so se učenci pri delu zelo potrudili in v glavnem pravilno izpolnili dane naloge. Največ pomanjkljivosti je bilo pri jezikovni pravilnosti, nekaj težav pa sva zaznali tudi pri povzemanju besedil, ko je potekalo delo v ekspertnih skupinah. Tudi učenci so zapisali, da pri delu niso imeli večjih težav in da jim je bil tak način dela všeč. Uri sta jim hitro minili, pozabili so celo na odmor. Zaznali so, kako pomembno je, da znajo sami poiskati ustrezne informacije v dani literaturi. Po izvedbi učnih ur sva naredili skupno evalvacijo tudi z učiteljico zgodovine. Z izvedenima učnima urama sva bili obe zelo zadovoljni, navdušili so naju odzivi učencev in njihovo sodelovanje, zato sva sklenili, da bova tudi v naslednjem šolskem letu obravnavano temo izvedli medpredmetno. Menim, da je bilo najino sodelovanje uspešno – tako pri načrtovanju (držali sva se dogovorov glede priprave gradiva, časovnice) kot pri izvedbi (delo je bilo usklajeno). V pripravo sva vložili veliko časa, vendar bova lahko pripravljeno gradivo uporabili tudi prihodnje leto. Ker sva bili ves čas izvedbe prisotni obe učiteljici, je bilo spremljanje in usmerjanje učencev pri sodelovalnem delu manj naporno in uspešnejše.

Opazili sva, da je bilo za skupine, ki so imele na voljo le en izvod knjige (žal jih v šolski knjižnici nimamo več), nekoliko oteženo branje in prebiranje gradiva, zato sva se dogovorili, da bova v prihodnje poskrbeli za dodatne izvode iz splošne knjižnice (npr. Grške legende, Atlas mitov). Ob sami izvedbi sem dobila idejo, ki bi pomenila nadgradnjo izvedenega dela in se navezuje na knjižnično informacijsko znanje. Učence bi lahko usmerili, da v Cobissovem katalogu (Cobiss+) sami najdejo postavitev gradiva (UDK), ki ga potrebujejo pri reševanju učnih listov. V tem primeru bi jim dala le informacijo o naslovih knjig, ne pa tudi UDK, vendar bi za to potrebovali več časa. Pri iskanju bi učenci uporabili knjižnične računalnike ali svoje telefone, saj imamo v knjižnici le štiri računalnike. Menim, da bi bila ta sprememba smiselna, zato bomo v prihodnje za obravnavano tematiko načrtovali vsaj tri šolske ure.

Literatura

- Fekonja, R. (ur.). (2022). Šolska knjižnica kot središče branja in stičišče medpredmetnega povezovanja. Ljubljana: ZRSS. https://www.zrss.si/pdf/Solska_knjiznica_kot_sredisce_branja_in_sticisce_medpredmetnega_povezovanja.pdf
- Pekljaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
- Zabukovec, V., Fekonja, R. (2014). Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Knjižnično informacijsko znanje. Ljubljana: ZRSS. <https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-KIZ.pdf>
- Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli. (2018). Ljubljana: MIZŠ in ZRSS. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli. (2011). Ljubljana: MIZŠ in ZRSS. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf

OD KOD SE ŠIRI TA PRIJETEN VONJ?

Povzetek: Skozi različne metode poučevanja in oblike dela pri gospodinjstvu učenci pridobivajo temeljna znanja, spretnosti in veščine o prehrani, hrani, zdravju, pripravi hrane, družinski ekonomiki in potrošništvu ter skrbi za okolje. V šestem razredu s pomočjo razgovora nadgradijo osnovna teoretična znanja o hranilnih snoveh, načrtovanju in pripravi obrokov, higieni ter mehanski in toplotni obdelavi živil. Z demonstracijo in izkustvenim učenjem v gospodinjski učilnici, se teorija preseli v prakso. Razvijajo se ročne spretnosti in samostojnost, količinsko ter časovno načrtovanje. Učenci delajo v skupini, tako sodelujejo vsi člani skupine, se sporazumevajo in tudi čustveno odzivajo... Torej se razvija proces samoučenja, učenec pa se hkrati tudi osebno razvija. Delo v skupini omogoča učenje drug od drugega, kontrolo in hkrati odgovornost posameznika. Predstavljen primer dobre prakse prikazuje spoznavanje učnih vsebin, razvijanje ročnih spretnosti ter ponavljanje, preverjanje in ocenjevanje znanja skozi praktično delo. Posredno pa ima primer tudi vpliv na družine, saj izpostavlja pomembnost zdrave prehrane za zdravje in družinsko življenje.

Ključne besede: metoda dela, oblika dela, hranilne snovi, praktično delo, izkustveno učenje, formativno spremljanje.

WHERE DOES THIS PLEASANT AROMA COME FROM?

Abstract: Through a variety of teaching methods at Home Economics classes students acquire basic knowledge, skills and competences in food, nutrition, health, food preparation, family economics, consumerism, and care for the environment. In the sixth grade they build on their basic theoretical knowledge of nutrients, meal planning and preparation, hygiene and the mechanical and heat treatment of foodstuffs through discussion. Through demonstration and experiential learning in the Home Economics classroom, theory is put into practice. Manual skills and independence are developed, including quantity and time planning. Pupils work together with group members and react emotionally when cooperating. Consequently the process of self-learning is developed, and a pupil develops as a person at the same time. Working in a group allows learning from each other, taking control and at the same time strengthens individual responsibility. The presented example of good practice presents content learning, manual skills development, revision, review and assessment of knowledge through practical work. Indirectly, the presented practice also has an impact on families by highlighting the importance of healthy eating for general health and family life.

Key words: work method, work form, nutrients, practical work, empirical learning, formative monitoring.

Uvod

Pouk gospodinjstva zajema teme iz vsakdanjega življenja. Ob obravnavi le teh naj bi učenec bolje razumel vlogo posameznika v družini in družbi. Skozi različne metode poučevanja učence spodbujamo k razmišljanju, da se bodo uspešno soočali z vsakdanjimi problemi pri zadovoljevanju osnovnih življenjskih potreb, se uspešno vključevali v družbo in bili odgovorni do okolja. V šestem razredu se teme nanašajo na hrano, prehrano, zdravje, bivanje in okolje. Sodobni tempo življenja je nenaklonjen smernicam zdravega prehranjevanja. Učenci se večinoma prehranjujejo v šoli, starši pa v menzah oz. gostinskih obratih. Po končanih izvenšolskih obveznostih (treningi, glasbene šole,...) učenci največkrat pojedjo nekaj, kar je hitro pripravljeno in ne ravno po priporočilih zdravega krožnika. V večini družin med tednom nimajo skupnih in skrbno pripravljenih obrokov.

Pri pouku gospodinjstva si prizadevamo, da bi učence čimbolj opolnomočili z znanjem in spretnostmi, da bi znali sami poskrbeti za zdravo prehranjevanje tudi v domačem okolju. Učence aktivno vključujemo v pouk: diskusija, praktično delo, izkustveno učenje. Sodelujejo pri obravnavi snovi, kjer pokažejo že usvojeno znanje, ki ga nato nadgradimo z novimi pojmi. S pomočjo demonstracije jih naučimo spretnosti pri načrtovanju in pripravi zdravih obrokov. Ob vseh aktivnostih ne pozabimo na skrb za okolje: uporaba lokalnih in sezonskih izdelkov, racionalna poraba virov, recikliranje in na koncu ločevanje odpadkov.

V nadaljevanju bom predstavila, kako lahko z različnimi metodami in oblikami dela pri urah gospodinjstva pripeljemo učence od spoznavanja novih vsebin do praktičnega ocenjevanja znanja. Prikazan primer zajema sklop več učnih ur in se nanaša na modul hrana in prehrana.

Med aktivnostmi sledimo naslednjim učnim ciljem, kjer učenci:

- spoznajo, razumejo, usvojijo, uporabijo in ovrednotijo pomen pravilne, varne in varovalne prehrane ter vpliv prehranskih navad in razvad na zdravje,
 - se navajajo na zdravo in kulturno prehranjevanje in pravilno ter gospodarno uporabo živil,
 - se naučijo načrtovati dnevne obroke hrane z upoštevanjem hranilnih in energijskih vrednosti posameznega obroka,
- se usposablajo za uporabo ustreznih gospodinjskih aparatov in pripomočkov in njihovo vzdrževanje z upoštevanjem varnosti pri uporabi,
- se usposablajo za smotrno gospodarjenje, varčnost pri uporabi materialnih dobrin, časa in energije,
- razvijajo spretnosti, delovne navade, vztrajnost in natančnost za vsakdanja opravila
 - pripravljajo pogrinjke za različne priložnosti,
 - razvrščajo živila v skupine glede na hranljive snovi (Simčič idr., 2011).

Obraznava nove snovi

»Obraznava nove snovi, ki obsega iskanje, odkrivanje, oblikovanje, posredovanje, zaznavanje, sprejemanje, razumevanje, usvajanje in zadrževanje znanja, je po namenu, obsegu in raznolikosti osrednji in bistveni splet dejavnosti v izobraževalnem procesu» (Blažič idr., 2003, str. 344). Pri tem potekajo različni psiho-socialni procesi, s pomočjo katerih učenci usvajajo novo znanje, razvijajo svoje sposobnosti, osebnostne lastnosti in navade. Med obraznavo nove snovi poteka nenehna didaktična komunikacija med vsebino, učiteljem in učencem. Večino znanja o hranilnih snoveh, obdelavi živil, pripravi jedi učenci dobijo preko metode razgovora, saj imajo o temah že nekaj predznanja, pouk pa poteka v manjših skupinah (polovica oddelka). Pri tem poskrbim, da je komunikacija dvosmerna in uravnovešena. Na začetku opravi kratek uvajalni razgovor, ki učence spodbudi k razmišljanju, jih motivira in je usmerjen k jasnemu cilju. Poskrbim za to, da je učencem udobno, imajo dovolj prostora (postavitev klopi v polkrog, sedenje na tleh v krogu...) in imajo dovolj časa za odgovore. Vsebine si sledijo od znanega k neznanemu, od preprostega k zapletenemu (abstraktnemu). Pri tem od učencev zahtevam ustrezno kulturo komuniciranja (med seboj se poslušajo, vsakdo pride do besede). Spodbujam jih tudi k razločnemu, dovolj glasnemu in jezikovno bogatemu govoru.

Predstavljen primer ponazarja obraznavo snovi o pripravi živil pred toplotno obdelavo oziroma pripravo jedi (npr. sestavljena solata).

Učence razdelimo v skupine s štirimi člani. Vsaka skupina dobi pladenj z nekaj živili, primer je prikazan na sliki 1. Opravi uvajalni pogovor pri katerem pojasnim, kaj se bodo z aktivnostjo naučili, podam navodila za delo ter postavim časovni okvir. Nato steče delo v skupini: učenci najprej razvrstijo živila v skupine glede na prevladujočo hranilno snov. Po razvrščanju sledi razgovor v skupini o tem, kako bodo živilo pripravili oz. obdelali, da ga lahko uporabimo za pripravo jedi. Med delom v manjših skupinah se učitelj giblje po razredu, spremlja in po potrebi neopazno korigira ter usmerja delo.

Ko preteče časovni okvir, sledi poročanje skupin. Vsaka skupina pove, katera živila je imela in jih razvrsti glede na prevladujočo skupino hranilnih snovi. Učenci s tem ponovijo in utrdijo znanje. Za vsako živilo nato povedo, kako ga bodo obdelali pred pripravo jedi. Za primer pogledjmo korenje: pranje, odstranitev neužitnih delov, lupljenje, rezanje (koluti, rezine), ribanje. Pri tem sodelujejo tudi druge skupine, ki dodajo še druge možnosti priprave živila. Učitelj usmerja komunikacijo in sproti izdeluje tabelsko sliko v obliki miselnega vzorca. Ko poročanje končajo vse skupine, sledi zapis tabelske slike v zvezek. Slika 2 prikazuje prenos naučenih postopkov v praktično delo.

Na podoben način je potekala tudi obraznava postopkov toplotne obdelave živil.

Razvijanje spretnosti

Razvijanje spretnosti poteka v gospodinjski učilnici, ki mora biti opremljena tako, da delo poteka varno in je omogočeno vsem učencem. Praktično delo izvedemo, ko imajo učenci na urniku dve uri gospodinjstva. V začetku šolskega leta učenci spoznajo gospodinjsko učilnico: opremo, pripomočke, pravila za varno delo, higienske standarde. Nato sledi priprava preprostih jedi npr. medvedjih kruhov. S pomočjo metode demonstracije (faza spoznavanja ali kognitivna faza) prikažem postopek priprave testa. Učenci med demonstracijo pomagajo učitelju: prinesejo potrebne pripomočke (posoda za mešanje, žlica, kozarec, tehtnica) in sestavine (moka, olje, kvas, sol). Sledi odmerjanje količin moke, soli, vode, olja. Učenci s prstom preverijo temperaturo uporabljene vode, ki jo potem seveda zamenjamo. Pred učenci najprej zmešam suhe sestavine, nato med mešanjem dodajam ostale, dokler ob žlici ne nastane kepa. Sledi postopek gnetenja testa, ki je za mnoge učence pravi izziv. Na koncu s stiskom testa preverijo njegovo strukturo. Po demonstraciji gredo učenci na svoje mesto in sami ponovijo postopek (faza utrjevanja ali fiksacije). Z gibanjem po učilnici spremljam njihovo delo, jih spodbujam in jim pomagam odpraviti napake.

Kasneje poteka demonstracija oblikovanja in krašenja testa, kjer učence spodbudim k čimvečji ustvarjalnosti. Pripravljene izdelke učenci zložijo na pekač, pustimo jih vzhajati ter jih spečemo. Med peko kruhkov sledi pospravljanje in pomivanje. Prepletata se metoda demonstracije in razgovora, delo poteka tako skupinsko kot individualno. Tako se v prvih dveh praktičnih urah naučijo veliko spretnosti, ki jih bodo potrebovali pri nadaljnjem praktičnem delu pri pouku in doma. Med peko se po šoli širijo prijetne vonjave in marsikatera glava učenca ali učitelja pokuka skozi vrata učilnice in sprašuje, če je kaj ostalo. Učenci z veseljem poskusijo svoje izdelke, skoraj vsak pa ga en del zavije v prtič in ga s ponosom odnese pokazat domov. Naj se vrnem na praktično delo o hranilnih snoveh in pripravi živil. Učencem demonstriram posamezen način priprave živila (npr. kako pravilno držimo nož pri lupljenju, katere dele živila odstranimo, kako se lotimo rezanja...). Če je v oddelku učenec, ki že ima usvojene določene spretnosti, je demonstrator on. Učenci nato sami pripravijo živila in iz njih s pomočjo različnih postopkov toplotne obdelave izdelajo jedi. V sklopu teh vaj se naučimo tudi pravilno pripraviti pogrinjek in z upoštevanjem gastronomskih načel servirati jedi.

Utrjevanje in preverjanje znanja

Utrjevanje in preverjanje znanja pri gospodinjstvu potekata ustno in praktično. Pri poglavju o obravnavi nove snovi sem že predstavila primer, ko učenci delajo z naborom živil v skupinah in je ena od nalog (razvrščanje živil) namenjena utrjevanju znanja. Za utrjevanje praktičnega dela so učenci dobili domačo nalogo. Dobili so seznam 5 živil (npr. mleko, pšenični zdrob, jabolko, piščančji zrezek, šparglji), ki so jih morali primerno pripraviti za pripravo jedi in iz njih pripraviti obrok. Domača naloga je bila tudi problemsko zasnovana, saj je moral učenec poiskati rešitev, katere jedi lahko pripravi. Rešitve so bile različne in inovativne. Ob samostojni aktivnosti doma je prišla do izraza učenčeva individualnost: čas in kraj opravljanja praktičnega dela, tempo, zaporedje, ustvarjalnost pri pripravi jedi, estetski vidik... Ko je učenec opravil domačo nalogo (po zgledu praktičnega dela in usvojenega znanja v šoli), je pripravil pogrinjek, obrok fotografiral oz. narisal. O svojem delu je v naslednji uri poročal ostalim sošolcem in učitelju, ki je na tak način preveril njegovo znanje.

Praktično ocenjevanje znanja

Praktično ocenjevanje zahteva veliko pozornost učitelja in jasne kriterije ocenjevanja s katerimi seznanimo učence. Predstavila bom primer praktičnega ocenjevanja iz hranilnih snovi in priprave živil. Učenci so bili razvrščeni v enake skupine po 4 kot so bili pri spoznavanju učne snovi, utrjevanju in preverjanju. Skupine so bile enakovredno oblikovane. Pri delu so se med seboj spoznali, si pomagali in svetovali, se ustrezno organizirali in si razdelili delo. Za ocenjevanje so vse skupine dobile pladenj z enakimi živili. Tako smo lahko skupine

še lažje primerjali med seboj. Delo je potekalo 2 šolski uri. Ocena je bila sestavljena iz prispevka posameznika in prispevka skupine. Posameznik je dobil listič z dvema nalogama. V prvi je bil seznam živil, ki jih je moral učenec razvrsti glede na prevladujočo hranilno snov. Pri drugi nalogi je bil napisan jedilnik in učenec je moral narisati pogrinjek. Pri oceni posameznika sem upoštevala tudi higieno (roke, površine, zaščitna oprema) in aktivnost (enakomerna razdeljenost nalog v skupini). Pri ocenjevanju skupine sem opazovala urejenost prostora, ločevanje odpadkov in končni izdelek (pogrinjek, gastronomska načela). Naslednjo šolsko uro smo z učenci naredili analizo ocenjevanja. Skupine so najprej opravile samoanalizo dela. Nato sem izpostavila stvari, ki jih lahko izboljšajo vse skupine. S pomočjo projekcije fotografije končnega izdelka je posamezna skupina sodelovala pri samoocenjevanju. Komentar so lahko povedale tudi druge skupine. Sledila je ocena izdelka skupine in nato še posameznika. Posameznik ni mogel biti ocenjen bolje kot skupina, saj bi lahko s svojim znanjem prispeval k oceni skupine. Če učenec ni dobro opravil nalog, ki so bile del individualne ocene, je bila njegova ocena slabša od ocene skupine. Pri ocenjevanju je bila upoštevana toleranca napak, saj so se mnogi v tej situaciji znašli prvič in še niso večši pripravljanja obrokov kot njihovi starši oz. kuharji. Učenci so bili glede svojih ocen zelo realni. Kar nekaj učencev pa bi se ocenilo slabše kot sem jih ocenila jaz.

Zaključek

Če želimo v družine povrniti kvaliteto in zavedanje o zdravem prehranjevanju, je pri pouku gospodinjstva zagotovo potrebno upajati čimveč praktičnega dela. Učenci s tem pridobivajo pomembne smernice za funkcioniranje gospodinjstva (finančni in časovni okvir, priprava zdravih obrokov, racionalnost, skrb za okolje, recikliranje,...). Takšne učne ure so intenzivne in zahtevajo veliko aktivnost učenca in učitelja. Zahtevajo temeljito pripravo: komunikacija s šolsko kuhinjo, načrtovanje količine in vrste živil, načrt dela učencev, cilji, fleksibilnost in zmožnost improvizacije, zgled... Po končanem delu pa tudi temeljito analizo z učenci. Takšne aktivnosti vsebujejo vse elemente formativnega spremljanja: učenci so seznanjeni z nameni učenja in kriteriji uspešnosti, omogočeno jim je dokazovanje, povratna informacija, lahko postavljajo vprašanja, se samovrednotijo in vrednotijo druge (Brunauer Holcer idr, 2019). Pridobljeno znanje iz gospodinjstva lahko učenci nadgrajujejo na kuharskem krožku in pri izbirnih predmetih sodobna priprava hrane in načini prehranjevanja. Motivacija učencev za takšno delo je velika. Na to vplivajo različne kuharske oddaje pa tudi čutila, saj je največkrat končni izdelek namenjen prav učencem in ga doživijo kot nagrado. Sama z veseljem pripravim praktične učne ure, rada ustvarjam z učenci in jih rada naučim kaj uporabnega za vsakdanje življenje. Zato se bo iz gospodinjske učilnice še naprej pogosto širil prijeten vonj različnih dobrot.

Literatura

Blažič, M., Grmek Ivanuš, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Novo mesto.

Brunauer Holcar, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Ilc Rutar, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2019). Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Simčič, I., Koch, V., Gjerek, M., Mencigar, M., Nerač, A., Veg, I. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_gospodinjstvo.pdf

MOTIVACIJSKE ZGODBICE V 1. TRIADI

Povzetek: Učitelji o učenju vemo zelo veliko, pa vendarle še vedno premalo. Nova spoznanja in izkušnje spreminjajo tudi naš način poučevanja. V sedanjem času nam je jasno, da učenje ne more in ne sme biti le kopičenje čim večje količine podatkov, temveč moramo na učenca gledati celostno. Poučevanje je vse bolj usmerjeno na učenca in ne več na učitelja, kar nam poudarja tudi vseevropsko geslo »od poučevanja k učenju«. (Marentič Požarnik, 2018) Motivacijske zgodbice so le eden od načinov približevanja učencem in njihovim potrebam v prvih letih šolanja. Učitelju pomagajo pri motivaciji, učencem pa omogočijo tvorjenje asociativnih povezav, ki jim služijo za lažji priklic znanja, ko le-tega potrebujejo. Na ta način lahko abstraktne pojme, ki učencem povzročajo težave pri pomnjenju, konkretiziramo in jim s tem omogočimo, da povežejo novo z že znanim.

Ključne besede: Celostno učenje, motivacija, zgodbice, 1. triada

MOTIVATIONAL STORIES IN THE 1ST TRIAD

Abstract: As teachers, we know a lot about learning, but still not enough. New insights and experiences also change our way of teaching. Nowadays, it is clear to us that learning cannot and should not only be about accumulating as much data as possible, but we must look at the student as a whole. Teaching is increasingly focused on the student and no longer on the teacher, which is also emphasized by the pan-European slogan "from teaching to learning". (Marentič Požarnik, 2018) Motivational stories are just one way of approaching students and their needs in the first years of school. They help the teacher with motivation, and enable the students to form associative connections, which serve to make it easier for them to recall knowledge when they need it. In this way, we can concretize abstract concepts that cause problems for students to remember and thereby enable them to connect the new with the already known.

Key words: Integrated learning, motivation, stories, 1st triad

Uvod

»Nič ni bolj praktičnega v poučevanju kot vedenje o tem, kako se ljudje učijo.«

(Škotski kurikularni svet, 1996)

»Učenje imamo lahko za znano-neznani pojem. Poznamo ga iz številnih lastnih izkušenj. Vsi, ki se ukvarjamo z izobraževanjem, ga tako rekoč vsakodnevno uporabljamo pri svojem delu. Marsikdo pa je v zadregi, če ga vprašamo, kaj mu pravzaprav predstavlja učenje – kaj je zanj bistvo učenja.«

(Marentič Požarnik, 2018, str. 8)

Že Jean Piaget je v svoji razvojni perspektivi ugotavljal, da je sposobnost učenja otroka odvisna od stopnje njegovega razvoja (zorenja organizma) in okolje lahko prehajanje stopenj le nekoliko pospeši. Učence prve triade bi po njegovi klasifikaciji lahko uvrstili v stopnjo konkretnih operacij, za katero je značilno tudi to, da je mišljenje učencev še vedno vezano na konkretne predmete in pojave. Zato je pomembno, da učitelji abstraktne pojme čim bolj konkretiziramo. (Marentič Požarnik, 2018) Gestaltisti so predpostavljali, da ljudje pri spoznavanju novega težimo k ustvarjanju smiselnih vzorcev. Pri učenju torej problemske situacije preoblikujemo, da postanejo podobne nečemu, kar že vemo – postanejo nam torej logične. Pri preoblikovanju ima velik pomen tudi vpliv čustev in podzavesti. (Marentič Požarnik, 2018) Hermann Ebbinghaus, ki ga poznamo po njegovi krivulji pozabljanja, pravi, da je pozabljanje najhitrejše v prvi uri po učenju, nato pa se upočasni. Krivuljo pozabljanja lahko s primernimi tehnikami ponavljanja in pomnjenja upočasnimo. Bolje si namreč zapomnimo nekaj, kar nas je čustveno izzvalo, s čimer smo našli asociacijsko povezavo. Tudi ponavljanje informacij pomaga pri pomnjenju. (Marentič Požarnik, 2018) Namen prispevka je predstaviti pomen motivacijskih zgodbic pri konkretizaciji, čustveni vpletenosti in asociacijski povezavi s snovjo, vse z namenom trajnejšega znanja in lažjega priklica informacij, ko jih učenci potrebujejo.

Seznanjanje z novo snovjo s pomočjo motivacijske zgodbe

Pisanja motivacijske zgodbe se ponavadi lotim takrat, ko se mi zdi, da je snov, ki jo želim učencem predstaviti, zapletena, abstraktna in toliko neznana, da jo bodo učenci težko povezali z že znanim. Izkušnje so mi namreč pokazale, da mlajši učenci zelo radi odpotujejo v domišljajske svetove in da sta zanje realni in domišljajski svet še vedno močno povezana.

Zgodbico nato uporabimo kot motivacijo na začetku podajanja nove snovi. Po branju in čustvenem premoru sledi vprašanje učencem: »Kaj ti zgodbica pove?« Sprejememo vse njihove odgovore, jih ne vrednotimo, in se potrudimo, da dobijo besedo vsi, ki to želijo.

Sledi z vprašanji usmerjen pogovor, s pomočjo katerega učence popeljemo do predstavitve snovi, ki jo želimo vpeljati, nato pa aktivnost učencev, ki je povezana z zgodbico in snovjo. Učenci samostojno izdelajo tabelsko sliko, ki jim je v pomoč pri utrjevanju snovi in priklicu znanja. Zaključimo s ponovnim branjem zgodbe.

Pri ponavljanju snovi učence spomnimo na zgodbico in na ta način spodbujamo asociacije, ki bodo učencem v pomoč pri priklicu znanja med preverjanjem.

Pred nekaj leti smo sodelavke izvedle preizkus pomnjenja in priklica snovi pri učencih, ki so se s snovjo seznanili na 2 različna načina. Nova snov v 1. razredu je bila primerjava števil po velikosti in vstavljanje pravega znaka med dve števili. Učiteljica prvega oddelka je snov podala z običajnimi aktivnostmi, v drugem oddelku pa je učiteljica snov predstavila s pomočjo motivacijske zgodbe o štorclji in žabicah, ki smo jo našli v priročniku za učitelje založbe Rokus. Pri preverjanju znanja smo ugotovili naslednje:

- Preverjanje ob koncu učne enote ni pokazalo bistvenih razlik med učenci obeh oddelkov.
- Pri preverjanju ob koncu tedna je bila razlika nekoliko večja, a še vedno ne opazno odstopajoča.

- Največja razlika se je pokazala pri priklicu znanja po daljšem časovnem obdobju (takrat po dveh mesecih), ko so učenci v vmesnem času že obravnavali novo snov. Takrat je bila razlika v priklicu znanja med oddelkoma že močno opazna. V oddelku, v katerem smo snov podajali z zgodbico in je bila aplikacija učencev še vedno na omari, skoraj ni bilo učenca, ki bi imel težave z vstavljanjem pravega znaka med dve števili, medtem ko je bilo v drugem oddelku teh učencev kar nekaj.

Pri naši raziskavi se sicer nismo ozirali na njeno relevantnost. Šlo je bolj za opažanja v procesu pouka. Celotne razlike med učenci obeh oddelkov tudi ne moremo pripisati le učinku motivacijske zgodbe, je pa le-ta prav gotovo pripomogla k uspešnejšemu priklicu znanja.

Opazanja so učiteljem ponudila še eno možnost, kako mlajšim učencem predstaviti snov, da jim bo usvajanje na videz dolgočasnih podatkov lažje, hitrejše, predvsem pa trajnejše. Učitelji, ki jim je način podajanja z zgodbicami blizu, sedaj le-te uporabljajo pri podajanju snovi, pri kateri so se zgodbe izkazale kot učinkovito sredstvo: primerjava števil po velikosti, končna ločila v stavku, besede, ki se berejo drugače, kot zapišejo, likovni kontrasti ...

V nadaljevanju sledi ena od mojih avtorskih zgodbic in aktivnosti, ki potekajo ob njej:

Zgodbica za uvajanje končnih ločil: ?, ! In .

V deželi črk in besed je bil prelep sončen dan. A besede se niso nastavljale sončnim žarkom, kot so to po navadi počele, ampak je med njimi vladalo pravo razburjenje. »Zakaj?« se sprašujete. Pa pojdimo lepo po vrsti.

Črke in ločila so v deželi črk in besed živeli v miru in sožitju. Črke so se rade družile v besede, besede v povedi, povedi v zgodbe in zgodbe v knjige. Mir in sožitje sta trajala vse do takrat, ko se je Klicaj nekega dne odločil in oznanil: »Jaz sem poglavar te dežele in vsi prebivalci me morate nujno ubogati!«

Ostala ločila se niso strinjala s samoooklicanim poglavarjem, zato so glasno protestirala: »Ne, to pa ne! Kaj pa misliš, da si? Takole se pa ne gremo. Tega enostavno ne bomo dovolili!«

»Zakaj pa ravno ti?« se je takrat oglasil Vprašaj. »Zakaj pa ne bi bil jaz poglavar?«

»Jaz sem visok in vitek«, se ni dal Klicaj. »Najbolj vzravnano hodim in pika pod mano je tako lepo okrogla. Nujno moram jaz postati vodja!« se je kar naprej glasno in ukazovalno repenčil.

»Ja, kaj pa še? Moja črta je tako lepo zavita – kot kačica se vije od vrha do tal in je precej daljša kot tvoja«, tudi Vprašaj ni popustil. »Moja pika pa je ravno tako okrogla kot tvoja. Zakaj torej jaz ne morem biti poglavar?« se je odločno spraševal Vprašaj.

Takrat pa se je v bližini oglasila Pika: »Mene nihče ne omeni, pa brez moje podobe ni ne tebe Klicaj in ne tebe Vprašaj. Jaz sem tista, ki končam povedi in jaz bi morala biti poglavar dežele«, je umirjeno, kot vedno, končala Pika.

»Ja, seveda!« se je vedno bolj razburjal in vedno glasneje kričal Klicaj. »Če ne bi bilo mene, ne bi nihče vedel, kaj mora storiti, saj nihče ne bi nikomur nič ukazal! Jaz stojim za: Pojdi po mleko! Za: Ne pretepaj se! Za: Stoj! Jaz sem najpomembnejši, saj jaz delim povelja in ukaze. Jaz zagrozim in jaz zakričim! Nujno moram jaz postati poglavar!«

»Zakaj pa ravno ti? Kdo bi vedel za pot, če ne bi vprašal kam? Kdo bi vedel zakaj, če ne bi vprašal? Kdo bi vedel, kako naj nekaj naredi, če ne bi bilo mene na koncu kako? Kdo, te vprašam?« je Vprašaj sprašujoče poizvedoval.

»Ampak še vedno se največ povedi konča z mano«, se je še enkrat oglasila Pika. »Jaz pripovedujem, razlagam, pojasnujem. Ukazovanja nihče nima posebno rad, torej bi nujno jaz morala biti poglavar te dežele.«

Tako je šlo v nedogled. Nihče ni želel popustiti, zato je v deželi vladal pravi nered. Črke so se sicer povezoval v besede, a besede niso mogle tvoriti nobene povedi, saj so končna ločila tako vneto dokazovala vsak svoj prav, da nobeno ni imelo časa povedi zaključiti. Razburjenje je bilo vedno večje in prav nihče od prebivalcev dežele črk in besed ni opazil toplih sončnih žarkov.

Takrat pa so razburjena ločila obstopile 3 dobre prijateljice – besede: Mir, Prijateljstvo in Sodelovanje. Za njimi so se postavili še vsi ostali prebivalci dežele. Prijateljstvo je želelo pomiriti razburjena ločila, zato je previdno začelo: »Poglejte. Kdo pa sploh pravi, da potrebujemo poglavarja? V deželi črk in besed je vedno vladala sloga. Nikogar ne moremo pogrešati in nihče ni bolj pomemben kot drugi, ampak smo vedno bili in bomo pravi prijatelji.«

»Tudi sodelovati smo vedno znali. Pomagamo drug drugemu in vsak sodeluje tako, kot najbolje zna. Le kam bi prišli, če bi vsak vlekel na svojo stran?« so svoje mnenje povedale še črke, združene v besedo Sodelovanje.

»In zdaj naj v naši deželi končno zavladata MIR,« so se oglasile še črke M, I in R, ki so se ves čas držale za roke. »Povedi, ki jih sestavljamo, se ne morejo končati, ker se končna ločila prepirate med sabo, namesto da bi se postavila na pravo mesto. Ne potrebujemo poglavarja, dokler vsak opravlja svojo nalogo. Zgodbice bi bile le z enim končnim ločilom precej dolgočasne. Le kdo pa mara dolgočasne zgodbe, ki se nikoli ne končajo?« je beseda Mir zaključila svojo zahtevo.

Končna ločila Vprašaj, Klicaj in Pika so spoznali, da so se brez potrebe prepirali. Sklenili so, da nihče ne postane poglavar in da bodo od sedaj naprej še boljši prijatelji, kot so bili do sedaj. Vsak bo opravljal svojo nalogo tako, kot najbolje zna. Pika bo še vedno zaključila vsako poved – včasih sama, včasih pa v družbi Klicaja ali Vprašaja. Klicaj bo še naprej zapovedoval, prepovedoval in ukazoval, saj mu gre to najbolje od rok. Vprašaj pa bo poskrbel za to, da bomo vsi izvedeli vse, kar nas zanima.

V deželi črk in besed je spet zavladal tako zeleni mir. Črke so se spet povezoval v besede, besede v povedi in na koncu povedi se je vedno postavilo pravo končno ločilo. Še veste, kam sodi katero?

Po branju zgodbice in čustvenem premoru učencem zastavimo naslednja vprašanja (vprašanja se lahko razlikujejo glede na odziv učencev):

Kje ste že srečali, videli, opazili, glavne junake zgodbice?, Kako mislite, da so videti?, Kaj nam zgodbica pove o njih?, Bi jih znali postaviti na pravo mesto? ...

Odgovori učencev nam pokažejo tudi njihovo predznanje, kar je pomembna informacija pri načrtovanju nadaljnjih aktivnosti.

Sledi aktivnost učencev. Pri omenjeni zgodbici učenci ilustrirajo izbranega junaka (eno od omenjenih končnih ločil). Ilustracije pritrdimo na tablo. Učenci si nato lahko izberejo eno

ali več naštetih dejavnosti:

- V tiskanem gradivu, ki je na voljo v učilnici (knjige, revije, berila ...), iščejo povedi, ki se končajo z omenjenimi ločili. Povedi prepisejo na list in jih pritrdijo na tablo k ustreznemu junaku.
- Učenci k posameznim povedim iz zgodbice zapišejo ustrezno končno ločilo.
- Učenci samostojno zapišejo povedi z ustreznim končnim ločilom.

Vse njihove izdelke pritrdimo na tablo (steno) in s tem ustvarimo tabelsko sliko, ki bo v pomoč pri ponavljanju in ustvarjanju smiselnih povezav pri učencih. Tabelska slika ostane na steni, vse dokler jo posamezni učenci potrebujejo, včasih vse do konca šolskega leta. Pri ponavljanju in utrjevanju učence pogosto spomnimo na zgodbico in njene junake ter jim tako omogočimo, da si ustvarijo asociativne povezave, ki jim pomagajo pri priklicu znanja.

Zaključek

Motivacijske zgodbice so torej lahko ena od možnosti, kako učencem približati novo snov. Aktivno delo po zgodbici učencem omogoča tvorjenje smiselnih vzorcev za povezovanje znanega z neznanim in postopno gradnjo znanja. Ponavljanje ob izdelanih aplikacijah in čustvena vpletenost v zgodbo pa upočasni proces pozabljanja. Poleg tega zgodbice ustvarjajo prijetno vzdušje, ki omogoča lažje pomnjenje.

Literatura

Marentič-Požarnik, B. (2018). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju (2. prenovljena izd). DZS

SODELOVALNO UČENJE PRI GRAFOMOTORIKI IN ORIENTACIJI PRI MATEMATIKI V PRVEM RAZREDU

Povzetek: Sodelovalno učenje lahko opredelimo kot vzgojno-izobraževalno strategijo, pri kateri delajo udeleženci v majhnih strukturiranih skupinah. Skupinsko delo temelji na njihovi medsebojni soodvisnosti in odgovornosti, pomembno pa je, da vsak doda svoj prispevek k skupni nalogi. Osnovna značilnost sodelovalnega učenja je delo v skupinah. Raziskave kažejo, da je takšen pristop učencem po večini všeč, da jim omogoča dobro sodelovanje, medsebojno pomoč, razlago in poslušanje. V svojem prispevku se osredotočam na področje grafomotorike in orientacije pri predmetu matematika v prvem razredu. Na začetku šolskega leta sem opazila, da so učenci v razredu zelo šibki pri grafomotoriki in orientaciji, zato sem se odločila, da bomo imeli dvakrat tedensko grafomotorične vaje in delali po skupinah – uvedla sem sodelovalno učenje v razredu. Učenci so si med seboj pomagali, se učili in zabavali. Na področju grafomotorike in orientacije sem opazila pozitivne rezultate, zato bom v prihodnosti sodelovalno učenje zagotovo pogosteje omogočala kot v preteklih letih.

Ključne besede: grafomotorika, orientacija, predopismenjevalna zmožnost, sodelovalno učenje

COOPERATIVE LEARNING IN GRAPHOMOTOR SKILLS AND ORIENTATION IN MATHEMATICS IN FIRST GRADE

Abstract: Cooperative learning can be defined as an educational strategy in which participants work in small structured groups. Group work is based on their interdependence and responsibility, and it is important that everyone adds their own contribution to the common task. The basic characteristic of cooperative learning is working in groups. Research shows that this approach is generally liked by most students, allowing them to work well together, helping each other, explaining and listening. In this paper, I focus on the area of graphomotor skills and orientation in the subject of mathematics in the first grade. At the beginning of the school year, I noticed that the pupils in my class were very weak in graphomotor skills and orientation, so I decided to have twice-weekly graphomotor exercises and work in groups - I introduced cooperative learning in the classroom. The pupils helped each other, learned and had fun. I have seen positive results in the areas of graphomotor skills and orientation, so I will definitely be providing more cooperative learning in the future than in previous years.

Keywords: cooperative learning, graphomotor, orientation, preliteracy

1 Uvod

Mnogokrat se kot učiteljica srečam z izzivom, kaj storiti, da učencem pouk ne bo postal dolgočasen. Zdi se mi, da se s tem srečujem pri vsaki uri, ki je učno zahtevnejša in od učencev zahteva več pozornosti. Zaradi tega v svoj pouk uvajam različne oblike pouka: delo v parih, sodelovalno učenje, učenje v skupinah ipd. Letos se mi je zgodilo še, da sem pri učencih prvošolcih zaznala izredno slabo znanje na področju grafomotorike in orientacije. Po preučevanju različnih možnosti sem uvedla sodelovalno učenje, s katerim so učenci ti dve področji okrepili. V prispevku opišem razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti na različnih področjih (slovenščina, matematika ipd.), nato pa se osredotočim na sodelovalno učenje. Pri tem podam nekaj teoretičnih definicij, nato pa področji predopismenjevanja in sodelovalnega učenja povežem v praksi in predstavim svoje lastne primere. Na koncu prispevek sklenem z nekaj spoznanji drugih avtorjev in zaključim s svojo ugotovitvijo.

2 Predopismenjevalne zmožnosti

V Učnem načrtu za slovenščino (2011) lahko preberemo, da mora razvijanje zmožnosti branja in pisanja besedil potekati individualizirano, postopno in sistematično – torej se moramo učitelji zavedati, da učenci prehajajo med fazami šele potem, ko imajo razvite veščine, spretnosti in zmožnosti ter glede na svoje znanje branja oz. pisanja. Zato je pomembno, da učitelj za vsakega učenca posebej naredi individualni načrt razvoja zmožnosti branja in pisanja.

Kot navaja avtorica Rot Vrhovec (2017) med predopismenjevalne zmožnosti štejemo:

- vidne sposobnosti,
- slušne sposobnosti,

- motorične sposobnosti,
- orientacijo,
- priprave na pisanje,
- držo pisala itd.

Prva faza začetnega opismenjevanja je sistematično razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti, ki mora potekati postopoma. Začne se z vidnim razločevanjem, nadaljuje s slušnim razločevanjem in razčlenjevanjem ter nato z orientacijo učenca. Tudi ta poteka postopoma – najprej naj se učenec orientira glede na svoje telo, nato v prostoru, zatem na papirju in končno se mora učenec znati orientirati s pisalom. (prav tam)

Učiteljeva vloga pri spremljanju razvoja branja in pisanja posameznega učenca je, da ves čas preverja razvitost posameznih veščin, spretnosti in zmožnosti pri učencu. Glede na svoja opažanja naj učitelj sestavi individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja.

2.1 Razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti

Zrimšek (2012) navaja, da je predopismenjevanje priprava na sistematično opismenjevanje, ki zajema sposobnosti in spretnosti razločujočega poslušanja, govorni razvoj otroka, razvoj motorike, pravilno držo telesa in pisala, orientacijo v prostoru, na telesu in listu, pomnjenje, motivacijo in pozornost. Predopismenjevalna sposobnost bo pripomogla k uspešnemu nadaljnjemu izobraževanju. Predopismenjevalne zmožnosti razvijamo postopoma, pomagamo pa si lahko z različnimi vajami, ki jih izvajajo učenci. Kot opozarja avtorica Rot Vrhovec (2017), je treba pravilnemu razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti posvetiti posebno pozornost.

2.1.1 Osnove pisanja

Pri osnovah pisanja so pomembni postavitve pisalne površine ter pravilna drža telesa in pisala. Med pomembnejšimi dejavnostmi, ki jih izvajamo z učenci za usvojitev pravilne drža pisala, so vaje za pincetni prijem. Te lahko potekajo tako:

- Učenci naj aktivnost le dveh prstov začutijo tako, da s palcem in kazalcem ponazorijo kljunček ptička. V kljunček naj njihov »ptiček« prime pisalo in naj pušča sledi na listu, pri tem naj bo pozoren, da ne pritiska preveč na podlago.
- Pincetni prijem učenci urijo z igro s hama perlicami ali z vtikanjem žebličkov.
- Zelo priporočljive so dejavnosti z uporabo pincete.

2.1.2 Orientacija

Naslednje področje je orientacija:

1. na telesu – primer dejavnosti: učenec pokaže dele telesa, loči levo in desno stran;
2. v prostoru – primer dejavnosti: učenec se orientira v prostoru glede na to, kaj je na njegovi levi/desni, gor/dol, spredaj/zadaj ... Učenec glede na navodila prestavlja nekatere stvari, jih ureja (radirko postavi na rdeč lonček, za moder lonček postavi šilček, rumeno barvico pa postavi v rumen lonček ...);
3. na papirju – primer dejavnosti: učenec riše glede na naša navodila (levo zgoraj nariši sonce, na sredini je hiša, pod njo je hrib ...). Ena izmed dejavnosti je tudi ta, da imamo napisano neko besedo (npr. travnik), kjer je črka v obarvana z zeleno. Učencu damo navodila: črko pred zeleno črko pobarvaj z rdečo, zadnja črka naj bo rumena ...

2.1.3 Grafomotorika

Na področju grafomotorike so priporočene dejavnosti, kjer učenci razvijajo ročne spretnosti (npr. igranje s plastelinom, obrisovanje rok, zavezovanje vezalk, origami, striženje s škarjami, zavijanje daril, zapenjanje gumbov, zadrge ...). Nato postopoma uvajamo vaje s svinčnikom na papirju (npr. risanje ravne črte vodoravno, nato navpično, poševno; risanje kroga, vijug in zank).

2.1.4 Vidno razločevanje

Na področje vidnega razločevanja sodijo vaje za razvijanje vidnih zaznav. Učenci primer-

jajo dve sliki, na katerih iščejo napake. Postopoma jih uvajamo v svet črt, tako da učencem lahko ponudimo dve mreži, v katerih so zapisane velike tiskane črke, in učenci iščejo razlike. Učencem ponudimo različne zapise besed, ki so iz približno enakih črk, enako dolge – naloga učencev je, da povežejo/pobarvajo enake zapise.

2.1.5 Slušno razločevanje – vaje za razločujoče poslušanje

Sledi opis dejavnosti, ki jih lahko zastavimo učencem za razvijanje razločujočega poslušanja. Dejavnosti so hierarhične, torej jih z učenci delamo postopoma. Najprej učenci med seboj razločujejo zvoke, nato glasove, zatem dolžino besed, rime in na koncu število besed v povedi.

a) Zvoki: učencem predvajamo posnetke različnih zvokov (živali, promet ...). Pri izbiri zvočnih posnetkov moramo biti pozorni, da učenci poznajo stvar na posnetku in da jo je možno prepoznati, posnetki pa naj bodo kakovostni. Učenci imajo sličice različnih živali, učitelj podaja navodila. Navodila naj bodo raznolika (z modro barvo obkroži žival, ki se oglašča kot ___(1. posnetek)___; z rdečo barvo prečrtaj naslednjo; s svinčnikom nariši kvadrat okoli naslednje ...).

b) Glasovi: glasove uvajamo postopoma, najprej prvi glas, nato zadnji in nato glasove v sredini.

c) Dolžina besed: učenci merijo besede z dlanmi – eno dlan premikajo toliko časa, dokler govorijo besedo. Bodimo pozorni, da izbiramo take besede, kjer je pri primerjavi dveh besed razlika v vsaj dveh zlogih. Dolžino besed učenci označijo s piko (kratke) in črto (dolge). Učenec meri dolžino besede in označi daljšo in krajšo besedo.

č) Rime: učenci podrobno poslušajo besede in ugotavljajo, katere besede se rimajo. Učencem ponudimo več sličic, nato pa povežejo tiste sličice, ki se rimajo.

d) Število besed v povedi: učenci preštejejo, koliko besed ima poved, in zapišejo toliko črtic.

3 Sodelovalno učenje

Avtorica Vitez (2017: 1) opozarja, da se šole spreminjajo, s tem pa tudi pojmovanje znanja, učenja in poučevanja. Spremenjena vloga znanja, učenja in poučevanja gre z roko v roki z oblikami in metodami dela, ki omogočajo interaktiven odnos tako med učitelji in učenci kot tudi med samimi učenci. Takšne metode omogočajo samostojno razmišljanje, raziskovanje, konstruiranje že usvojenih znanj, razvijanje komunikacijskih veščin, sodelovalnega odnosa, empatije, odnosov pomoči, zaupanja, vodenja, vzgajanje za medsebojno strpnost ter sprejemanje drugačnosti. Sodelovalno učenje je eden od načinov, ki izpolnjuje pogoje spremenjene vloge poučevanja in učenja in pokriva aktivnosti učencev na vseh teh področjih: spoznavnem, čustvenem in socialnem. Kagan (1994, v Vitez, 2017) opredeljuje sodelovalno učenje kot učenje v majhnih heterogenih skupinah, katerih namen je doseganje skupnega cilja. Pomembno je, da učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju in da je v pomoč drugim članom skupine, da tudi oni dosežejo čim boljše rezultate. Peklaj (v Vitez, 2017) pa ugotavlja, da ima glavno mesto pri tem interakcija med učenci v skupini.

3.1 Sodelovalno učenje pri grafomotoriki v prvem razredu

Na začetku šolskega leta sem se z učenci dogovorila, da bomo imeli preduro in se pri teh urah učili in zabavali. Ker sem na grafomotoričnem področju in na področju orientacije zaznavala veliko primanjkljajev, sem se odločila, da bodo učenci delali različne naloge, s čimer bodo izboljšali ti dve področji. V razredu že ves čas svojega pedagoškega dela spodbujam sodelovalno učenje in spodbujam učence, da si pomagajo med seboj, zato je delo po skupinah pri mojem pouku nekaj običajnega. Tudi tokrat sem učence razdelila po skupinah. Vsaka skupina je imela štiri učence, skupin pa je bilo šest. Prva vaja je bila obris stopala in roke. Učenci so si med seboj pomagali v skupini na ta način, da so svojemu sošolcu obrisali stopala in roke. Vsak učenec v skupini si je izbral samo enega in njemu obrisal stopala in roke. Potem pa sta se zamenjala. Nato so morali natančno pobarvati in izrezati svoja stopala ter roki in izrezano prilepiti v zvezek. Naslednja naloga je bila, da si vsak učenec izbere en lik ali predmet, ki ga bo narisal za svoje sošolce v skupini. Na primer prvi učenec si je izbral,

da bo narisal morsko zvezdo zase in za ostale tri učence v skupini. Drugi učenec si je izbral, da bo narisal krog zase in za ostale sošolce v skupini. Tretji učenec je narisal sonce in zadnji se je odločil, da bo narisal hišo. Potem so vsi učenci pobarvali z barvicami vse stvari, ki so jih imeli na učnem listu. Barvali so natančno od črt do črt in uporabili različne barvice. Nazadnje pa so morali izrezati natančno po črti.

Merila, ki so jih morali upoštevati, so bila: natančno barvanje, uporaba različnih barvic in natančno rezanje. Na koncu so učenci v svoji skupini vrednotili svoje izdelke in sošolčeve izdelke. Za nagrado so imeli podaljšan odmor za igro.

V naslednjih urah smo risali sadje, zelenjavo, predmete, ki jih vidijo v razredu. Včasih so tudi učenci predlagali, kaj bi lahko risali: na primer hišne ljubljence, različne rožice, živali itd.

3.2 Sodelovalno učenje pri matematiki v prvem razredu

Matematika je znanost o številih, strukturah v prostoru in odnosih med njimi. Predstavlja enega temeljnih predmetov v osnovni šoli, ki pa nudi podporo tudi drugim družbeno-humanističnim in naravoslovno-tehničnim znanostim. Matematika ima v življenju posameznika pomembno vlogo, saj jo srečujemo na več področjih življenja in ustvarjanja (Učni načrt za matematiko, 2011). V mesecu septembru smo pri matematiki spoznavali pojme levo/desno, pod, nad/na, spodaj/zgoraj. Opazila sem, da večina učencev te pojme zamenjuje oziroma jih ne pozna.

V razredu je 24 učencev. Razdelila sem jih v šest skupin po štiri. Vsaka skupina si je izbrala eno poved – kaj lahko naredim z desno roko. Za to poved so naredili eno sličico, da se bodo lažje spomnili, katera je desna roka. Prva skupina si je izbrala: z desno roko rišem. Druga skupina pa: z desno roko pišem. Tretja skupina: z desno roko maham. Četrta skupina: z desno roko jem. Peta: z desno roko pijem. In zadnja, šesta skupina: z desno roko šijem. Tako je nastala kratka pesmica:

Z desno roko rišem,
z desno roko pišem,
z desno roko maham,
z desno roko jem,
z desno roko pijem,
z desno roko šijem.

Vsak učenec si je narisal svoj pripomoček (čopič, svinčnik, krožnik, skodelica in šivanka) ali ga obrisal (roko). Izdelek so položili zgoraj desno – na rob mize. Na ta način so se vedno spomnili, katera je desna roka. Ko so to usvojili, so se učenci lažje orientirali na listu in v prostoru. Vadili smo tudi na cesti, ravnini, travniku in v gozdu.

Zaključek

Sodelovalno učenje predstavlja sodobno učno prakso oziroma obliko učenja v majhnih skupinah, v katerih študenti poskušajo doseči zastavljeni cilj (npr. rešiti problem, opraviti predpisano dejavnost, se poglobiti v obravnavano vsebino predavanj/vaj). Učenje v majhnih skupinah poteka z uporabo različnih sodelovalnih metod (t. i. struktur), pri katerih vsak član skupine zavzema svojo vlogo, je odgovoren za lastno učenje, hkrati pa pomaga ostalim članom skupine, da dosegajo čim boljše učne rezultate. V okviru sodelovalnega učenja člani skupine tako dolgo delajo na nalogi, dokler je ne dokončajo vsi člani, si pri tem prizadevajo za skupno dobrobit, sodelovanje in konstruktivno izmenjavo mnenj ter znanj. Pri vpeljavi sodelovalnega učenja izvajalec opazuje in analizira delo manjših skupin ter članom skupine podaja povratne informacije o njihovem napredku pri reševanju naloge. Takšna vloga izvajalca je pri običajnih skupinah le redko prisotna.

Vitez (2017) je ugotovila, da je sodelovalno učenje učna oblika dela, ki prinaša številne prednosti tako na spoznavnem, socialnem in čustveno-motivacijskem področju in s tem tudi ustreza spremembam, ki jih prinaša sodobna družba. Tudi Bočkor Štarc (2020) je ugotovila številne pozitivne učinke pri učencih. Delo v manjših heterogenih skupinah vsakemu

učencu omogoča, da prevzame vlogo, ki ji je kos. Za uspešno doseganje ciljev skupine je pomembno delo vsakega posameznega člana. Šibkejši učenci se v takem okolju bolj sprostijo in več sodelujejo ter posledično večkrat doživijo uspeh. Doživljanje uspeha pomembno vpliva na razvijanje učenčeve pozitivne samopodobe. Učitelj pri tem prevzame vlogo organizatorja in motivatorja, ki omogoči spodbudno učno okolje, v katerem se bo razvijal učenec kot aktivni udeleženec učnega procesa. (Bočkor Štarc, 2020) Tudi sama sem ob uvedbi sodelovalnega učenja zaznala številne prednosti. Učenci so si med seboj pomagali, se učili in zabavali. Nazadnje sem ga uvedla na področju grafomotorike in orientacije, kjer sem opazila pozitivne rezultate. Čeprav sodelovalno učenje izvajam, že odkar sem učiteljica, so bili tokratni rezultati ob njej uvedbi tako osupljivi, da ga bom izvajala še pogosteje.

Literatura

Bočkor Štarc, B. (2020). Sodelovalno učenje, igra in gibalna aktivnost. Zbornik povzetkov strokovne konference: Spodbujanje učinkovitega učenja. Dostopno tudi na: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-002-8.pdf>

Rot Vrhovec, A. (2017). Zapiski s predavanj in vaj pri predmetu Didaktika slovenskega jezika 1. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno tudi na: <https://opismenjevanje.splet.arnes.si/ucitelji/o-opismenjevanju/predopismenjevalne-zmoznosti-in-dejavnosti/predopismenjevalne-zmoznosti/>

Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (2020). Dostopno tudi na: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna-podlaga-sodelovalno-ucenje.pdf>

Vitez, T. (2017). Sodelovalno učenje pri matematiki v 4. razredu. Univerza na Primorskem. Pedagoška fakulteta. Koper. (magistrsko delo)

Zrimšek, N. (2012). Razvijanje predopismenjevalne zmožnosti v zgornjem šolskem obdobju. Univerza v Ljubljani (diplomsko delo). Dostopno tudi na: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://pefprints.pef.uni-lj.si/920/1/Nina_Zrim%C5%A1ek_diplomsko_delo.pdf

RETROSPEKTIVA – VPOGLED V UDEJANJENO

Povzetek: Retrospektivo na tem mestu usmerjam v leto in še malo več nazaj. V poletnem času se vedno izriše jasen, nazoren vpogled v vse udejanjeno, predhodno zavestno dobro premišljeno in ciljno načrtovano delo. Članek se navezuje na vpeljevanje in izvajanje elementov formativnega spremljanja v različne momente vzgojno-izobraževalnega procesa. Ob idejni zasnovi vsebin so predstavljali oporno, ogrodno strukturo takrat, ko smo z učenci skupno snovali kulturno prireditve in vselej, kadar so se mladi samostojno lotevali raziskovanja zgodovinske tematike. Predznanje, cilj in namen, kriteriji uspešnosti, dokazi znanja, povratna informacija, samovrednotenje in medsebojno vrednotenje, te gradnike so spoznavali in jih ponotranjali ne samo učenke in učenci na predmetni stopnji pri pouku zgodovine, pa med urami izbirnega predmeta Oblika in slog. Dobro so jih usvojili najmlajši v tretjem razredu med izvajanjem interesne dejavnosti Kulturno-zgodovinska dediščina v času podaljšanega bivanja.

Ključne besede: elementi formativnega spremljanja, kultura, osebnosti časa, rdeča ogrlica, grad Kamen, Karantanija, mitologija, grofje Celjski, Kradljivka knjig, kulturno-zgodovinska dediščina

RETROSPECTIVE – INSIGHT INTO WHAT WAS DONE

Abstract: I am directing the retrospective at this point to the year and a little further back. During the summer time, a clear, vivid insight is always drawn into all the implemented, well-thought-out and goal-planned work with meaning. The article is related to the introduction and implementation of elements of formative assessment in various moments of the educational process. Along with the conceptual design of the contents, they represented a supporting, framework structure when we planned a cultural event together with the students and whenever the young people independently undertook the research of historical topics. Prior knowledge, goal and purpose, performance criteria, evidence of knowledge, feedback, self-evaluation and mutual evaluation, these building blocks were learned and internalized not only by students at the subject level in history lessons, but also during the lessons of the elective course Shape and style. They were well adopted by the youngest in the third grade during the implementation of the interesting activity Cultural-Historical Heritage during their extended stay in school.

Key words: Elements of formative assessment, Culture, Personalities of the time, The Red Necklace, Kamen Castle, Karantania, mythology, Counts of Celje, The Book Thief, Cultural-historical heritage

Učiteljčine poti – zakaj, kaj in kako v enem letu in malo več

Koliko prostranstev nosi človeško bitje v svoji notranjščini! Širnih, samosvojih, edinstvenih. V mladosti samemu sebi tudi nezaznanih. Človek iz narave. Toliko bolj so zato na mestu zaznavanje, prepoznavanje in uvid pedagoga v množetero nadarjenosti mladih oseb. Prav pedagog je tisti, ki s svojo spodbudo da zagon za samozavesten vzlet.

Moj cilj, moj namen je ob raznolikih dejavnostih učence spodbuditi in jih opolnomočiti k dejavnemu načrtovanju in izpeljevanju zaupanih nalog. Pri pripravi kulturne prireditve denimo, da s svojo ustvarjalnostjo preko poezije, platna, preko umetniškega izraza svojega telesa ob glasbi, z ubranim sprehodom preko klavirski tipk ali strun na kitari, pričarajo moment, ki se občinstva dotakne kot srh po koži. Vendarle to ne morejo biti vsi učenci. Vsako leto zato pripravim eno raziskovalno dejavnost, ki jo zmorejo vsi, z dobronamerno postavljenimi kriteriji ima vsakdo možnost, da pridobi najvišjo oceno. Spet druga vrsta raziskovalne dejavnosti nagovarja tiste, ki si želijo več. Za njih poskrbim, da svoje sposobnosti lahko dvignejo na najvišjo raven. Najmlajšim ponudim pogled v daljave, skozi široko okno zgodovine, v čas pred več kot tremi milijoni let. In popotovanje skozi branje v izbrano leposlovje, ki znova in znova kroji njihovo domišljijo. Sem najprej človek. In kot človek v vlogi učiteljice zgodovine povezujem človeka z naravo, z gibanjem in umetnostjo, z medsebojnimi odnosi, počenši s krogom okrog prazgodovinskega ognja in razvojem govora. Torej z našim prvotnim razvojnim okoljem. Ki je še vedno osnova. Seveda je potem prišlo znanje. Ogromno znanja. Z vsem spoštovanjem do ljudi, ki so doprinesli k razširitvi spoznanega na vseh mogočih področjih. To, spoštovanje do človeka izpostavljam med vsemi urami. Na področju vodenja učnega procesa v šoli prihaja in se bodo vedno znova implementi-

rale razne razvojne smernice. Lahko so nam lastne, lahko ne. Nekako sem sama sem ter tja v neskladju s tehnično terminologijo, s tem okvirjem brezdušja. Ko osebno vendarle stremim k vzpostavitvi prostorov z dušo, z odnosom do sočloveka.. V tem navzkrižju sem se znašla tudi pred tremi leti, ob vključitvi v razvojno skupino za vpeljavo elementov formativnega spremljanja na naši šoli. Pa vendar, vsakič znova si potem utrem svojo pot in se v tem popolnoma strinjam z antropologom dr. Danom Podjedom, da je razumna uporaba tehnologije kot orodja za doseg cilja dobrodošla in tudi v pomoč. Popolnoma dam prav tudi dr. Williamu, ki ob vpeljevanju elementov formativnega spremljanja pripisuje najpomembnejšo vlogo osebnosti učitelja. Učitelj je tisti, ki s svojimi izkušnjami, s svojo osebnostjo avtonomno, na primeren način, v dobro sebe in učencev, uporablja omenjene elemente. Tudi moški in ženska, dva ustvarjalca našega prostora, ki ju izjemno cenim, oba povezana z naravo in z dogajanjem v družbi časa, sta tehnologijo uporabljala za visok cilj, z namenom ustvarjati in trositi dobro. Mali pisalni stroj, Boris Pahor in Alma Karlin, njena Erika, črna tipkarska naprava z okroglimi tipkami z belo obrobo..

Osebno menim, v praksi preizkušeno, da so elementi formativnega spremljanja koristno pomagalo. So jedrna struktura za izgradnjo cilja, od njegovega primarnega načrtovanja do konca poti z zadovoljstvom postanka, počitka in razgleda v udejanjeno.

Kultura – pesem za začetek, snovalci, interpreti

Pesem za začetek

Ko je Prešeren sproščen
in zraven veselo razpoložen,
vrba ozeleni in pomlad vzbrsti.
Se zemlja zavrti,
ljubezen v meni zažari.
Zvezda se za zvezdo prižge, sonce se odpre.
Vesolje je bolje, če ga občuduješ v dvoje,
Želja me spremeni, veselje prežari
in moj jezik govori prelepe reči.
(Zapisano v januarju 2023, avtor: Ian Mikšič)

Pesem je avtorska poezija mojega učenca. Ubesejena je bila za priložnost februarske kulturne prireditve. Ian jo je spisal po predlogi ključnih besed, ki sem mu jih zapisala na list papirja konec septembra 2022. Je eden izmed učencev, v katerem sem prepoznala visok kreativni potencial in je član skupine za pripravo pomembnejših priložnostnih dogodkov.

Snovalci, interpreti

Oni. Z darovi posejani. Vsak samo s svojim, sebstvenim. Moji mladi meni zaupajo in jaz zaupam njim. Enemu besedo, drugemu gib, melodijo za z glasbo prežeto mladenko, platno ustvarjalnosti zasanjanemu estetu rosnih let. Vedno je lepo to snovanje, porajanje novega iz idej poletja, da potem nastane scenarij za izvedbo kulture v času, ki je kukalo iz zime v pomlad, v februarju. Zato ga obarvamo v zeleno in damo uvodni naslov: Kultura meni mila. Zeleno ti brstiš v pomlad. Nekako skrivnostno je vse skupaj ob začetku, kaj bo. Vsi skupaj z vznemirjenjem opazujemo, kako izmed nas marljivo kipi živa kultura, da jo potem lahkookusijo vsi, občinstvo naše šole. Gnetivo, in tako kot je rekla vilinska interpretinja plesnega izraza na svili, Lija, smo kot kipar, ki se mu iz kamna poraja podoba ali pa pisatelj, ki tvori s črkami, besedami, stavki svoje romane, jih oblikuje, izpopolnjuje. Načrtujemo pozorno. Izmed nabora poezije, proze ter časopisnih člankov skupina za besede najprej izdelava povzeto besedilo s pesmimi in literarnimi odlomki. Vezni tekst prepletamo z zgodovinskim ozadjem, z okoliščinami časa Prešernovega življenja ter ga aktualiziramo z dogajanjem na področju kulture danes. Tako gledalke in gledalci vedno izvedo, kdo sta Prešernova nagra-

jenca leta (umetnica mnogih področij Ema Kugler in slikar Herman Gvardjančič sta bila letos nagrajenca, ki jima je bila podeljena ta najprestižnejša nagrada za kulturne dosežke v slovenskem prostoru). Ozaveščeni so, komu pripada leto spomina. Leto 2023 je Kajuhovo leto. Vezni tekst, ki nastane, je podlaga za odločitev, kakšna glasba bo izbrana, kakšen plesni izraz bo z njo smiselno povezan, kakšna bo likovna podoba šole ob času prireditve in katero bo krovno kulisno platno odrske postavitve. Pri platnu sem se odločila za Lana. Lan je takšne vrste dečko, ki jih je treba izbežati iz koprene tiste najstniške fantovske lenobnosti in jih kar lepo odločno potisniti v konkretno usmerjeno likovno tematiko za njeno upodobitev na platno, s točno časovno določitvijo dokončanja izdelka. Njegova naloga: poustvaritev Botticellijeve Venere, rok izdelave pa 14. februar, ker 16. 2. 2023 je bil določen datum prireditve. O, ne, učiteljica, a vi veste, kako je to težko ... tega ne bom zmogel, saj veste, da sem len, se je poskušal izviti, a je hkrati že vedel, da mu ne bo uspelo. Lan, ti samo pridi s tvojo Venero, nič drugega mu nisem rekla. Saj, potem so jo pa vsi občudovali, ker zažari taka mojstrovina v prostor s prav posebno svetlobo mladostne vihrave svežine. So rekli sošolci, učiteljica, tri dni ga ni bilo na spregled, ni se oglašal na telefon, ni šel z nami ven, samo slikal je. Mu je kar godilo občudovanje, ja, čeprav je Lan zamahnil z roko in si pokrill oči, češ, da mu je nerodno. Na koncu vsega mu je bila slika v pomoč pri vpisu na željeno Likovno gimnazijo. S seboj jo je prinesel na sprejemne izpite kot potrebni dokaz likovne nadarjenosti. Troje poimensko omenjenih sodelujočih na prireditvi, z ostalimi dekleti in fanti vred je, lahko temu tako rečem, živa, utripajoča ponazoritev tistega, terminološko postavljenega izraza – elementi formativnega spremljanja.

Zadoščeno je bilo vsem elementom. Če grem lepo po vrsti, kar smo po obeležitvi slovenskega kulturnega praznika, ovrednotili skupaj s snovalci in interpreti.

1. Cilj:

- ustvariti vsebinsko zanimivo kulturo, ki bo očarala, prevzela publiko za tisti dan – smo izpolnili.

2. Namen:

- ozavestiti pomen Prešernove besede iz zgodovine za sedanost in prihodnost, ozavestiti pomen kulture in negovanja našega slovenskega jezika – je bil preko veznega teksta ob izboru kakovostne in doživeto upovedane poezije dosežen,

- obogatiti prireditev s svojimi potenciali – je bil dosežen, dekleta in fantje so se izkazali na različnih umetnostnih področjih: z avtorsko pesmijo prav za ta dan, s tankočutno ubesedeno poezijo Prešerna in Karla Destovnika Kajuha ter z zeleno pesmijo Federica Garcie Lorca pa z umetnostjo giba v troje podobah: na svili čisto izpod stropa z glasbeno podlago Usoda skupine Tabu, ob zvokih španske romance na kitari, ob glasbeni podlagi skladbe Tivoli izvajalca Magnifica, izkazali so se muzikalno: na kitari, na banduri (tradicionalni ukrajinski instrument), na flavti, z mini muzikalom Povodni mož (posamezniki iz 4. razreda pod mentorstvom kolege Jureta Turka), suvereno so povezovali dogodek, priložnost z recitacijo in izvajanjem glasbe so dobili tudi trije učenci prvo leto med nami (zaradi vojne ne morejo biti v svoji domovini),

- aktualizacija kulture v času – izpolnjen, občinstvo je bilo seznanjeno z dobitnikoma Prešernove nagrade za leto 2023 ter z opusom njunega prepoznavnega dela.

3. Kriterijem uspešnosti so prav vsi vestno sledili:

- redno so obiskovali šolske predure, ure po koncu pouka in se ob natančno preišljeni programski vsebini pravočasno ter kvalitetno pripravili na prireditev,

- potrudili so se, da so v danem trenutku dali vse od sebe (kar je bilo potrjeno s povrtano informacijo mnogih, ki se jih je prireditev dotaknila).

4. Dokazi:

- večje, dobro pripravljeno povezovanje prireditve (skrbno pripravljen tekst),

- subtilno prikazan umetniški plesni izraz (ples na svili, ples ob izvajanju glasbe na kitari, ples ob skladbi Tivoli)

- impresivna likovna podoba (podoba šole – likovna skupina, scenska likovna kulisa),

- občuteno izvajana glasba (kitara, flavta, bandura),
- prepričljivo, vživeto podajana poezija (Kam – F. Prešeren; Drobna pesem, Pomladni sonet- K. D. Kajuh; Mesečna romanca – F. G. Lorca; Išči me – M. Kačič).

5. Povratna informacija z vrednotenjem (samega sebe, med seboj):

- dokazi so nam služili kot vrednostna povratna informacija in z njihove strani je bilo otipljivo čutiti ponos, zadovoljstvo ob izpolnitvi načrtovanega, kar so povedali na glas, si medsebojno iskreno čestitali,
- z moje strani, sem jim v krogu po predstavi izrekla, so popolnoma upravičili zaupanje in me navduševali in potrjevali vloženi trud, ko sem jih opazovala, ganljivo jih je gledati v trenutku časa, ko blestijo ... in oni so tako hvaležni, hvaležni za besede, v katere verjamejo in za dejanja, ki se uresničijo ... meni je to dovolj, merodajni smernik poti meni lastnega učiteljevanja.

Osebnosti časa – vsakomur priložnost

Vemo, da učenci od sedmega razreda osnovne šole dalje v ocenah vidijo tudi vsoto točk za vpis na zeleno srednjo šolo. Zato, pri predmetu zgodovina, dam v enem letu vsakomur priložnost, da s trudom in z upoštevanjem vsem dosegljivih kriterijev uspešnosti pridobi najboljšo oceno. V devetem razredu sem v septembru izpostavila obvezno raziskovalno nalogo za vse, z naslovom Osebnosti časa. Izpostavljen cilj: vsaka učenka, vsak učenec v krogu znanja (res pripravimo prostor v učilnici, umaknemo klopi, v izpraznjen prostor postavimo stole v krog, na tleh v sredini prižgemo svečko in ob uvodni glasbi izpostavimo namen našega kroga znanja) predstavi svojo izbrano osebnost časa z namenom, da ostali v krogu bolje spoznamo morda že poznano osebo ali pa morda zanjo prvič slišimo in se seznanimo z njenim delovanjem v času, o njenem pečatu, o spominu, ki ga pušča za seboj. Krog znanja je bil namenjen tudi kolegicam in gospe ravnateljici, skupaj sodelujemo v razvojnem projektu Ustvarjalna učna okolja za 21. stoletje v okviru Zavoda za šolstvo. Učencem je bil predstavljen širok spekter osebnosti. Od znanstvenikov, politikov, umetniških ustvarjalcev z različnih področij, dobrodelnežev, vključen je bil tudi film Hair zaradi vpogleda v dvajsetletno dogajanje časa vietnamske vojne 1955-1975 ter zaradi nasprotnega odziva mladine na vpletenost ameriške vojske v samo dogajanje vključno s porajajočim se cvetličnim ljubezen in mir gibanjem tako v glasbi kot v modnem izrazu mladih takrat (za temo ponavadi ob zaključku devetega razreda zmanjka časa). Vse osebnosti časa so v prvi vrsti navadni ljudje, kot mi vsi, izstopijo pa iz povprečja tedaj, ko so s svojim angažmajem v družbi resnično izstopajoči, ne nujno v svetel zglede. Niso pa samo ljudje, ki sem jih predlagala. Predlog je bil tudi lev Cecil, kralj nacionalnega parka Hwange v Zimbabveju, dolgoletna mogočna ikona s fotografij revije National Geographic, Končal je kot žrtev lovca na trofeje, zobozdravnika po svojem osnovnem poklicu. Plačal je in ponosne grive ni več.

Kakšen je bil okvir, ki so se ga, kot smo ugotovili ob zaključku kroga znanja, dosledno držali skoraj vsi učenci (razen dveh od triindvajsetih v devetem razredu)? Preglednico zahtevanega s točkovnikom za pridobitev ocene so dobili v roke in si jo zalepili v zvezek. Izgledala je takole:

KAJ SE OCENJUJE	MOŽNE TOČKE	PRIDOBLENE TOČKE IN OCENA
Naslov – izbrana osebnost	1	
Količina – vsaj 2 strani v zvezku, lepopis	2	
Slikovno gradivo	2	
Obrazložitev izbire s ciljem in namenom	1	
Podčrtane 3 izbrane misli	3	
Pojasnilo – zakaj menim, da je izbrana osebnost zaznamovala čas oziroma ga še zaznamuje	1	
Govor – razločen, pravilna uporaba jezika, umirjenost	3	
Rok oddaje - upoštevanje	1	
Pravilna navedba literature in pravilna navedba citata	2	
SKUPAJ	16	

T: 16 , 15, 14 – odlično

T: 13, 12 – prav dobro

T: 11, 10 – dobro

T: 9, 8 – zadostno

T: 7 in manj – nezadostno

Tako so imeli od septembra 2022 do 15. januarja 2023, ki je bil določen za rok zaključka, stalen vpogled v kažipot raziskovanja.

Za v celoti opravljen krog znanja smo potrebovali štiri šolske ure. Vsak je med svojo predstavitev dvignil svoj zvezek, da so si tudi ostali lahko ogledali opravljeno nalogo. Sošolec ali sošolka poleg govorca sta izpolnjevala zgoraj prikazano razpredelnico, ki je služila medvrstniškemu vrednotenju znanja s pomočjo že pripravljenih kriterijev uspešnosti. Kot sem že omenila, 21 učencev je doseglo oceno odlično, dva pa oceno prav dobro, ker se nista držala roka oddaje in nista pripravila dovolj slikovnega gradiva. Učencem je bilo ljubo, ker so imeli, ob res širokem naboru, možnost sami se odločiti za svojo osebnost časa. Ponujena jih je bila lepa vrsta, od Marie Sklodowske-Curie do Alice Schalek, pa Ernest Hemingway, Mahathma Gandhi, mati Tereza, Brigitte Bardot, Franja Bojc Bidovec, troje filmov (tudi Cvetje v jeseni), poleg leva tudi ris, in še veliko njih. Izbrali in nadvse zanimivo so predstavili (takšna je bila povratna informacija poslušalstva) svoja nova spoznanja, nova dognanja, svoj pogled. Koga vse so izbrali? Lady Diana – princesa v zlati kletki, Indira Gandhi – indijska železna dama, Edgar Hoover – mož misterijev, Fidel Castro – predsednik do konca, film Lasje – Vietnam ... proti, Elizabeta II. – angleška kraljica, Sanna Marin – finska premierka (sedaj bivša), Tito – slovenske matere sin, Cecil – levji kralj, Marie Sklodowska-Curie – znanstvenica, Vasilij Kandinsk – umetnik abstrakta, Ian Fleming – znanstvenik, izumitelj penicilina, Marylin Monroe – zvezda.

Prima je bilo poslušati učenko, ki je sicer sploh nismo bili vajeni slišati, kako je z navdušenjem govorila in skupaj z intenzivno telesno mimiko perfektno osmislila svojo izbiro – Tito, slovenske matere sin. Požela je pristen aplavz. Pogled nanjo, vem!, tako bom nadaljevala v bodoče. Prav zaradi, pa čeprav enega samega, žarečega trenutka sreče mladih ljudi.

Več ... raziskovanja

Res, precej se je nabralo, vzpodbud za zagon. Tovrstna raziskovanja ponudim tistim, ki si želijo več. To bo vsebina naslednjega članka. Samo za okus, kaj ponudim in kateri skupini otrok. Grad Kamen – raziskovalna naloga v 6. razredu, s ciljem usposobiti kustuse za vodenje manjših skupin sovrstnikov na prostem, v prostoru izven šole ... o tem sem že pisala v maju 2022 ... se preizkušeno obnese in zanimivo poteka v naravnem okolju.

Zibelka Karantanija – raziskovalna naloga v 7. razredu.

Primerjava grške in slovanske mitologije – raziskovalna naloga v 7. razredu.

Grofje Celjski – raziskovalna naloga v 7. razredu ... troje raziskovanj v sedmem razredu je namenjenih poglobljeni obravnavi slovenske zgodovine srednjega in zgodnjega novega veka z mitologijo našega prostora.

Rdeča ogrlica – raziskovalna naloga v 8. razredu ... osnovni cilj je preko kakovostne literature prepoznati in raziskati čas francoske revolucije s povezavo dogajanja v takratnem času na naših, slovenskih tleh (prvi vzpon na Triglav, Žiga Zois, ...).

Kradljivka knjig – raziskovalna naloga v 9. razredu ... osnovni cilj je preko kakovostne literature prepoznati in raziskati čas druge svetovne vojne v Nemčiji, spoznati dogajanje v notranjem svetu posameznice, posameznika, aktualizirati dogajanje tedanjosti z doživljanjem mladih danes.

Za najmlajše – kulturno-zgodovinska dediščina

Raziskujejo po zgodovini zelo radi, z veliko navdušenostjo, tudi najmlajši v tretjem razredu osnovne šole. Radi so jo spoznavali in precej postorili. Vsako leto namenjam interesno dejavnost njim:

Za najmlajše – Kulturno-zgodovinska dediščina – cilj je preko drobcev spoznati dogajanje na Slovenskem v vseh zgodovinskih obdobjih (prazgodovina, stari vek, srednji vek, novi vek, sodobnost) ter se potopiti v bogato zakladnico kakovostne slovenske literature, pa tudi tiste nam bližnje sosedske (Vajenec Hlapič je vedno lepo sprejet) ... več o tej dejavnosti v naslednjem članku. Naj pridam še, da sem tudi med tretješolci vsebino uspešno ponotranjala z elementi formativnega spremljanja. Od predznanja do, k čemur stremim, trajnega znanja. Slikovno gradivo št. 3, Čudovite dogodivščine vajenca Hlapiča, IMG_20230619_142227 (2)

Za konec

Naj za konec zapišem v pismu naveden citat Ane, devetošolke, ki je zaključila osnovnošolsko obdobje in šla dalje, po novih stezicah: Samo dvoje lahko zares zapustimo otrokom: korenine in krila. (Hodding Carter, ameriški novinar).

Literatura

Dekleva, M. (2017). Telo iz črk. Roman o Almi.. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Pahor, B. (2020). Tako mislim. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pahor, B. (2010). Zalivi: čitanka. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Brodnik, V. (2018). Formativno spremljanje pri zgodovini: priročnik za učitelje. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Wiliam, D. (2018). Embedded formative assessment. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.

Osebni zapiski z raznih predavanj, tudi z dveh dr. Dana Podjeda 2022 in 2023.

METODE POUČEVANJA PRI NADARJENIH UČENCIH IN UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Povzetek: Kvaliteten pouk nedvomno pospešuje razvoj nadarjenih učencev, seveda pa tudi šibkejših, zato mora temeljna strategija učnega dela imeti jasno zastavljene učne cilje. Pouk je prvenstvena dejavnost osnovne šole, vendar ne bi bilo sprejemljivo, da bi bil naravnano samo na domnevno večinsko sredino. Učni načrt dopušča in predvideva, da ga učitelj priredi konkretnim razmeram, seveda če se za to čuti dovolj avtonomnega. Didaktične publikacije o pospeševanju razvoja učencev pri pouku poudarjajo notranjo (niso časovno in prostorsko ločeni iz razreda) in tudi fleksibilno (občasno vključeni v delovne skupine, krožke, ID) diferenciacijo in individualizacijo. V svojem referatu bom predstavila metode poučevanja pri nadarjenih otrocih in otrocih s posebnimi potrebami pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo, kjer spodbujam čim bolj samostojno delo; nanj se v veliki meri prijavljajo zelo mešane skupine učencev iz različnih generacij (7., 8. in 9. razredi). Posebno pozornost sem namenila inkluziji tako nadarjenih učencev kot tudi učencev s posebnimi potrebami.

Z metodo razgovora in razprave sem ugotovila, da se otroci zelo dobro počutijo in znajdejo v vlogi soustvarjalcev, da so bili po izdaji šolskega glasila zelo zadovoljni in motivirani za aktivnosti v prihodnosti. Učenci so delo v mešanih skupinah sprejeli z veseljem. Za stroko je pomembno spoznanje, da so otroci željni novih znanj, predvsem pa aktivnosti, pri katerih pride do izraza njihova kreativnost.

Ključne besede: didaktični pristopi, nadarjeni učenci, učenci s posebnimi potrebami, inkluzija.

TEACHING METHODS FOR GIFTED STUDENTS AND STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: Quality education undoubtedly accelerates the development of gifted students as well as those who are weaker, thus the fundamental strategy of teaching should involve clearly defined learning objectives. While primary education is a central activity in primary schools, it would not be acceptable for it to be geared solely towards the presumed majority. The curriculum allows and anticipates teachers to adapt it to specific circumstances, provided they feel sufficiently autonomous to do so. Didactic publications on fostering students' development emphasize both internal (not temporally and spatially separated from the classroom) and flexible (occasionally integrated into work groups, circles, and individualized instruction) differentiation and individualization. In my presentation, I will introduce teaching methods for gifted children and children with special needs in the elective subject of school journalism, where I encourage independent work to a large extent, involving highly diverse groups of students from different grades (7th, 8th, and 9th grades). I paid special attention to the inclusion of both gifted students and students with special needs.

Through the method of dialogue and discussion, I discovered that children feel very comfortable and capable in the role of co-creators. They were highly content and motivated for future activities after the school newsletter was released. Students embraced working in mixed groups with enthusiasm. An important insight for the field is that children are eager for new knowledge, especially for activities that allow their creativity to flourish.

Keywords: didactic approaches, gifted students, students with special needs, inclusion.

1 Uvod

Šolsko novinarstvo je kot izbirni predmet del obveznega programa osnovne šole. Je del sklopa treh izbirnih predmetov (literarni klub, šolsko novinarstvo in gledališki klub), ki nadgrajuje predmet slovenščina. Ta sklop predstavlja poglobljanje in razširitev sposobnosti in znanj v okviru predmeta slovenščina ter upošteva interese učencev in uravnoveženost področij umetnostnega in neumetnostnega jezika (UN: šolsko novinarstvo). Glede na odprtost učnega načrta ima učitelj proste roke, da s soustvarjalnostjo učencev in aktivnosti na šoli najde neka skupna zanimanja in s tem poveča željo učencev po ustvarjanju.

2 Teoretska izhodišča

2.1 Nadarjeni učenci

Pri delu z nadarjenimi učenci je dobro razumeti njihove posebnosti. Nadarjenost razumemo kot vsoto prirojenih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali več področjih. Ena izmed teorij nadarjenosti je Renzullijeva teorija treh obročev nadarjenosti. Ta model poudarja, da so

nadarjeni učenci tisti, ki imajo visoko stopnjo intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti in motivacije. Glede na to je pomembno uporabiti didaktične pristope, ki omogočajo diferenciacijo in prilagoditev pouka posameznikovim potrebam.

2.2 Učenci s posebnimi potrebami

Otroci s posebnimi potrebami so 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 (e-uprava.gov.si).

2.3 Integracija in inkluzija učencev

Integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole, ampak do tiste meje, ko lahko dosega standardne. Pri inkluziji se otrok še vedno mora prilagajati, ampak prilagoditi se mora tudi okolje. To je ključna razlika, saj se ne gleda več samo otrokovih težav, motenj in primanjkljajev, ampak se ugotavlja, kaj otrok potrebuje, da je lahko vključen, uspešen in da lahko prispeva k skupnim dosežkom.

Inkluzija tako ni namenjena samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsem otrokom.

3 Metoda poučevanja pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo

Metoda razgovora

Cilji: razumevanje informacij, pridobivanje novega znanja, samostojno razvijanje in poglobljanje vsebine ter poglobljanje razumevanja, navezovanje oz. sklicevanje na druge vsebine ter lastne izkušnje. Za vsebino, ki je učencem znana na osnovi njihovih interesov in predvsem izkušenj, je odgovoren učitelj, ki spodbudi in vodi pogovor skupine. Učenci aktivno sodelujejo pri oblikovanju vsebine (z lastnimi izkušnjami ter lastnim razumevanjem in s spoznanji). Učitelj dopolnjuje informacije oz. okrepi pridobljeno znanje učencev, tako da tudi sam komentira in povezuje ter povzema njihove izjave.

Metoda razprave

Cilji: usklajevanje nasprotujočih si mnenj in spoznanj, razumevanje informacij, pridobivanje novega znanja, samostojno razvijanje in poglobljanje vsebine ter poglobljanje razumevanja, navezovanje oz. sklicevanje na druge vsebine in lastne izkušnje. Metoda razprave je podobna metodi razgovora in se iz nje tudi razvije. Učenec mora svoja stališča dokazovati, zagovarjati in jih tudi spreminjati, če ga drugi z argumenti prepričajo, da od njih odstopi. Poznamo več vrst razprav: plenarna, panelna, okrogla miza, razprava z razsojanjem, razprava z več vodji.

Delo v dvojicah in delo v skupinah

Cilji: aktivno sodelovanje, predstavitev lastnih izkušenj, ozaveščanje o že znanih stvareh in razvijanje sposobnosti samostojnega obravnavanja informacij in reševanja problemov.

4 Primer dobre prakse - ustvarjanje šolskega glasila

Predstavila bom izdelavo šolskega glasila. Del šolskega glasila so vedno literarni prispevki, ki jih ustvarjajo učenci z vse šole. Del šolskega glasila ustvarjajo šolski novinarji glede na svoje lastne interese. Učenci se razdelijo po uredništvih. Vsako uredništvo si izbere eno temo in potem jo učenci raziskujejo in o njej pišejo. Pri izbirnem predmetu smo se dogovorili o ciljnih, dejavnostih in novinarskih zvrsteh, ki bodo v glasilu. Na podlagi vsebin, ki smo jih določili, smo skupaj z otroki načrtovali vsebine. Pouk poteka v računalniški učilnici, vsak učenec dela na svoj računalnik. Delo in tematika je vedno interdisciplinarna.

Primeri vsebin: Razdelitev dela

Športno uredništvo:

- anketa iz 3 vprašanj;
- rezultati ankete in komentar;
- kviz o „zmagovalnem“ športu;
- intervju s športnikom/športnico (lahko znan športnik, lahko naš učenec, ki nekaj trenira).

Glasbeno uredništvo:

- glasbena lestvica top 10 slovenskih in tujih (anketa);
- opis zmagovalcev;
- intervju z glasbenikom.

Zabavno uredništvo:

- horoskop, vezan na šolo;
- rebusi (rešitev Zgagci);
- šale, v katerih nastopa Zgagec (anketa);
- labirint (Zgagec do kuhinje).

Opomba: Zgagec je lik, ki nastopa v šolskem glasilu imenovanem Zgag in predstavlja učenca naše šole.

Knjižno uredništvo:

- lestvica najbolj branih knjig (poleg domačih branj) (anketa);
- intervju s knjižničarkama Rajko in Minejo;
- ocena poljubne knjige;
- kviz: Kaj vem o knjigah.

Računalniško uredništvo:

- anketa o uporabi telefonov in računalnikov;
- rezultati ankete;
- predstavitev družbenih omrežij.

V šolskem letu se je k izbirnemu predmetu prijavilo 15 učencev. Pet učencev je bilo prepoznanih kot nadarjenih, dva učenca pa sta imela odločbo. Fant T. je bil gibalno oviran in slaboviden, deklica G. pa ima ADHD. Učenci so med seboj zelo dobro sodelovali.

Pri zimski številki sta bila učenca s posebnimi potrebami sama v svojem uredništvu (izbrala sta si temo z naslovom Božič doma in po svetu). Raziskovala sta samostojno in tudi oblikovala besedilo. Slabovidni učenec je bil bolj več računalnika od ostalih, saj se je učil slepega tipkanja na Zavodu Iris in je uporabljal računalnik vsak dan pri pouku; njegovo spretnost so sošolci občudovali. Deklica G. je bila zelo nemirna in je hodila od uredništva do uredništva ter vsem pomagala z nasveti. Pri obeh učencih vidimo, da sta izstopala s svojim znanjem in slabšo socialno prilagodljivostjo – sodelovanje z drugimi je bilo dobro zanju in za ostale.

Učence sem ves čas spodbujala k sodelovanju. Učenci so se vedno bolj spoznavali in ugotavljali, da tudi učenca, ki imata posebne potrebe, blestita na določenih področjih.

Učenec T. je vsem učencev pomagal pri oblikovanju besedil, učenci so ga sami prosili za pomoč; ker je bil gibalno oviran, so oni pristopali k njemu in samozavest se mu je zelo dvignila. Pri drugi številki so se učenci že povezali v večje uredništvo. V njem sta bila dva nadarjena učenca in dva s posebnimi potrebami. Samostojno so izvedli šolsko anketo o zdravi prehrani, analizirali ugotovitve in oblikovali članek za glasilo. Deklica G. je zaradi svoje nemirnosti in živosti dobila nalogo, da je delila in pobirala ankete po celi šoli. Svoje delo je opravljala kvalitetno in ponosno. Tudi na svoj prispevek v glasilu so bili ponosni.

Inkluzija je v zadnjih letih v šolski prostor prinesla veliko sprememb, dobra je za učence in tudi za učitelje, saj moramo v svojih glavah premikati meje o tem, kaj je običajno in sprejemljivo. Tudi sama sem se v preteklih letih od otrok s posebnimi potrebami veliko naučila.

6 Ugotovitve, doprinos k stroki

V vseh letih učenja slovenščine in izbirnega predmeta šolsko novinarstvo sem z metodama razgovora in raziskovanja spoznala, da se otroci zelo dobro počutijo in znajdejo v samostojnem raziskovanju, če so zanj le dovolj motivirani in jih tematika zanima. Če so ustrezno motivirani in dobijo pravi izziv, neizmerno uživajo v reševanju in so željni reševanja vedno težavnejših problemov. Na začetku so potrebovali več usmerjanja, potem pa vedno manj. Povezali so se v ekipo in s skupnimi močmi iskali podatke o različnih temah. Za stroko je izjemnega pomena spoznanje, da so otroci željni povezovalnega dela. Učenci so bili najprej v skupinah le po razredih, potem pa so se začeli povezovati po zanimanjih. Učenci se niso razlikovali glede na status nadarjenosti ali posebnih potreb, temveč je vsak doprinesel, kar je lahko. Učenci so bili ponosni, ko so jih učitelji pohvalili in prepoznali njihov trud.

Zaključek

Pomembno je, da imajo vsi učenci, tako nadarjeni kot učenci s posebnimi potrebami, možnost, da se inkluzivno vključijo v različne dejavnosti, ki jim ponujajo širok nabor raznovrstnih možnosti za miselni in tudi socialni razvoj. Zelo pomembno je, da otroke na pravi način motiviramo in jim zastavimo kompleksne izzive ter jih spodbudimo, da jih bo naši pomoči samostojno rešujejo. Učenci so radi soustvarjalci prijetnega in kakovostnega vzdušja na šoli.

Literatura

Arnež, V. (2022): Razumevanje in (ne)zmožnost udeležanja inkluzije pri izvajanju dodatne strokovne pomoči, Pedagoška fakulteta, Koper.

Ministrstvo za šolstvo in šport: https://cpi.si/wpcontent/uploads/2020/11/Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf

Merljak, S., intervju z Marijo Kavkler: <https://old.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-pri-nas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html>

Renzulli, J. S. (2012): Uporaba koncepta „Trije obroči nadarjenosti“ v učilnici. Revija za nadarjene otroke, 56(3), 141–151.

<https://e-uprava.gov.si/podrocja/izobrazevanje-kultura/osnovna-sola/usmeritev-otroka-s-posebnimi-potrebami-v-program-vzgoje-in-izobrazevanja/pogosta-vprasanja/pogosto-vprasanje.html>

<https://www.center-motus.si/nadarjeni-ucenci/>

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Solsko_novinarstvo_izbirni.pdf

POUČEVANJE Z METODAMI, KI SPODBUJAJO MISELNI RAZVOJ

Povzetek: Kot vzgojiteljica si dela brez lutke ne morem zamisliti. Verjamem, da ima magično moč. Improvizirane dejavnosti z lutkami so pri mojih otrocih vedno vzbudile zanimanje. Postanejo bolj pozorni in se z lutkami poistovetijo. V njihovi družbi se sprostijo, zaradi česar zavlada v igralnici prijetno vzdušje, v katerem lahko iz otroka izrabimo tudi takšne stvari, ki jih v normalnem okolju ne moremo; lutka namreč omehča okolje. Ob spontani igri otrok z lutkami se opazita poseben žar v otroških očeh in navdušenost. Razširili smo nabor lutk in dejavnosti, povezanih z njimi, ter tako otrokom ponudili še nekaj več kot pa samo kratkotrajno igro z lutkami. Želeli smo jim približati raznovrstne lutke in jim tudi pokazati, da bodo z njihovo pomočjo lažje pripovedovali, razumeli in prebrodili marsikatero težavo ter nasploh lažje čustvovali. V članku sem predstavila primeri dobre prakse, kako lutko vključiti v usvajanje in doseganje kurikularnih ciljev.

Ključne besede: : miselni razvoj, NCT metoda, dinamično prilagajanje očesa, rotacija in ravnotežje.

TEACHING WITH METHODS ENCOURAGING METAL DEVELOPMENT

Abstract: In the modern world, scientists dealing with the mind, brain and genes have made important discoveries. Ranko Rajović's manual, which was our guide, offered the opportunity to try out these techniques as well. The author is also a senior lecturer in the field of talent development, experiential and social pedagogy. Learning with the NTC, designed by the author, connects neurophysiological insights with educational knowledge. Learning with the NTC method opens the door to creative learning, faster cognition and easier detection and development of the child's abilities. In this article, we focused on additional stimulation of synapse development, which is the first stage of the program. This includes motor activities, such as dynamic eye adjustment, rotation and balance. As in any sport, we must follow the principles of repetition, gradual strain and the principle of daily training. In the following, we will write about how successful we were in performing exercises and whether the children had any particular problems with it.

Keywords: mental development, NTC method, dynamic eye adjustment, rotation and balance.

Uvod

Poljak (1991) navaja, da so učne metode načini dela pri pouku. Nanašajo se na učitelje, torej na poučevanje. Galeša (1993) meni, da so metode poučevanja najmanj pomembne tako kot snov, pogostokrat pa še pomembnejše. Kot vzgojiteljica in učiteljica sem vedno stremela k učenju, ki ni učenje na pamet. Želela sem najti pristop, ki bi učencem omogočal, da spodbujajo svoj miselni razvoj. Naredila sem licenco za NCT- predavateljico. V pouk sem vedno poskuša vnesti čim več dinamike, vključevala sem učenje skozi igro, lutke, demonstracijo. Vsaj uro na dan sem izvajala pouk na prostem, vključila gozd, naravo. Želela otrokom približati učenje s pomočjo asociacij. Zanimalo me je, kako vidijo danes situacijo drugi, ki so zaposleni v šolstvu. Zastavili smo jim anketni vprašalnik, istočasno pa smo izvajali vaje, ki vzpodbudijo miselni razvoj otroka. V nadaljevalnem delu bomo opisali, ali smo imeli pri tem kakšne težave. Menimo, da ima gibanje velik pomen in navsezadnje igra.

1 Pomen gibanja za otrokov celosten razvoj

Pišot in Jelovčan (2006) sta zapisala, da se vsak otrok se rodi z določenimi dispozicijami. V kolikšni meri pa se bodo kasneje le-te razvile, pa je odvisno od okolja, ki nanj vpliva, ter od otrokove lastne aktivnosti. Vsa področja razvoja so med seboj zelo povezana in se tudi prepletajo ter dopolnjujejo. Napredek in spremembe na enem področju vplivajo tudi na ostala. Videmšek in Visinski (2001) trdita, da je gibanje ena izmed primarnih otrokovih potreb. Z njim otrok zaznava in odkriva svoje telo, preizkuša, kaj zmore, doživlja veselje in ponos ob razvijajočih se sposobnostih in spretnostih, razvija zaupanje vase. Hkrati pa s pomočjo gibanja pridobiva izkušnje na drugih področjih. Gibanje tako daje otroku občutek ugodja, varnosti, veselja, dobrega počutja, sprejetosti v okolje itn.

A. NTC metoda

Program NTC (Nikola Tesla Center – oddelek Mense za nadarjene) je nastal na osnovi večletnih raziskav ustvarjalnega učenja otrok. Avtor programa, dr. Ranko Rajović, je s timom strokovnjakov z namenom zgodnjega odkrivanja nadarjenosti in spodbujanja njenega razvoja zasnoval ta program. Program so oblikovali strokovnjaki področij nevrofiziološke znanosti, pedagogike, defektologije, psihologije, pediatrije itd. (Gojkov, v Rajović, 2009). Rajović (2009) definira, da program zaradi svoje nevrofiziološke osnove dobro dopolnjuje razvojno-psihološka izhodišča Kurikuluma za vrtce in osnovno šolo ter ga hkrati bogati s predlogi konkretnih ciljno usmerjenih telesno-gibalnih in miselnih iger ter dejavnosti. Poleg tega igralne dejavnosti vsebujejo veliko ponavljanja, s katerim se utrjujejo nastale možganske povezave. Igre in dejavnosti so izbrane tako, da čim bolj smiselno povezujejo različne otrokove izkušnje iz njegovega vsakdana ter so uporabne na različnih področjih vrtčevskih in šolskih dejavnosti (jezikovnem, športnem, umetnostnem, matematičnem, družboslovnem in naravoslovnem). Program vsebuje premišljeno sestavljen nabor dejavnosti ter predvideva fleksibilno stopnjevanje njihove zahtevnosti na osnovi starosti in znanja otrok. S tem pri otrocih ohranja ter še spodbuja razvoj učne motivacije. Zato program tudi starše, vzgojitelje in učitelje nenehno spodbuja k ustvarjalnemu delu in k oblikovanju novih igralno-učnih situacij in dejavnosti, ki so čim bolj povezane z značilnostmi konkretnega učnega okolja, v katerem se izvajajo.

Jurišević in drugi (2010 str. 12) definirajo, da je program NTC-učenje pedagoški pristop, ki temelji na spoznanjih o razvoju in delovanju možganov: starše, vzgojitelje in učitelje sistematično usmerja k tistim igralnim dejavnostim z otroki, ki še posebno dobro vplivajo na nastajanje in utrjevanje možganskih povezav (sinaps med nevroni) v času njihovega najintenzivnejšega razvoja, od rojstva do približno desetega oz. dvanajstega leta starosti.

Program je sestavljen iz treh sklopov dejavnosti, ki spodbujajo razvoj in aktivnost sinaps v možganih, prispevajo k učinkovitejšemu pomnjenju ter razvijajo funkcionalno mišljenje. V nadaljevanju so faze razdeljene na sklope, in sicer:

1. faza: Spodbujanje razvoja sinaps v možganih (nevronska mreža)

- telesno-gibalne igre (vaje vrtenja in vaje za ravnotežje)
- grafomotorične igre (groba in fina motorika)
- igre za akomodacijo očesa

2. faza: Spodbujanje pomnjenja z asociacijami

- vaje za prepoznavanje abstraktnih pojmov
- vaje seriacije in klasifikacije
- vaje asociacij in podobnosti
- glasbene dejavnosti

3. faza: Spodbujanje funkcionalnega mišljenja

- ugankarske zgodbe
- ugankarska vprašanja
- stimulatívna vprašanja

Rajović (2009) navaja, da se znotraj možganov se ves čas odvija borba za premoč med nevroni in povezavami med njimi (sinapsami). Prihaja do razvoja pomembnih centrov v možganih in ustvarja se celotna mreža sinaps. Neaktivni nevroni in sinapse od mreže. Vzpostaviti moramo interakcijo med vrtcem, šolo, učenjem skozi igro, učenjem s pomočjo novih tehnologij in seveda ne smemo pozabiti na enostavno otroško igro, ki je bila do pred 10–20 let nazaj popolnoma normalna. Tu predvsem mislimo na tekanje, skakanje, preskakovanje, plezanje itd. To je zelo pomembno, kajti pokončna hoja je osnovna oblika gibanja pri ljudeh. Pri tem pa morajo biti vsi deli možganov usklajeni in delovati sinhrono.

B. Rotacije in vaje za ravnotežje

Rajovič (2013) trdi, da je pomen enega najbolj zahtevnih premikov v prostoru, rotacija okrog lastne osi, postane jasen, ko spoznamo, katere strukture v njem sodelujejo. Vestibularni aparat notranjega ušesa prenaša impulze do struktur možganskega debla, od tam do jedra velikih in malih možganov, ki so spet povezani s 3, 4 in 5. lobanjskim živcem, ta pa med drugimi vpliva na kretnje oči.

C. Vaje z prilagajanje očesa

Rajovič (2012) je zapisal definicijo očesne akomodacije oziroma prilagajanja očesne leče sliki. Meni, da je eden najpomembnejših procesov za kasnejše funkcionalno branje, učenje in koncentracijo. Z gledanjem televizije, igranjem video igrice in uporabo računalnika vse bolj zanemarjamo razvoj te izjemno pomembne funkcije oči. Omenjeni fiziološki proces se namreč razvija z aktivnostjo oči – s hitrimi gibi, s sledenjem premikajočemu se predmetu, njegovim približevanjem ali odmikanjem, s tekom, preskakovanjem ovir in drugimi podobnimi dejavnostmi. Poudariti velja, da otrokovo prekomerno statično gledanje v zaslon (televizijski, računalniški) negativno vpliva na razvoj zgodnje akomodacije, saj v tem primeru »očesna gimnastika« ni mogoča

To je eden najpomembnejših procesov za kasnejše dobro učenje in koncentracijo in je vse bolj prisoten kot problem. Z gledanjem televizije, video iger in računalnika se vse bolj zanemari razvoj te izjemno pomembne funkcije očesa. Omenjeni fiziološki proces se namreč razvija s hitrimi kretnjami oči, s spremljanjem predmeta, s tekom in preskakovanjem ovir, otroci v tehnološko bolj razvitih državah pa pogostost igre vse bolj nadomeščajo z gledanjem v zaslon, kar negativno vpliva na razvoj prilagajanja očesa (Rajovič 2013).

Rajovič (2013) navaja, da je pri vajah za ravnotežje, rotacijo in dinamično prilagajanje očesa velja enako kot za vse vaje v športu, to je metodični pristop k vsaki dejavnosti. Da bi to dosegli, moramo upoštevati naslednja načela:

- Načelo vsakodnevnega treninga,
- načelo postopne obremenitve,
- načelo ponavljanja (na osnovi večkratnega ponavljanja se ustvarijo stabilnejše motorične navade in racionalna tehnika izvajanja gibov),
- načelo zavedanja (otrok mora k vsaki vaji pristopiti premišljeno in zavestno, sposoben je kritičnega opazovanja in ocenjevanja svojega gibanja med izvajanjem vaje- v skladu s svojimi zmoglostmi),
- načelo jasnosti (otrok mora dobiti jasno predstavo o pravilnemu izvajanju vsake vaje
- načelo vsestranskosti (uporaba motoričnih zahtevnejših vaj),
- načelo izobraževalne usmerjenosti (med vajo ima vzgojitelj vlogo zaščitnika in vzgojitelja).

2 Rezultati izvajanja vaj in rezultati ankete

V anketi je sodelovalo 20 učiteljic, večino jih dela v šolstvu manj kot 10 let. Večina jih učenja na pamet ne odobrava, prav vse pa menijo, da je frontalnega učenja vse preveč. Miselni razvoj po njihovo spodbuja igra in gibnje. Nekaj jih je pouk na prostem že izvajalo, nekatere pa se ga poslužujejo redno, obstaja pa tudi par učiteljic, ki se ga ne poslužujejo. Nekt učenje večina že pozna, in mnoge menijo, da bi ogromno pridobili, če bi pri učenju uporabljali druge metode. Kot učitelj jih velika večina uporablja, 20% učiteljic pa navaja, da se tega ne poslužujejo, ker nimajo rade sprememb in že leta učijo isto.

Pri prvi vaji postavimo v eno kolono. Pripomoček je nizka gred. Vsi otroci morajo prečkati gred, med prečkanjem drži roke v rahlem odročanju in z njimi lovi ravnotežje. Ob orodje na obe strani zaradi varnosti postavimo blazine. Med hojo po orodju mora otrok držati glavo pokonci, pogled je usmerjen naprej, s perifernim vidom pa spremlja smer gibanja. Pri tej vaji imamo otroke, ki so manj spretni in otroke, ki so spretnejši. Cilj je in ene in druge pripeljati do te stopnje, da bi prvi usvojili hojo po gredi brez večjih težav, drugi pa bi vajo samo nadgradili.

Pri drugi vaji smo otroke postavili v kolono, naš pripomoček je bil tokrat debela vrv. Otroci so iz kolone hodili po njej z enega konca na drugi konec in pri tem poskušali obdržati ravnotežje. Pozorni moramo biti na razmak med otroki, ki sočasno hodijo po vrvi. Vaja za otroke ni bila težka. Če jo primerjamo s hojo po gredi je to vaja za ogrevanje. Tu otroci čutijo, da so stabilni in ne morejo nikamor pasti. Pri tretji vaji smo otroke razporedili po prostoru, oddaljene drug od druge za širino razpona rok. Na moj znak so otroci začeli izvajati stoji na eni nogi, na moj znak so nogo tudi zamenjali. Roke morajo biti v odročanju. Glava je usmerjena naravnost. To vajo ponavljamo 3-5 minut. Pomembno je, da gledajo naravnost in da glavo držijo pokonci. Poskusimo različne možnosti, da nogo iztegnejo na stran jo pokrčijo v kolenu in jo iztegnejo nazaj ali pa se nagnejo naprej. Pri teh vaji so otroci imeli kar nekaj težav, kar je razvidno tudi iz slike, ravnotežje je bil njihov velik problem. Zelo težko so se obdržali na eni nogi, brez da bi jih ena stran premagala. Zatorej smo si dali še dodatno nalogo, da stoji na eni nogi treniramo vsak dan. Pri zadnji vaji pa otroke razporedimo v skupine po dva. En otrok sedi na rolki, drugi pa ga potiska po prostoru. V zahtevnejši različici lahko postavimo nekaj stožcev, ki jih morajo obvoziti. Naloga je, da par čimprej pride do označenega mesta, na cilj. Pri tem mora otrok, ki sedi na rolki, ves čas ohranjati ravnotežje. Če mu to ne uspe, se morata vrniti na začetek (Slika 8). Pomembno je, da hitrost potiskanja rolke prilagodimo starosti otrok in varnostnim razmeram v prostoru. Ta vaja je na otroke naredila največji vtis. Za njih je bilo izredno zabavno in sproščujoče. Otroci so radi delali v paru in potem zamenjali. Niso mogli skriti navdušenja. Ponovili smo jo večkrat, še posebej zato, ker jer otrokom tako pri srcu.

Zaključek

Menim, da se v šolstvu le dogajajo spremembe. Vse več učiteljev se učenja na pamet ne poslužuje, vsakodnevno iščejo metode, s katerimi bi obogatili pouk, otrokom pa pričarali večje izzive, saj bi morali zaradi odprtih vprašanj vnesti več truda. Ker smo se zelo poglobili v ta proces učenja, opazamo tudi boljše rezultate. Vaje so na osnovi večkratnega ponavljanja stabilnejši in gibi lepše in jasnejše izraženi. Otroci vaje že poznajo po imenu in ko rečemo določeno vajo, gredo tudi v pravo pozicijo. Opažamo, da vaje opravljajo spretnejše, hitreje, z manj napakami. Nasploh so spretnejši pri hoji po gredi, žogo ujamejo večkrat in ne pade na tla kot na začetku. Še vedno pa velja, da najbolj izstopa vaja vrtenja in pa vožnja z rolkami. Opazili smo, da se otroci pri teh dveh vajah najbolj sprostijo in ju opravljajo z velikim navdušenjem. Prišli smo do zaključka, da je igra v telovadnici zelo ključnega pomena, saj z njo spodbudimo miselni razvoj otroka. Nove metode učenja stremijo torej po gibanju, ki stimulirajo njegov miselni razvoj, hkrati pa spodbujajo tudi hitrost sklepanja in mišljenja pri tem pa smo uspešni samo z vključitvijo spodbudnega okolja, kjer vključujemo bodisi predane vzgojitelje bodisi ljubeče starše. Veseli nas, da je učiteljev, ki menijo, da je sprememba metod nujno potrebna in veseli nas, da obstaja vse več učiteljev, ki potrjujejo, da frontalna oblika in učenje na pamet nista naša prihodnost.

Literatura

- Galeša, M. (1993): Didaktika, Zagreb: Školska knjiga.
- Jurišević, M., Rajović, R., Drgan, L., (2010). NTC učenje: spodbujanje razvoja učnih potencialov otrok v predšolskem obdobju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pišot, R., Jelovčan, G. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Založba Annales.
- Poljak, V. (1989): Didaktika, Zagreb: Školska knjiga
- Rajović, R. (2009). IQ deteta- briga roditelja. Novi Sad: Abeceda.
- Rajović, R. (2013). IQ otroka- skrb staršev. Ljubljana: Mensa Slovenija.
- Rajović, R. (2015). Kako z igro spodbuditi miselni razvoj otroka. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Videmšek, M., Visinski, M. (2001) Športne dejavnosti predšolskih otrok. Ljubljana: Institut za šport.

Vprašalnik za vzgojitelje in učitelje

Q1 - Vaš spol: Moški Ženski

Q2 – *Koliko let že delate v šolstvu?*

5 let

10 let

več kot 10 let

več kot 20 let

Q3 - *Ali odobrivate učenje na pamet?*

Da

Ne

Niti da niti ne

Q4 – *Ali menite, da se nekateri učitelji poslužujejo frontalnega učenj v preveliki meri?*

Da

Ne

Q5 – *Kaj po vašem mnenju spodbuja miselni razvoj pri otroku?*

Igra

Učenje na pamet

Gibanje

Učenje pesmic

Q6 – *Ali prakticirate pouk na prostem?*

Da

Ne

Včasih

Q7 – *Poznate NCT učenje?*

Da

Ne

Da, sem bil že napredavanju.

Q8 – *Menite, da bi učenci lahko pridobili, če bi uporabljali pri učenju drugačne metode?*

Jih uporabljam

Da

Ne

Q 9– *Jih vi kot učitelj uporabljate?*

Da

Ne

Q 10– *Če ste odgovorili z ne, lahko prosim odgovorite še na to vprašanje.*

Ker se mi ne da spreminjati sistema

Nima rad /a sprememb

Že leta učim isto

Ker to ni dobra ideja

KULINARIČNI DOGODEK V VRTCU KOT METODA POUČEVANJA

Povzetek: Kakovostna hrana in spoštljiv odnos do nje, sta ključnega pomena že v zgodnjem otroštvu. Pri tem je zelo pomembno, na kakšen način otrokom hrano predstavimo in jih motiviramo za okušanje ter uživanje raznolike, predvsem pa zdrave hrane. Na podlagi praktičnih izkušenj opažamo, da je izjemno pomembno, da so otroci tudi v vrtcu občasno aktivno vključeni v samo pripravo različnih jedi. Takšno izkustveno učenje je v predšolskem obdobju velik doprinos k razvoju otrokovih spretnosti, sposobnosti in novih znanj. Pri izvedbi kulinarčnih dogodkov v vrtcu se prepletajo različna kurikularna področja, otroci pa pri tovrstnih aktivnostih neizmerno uživajo. Otrokom je seveda potrebno privzgajati tudi kulturne prehranjevalne navade, kar pa najlažje realiziramo preko vsakdanjih rutinskih dejavnosti. Vrtec je kraj, kjer je veliko možnosti za upoštevanje in prilagajane različnim željam otrok. Vsi pa stremimo k cilju, da si otroci pridobijo in usvojijo čim boljše prehranjevalne navade, ki jih bodo spremljale vse življenje.

Ključne besede: kulinarčni dogodki v vrtcu – primeri dobre prakse, izkustveno učenje, priprava jedi v vrtcu ob različnih priložnostih

CULINARY EVENT IN KINDERGARTEN AS A TEACHING METHOD

Abstract: Quality food and a respectful attitude are crucial even in early childhood. Here, we present food to children and motivate them to taste and eat diverse, but above all, healthy food is vital. Based on practical experience, it is essential that even in kindergarten, children are occasionally actively involved in the actual preparation of various dishes. Such experiential learning in the preschool period is an excellent contribution to developing the child's skills, abilities and new knowledge. When organizing culinary events in kindergarten, various curricular areas are intertwined, and children enjoy these activities immensely. Of course, it is also necessary to teach cultural eating habits to children, which is most readily realized through everyday routine activities. Kindergarten is a place where there are many options to consider and adapt to the different wishes of children. We all strive for the goal that children acquire and adopt the best possible eating habits that will accompany them throughout their lives.

Keywords: Culinary events in kindergarten - examples of good practice, experiential learning, preparation of food in kindergarten for different occasions

mr. Sanja Basta, Osnovna škola 22. lipnja, Sisak; Učiteljski fakultet u Petrinji, Republika Hrvatska

E-mail: sanja.basta@skole.hr

Nataša Svoboda Arnautov, Osnovna škola Đure Deželića Ivanić-Grad Republika Hrvatska

E-mail: natasa.svoboda-arnautov@skole.hr

KAKO NAUČITI KAKO TREBA UČITI?

Abstrakt: Učenje je središnji školski proces koji zahtijeva trud i vrijeme i cilj je svih aktivnosti poučavanja u školi. Da bi učenik bio uspješan u učenju treba biti u središtu svih aktivnosti učenja i poučavanja u formalnom, neformalnom i informalnom okruženju. Međupredmetna tema Učiti kako učiti razvija znanja i vještine učinkovitog učenja uz korištenje različitih strategija učenja, pamćenja, čitanja, pisanja i rješavanja problema na svakom nastavnom satu i svim izvannastavnim aktivnostima. Učenik pritom svoje učenje treba graditi na prethodnom znanju i iskustvima, treba poznavati vlastite snage i slabosti pri organizaciji vlastitog učenja, vrednovanja i učenja u suradnji s drugima, biti spreman tražiti pomoć i podršku. U radu i prezentaciji bit će predstavljeni različiti učiteljski postupci, metode i strategije rada, tehnike aktivnog učenja i poučavanja, te zanimljivi i izazovni zadaci koji su u skladu s učeničkim potrebama i interesima.

Ključni pojmovi: aktivno učenje, metode i strategije rada, učenik, učiti kako učiti.

LEARNING HOW TO LEARN

Abstract: Learning is a central school process that requires effort and time, and it is the aim of all teaching activities at school. In order for the student to be successful in learning, he should be at the center of all learning and teaching activities in a formal, non-formal, and informal environment. The cross-curricular theme Learning How to Learn develops the knowledge and skills of effective learning by using different learning, memorizing, reading, writing, and problem-solving strategies in every lesson and all extracurricular activities. At the same time, the student should build his learning on previous knowledge and experiences; he should know his own strengths and weaknesses when organizing his own learning, evaluation, and learning in cooperation with others; and he should be ready to ask for help and support. The paper and presentation will present various teacher procedures, work methods and strategies, active learning and teaching techniques, engaging and challenging tasks that are all in accordance with student needs and interests.

Key terms: active learning, work methods and strategies, student, learning how to learn.

Uvod

Jedna od bitnih kompetencija 21. stoljeća je učiti kako učiti, vještina koja je potrebna i poželjna, no, da bismo ju primjenjivali potrebno ju je naučiti. Jedno od prvih hrvatskih istraživanja na području razvijenosti kompetencije učiti kako učiti proveli su Jokić i sur. (2007) i rezultati istraživanja pokazali su potrebu razvijanja kompetencije učiti kako učiti kroz sve nastavne predmete i područja učenja na svakom nastavnom satu. U istraživanju su anketirani učenici četvrtih i osmih razreda (i njihovi nastavnici) i istaknuti su uglavnom pozitivni stavovi učenika prema učenju, pri čemu je motivacija za učenje učenika 4. razreda bila uglavnom intrinzična, a učenika u 8. razredu ekstrinzična. Prema Šabić (2019), hrvatska istraživanja pokazala su nedostatnu razvijenost kompetencije učiti kako učiti kod hrvatskih učenika i logičan korak bila je izrada kurikuluma međupredmetne teme učiti kako učiti.

Međupredmetna tema – učiti kako učiti

Kompetencija učiti kako učiti olakšava usvajanje budućih znanja i vještina koje će učenici primjenjivati u kasnijem osobnom i profesionalnom životu (Cjelovita kurikularna reforma, 2016). Svrha uvođenja međupredmetne teme učiti kako učiti je omogućiti učenicima razvijanje znanja i vještine upravljanja svojim učenjem i primjene odgovarajućih strategija u različitim situacijama učenja u formalnom, neformalnom i informalnom okruženju, a njezino ostvarivanje zamišljeno je kroz sve predmete i područja učenja te na svakome nastavnom satu. Prijedlog kurikuluma koncipiran je u četiri domene, to su: Primjena strategija učenja i upravljanja informacijama, Upravljanje svojim učenjem, Upravljanje emocijama i motivacijom u učenju i Stvaranje okruženja za učenje u kojima se nastojalo obuhvatiti sve elemente samoregulacije učenja. Autorica Labak (2022) navodi da se kompetencija učiti kako učiti odnosi na znanje, vještine i stavove. Znanje podrazumijeva poznavanje strategija učenja, ali

i snaga i slabosti vlastitih vještina učenja. Vještine obuhvaćaju sposobnost samoregularnog učenja, učinkovito upravljanje vremenom, autonomiju, disciplinu i ustrajnost, sposobnost koncentracije u učenju, vještinu upravljanja emocijama za vrijeme učenja, ali i informacijsku pismenost te kritičko mišljenje o ciljevima i svrsi učenja. Stavovi opisani u ovoj kompetenciji pozitivni su stavovi prema učenju i spremnost za cjeloživotno učenje (Letina, 2020).

Osnovni cilj učenja i poučavanja međupredmetne teme učiti kako učiti definiran je kao razvijanje aktivnog pristupa učenju i pozitivnog stava prema učenju te osposobljavanje učenika za primjenu stečenog znanja i vještina u različitim situacijama i kontekstima (Cjelovita kurikularna reforma, 2016). Navedeni cilj je u Kurikulumu za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (2019), pojašnjen u nekoliko podciljeva:

1. Učenik se koristi različitim strategijama učenja i upravljanja informacijama koje su temelj za razvoj ostalih vrsta pismenosti te za kritički i kreativni pristup rješavanju problema.
2. Učenik upravlja svojim učenjem tako što postavlja ciljeve učenja, planira i odabire pristup učenju te prati, prilagođava i samovrednuje proces i rezultate učenja.
3. Učenik prepoznaje vrijednost učenja i pokazuje interes za učenje, prepoznaje svoje motive za učenje, razumije i regulira svoje emocije tako da potiču učenje te razvija pozitivnu sliku o sebi kao učeniku.
4. Učenik stvara prikladno fizičko i socijalno okruženje koje poticajno djeluje na učenje i podržava ga.

Osnovna zadaća učiteljskog rada je osigurati uvjete za razvoj potencijala svakog učenika. Istraživanja o kompetencijama učitelja za učinkovit razvoj kompetencije učiti kako učiti (Zohar i Barzilai, 2015) upućuju na nedostatnu osposobljenost učitelja i na potrebu stručnog usavršavanja u ovom području. Prema autorici Ristić Dedić, „kompetenciju učiti kako učiti kod učenika u školskom okruženju mogu razvijati samo učitelji koji i sami posjeduju znanja i vještine upravljanja vlastitim učenjem i koji su sposobni kreirati poticajno razredno okruženje i situacije aktivnog učenja te kontinuirano, na razvojno primjeren način, izravno poučavati o strategijama učenja i metakogniciji.“ (Ristić Dedić, 2019., 105. str.) Smjernice za takvo poučavanje učitelji pronalaze u kurikulumu međupredmetne teme Učiti kako učiti, ali i u Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju.

Primjeri aktivnosti

Različiti su učiteljski postupci, metode i strategije rada koje se mogu primijeniti u nastavnom procesu sa ciljem aktivnog sudjelovanja učenika. Aktivno učenje znači smisljeno učenje, učenje kroz otkrivanje, kreativno učenje. Potrebno je pronaći zanimljive i izazovne zadatke koji učeniku omogućuju upravljanje vlastitim procesom učenja radi postizanja obrazovnih ciljeva (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010) jer će tako na samostalan način doći do važnih informacija potrebnih u procesu učenja. Još jedan vrlo važan zadatak učitelja je motivacija učenika, te poticanje interakcije i komunikacije tijekom rada u paru ili skupini.

U nastavku slijede primjeri aktivnosti koje kod učenika potiču aktivnost, komunikaciju i suradnju, a time i razvijanje kompetencije učiti kako učiti.

a) „AKO“ rečenice

Učenicima se zadaje početak AKO rečenice, a oni trebaju osmisliti nastavak te rečenice. Mogući početak rečenice: AKO su mi prljave ruke, trebam ih... (oprati). AKO imam temperaturu, ostat ću...(kod kuće). AKO me boli grlo, trebam piti... (čaj), AKO iz našeg mjesta krenem na jug doći ću u mjesto...

b) Geografska karta - Koje sam mjesto odabrala/odabrao?

Učenik odabire mjesto na geografskoj karti (grad, rijeku, goru, prometnicu...), a ostali učenici trebaju postavljati pitanja kako bi otkrili koje je mjesto odabrao prvi učenik. Primjeri pitanja: Je li to mjesto na geografskoj karti označeno zelenom bojom? Nalazi li se to mjesto južno od Zagreba?

c) Otkrivaljka

U igri se koriste ilustracije ili fotografije pojmova na papiru formata A4. Papir je potrebno izrezati na 4 - 12 komada, ovisno o tome koliko dugo će igra trajati. Odabranu sliku treba prekriti izrezanim dijelovima papira. Jedan po jedan dio papira podiže se i okreće tako da se vide dijelovi slike sve dok netko od učenika ne odgonetne što je na slici. Svaki učenik može pogađati samo jednom.

d) Pogodi pojam

Igra se u paru, jednom članu para se na čelo stavi slika ili pojam koji on ne vidi. Zadatak je pogoditi pojam postavljanjem pitanja na koja će njegov par odgovoriti s DA ili NE (npr. Jesam li ja biljka?, Mogu li govoriti? Jesam li od drveta?...).

e) Učenje pomoću kartica

Potrebno je izrezati kartice formata 10x10 cm od tvrdog papira. Svi učenici dobiju jednu ili više kartica, s jedne strane imaju zapisan pojam povezan s temom koju proučavaju. Zadatak je s druge strane kartice napisati definiciju toga pojma, npr. ako je zapisani pojam PODNEBLJE, s druge strane treba napisati definiciju: Podneblje su uobičajena vremenska obilježja godišnjih doba na nekome području. Zadatak učenici mogu nastaviti u paru. Sve kartice treba skupiti u jednu kutiju. Jedan par izvlači karticu, izgovara pojam, a drugi par definira isti pojam. Nakon nekoliko kartica učenici zamijene uloge.

f) Učenje pomoću kartica – 3-2-1

Na jednoj strani kartice može se nalaziti znanstveno – popularni tekst u kojem su podcrtani pojmovi. Zadatak je objasniti svojim riječima podcrtane riječi iz teksta. Iz teksta zatim izdvojavaju 3 nove riječi i 2 nove informacije koje su naučili čitajući tekst. Na poleđini kartice kartice jedan učenik napiše pitanje vezano uz pročitani tekst, a njegov par napisat će odgovore na postavljena pitanja (odgovore će pronaći u znanstveno-popularnom tekstu).

g) Turistički vodič – moj zavičaj

Učenici zamišljaju da su turistički vodič i promišljaju što bi sve turistima rekli o posebnostima svoga zavičaja. Zadatak je napraviti turistički vodič u kojem će biti spomenuta mjesta zavičaja, prirodne posebnosti zavičaja, kulturno-povijesne znamenitosti, zavičajna jela i slično.

h) Od čega su predmeti oko nas?

Za ovu aktivnost je potrebna platnena neprozirna vrećica u kojoj se nalaze, primjerice: plastična i drvena kvačica za rublje, plastična i pletena/drvena košarica, kožna/gumenu i vunena rukavica, drvena bojica i flomaster, plastična kapa za tuširanje i vunena kapa... Učenik treba ruku zavući u vrećicu i opipom prepoznati predmet koji je primio. Kad ga imenuje, izvadi ga iz vrećice i stavlja na desnu ili lijevu stranu klupe bez ikakva prethodnog objašnjavanja prema kojoj osobini razvrstavamo predmete. Na jednu stranu treba stavljati sve predmete od umjetnih materijala (guma, plastika), a na drugu one od prirodnih (drvo, papir, vuna), no učenicima to ne kažemo, već ih puštamo neka sami uoče kriterij po kojemu razvrstavamo predmete (učiteljica/učitelj jednostavno potvrdi odabrano mjesto za predmet ili premjesti predmet na drugi kraj bez ikakva objašnjavanja). Zatim drugi učenik pogađa tajanstveni predmet iz vrećice i razvrstava ga (bez objašnjavanja). Promatrajući obje hrpe razvrstanih predmeta, učenici trebaju zaključiti prema kojemu su obilježju razvrstani. Sve do zadnjeg predmeta učenici svoje zaključke ne izgovaraju naglas kako bi svaki učenik imao priliku promisliti o predmetima i razvrstavanju. Na kraju igre bit će dvije hrpe predmeta: od prirodnih i od umjetnih materijala. Igra se može nadograditi razvrstavanjem predmeta napravljenih od žive prirode (drveta, kože, vune) i od nežive prirode (kamen, staklo).

Zaključak

Učenje je prirodan proces, središnji je proces u školi i cilj svih aktivnosti poučavanja. Odvija se u međusobnom odnosu kognitivnih i metakognitivnih procesa, motivacije i emocija i omogućuje učenicima da napreduju u preuzimanju odgovornosti i kontrole nad svojim učenjem (Kurikulum za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj, 2019). Zbog toga se kompetencija učiti kako učiti razvija na svakome

nastavnom satu te u svim izvannastavnim aktivnostima. Različitim oblicima, metodama i strategijama rada učitelj potiče aktivnost i samostalnost učenika, pozitivne stavove prema učenju i razvijanje kompetencije učiti kako učiti, a od učenika se očekuje da svoje učenje temelje na prethodnom znanju i životnim iskustvima kako bi znanje i vještine mogli primijeniti u svakodnevnim životnim situacijama.

Literatura

- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010) Didaktika i kurikulum, IEP-D2, Zagreb.
- Cjelovita kurikularna reforma (2016). Prijedlog nacionalnog kurikuluma međupredmetne teme Učiti kako učiti. Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta.
- Jokić, B., Baranović, B., Bezinović, P., Dolenc, D., Domović, V., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2007). Ključne kompetencije “učiti kako učiti” i “poduzetništvo” u osnovnom školstvu Republike Hrvatske. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Kurikulum za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (2019). Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta.
- Labak, I. (2022). Unaprjeđivanje metakognitivne dimenzije kompetencije učiti kako učiti kod učitelja. *Napredak*, 163 (1 - 2), 181-199. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/279091>
- Letina, A. (2020). Development of students' learning to learn competence in primary science. *Education Sciences*, 10(11), 325-339. <https://doi.org/10.3390/educsci10110325>
- Ristić Dedić, Z. (2019). Metakognitivni aspekti samoregulacije učenja. In: *Kompetencija učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*. Biblioteka *Znanost i društvo* (41). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, pp. 89-110.
- Šabić, J. (2019). Kompetencija učiti kako učiti u Hrvatskoj. In: *Kompetencija učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*. Biblioteka *Znanost i društvo* (41). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, pp. 31-53.
- Zohar, A. i Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher order thinking (HOT) in science education. *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*, 229-242.

UČENJE IZVAN UČIONICE

Učenje izvan učionice ili izvanučionička nastava je oblik nastave koji podrazumijeva ostvarivanje planiranih programskih sadržaja izvan školske ustanove i brojne su njezine dobrobiti koje utječu na ukupan socio-emocionalni, zdravstveni i kognitivni razvoj učenika.

Učitelj je kreator nastave i važan nositelj odgojno-obrazovnog procesa, kako u učionici, tako i izvan nje. Pri planiranju izvanučioničke nastave učitelj treba jasno definirati ciljeve, zadatke i ishode s kojima će upoznati roditelje; sadržajno i metodički je dobro osmisлити, razraditi metode i oblike rada pomoću kojih će omogućiti interdisciplinarno povezivanje nastavnih predmeta i/ili izvannastavnih aktivnosti.

U radu i prezentaciji predstavljen će biti posjet kao poseban oblik odgojno-obrazovne aktivnosti izvan škole koji se može realizirati na lokalitetu od posebne vrijednosti ili ustanovama i institucijama u svrhu ispunjavanja određenih odgojno-obrazovnih ishoda, ciljeva i zadaća.

Ključne riječi: interdisciplinarnost, izvanučionička nastava, mišljenje učenika, posjet, priprema učitelja.

LEARNING OUTSIDE THE CLASSROOM

Abstract: Learning outside the classroom or extracurricular teaching is a teaching form that implies the implementation of planned program contents outside the school institution. It also has numerous benefits that affect the student's overall socio-emotional, health and cognitive development. The teacher is the creator of teaching and a relevant bearer of the educational process, both in the classroom and outside it. When planning extracurricular lessons, the teacher should clearly define the goals, tasks, and outcomes with which he will introduce to the parents; content-wise and methodically, it is good to create and develop methods and forms of work that will enable interdisciplinary linking of teaching subjects and/or extracurricular activities. In this work and presentation, we will take a closer look at the visitation as a particular form of educational activity outside the school in a relevant significance site and institution for the purpose of fulfilling specific educational outcomes, goals, and tasks.

Key words: interdisciplinarity, extracurricular teaching, students' opinion, visit, teacher preparation.

UČENJE IZVAN UČIONICE ILI IZVANUČIONIČKA NASTAVA

Učenje i poučavanje na otvorenim prostorima ili izvanučionička nastava sastavni je dio rada učitelja u osnovnim školama, pri čemu u izvornoj stvarnosti učenici spoznaju predmete i pojave koje proučavaju u školi. Bez obzira na mjesto i vrijeme trajanja, svu nastavu ustrojenu izvan učionice možemo nazvati izvanučioničkom nastavom (De Zan, 2005). Učenje i poučavanje izvan učionice ima niz bitnih značajki: lokaciju, motivaciju i tematiku (Husanović-Pejnović, 2012). Autorice Borić, Škugor i Perković (2010) navode da izvanučionička nastava podrazumijeva „uporabu primarnih izvora znanja, poticanje promatranja, samostalna istraživanja, zaključivanje te praktično djelovanje učenika u neposrednoj stvarnosti.“ (Borić, Škugor i Perković, 2010., str. 361.). Učenje u prirodnom okruženju najprimjereniji je način poučavanja jer učenicima omogućuje upoznavanje i istraživanje prirodnih posebnosti i kulturne baštine Republike Hrvatske i tako omogućuje praktičnu primjenu građanskog i zdravstvenog odgoja, prometne kulture. U izvanučioničkoj nastavi učenici imaju mogućnost susresti se s prirodnom, kulturnom i gospodarskom okolinom i ljudima koji svojim životom i radom utječu na razvoj gospodarstva i očuvanje prirodnog i kulturnog bogatstva (Jurčić, 2015). „Boravak i učenje učenika izvan učionice pridonosi jasnosti, stabilnosti i integrativnosti znanja te jača mogućnost transfera znanja u novim okolnostima. Učenici stječu znanja i umijeće: kompetencija za djelovanje“ (Husanović-Pejnović, 2011., 67.str.) što ima snažan utjecaj na ukupan socioemocionalni, zdravstveni i kognitivni razvoj učenika. Učenje izvan učionice pomaže im razumjeti okruženje, prirodu i svijet konkretnim iskustvima i tako im omogućuje uvidjeti povezanost odgojno-obrazovnih i životnih sadržaja (Sakač, Cvetićanin i Sučević, 2012; Cengelci, 2013).

Motivacija učitelja

Planiranje izvanučioničke nastave započinje planiranjem u školskom kurikulumu na početku svake školske godine, a treba biti kvalitetno isplanirana u svim etapama njenog ostvarivanja. Organizacija nastave izvan učionice je zahtjevna, te traži odgovornost i educiranost učitelja. O učiteljskom znanju, motiviranosti i spremnosti da izabere najučinkovitije oblike nastavnog rada i mjesta učenja, ovisi interes učenika za novim znanjima, proučavanjima, istraživanjima i interesima o tim spoznajama. Učitelj treba jasno definirati ciljeve i zadatke, sadržajno i metodički ju dobro osmisлити, razraditi odgovarajuće metode i oblike rada, omogućiti interdisciplinarno povezivanje nastavnih predmeta, realizaciju ishoda i vrednovanja. Potrebna je kompleksna tehnička i metodička priprema jer uz motivacijsku i spoznajnu sadržaj i rekreacijsku sastavnicu. Izvanučionička se nastava, prema procjeni učitelja, može ostvariti kao uvod u novu nastavnu temu, kao priprema za učenje nastavnih sadržaja ili njihovo ponavljanje i sistematizaciju. Izvanučionička nastava u svojoj pripremi ne trpi improvizacije i, premda je rado i često ostvaruju, učiteljima ponekad teškoću predstavlja administrativni dio koji trebaju pripremiti u pisanom obliku. Tri su osnovne etape u procesu učiteljskog planiranja i pripremanja izvanučioničke nastave, to su: pripremanje, izvođenje i rad u učionici (po povratku u školu). Autorica Anđić (2006) navodi da ovakav način rada „ispunjava osnovne zahtjeve humanističkog pristupa u odgoju i obrazovanju, opunomoćuje i potiče učitelje na izgrađivanje i razvijanje konstruktivističkih načina učenja i poučavanja te odgovara novim didaktičko–metodičkim zahtjevima za suvremenijim, akcijskim, radosnijim i motivirajućim učenjem i poučavanjem u procesima odgojno–obrazovnog rada u školama (Anđić, 2006., str. 21).

Vrste izvanučioničke nastave

Prema Pravilniku o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (2019), u izvanučioničku nastavu ubrajamo: školske izlete, školske ekskurzije, terensku nastavu i školu u prirodi. Školski izlet je oblik izvanučioničke nastave koji obuhvaća poludnevni ili cjelodnevni zajednički odlazak učenika i učitelja/nastavnika/odgajatelja u mjesto u kojem je škola ili izvan njega, a koji škola organizira u svrhu ispunjavanja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća. Školska ekskurzija je oblik izvanučioničke nastave koji obuhvaća višednevno putovanje radi posjeta prirodnim, kulturnim, povijesnim, sportskim i tehničkim središtima koje organizira škola u svrhu ispunjavanja određenih odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća. Škola u prirodi je oblik višednevne nastave koja se održava izvan mjesta stanovanja u prirodnom odredištu, s odgovarajućim uvjetima prilagođenim učenju i poučavanju u zatvorenome i otvorenome prostoru. Terenska nastava je oblik izvanučioničke nastave koji se izvodi u izvornoj stvarnosti, s ciljem njenog upoznavanja u kojoj se mogu primjenjivati i istraživačke metode. Osnovni cilj odlaska na terensku nastavu je zorno učenje u izvornoj stvarnosti, te omogućavanje stjecanja osobnih iskustava i doživljaja. Prema istom Pravilniku (Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole, 2019), druge odgojno-obrazovne aktivnosti izvan škole su: škola plivanja, posjet ili sudjelovanje u kulturnim i sportskim manifestacijama i događajima druge aktivnosti koje su u funkciji ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća kulturne i javne djelatnosti školske ustanove. Posjet je poseban oblik odgojno-obrazovne aktivnosti izvan škole. Izvodi se: na lokalitetu od posebne vrijednosti (arheološke, geološke, botaničke...), u ustanovama i institucijama (muzej, galerija, kazalište, kino, tvornica, elektrana, vatrogasna postaja...) i sl. u svrhu ispunjavanja određenih odgojno-obrazovnih ishoda, ciljeva i zadaća.

Brojni su sadržaji i ishodi koji se mogu realizirati kroz posjete u lokalnoj sredini, u bližoj okolini škole. Kurikulumi svih nastavnih predmeta preporučuju ostvarivanje ishoda u izvanučioničkoj nastavi, primjerice vezanih uz promet, godišnja doba, prirodnu, kulturnu i povijesnu baštinu, kulturne sadržaje (kazališne predstave za djecu, likovne izložbe, izložbe u muzejima primjerene dobi i interesima učenika, susreti s književnicima i ilustratorima u školi ili narodnim knjižnicama, dječji književni, filmski, obrazovni, tradicijski festivali, kulturni projekti namijenjeni djeci). Jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja

Likovne i Glazbene kulture je posjećivanje glazbeno-kulturnih događaja, sudjelovanje u umjetničkim događanjima i aktivnostima kulturno-znanstvenih ustanova, a ostvarivanjem ishoda potiče osobni razvoj i aktivno uključivanje učenika u kulturni društveni život zajednice, te odgovoran odnos prema suvremenoj kulturnoj okolini i umjetničkoj baštini.

Brojne su dobrobiti posjeta u lokalnoj zajednici:

- pomažu u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda predmetnih kurikuluma i međupredmetnih tema – povezivanje učioničke nastave s posjetom različitim lokacijama i ustanovama
- interdisciplinarno povezivanje sadržaja različitih nastavnih predmeta, uključujući i izvan-nastavne aktivnosti
- njegovanje odgojnih vrijednosti - razvijanje kulture ponašanja učenika (u prometu, kulturnim ustanovama, prirodi...), uključivanje učenika u društveni život lokalne zajednice
- koriste se potencijali lokalne zajednice – kroz suradnju s kulturnim ustanovama
- fleksibilna organizacija – prostor i vrijeme se dogovaraju s djelatnicama ustanova.

Cilj je svake izvanučioničke nastave učenje otkrivanjem u neposrednoj životnoj stvarnosti jer se na taj način učenike potiče na promišljanje i stjecanje znanja kroz osobna iskustva, na rješavanje problema i razvijanje temeljnih kompetencija. Suvremena nastava u svoje središte postavlja učenika s njegovim željama, potrebama, pravima i interesima, a realizacija svega navedenog im je omogućena iskustvenim učenjem i kretanjem tijekom izvanučioničke nastave.

Literatura

- Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2(2007)1 (3), 7-23. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/12618> Pristupljeno 1. 10. 2023.
- Borić, E., Škugor, A. i Perković, I. (2010). Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva. *Odgojne znanosti*, 12 (2 (20)), 361-371. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/68278> Pristupljeno 1. 10. 2023.
- Cengelci, T. (2013) Social studies teachers' views on learning outside the classroom«, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), str. 1836–1841.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Husanović-Pejnović, D. (2012). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurčić, M (2015) *Odgoj u izvanučioničkoj nastavi* Ur: Opić, Siniša; Bilić, Vesna; Jurčić, Marko (ur.), *Odgoj u školi*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 197–217.
- Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (2019). Zagreb: Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Sakač, M. D., Cvetičanin, S., Sučević, V. (2012) Mogućnosti organiziranja odgojno-obrazovnog procesa u cilju zaštite životne sredine. *Socijalna ekologija*, 21(1), str. 89–98. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/79127> Pristupljeno 5.10.2023.

Anita Čupić, Osnovna škola kraljice Jelene, Solin, Hrvatska

E-mail: anita1.cupic@gmail.com

Vesna Šumanac, Osnovna škola Neorić-Sutina, Neorić, Hrvatska

E-mail: vesa.sumanac@gmail.com

IGRIFIKACIJA U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA

Sažetak: U ovom predavanju autorice će prikazati metodički oblikovane igre kojima su kod učenika nižih razreda osnovne škole razvijale čitalačke navike. Igre su kreirane u aplikaciji Learning Apps koju učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole mogu bez većih problema samostalno koristiti. Igre su kreirane na način da su u njima integrirani svi ishodi koji su zadani predmetnim Kurikulumom Hrvatskog jezika. Na kreativan i zabavan način kroz igru u digitalnoj aplikaciji LearningApps učenici su uvježbavali ili provjeravali razumijevanje pročitane teksta, a posebno sadržaja lektire. Pritom su se koristili različiti oblici ove aplikacije kojim su se pripremali kvizovi, razne igre i osmosmjerke koje su učenici rješavali i odmah dobivali povratnu informaciju i poznavanju sadržaja koji su provjeravani. Na zanimljiv i poučan način kroz igrifikaciju stjecane su čitalačke navike i razvijao se interes za jezik.

Ključne riječi: igra, jezik, igra, čitalačke navike

GAMIFICATION IN CROATIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract: In this lecture, the authors will present methodically designed games in which they developed reading habits among students of lower grades of elementary schools. The games are created in the Learning Apps application, which students from 1st to 4th grade of primary school can use independently without much difficulty. The games are created in such a way that they integrate all the outcomes specified in the subject Curriculum of the Croatian language. In a creative and fun way, through a game in the LearningApps digital application, students introduced or checked their understanding of the read text and the specific content of the reading. Different forms of these applications were used, with which quizzes, various games and eight-pointers were prepared, which the students solved and immediately received feedback and knowledge of the content being tested. In an interesting and educational way, through gamification, reading habits were acquired and interest in the language was developed.

Key words: game, language, play, reading habits

Anita Čupić, Osnovna škola kraljice Jelene, Solin, Hrvatska

E- mail: anita1.cupic@gmail.com

Vesna Šumanac, Osnovna škola Neorić-Sutina, Neorić, Hrvatska

E- mail: vesa.sumanac@gmail.com

POTICANJE GLAZBENOG STVARALAŠTVA KOD UČENIKA

Sažetak: Od 2019. godine na snazi je kurikulum za nastavni predmet Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbene umjetnost za gimnazije u Republici Hrvatskoj. Nastava glazbe potiče i unapređuje učenikov estetski razvoj, potiče kreativnost učenika, razvija učenikove glazbene sposobnosti i interese, razvija učenikovu svijest o očuvanju povijesno-kulturne baštine i osposobljava ga za življenje u multikulturnom svijetu. Prema navedenom Kurikulumu u nastavi Glazbene kulture prepoznajemo aktivnosti slušanja i upoznavanja glazbe, pjevanja i sviranja, glazbenih igara, stvaralaštva i primjene informacijsko – komunikacijske tehnologije. Stvaralaštvom se u nastavi glazbe potiče učenička kreativnost u užem i širem smislu. Odnosi se prije svega na stvaranje pojedinaca/učenika najčešće s namjerom da se stvori određeno glazbeno djelo koje čini cjelinu sa svojim početkom, sredinom i krajem. Učitelji se često pitaju na koji način potaknuti glazbenu kreativnost kod učenika strahujući rade li to na ispravan način. Autorice će pokazati praktične načine kako su organizirale stvaralačko izražavanje učenika u aktivnostima pjevanja, sviranja, plesa, pokreta u nižim razredima osnovne škole (1. – 3. razred).

Ključne riječi: glazba, kreativnost, stvaralaštvo, ples, pokret

ENCOURAGING MUSICAL CREATIVITY AMONG STUDENTS

Abstract: Since 2019, the curriculum for the subject Musical culture for primary schools and Musical arts for high schools in the Republic of Croatia has been in force. Music teaching encourages and improves the student's aesthetic development, stimulates the student's creativity, develops the student's musical skills and interests, develops the student's awareness of the preservation of historical and cultural heritage and prepares him for life in a multicultural world. According to the mentioned Curriculum, in the Musical Culture class, we recognize the activities of listening and getting to know music, singing and playing, musical games, creativity and the application of information and communication technology. Creativity is encouraged in music lessons in the narrow and broad sense of the students. It refers above all to the creation of individuals/students, most often with the intention of creating a specific piece of music that forms a whole with its beginning, middle and place. Teachers often wonder how to encourage musical creativity in students, fearing whether they are doing it the right way. The authors will show practical ways of how they organized the creative expression of students in the activities of singing, playing instruments, dancing, and movement in the lower grades of primary school (grades 1-3).

Keywords: music, creativity, creativity, dance, movement

Vesna Šumanac, Osnovna škola Neorić-Sutina, Hrvatska
E-mail: vesna.sumanac@gmail.com
Anita Čupić, Osnovna škola kraljice Jelene, Solin, Hrvatska
E-mail: anita1.cupic@gmail.com

METODE I NAČIN USVAJANJA POČETNOG ČITANJA I PISANJA

Sažetak: Usvajanju početnog čitanja i pisanja prethode predčitalačke vještine o kojima ovisi sposobnost usvajanja tehnike čitanja i pisanja. Iako dijete govorenje i slušanje ima kao urođenu vještinu, treba mu u predškolskoj dobi što više čitati priče i poticati ga na aktivnosti bojanja i crtanja kako bi steklo potrebnu fizičku, kognitivnu, psihomotornu i emocionalnu zrelost. Potrebne su i neke predvještine kao što su: pozitivna koordinacija oko-ruka, uredan govorni razvoj, razvijena fonološka i vidna svjesnost, razvijena fina motorika ili grafomotorika. Samo usvajanje početnog čitanja i pisanja ide od globalnog čitanja kraćih riječi i rečenica te slikovnog pamćenja kraćih riječi. Sljedeća etapa je glasovna analiza i sinteza kraćih pa duljih riječi. Osnova i temelj svakog početnog čitanja je rastavljanje riječi na glasove i slova kako bi učenik čuo redom sve glasove te ih spojio u riječ. Kako bi učenici usvojili tehniku čitanja i pisanja po diktatu te postali uspješni čitači, potrebno je svakodnevno vježbati i razviti metode koje će mu to olakšati i ubrzati, a samim tim i olakšati rad učitelja u budućem radu u ostalim nastavnim predmetima. Učitelj često mora sam pronalaziti metode kojima će učenika uvesti u svijet čitanja i razviti fonološku svijest i osjetljivost, a to ne može bez slovarice, pojedinačno izreznanih slova i slogova. Točno i tečno čitanje preduvjet je razumijevanja i usvajanja nastavnih sadržaja prema kurikulumu pojedinih nastavnih predmeta.

Ključne riječi: čitanje, glasovna analiza, sinteza, fonološka, vidna svjesnost

METHODS AND METHODS OF ACQUIRING INITIAL READING AND WRITING

Abstract: The acquisition of initial reading and writing is preceded by pre-reading skills on which the ability to acquire reading and writing techniques depends. Although the child has speaking and listening skills as an innate skill, he should be read stories as much as possible in preschool age and be encouraged to do coloring and drawing activities in order to acquire the necessary physical, cognitive, psychomotor and emotional maturity. Some pre-skills are also needed, such as: positive eye-hand coordination, proper speech development, developed phonological and visual awareness, developed fine motor skills or graphomotor skills. Only the acquisition of initial reading and writing goes from the global reading of shorter words and sentences and the pictorial memory of shorter words. The next stage is voice analysis and synthesis of shorter and longer words. The basis and foundation of every initial reading is breaking down words into sounds and letters so that the student hears all the sounds in order and combines them into a word. In order for students to adopt the technique of reading and writing by dictation and become successful readers, it is necessary to practice daily and develop methods that will make it easier and faster for them, and thus facilitate the work of the teacher in the future work in other teaching subjects. The teacher often has to find methods by himself to introduce the student to the world of reading and develop phonological awareness and sensitivity, and this cannot be done without a dictionary, individually cut letters and syllables. Accurate and fluent reading is a prerequisite for understanding and adopting the teaching content according to the curriculum of individual teaching subjects.

Key words: reading, voice analysis, synthesis, phonological, visual awareness

Uvod

Polazište za usvajanje sadržaja iz svih nastavnih predmeta je osposobljenost učenika za komunikaciju i izražavanje koje nije moguće bez usvojenosti tehnike čitanja. U uskoj vezi s čitanjem su slušanje i govorenje, jezične djelatnosti koje su urođene i spontano se razvijaju od rođenja. Čitanje i predčitalačke vještine počinju se razvijati od treće godine unutar obitelji, a zatim u vrtiću. U predškolskoj dobi djetetu treba što više čitati priče i poticati ga na aktivnosti bojanja i crtanja kako bi steklo potrebnu fizičku, kognitivnu, psihomotornu i emocionalnu zrelost. Kako bi dijete usvojilo tehniku čitanja potrebne su i neke predvještine kao što su: pozitivna koordinacija oko-ruka, uredan govorni razvoj, razvijena fonološka i vidna svjesnost, razvijena fina motorika ili grafomotorika. Usvajanje tehnike čitanja počinje globalnim čitanjem kraćih riječi i rečenica te slikovno pamćenje kraćih riječi. Sljedeća etapa je glasovna analiza i sinteza kraćih pa duljih riječi. Osnova i temelj svakog početnog čitanja je rastavljanje riječi na glasove i slova kako bi učenik čuo redom sve glasove te ih spojio u

riječ. Kako bi učenici usvojili tehniku čitanja i postali uspješni čitači potrebna je svakodnevna vježba i razvoj metoda koje će mu to olakšati i ubrzati, a samim tim i olakšati rad učitelja u budućem radu u ostalim nastavnim predmetima. Učitelj često sam pronalazi metode kojima će učenika uvesti u svijet čitanja i razviti fonološku svijest i osjetljivost. Točno i tečno čitanje preduvjet je razumijevanja i usvajanja nastavnih sadržaja prema kurikulumu pojedinih nastavnih predmeta.

Globalno čitanje

Prvi početci u čitanju i uvod učenika u početno čitanje je globalno čitanje to jest slikovno pamćenje kratkih i čestih riječi u kraćim slikovnim rečenicama: U, I, JE, SU, NA, IMA, NEMA.

Primjeri: JE U . JE NA . IMA .

Učenici slušaju kratke priče sa određenom temom te u skladu s temom upoznaju se sa sličicama ispod kojih piše riječ koja opisuje tu sličicu. Nakon upoznavanja slikovne riječi učenici čitaju nekoliko kraćih slikovnih rečenica koje sadrže sličice iz priče i neke od navedenih kraćih riječi: U, I, JE, NA, SU, IMA, NEMA.

Početno čitanje

Nakon globalnog čitanja kratkih slikovnih rečenica i pamćenja kratkih riječi pristupa se usvajanju slova i metode početnog čitanja. Kao predvježba provodi se najprije sinteza ili spajanje dvaju glasova, zatvornika i otvornika u jedan slog. Npr. M – A u MA, T – I u TI, S – E u SE, L—O u LO..., a zatim glasovna analiza slogova kao npr. DU u D - U, PE u P - E, TE u T-E...Na samom početku upoznaju pet otvornika (samoglasnika) abecede. Pritom glasovno analiziraju riječi koje sadrže te otvornike te određuju gdje se navedenoj u riječi nalazi određeni otvornik. Vade obrađena i izrezana slova slovarice i slažu zadana slova i kombinaciju dva do tri otvornika (A, I, E, U, O, AE, AI, AO, AU, IE, OU, AEI, UOA, EIA...).

Zatim slijedi usvajanje pisanja i čitanja zatvornika (suglasnika). Prvi zatvornik je M. Učenicima se podijele otvornici u crvenoj boji, a zatvornici su crne boje. Tako imaju zadatak samostalno slagati slogove: MA, ME, MI, MO, MU, pročitati te slogove te ih i glasovno analizirati nakon što ih slože. Nakon toga podijele im se ti isti slogovi u obliku kartončića koje je učitelj izradio i izrezao s tim da su otvornici crvene boje. Kako bi bolje i lakše usvojili tehniku čitanja imaju zadatak od tih slogova složiti riječi i pritom mogu koristiti i pojedinačno slova: M, A, I, E, O, U kao i više puta isti slog. Tako od tih slova i slogova mogu složiti riječi: MAMA, IMA, IMAMO, EMA, MIA, MIMA, MAMI, IME... Sljedeći zadatak je složiti rečenicu od tih riječi. Npr. MAMA IMA EMU. MI IMAMO MAMU...Isti postupak se ponavlja sa sljedećim zatvornikom N. Nakon što se podijele kartončići sa slovom N, slažu se slogovi: NA, NE, NI, NO, NU. Provodi se glasovna analiza tih slogova, čitaju se slogovi i zatim dijele kartončići s tim slogovima s tim da su otvornici opet crvene boje. Ponovo se sastavljaju riječi od slogova, ali sada i od slogova koji sadrže i slovo M i slovo N. Npr.: NEMA, NEMAMO, MENI, NENO, NINO, ANA, ENA, NINA, NONA, NONO, ENO, ON, ONA, ONO...Učenici mogu samostalno raditi ili u paru. Nadareni učenici će složiti više riječi. Mogu opet samostalno ili u paru sastaviti rečenice od složenih riječ. Mogu se natjecati tko će više riječi složiti u određenom vremenu kao i rečenica. Sve riječi i rečenice koje slože, učenici čitaju i glasovno analiziraju. Osim slova i slogova učenicima se podijele sličice koje će koristiti pri sastavljanju rečenica. To mogu biti sličice: lopte, knjige, cvijeta, škole, lutke, auta, leptira, torbe, olovke, naočala, stola, livade... Tako će nastati slikovne rečenice, ali i rečenice u kojima su koristili samo riječi.

Npr.:

NENO IMA . NONA IMA .

Ili

ENA NEMA NONU. ONA IMA MAMU ANU.

Primjere sastavljenih rečenice pišu na ploči i u pisanku.

Primjer kartončića sa slogovima:

S L O

Sljedeći korak u usvajanju čitanja je glasovna analiza i sinteza slogova koji sadrže dva zatvornika i jedan otvornik kao npr.: MNO, MNU,.. MLI, VJE, SLI, KLO, SKA, VRI,... jer učenici uglavnom pri glasovnoj analizi i sintezi ne čuju drugi zatvornik. Ponovo se ide od sinteze triju glasova kao npr. P – L – I u PLI, T – R- A u TRA, S – J – E u SJE..., a zatim slijedi glasovna analiza slogova kao npr.: BRO, KRA, DVI, SMI, GLU, DRU, ZRE,... Svaki put po nekoliko primjera prezentira učitelj kako bi učenici znali što će i kako raditi.

Ovakva analiza i sinteza predvježba je i uvod u čitanje i pisanje riječi koje sadrže slogove od tri glas/slova jer učenici obično ne čuju onaj drugi zatvornik. Primjeri takvih riječi su: MLIJEKO, VJETAR, KLUPA, SLIKA, OLOVKA, ... Kako bi čuli i prepoznali taj drugi zatvornik i ovladali tehnikom čitanja i pisanja, učenici sastavljaju riječi rečenice u kojima su takvi slogovi. Tako nakon obrade zatvornika M, N, V, J, L, S trebaju od slogova s jednim i dva zatvornika sastaviti što više riječi, a zatim i rečenice od tih riječi.

Npr. slogovi: SLO, SNA, SMI, MLI, SVI, SNO, SJE, VO, JE, VI, JA, VA, MA, ME mogu dati ove riječi: SLOVO, JASNA, MLI JE, SVIMA, SNOVI, SJE ME....

Istodobno s usvajanjem slova, glasovne analize i sinteze ide i pisanje riječi rečenica obrađenim slovima po diktatu. Pritom učenici izostavljaju pojedino slovo unutar ili na kraju riječi. Nakon što su savladali glasovnu analizu kraćeg i duljeg sloga, daju se upute kako će lakše svaki slog neke riječi glasovno analizirati i napisati u pisanku. U tu svrhu učenik se koristi prstima jedne ruke te jedan slog predstavlja jedan prst ruke npr. riječ NEMA.

Pri glasovnoj analizi i pisanju po diktatu, učenik svaki slog pojedinačno glasovno analizira na prstima druge ruke. Tako najprije glasovno analizira prvi slog govoreći: NE na prvoj ruci, a zatim na drugoj N – E. Vraća se na drugu ruku i ide ispočetka govoreći slogove NE – MA i pritom uočava da je na drugom prstu slog MA kojeg sada rastavlja na slogove M - A na drugoj ruci. Ova je metoda posebno korisna pri pisanju diktata nakon obrađenog dijela slova i ujedno kako bi usvojili glasovnu analizu i sintezu. Također je dobra pri glasovnoj analizi riječi unutar koje je slog s dva zatvornika i jednim otvornikom kao npr. SLO-VO, JA-SNA, MI-SLI, LU-TKA...Učenik čita na slogove kraće i dulje riječi povezujući ih u cjelinu. Kada učenik usvoji tehniku glasovne analize i sinteze, može lakše i brže usvojiti čitanje jer će brže uočavati i čitati slogove te u konačnici kraće i dulje riječ.

Zaključak

Ovladavanjem tehnikom glasovne analize i sinteze preduvjet je za uvođenje učenika u svijet čitanja te ujedno i pisanja i prijepisa nekog teksta. Bez točne glasovne analize i sinteze nema točnog i tečnog čitanja, a time ni učenika sposobnog za usvajanjem nastavnih sadržaja. Brzo i tečno čitanje osnova je opismenjavanja i stjecanja znanja. Učitelj je prva stepenica na tom putu jer će svojim nastojanjima i metodama rada nastojati razviti fonološku i vidnu svjesnost kod učenika uvodeći ga u svijet čitanja i pisanja.

Literatura

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, NN 10/2019, (215). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (pristup 14. listopada, 2023.)

Sanja Carević, Dječji vrtić Bukovac, Zagreb, Hrvatska

E-mail: carevicsanja00@gmail.com

Martina Dodig, Dječji vrtić Bukovac, Zagreb, Hrvatska

E-mail: martina.vranj@gmail.com

Gordana Lukačić, Dječji vrtić Bukovac, Zagreb, Hrvatska

E-mail: goga.lukacic@gmail.com

CJELOŽIVOTNO UČENJE KROZ IGRO

Sažetak: Igra je prisutna od najranije životne dobi djeteta, ona je njegova prva aktivnost u životu. Preduvjet dječjeg razvoja tj. cjeloživotnog učenja je igra. Dijete kroz igru istražuje, uči, upoznaje svijet oko sebe, naročito sebe. Putem pokušaja i pogreške dijete kroz igru utječe na kognitivni razvoj, razvoj govora, socijalnu interakciju i privrženost. Bitnu ulogu u predškolskim ustanovama ima odgojitelj koji stvara poticajno i kvalitetno okruženje kako bi djetetu omogućio stjecanje novog znanja. Odgojitelj je osoba koja kroz razne uloge zna prepoznati djetetovu potrebu i interes, gdje tada dijete raste i oblikuje svoju osobnost. Igra je najučinkovitija metoda za poticanje kvalitetnog razvoja djeteta. U prvom djelu prezentacije razgovarat ćemo o samom pojmu igre, te o procesu igre kroz koje dijete prolazi, tko je sve sudionik igre i što nam je sve potrebno za nju. U drugom djelu bit će prikaz prakse kako su djeca kroz igru istraživala dvije različite teme.

Glavne riječi: igra, dijete, cjeloživotno učenje, odgojitelj, centri, aktivnosti, razvoj

LIFELONG LEARNING THROUGH PLAY

Abstract: Play is a child's initial activity in life and is there from the very beginning of his life. Play is a requirement for children's growth, which includes lifetime learning. The youngster discovers, learns, and gets to know his surroundings through play, especially himself. The child influences attachment, social interaction, speech development, and cognitive development through play through trial and error. The educator, who fosters a dynamic and excellent atmosphere to support the child's learning, plays a crucial role in preschool settings. A good educator will be able to identify a child's needs and interests through a variety of roles, allowing the child to develop and form his identity. The best way to promote a child's healthy growth is through play. In the first section of the presentation, we will discuss the idea of play in general, the process that a child goes through when playing, who is involved in play, and what is required for it. The practice of how the child used play to examine two distinct themes will be demonstrated in the second section.

Keywords: play, child, educators, lifelong learning, centers, things to do, growth

Uvod

Temeljna djetetova aktivnost u životu je igra, te je prisutna od najranije životne dobi djeteta. Igra je cjelovita aktivnost koju dijete provodi najviše vremena, stoga možemo reći da je ona preduvjet cjeloživotnog učenja. Igra je spontana aktivnost i osnova dječjeg života i razvoja praćena uzbuđenjima, ostvarenim i neostvarenim ambicijama svakog pojedinca. Ona je oblik i sredstvo odgoja djeteta. Igra je temelj za razvitak i izgradnju cjelokupne ličnosti djeteta (Stevanović, 2003).

Igra

Sami čin igre utječe i na razvoj djeteta kao što su tjelesni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Dijete uči igrajući se, putem pokušaja i pogreške dijete eksperimentira sebe i otkriva svijet. Primjer igre s plastelinom koji utječe na sve razvoje, kroz igru dijete mijesi i gnječi plastelin te potiče razvoj fine motorike prstiju i jačanje mišića šake. Razvija koncentraciju i fokus tj. koordinaciju oko – ruka, predispozicija za predpisačke vještine ili predmatematičke vještine gdje dijete prilikom izrade više nekih oblika može učiti brojanje, klasifikaciju, mjerenje itd. Tokom igre sa prijateljima razvijaju emocionalni i socijalni razvoj, kao što je socijalna interakcija i suradnja. Stručnjaci naglašavaju u odgojnom-obrazovnom procesu dvije bitne činjenice: prva, dječji vrtić je mjesto radosnog življenja: druženja, igre, učenja odgoja i obrazovanje i odraslih. Druga, odgojitelj je voditelj i pomagač u igri, učenju i razvoju djeteta (Miljak, 1996). U odgojno obrazovnim ustanovama odgojitelji s djecom razvijaju razne igre kao što su igre pretvaranja, igre s pravilima, konstruktivna i funkcionalna igra. Kroz sve igre u odgojno-obrazovnom radu razvija se proces koji obuhvaća cjeloživotno učenje, a veliku

ulogu tada ima odgojitelj koji stvara kvalitetno poticajno okruženje gdje dijete postaje veliki istraživač. Prostor mora biti adekvatan zahtjevima materijala tj. aktivnostima koja se nude djetetu, a opet prilagođen razvojnoj dobi. Dijete tada svoje aktivno znanje stječe, samoinicijativno organizira aktivnost, a odgojitelj je osoba koja će prepoznati njegove potrebe i interese. Centri aktivnosti kod djeteta razvija emocionalno stanje koje tokom igre prepoznaje inicijativu kao samoga sebe i poticanje ostale djece na igru. Dijete dok istražuje ima pravo na slobodu izbora tj. zadovoljava svoju trenutnu potrebu, razvija socijalno okruženje i kooperativno učenje. Odabir igre ili teme kod djece u odgojno-obrazovnom radu se može provesti u budućnosti kao aktivnost ili projekt, gdje djeca mogu produbiti znanje. Odgojitelj u djetetovom istraživanju je koordinator, podrška i suigrač, te prati djetetov cjelokupan razvoj. Istraživanjem dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivalački potencijal.

Cjeloživotno učenje kroz kompetencije i uloga odgojitelja

Cjeloživotno učenje definira se kao “svaka aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca“. Ono obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje (formalno, neformalno i informalno) (Commission of the European Communities, 2001). Ključne kompetencije podrazumijevaju znanje, vještine i stavove koji su potrebni za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost i aktivno građanstvo (European Education Area). Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika RH prihvatila iz Europske unije, a to su komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. U razvoju kompetencija kod djece odgojitelji imaju ključnu ulogu. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) navodi da su kompetencije razvojne, te da izvođenje pojedine aktivnosti je splet različitih kompetencija koje ne ovise o dobi djece već o njihovim razvojnom karakteristikama stoga ih je potrebno cjelovito promatrati. Odgojitelj da bi poticao cjeloviti razvoj djeteta i unutar toga i razvoj kompetencija mora pratiti razvojne karakteristike sve djece u skupini, njihove interese te u skladu s time stvarati poticajnu okolinu. Pri stvaranju poticajne okoline i prilika za djetetovo učenje kroz igru odgojitelj mora imati ulogu zainteresiranog promatrača i suigrača (Šagud, 2002). Centri aktivnosti odnosno materijali ponudeni u centrima trebaju odgovarati aktivnostima kojima se želi određene sposobnosti, znanja i vještine, odnosno kompetencije razvijati. Odgojitelj koji je zainteresiran promatrač i suigrač stalno prati igru, nadopunjuje materijalima, usmjerava igru i obogaćuje igru.

Prikaz prakse – projekt Putovanje s Juliom Donaldson

Praćenjem interesa djece za slikovnicama, početkom pedagoške godine smo osmislili projekt Putovanje s Juliom Donaldson tako što smo svaki mjesec obrađivali njezinu jednu priču. Kroz cijelu pedagošku godinu smo obradili sveukupno osam priča. Zašto priče od Julie Donaldson? Njezine priče razvijaju kod djece kako izgraditi povjerenje u svijet, sebe i ostalih osoba. Budi želju kod djeteta za istraživanjem novih riječi, te nova iskustva s kojim se dijete nije možda još susrelo u životu. Pomaže djeci razlikovati poželjna i nepoželjna ponašanja, te ih potiče na rješavanje problemskih situacija. Cilj pričaj mi priču je bio integriranje priče u odgojno-obrazovnom radu, pomoću kojeg utječemo na cjeloviti razvoj djeteta. Kroz postavljeni cilj bilo nam je bitno uključivati djecu u priču, kako bismo poticali razvoj govora, usvajanje novih riječi, razvoj senzibiliteta pri korištenju slikovnica i jezičnih sadržaja. Omogućiti djetetu dodir s pričom tj. stvaranje navike čitanja i uspostavljanje odnosa s pričom. Čitajući priče djeca su razvijala pozitivnu sliku o sebi i osnaživali svoje samopouzdanje. Osim što

su radili na sebi također su i razvijali socijalnu interakciju, socijalizaciju samog djeteta ili skupine. Izražavanje vlastitih osjećaja kroz priče gdje su morali prepoznati, imenovati i prihvatiti osjećaj, razvijati empatiju putem uživanja u ulogu. Razvoj mašte i kreativnosti kod djece je bio vrhunac kod prepričavanje pročitanog, te kreativnog izražavanje. Kako izgleda jedno putovanje kroz priču, npr. Grubzon. Početak avanture započinje čitanjem priče. Djeci se zatim nudi priča iz kutije koja je oslikana, a u njoj se nalaze drvene figurice iz priče i ostali potrebni rekviziti oslikani koji su povezani s pričom. Aktivnosti su ponuđene po svim centrima sobe dnevnog boravka, koje kod djece razvijaju vrijednosti cjeloživotnog učenja. Dijete u tim aktivnostima stječe znanje aktivno, te kroz igru istražuje nove spoznaje. Pričali smo kroz razne medije priču: scenske lutke, aplikacije – slikopriča, audiovizualni i elektronički mediji, grafoskop, senzoredica i palenta. Poticanjem djece poticali smo vještinu slušanja i razgovaranja kroz priču, zatim kroz aktivnost karta priče Grubzon gdje su samostalno interpretirali priču. Priča Grubzon je obuhvaćala sve centre u sobi, kada bi smo u svakome centru postavili pitanje što je cilj i što istražujemo, odgovor bi bio Grubzon ili smjernice koje bi nas upućivale na priču. Najviše što se isticalo u sobi taj mjesec istraživanja priče je simbolička igra, gdje su djeca samoinicijativno stvorila Grubzonov restoran i špilju. Jako nam je bilo bitno uključiti i roditelje u ovoj projekt kroz kutić za roditelje, gostovanje roditelja u skupini koji nam je čitao priču, te kreativna radionica izrada kazalište sjena. Ostvarivanje cilja je da upoznamo djecu i roditelje s djelima autorice Julie Donaldson. Razviti motivaciju predčitalačkih vještina, te stvaranje navike za čitanjem u daljnjem životu i pozitivan stav prema knjizi.

Prikaz prakse - Projekt Svemir

Projekt Svemir proizašao je iz osluškivanja i praćenja interesa djece iz skupine. Djeca su listajući enciklopediju zastala na stranici o astronautima i putu u svemir te dugo razgovarala o tome tražeći i informacije od odgojitelja. Tako je krenulo istraživanje svemira. Cilj projekta je bio zadovoljiti dječji interes i potaknuti stjecanje znanja o svemiru. Specifični ciljevi odnosili su se na razvoj određenih kompetencija koja su djeca stjecala i razvijala kroz razne oblike igara i aktivnosti. Prema ideji djece prvo se krenulo u stvaranje Svemira u sobi dnevnog boravka i zajedničko planiranje što i kako. Djeca su i tijekom cijelog projekta imala mogućnost izložiti svoje ideje, prijedloge te naposljetku i realizirati iste čime su razvijala socijalnu kompetenciju, komunikaciju na materinskom jeziku ali i inicijativu i poduzetnost. Tako je uz model Sunčevog sustava na stropu sobe nastala svemirska stanica u Centru građenja koji je postao Svemirski centa te restoran u Centru obitelji. Odgojitelj je centre aktivnosti redovito nadopunjavao novim i relevantnim sredstvima. U centru stolno manipulativnih aktivnosti izmjenjivale su se didaktičke igre na temu svemira u kojima su djeca kako stjecala tako i produbljivala znanja o temi. U tim igrama uz razvoj socijalne kompetencije poticala se komunikacija na materinskom i stranom jeziku – njemačkom te matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju. Stečena znanja i informacije o temi djeca su proigravala i u simboličkim igrama u Svemirskoj stanici i restoranu Gasthof Sternschnuppe. U simboličkoj igri osim komunikacijske i socijalne kompetencije razvija i inicijativa i poduzetnost. Kulturnu svijest i izražavanje djeca su imala mogućnost razvijati kroz razne likovne i glazbene aktivnosti, te javnim nastupom s glazbeno scenskom izvedbom putovanja u Svemir na njemačkom jeziku. Razvoj Digitalne kompetencije poticao se upotrebom digitalnih alata odnosno usvajanjem novih znanja i vještina kako ono što su naučili o svemiru pretvoriti u digitaliziranu slikovnicu. Kompetencija Učiti kako učiti bila je zastupljena u svim aktivnostima i centrima. Izbor slikovnica, enciklopedija, knjiga, kartica, didaktičkih igara te ostalih raznovrsnih i zanimljivih sadržaja poticali su stvaranje strategija vlastitog učenja. Skupina u kojoj se provodio ovaj projekt je dobno mješovita s programom ranog učenja njemačkog jezika, a kako se kompetencije sagledavaju cjelovito i prema razvojnim karakteristikama, a ne dobi svako pojedino dijete je pronašlo nešto za sebe prema vlastitim interesima i potrebama.

Zaključak

U današnjem, suvremenom svijetu punom promjena prepoznata je potreba za cjeloživotnim učenjem od najranije dobi te razvijanju kompetencija koje su potrebne za uspješno snalaženje u izazovima suvremenog društva. Poznato je da je najpovoljnije doba za razvoj tih kompetencija predškolska dob. Igra je najprirodniji način učenja te je glavna uloga odgojitelja u predškolskoj ustanovi stvarati okruženje koje će dijete poticati na igru. Odgojiteljeva dužnost pri kreiranju poticajnog okruženja je stvaranje logički osmišljenih centara aktivnosti u kojem će svako dijete pronaći nove izazove te tako biti kreator svog vlastitog znanja, razvijajući kompetencije kroz igru na zabavan način.

Literatura

- Commission of the European Communities. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, COM (2001) 678 final, Brussels
- European Education Area, Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto 20.9.2023 s <https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- Maleš, D. (2011). Nove paradigme ranog odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor. Velika Gorica: Persona
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Narodne novine 5/2015. Preuzeto 20.9.2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
- Stevanović, M. (2003). Predškolska pedagogija. Rijeka: Andromeda.
- Šagud, M. (2002). Odgajatelj u dječjoj igri, Zagreb: Školske novine

POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI

Sažetak: Učiti djecu toleranciji i prihvaćanju i poštivanju različitosti oko sebe jedna je od temeljnih zadaća roditelja i svih osoba uključenih u odgoj i obrazovanje djece i mladih. Danas je važno više nego ikad usaditi djeci i mladima važnost istinskih životnih vrijednosti, razvijati međukulturalni dijalog, poticati međusobno uvažavanje i toleranciju. Djeca i mladi su ono najvažnije što imamo, oni su temelji budućeg društva, a na odraslima je kako će te temelje oblikovati. Veliku ulogu u tome imaju učitelji koji s djecom i mladima provode puno vremena. Suvremeni učitelj mora biti poučavatelj, koordinator, kreator, moderator, psiholog, pedagog, roditelj, prijatelj. Učiteljski poziv je zahtjevan, a u današnje vrijeme posebno izazovan. Ono što je vrlo važno je voditi računa o heterogenosti razrednih odjeljenja. Svaki učenik je poseban na svoj način sa svojim boljim i slabijim stranama, interesima, mogućnostima i sl. Važno je od svakom učeniku posvetiti dovoljno vremena kako bismo ga što bolje upoznali. Najbolji put do uspješnog odnosa između učitelja i učenika svakako je učinkovita i uspješna komunikacija. Ona je ključna za povjerenje koje učenik ima prema učitelju, a ono je važno za njegov daljnji uspješan napredak. Mnoštvo je nastavnih metoda i oblika rada koji učiteljima pomažu nositi se izazovima heterogenosti razredne zajednice. Učitelji se stalno moraju usavršavati kako bi prepoznali najbolje u svakom svom učeniku i poticali svakog ponaosob na razvoj svojih potencijala, a i kako bi bili u korak sa zahtjevima suvremenog društva. Učitelji ne smiju zaboraviti da su oni model koji učenici oponašaju, uzor kojem se dive i ako su učitelji oni koji prihvaćaju različitosti, usadit će svojim učenicima prave stavove i vrijednosti.

Ključne riječi na hrvatskom jeziku: učitelj, učenik, heterogenost razrednog odjeljenja, tolerancija, različitosti, stavovi i vrijednosti

RESPECT FOR DIVERSITY

Abstract: Teaching children tolerance and acceptance and respect for diversity around them is one of the fundamental tasks of parents and all persons involved in the upbringing and education of children and young people. Today, more than ever, it is important to instill in children and young people the importance of real life values, to develop intercultural dialogue, to promote mutual understanding and tolerance. Children and young people are the most important thing we have, they are the foundations of further society, but it is up to the adults how they will shape these foundations. Teachers, who spend a lot of time with children and young people, play a big role in this. A modern teacher must be a teacher, coordinator, creator, moderator, psychologist, pedagogue, parent, friend. The teacher's call is demanded, but especially challenged in today's time. Which is very important to take into account the heterogeneity of class sections. Each student is special in his own way, with his own strengths and weaknesses, interests, possibilities, etc. It is important to devote enough time to each student in order to get to know them better. The best way to have a successful relationship between teachers and students is certainly effective and successful communication. It is the key to the trust that the student has towards the teacher, but it is important for his further successful progress. There are many teaching methods and forms that help teachers cope with the challenges of the heterogeneity of the classroom community. Teachers must constantly improve themselves in order to best recognize them in each of their students and potentially in each individual to develop their potential, and how to keep up with the demands of modern society. Teachers must not forget that they are the model that students imitate, the role model that they admire, and if teachers are the ones who accept diversity, they will instill the right attitudes and values in their students.

Keywords in the Croatian language: teacher, student, heterogeneity of the classroom, tolerance, differences, attitudes and values

KOCKA JE BAČENA!

Sažetak: U nastavi matematike igra ima mnogo važnih uloga i prednosti. Kroz igru, učenici se aktivno uključuju u proces učenja, što povećava njihovu motivaciju i angažman, a istovremeno se mogu opustiti, zabaviti i učiti. Bit će prikazane igre s kockicama za uvježbavanje uspoređivanja razlomaka i računanje s razlomcima za učenike koji polaze redoviti program, te igre za uvježbavanje algebarskih izraza i linearne jednadžbe s jednom nepoznicom za učenike s prilagođenim programom. U nastavi hrvatskoga jezika koja razvija vještine čitanja, pisanja, govorenja i slušanja, didaktički i metodički pristup poprilično je zadan, ali isto tako ima puno prostora za motivacijski inovativne metode koje će kod učenika razviti te vještine na razini i stjecanja znanja i primjene znanja. Bit će prikazane metode rada u obradi naslova djela za cjelovito čitanje kao zanimljive i poticajne, a koje su nastale na vrlo jednostavnim principima društvenih igara uz vođenu igru ili kockarenje raznih drugih vrsta. Učenici su takvim načinom rada razvijali i suradničke odnose, kritičko mišljenje i sve potrebne jezične vještine u osmišljavanju aktivnosti kao igre. Isto tako, razvili su kreativniji pristup čitanju i razumijevanju pročitanog teksta. Ključne riječi: igra u nastavi, igra s kockicama, kreativnost, suradničko učenje

THE DIE IS CAST!

Abstract: In the teaching of mathematics, games have many important roles and advantages. Through games, students are getting actively involved in the learning process and that in turn increases their motivation and engagement, and at the same time, they can relax, have fun, and learn. We will present games with dice to practice comparing of fractions and calculations with fractions for regular program students, and games to practice algebraic expressions and linear equations with one unknown factor for students in adapted program.

In the teaching of Croatian language that develops the reading, writing, speaking and listening skills, didactic approach and methodology are pretty much set, but there is also a lot of room for motivational and innovative methods that will develop these skills and get them to acquire the knowledge and the skill to implement this knowledge. We will show methods to process titles of works for complete reading and make it interesting and enticing. These methods are created based on simple principles of board games, led games or using of various dice. This way, students develop cooperation, critical thinking and all the necessary language skills in developing activities as games. At the same time, they acquire more creative approach to reading and understanding of what they read.

Keywords: Games in the learning process, dice games, creativity, cooperative learning

Uvod

Izazovi današnje nastave svakako su nešto čime se svakodnevno susrećemo kao učitelji u učionici. Nije više lako zainteresirati učenike za rad, motivirati ih i potaknuti njihovu maštu i kreativnost. Zahtjevnost nastavnog kurikula s jedne, i tehnologija s druge strane, svakako je otežavajuća okolnost kako pronaći prostor za igru u nastavi, za razvoj vlastite kreativnosti i vještina učenika. U tu svrhu svojim radom u učionici radimo baš na tome da različitim metodama i primjenom kreativnosti i igrifikacije u radu osvježimo nastavni proces i potaknemo učenike na aktivno sudjelovanje u radu te na razvijanje osobnih potencijala. Društvene igre i različite igre s kockama pokazale su se odličnim saveznicom u tome. Kockarenje je postala jedna korisna metoda poučavanja koja omogućuje obradu neke teme iz različitih gledišta, pri čemu se učenici služe kockom na čijim su plohamo napisane natuknice za mišljenje i pisanje. Prikazat ćemo naše ideje kako smo uz pomoć kocke realizirali aktivnosti za učenike u nastavnom procesu, a ujedno ostvarili i ishode učenja dok su se učenici dobro zabavili učeći.

Igra kockicama u nastavi matematike

Matematika je bez sumnje teži nastavni predmet pa prilikom usvajanja novog nastavnog gradiva učenici osjećaju određeni psihološki pritisak. Taj osjećaj učitelj može ublažiti različitim pristupom obradi matematičkih sadržaja i češćim izmjenama uobičajenih nastavnih metoda. Potrebno je neprestano uvoditi nove i zanimljive oblike rada. Jedan od oblika za koji sam se odlučila je igra kockicama jer je prati osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona nešto drugo nego obični zadaci. Pri osmišljavanju igara trudila sam se koristiti jednostavna i jasna pravila te osigurati da se ista igra može igrati u više različitih kombinacija.

U radu s učenicima koji polaze redoviti program provodila sam igre s igraćim kockicama za uvježbavanje uspoređivanja razlomaka i računanje s razlomcima, a u radu s učenicima koji rade po prilagođenom programu, igre s kockama za kockarenje za uvježbavanje algebarskih izraza i linearne jednadžbe s jednom nepoznanicom oblika $ax = b$. Igre sam koristila na satovima uvježbavanja nastavnih sadržaja.

Uspoređivanje razlomaka i računanje s razlomcima pomoći igraćih kockica

Igra se igra u paru. Potrebno je pripremiti mekanu, ali ravnu i čvrstu podlogu za bacanje kockica. Ja sam koristila pjenastu gumu (moosgummi). Svaki učenik dobija jednu igraću kockicu i bacanjem novčića određuje svoju ulogu: brojnik ili nazivnik. Istovremeno bacaju kockice i zapisuju prvi dobiveni razlomak. Zatim ponove postupak za drugi razlomak. Nakon toga uspoređuju, zbrajaju, množe i dijele prvi razlomak s drugim. Jednostavnija inačica je s dvije šesterostrane igraće kockice, složenija s jednom šesterostranom i jednom dvadeseterostranom, a najviši nivo igre je s dvije dvadeseterostrane igraće kockice. Svaki član para samostalno rješava zadatak, a potom uspoređuju rješenja. Ukoliko dobiju različita rješenja raspravljaju kako su riješili zadatak i utvrđuju točno rješenje, a u slučaju nedoumica ili neslaganja, obraćaju se učitelju za pojašnjenja.

Algebarski izrazi i linearne jednadžbe s kockama za kockarenje

Ne postoji jedinstveni prilagođeni program, metoda ili oblik rada koji bi se mogao primjenjivati u radu s djecom s teškoćama. Opisat ću aktivnosti koje sam provela s učenicima koji jako teško usvajaju matematičke pojmove. Koristila sam dvije veće kocke za kockarenje s mogućnošću umetanja papira na svaku stranicu.

Za uvježbavanje algebarskih izraza umetnula sam u obje kocke za početak $1x$, $2x$ i $3x$ (svaki monom dvaput). Učenik je bacio obje kocke te zapisao dva zadatka u bilježnicu: prvi je zbrajanje dobivenih monoma, drugi oduzimanje. Zatim sam mijenjala koeficijente i varijable te povećala broj različitih monoma na šest na svakoj kocki.

Za uvježbavanje linearne jednadžbe s jednom nepoznanicom umetnula sam u jednu kocku $1x$, $2x$ i $3x$, a u drugu brojeve 6, 12 i 18. Učenik je bacio obje kocke, zapisao dobivenu jednadžbu u bilježnicu te riješio. Zatim sam mijenjala koeficijente i nepoznanice te uvela šest koeficijenata na svakoj kocki. Rješenja su mogli biti i razlomci. Učenici su sjedili odmah ispred mene kako bih mogla pratiti njihov rad. Ponovo sam im objašnjavala sve nejasnoće.

Na satima matematike učenici su jako dobro prihvatili spomenute igre. Motivacija za rješavanje zadataka bila je osjetno veća nego na satima rješavanja gotovih zadataka iz bilo kojeg izvora. Osobito su zadovoljna bila djeca koja inače nisu aktivna na nastavi i izrazili su želju za više takvih sadržaja. Učenici koji rade po prilagođenom programu bili su oduševljeni kockama za kockarenje i mogućnošću igranja na satu matematike. Bila sam jako zadovoljna njihovim rezultatima i usvojenim znanjem. Iako su ga stekli kroz igru, ostalo im je trajnije u sjećanju nego gradivo koje usvajaju klasičnijim oblicima rada. Prilikom evaluacije rada izjavili su da se jako raduju igri u nastavi matematike.

Kockarenje u nastavi hrvatskoga jezika

Iako na prvi pogled kocka ima više poveznica s nastavom matematike, u nastavi hrvatskoga jezika postoji puno ideja kako iskoristiti kocku na zabavan i edukativan način. Metode koje sam koristila u svom radu mogu biti modificirane i prilagođene bilo kojem nastavnom predmetu. U učenju je uvijek važno potaknuti i dječju maštu i motivaciju za rad, a ovim sam opisnim aktivnostima uspjela ostvariti i to i puno više. Kockarenje sam koristila kao osnovni princip rada koji je bio postavljen za temelj radne aktivnosti svake skupine, a isto tako je poticalo maštu i kreativnost učenika te razvijalo kritičko mišljenje.

Književno djelo kao društvena igra

U ovoj primijenjenoj metodi prikazat ću kako je kocka iskorištena kao važno sredstvo igrificacije u društvenim igrama na satu književnosti. Učenici već poznaju mnoge društvene igre

u kojima se bacanjem kocke kreće po predlošku igre te kako kocka određuje tempo i ritam igre do pobjeđivanja. U svrhu toga, iskoristila sam njihovo poznavanje igre poput Čovječe ne ljuti se ili Monopoly te ih stavila u ulogu stvaratelja igre. Učenici su pročitali književno djelo za cjelovito čitanje. Nakon toga su na satu bili podijeljeni u skupine i svaka je skupina imala isti zadatak, ali su ga kreativnom izradom ostvarili na različit način. Učenici su imali zadatak osmisliti društvenu igru temeljem pročitanog djela tako da oblikuju ploču za igru, pravila igre, igraće figurice i da odrede koju će ulogu u svemu tome imati kocka. Kocka je stavljena u središte pozornosti jer je njezina glavna uloga bila određivanje pravila početka i završetka igre. Isto tako, pružena im je i mogućnost da plohe kocke ne budu označene brojkama već da svaka ploha može sadržavati svojevrsan simbol koji će imati određeni značaj u igri. Tako se uloga kocke stavlja u prvi plan i dobiva na važnosti za daljnje osmišljavanje pravila igre. Učenici su imali slobodu kreativnog pristupa pravilima igre i izgledu ploče za igranje. Svaki član skupine ima svoj zadatak. Na početku rada trebaju podijeliti zadatke i dogovoriti se tko će rješavati koji dio zadatka. Time svi članovi skupine preuzimaju odgovornost za svoj dio rada, a zajedno doprinose uspješnosti rada u skupini. Postavljeni zadatci za učenike izgledaju ovako:

- Osmisliti ime igre. (Ime treba biti vezano uz pročitano književno djelo.)
- Osmisliti pitanja za igru (najmanje 15 pitanja) i zapisati ih na kartice. S jedne strane pitanje, a s druge odgovor.
- Paziti na pravopisnu točnost pitanja. Pisati čitko i uredno.
- Odrediti ulogu kocke.
- Nacrtati shemu igre (osmisliti i organizirati kako će igra izgledati, gdje će se nalaziti koje polje, gdje će pisati naslov, gdje će biti kaznena i nagradna polja i sl.).
- Prema nacrtanoj shemi uredno nacrtati ploču za igru.
- Bojama, flomasterima ili kolaž papirom ukrasiti ploču za igru.
- Izraditi figurice za igru (4 figurice).

Učenici su u cijelom procesu stvaranja društvene igre kontinuirano komunicirali i surađivali, dopunjavali jedni druge i pomagali, ali u isto vrijeme svaki je učenik odrađivao i svoj dio zadatka koji mu je dodijeljen dogovorno. Aktivnost osmišljavanja i realizacije postavljenog zadatka trajala je dva školska sata. (slika 3_kocka je bacena) Nakon toga, učenici su po skupinama ostatku razreda predstavili svoje osmišljene idejne igre. Svaki je učenik iz skupine predstavio jedan dio skupinskog rada. Trebalo je predstaviti igru i pravila igre, objasniti kako se figurice kreću, što je cilj igre, koje zamke ili izazove igra krije te koja je uloga kocke u igri (na koji način kocka određuje početak i tijek igre do pobjede). Nakon predstavljanja po skupinama, učenici su svojevrijem birali koju igru žele zaigrati, s tim da je jedan učenik u svakoj skupini ostao kao domaćin na svojoj igraćoj ploči i vodio je igru i upućivao druge učenike u pravila koje je osmislila njegova skupina. Učenici su mijenjali mjesta svakih deset minuta i time su se okušali u igranju svih igara skupina iz razreda. Na kraju sata, izlaskom iz učionice, obavljeno je vrednovanje kao učenje – učenici su bodovali igru koja im se najviše svidjela ispunjavajući kratku anketu na ploči. Na satu je obavljeno i formativno vrednovanje rada učenika i to putem rubrike koja je učenicima predstavljena prilikom uputa za rad. Vrednovanje je uključivalo sljedeće ishode učenja na razini aktivnosti:

- grafička ideja igre (kako je ostvarena ideja igre, je li naslov je u vezi s djelom i pričom, kako je igra grafički prikazana, preglednost i jasnoća ploče, zanimljivost i dinamičnost)
- sadržaj pitanja (jesu li pitanja dobro osmišljena i konkretna, kako su usklađena s djelom i razumijevanjem djela, jesu li odgovori su točni i jasni)
- pravila igre (jesu li pravila igre jasno i razumljivo osmišljena te shvatljiva svakome igraću, je li igru moguće završiti slijedeći pravila i je li u igru uklopljen sadržaj pročitanog djela)
- pravopisna točnost, urednost i preglednost sadržaja (urednost i pravopisna točnost teksta)
- usmeno izlaganje (razumiju li svi članovi skupine pravila igre i kako je igra zamišljena te sudjeluju li u stvaranju igre i njenom predstavljanju).

Zaključak

Kako je vidljivo iz prikazanih aktivnosti koje su ostvarene u nastavi matematike i hrvatskog jezika, kocka može zaista oplemeniti nastavni sat, sadržaje učenja učiniti zanimljivijima i učenika angažirati za rad na više razina. Učenici su u oba primjera vrlo aktivno sudjelovali u radu, postavljali su i svoje uvjete kao što su vješto pratili već postavljene zadatke. U središte pozornosti poučavanja nalazi se učenik i njegov rad koji je utemeljen na kritičkom promišljanju, kombinatorici, kreativnosti i organizacijskim vještinama. U nastavi matematike učenici su kockarenjem usvojili računanje, a u nastavi hrvatskoga jezika postali stvaratelji igre služeći se književnim predloškom. Učenici su se služeći se znanjima, sposobnostima, vještinama i suradničkim učenjem igrali i učili uz pomoć kocke kao glavnog pokretača aktivnosti.

Literatura

- M. Plummer, Deborah (2010.); Dječje igre za razvoj socijalnih vještina, Naklada Kosinj d.o.o., Zagreb
Grupa autora: Fileš, Jelčić, Jurić Stanković, Krušić, Lugomer, Motik, Pečaver, Rožman, Tuksar, Hrvatski centar za dramski odgoj (2008.); Zamisli, doživi, izrazi!, dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika, Pili-poslovi d.o.o., Zagreb
Gabelica, M., Težak, D. (2019.); Kreativni pristup lektiri, Ljevak, Zagreb
A. Čupić, S. Podrug, E. Sarajčev (2017.); Edukativne igre u nastavi matematike, Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike, vol. 18 no. 70
J. Huizinga (1992.); Homo Ludens: O podrijetlu kulture u igri, Naprijed, Zagreb
Z. Kurnik (2005.); Motivacija, Matematika i škola, br. 31

PROŠLOST MOGA GRADA

Sažetak: Današnja djeca i roditelji sve su manje svjesni važnosti kulturne baštine koja je temeljni preduvjet izgradnje svijesti o vlastitom, lokalnom i nacionalnom identitetu. Stoga smo osmislili i proveli projekt kojemu je cilj upravo poticanje učenika na istraživanje kulturne i umjetničke baštine, upoznavanje s pojmom turizam kao važnog elementa u razvitku hrvatskog društva, ali i poštovanje identiteta drugoga.

Ključne riječi: kulturna baština, lokalni i nacionalni identitet, projekt, istraživanje

THE PAST OF MY CITY

Abstract: Today's children and parents are less and less aware of the importance of cultural heritage which is a fundamental precondition for building awareness of one's own, local and national identity. Therefore we designed and implemented a project whose goal is to encourage students to explore cultural and artistic heritage, to familiarize them with the term tourism as an important element in the development of the Croatian society but also respect for the identity of others.

KEYWORDS: cultural identity, local and national identity, research, project

1 Uvod

Djeca danas, u odsustvu roditelja koji sve više vremena provode na poslu kako bi uspjeli zaraditi dovoljno za život, često svoje slobodno vrijeme koriste surfajući po internetu i igrajući video igre što u prekomjernom korištenju može štetno utjecati na njihovo mentalno zdravlje. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova svojim djelovanjem ipak pridonosi umanjivanju negativnog utjecaja moderne tehnologije na učenike, uz nastavu kao temeljnu djelatnost, i kroz izvannastavne aktivnosti. Prema Čindriću (1992) izvannastavne aktivnosti su različiti organizacijski oblici okupljanja učenika u slobodno izvannastavno vrijeme u školi, koje imaju pretežito kulturno-umjetničko športsko, tehničko rekreacijsko i znanstveno (obrazovno) obilježje. Njima učenici zadovoljavaju svoje stvaralačke i rekreativne potrebe, a posebice stječu kulturu slobodnog vremena. Previšić (1987.) ističe da se radom u izvannastavnim aktivnostima obogaćuju se socijalna iskustva u interakciji s vršnjacima jer je, na poseban način, omogućeno da djeca stupaju u socijalne kontakte i odnose koji svestrano izgrađuju njihovu ličnost. U našoj svakodnevici već dugo vrijedi da (lokalna) tradicija i (globalni) moderni život nisu odvojeni, već duboko isprepleteni (Perčević, 2020.). Poznavanje kulturne i umjetničke baštine svoje lokalne sredine snažno pridonosi stvaranju vlastitog, lokalnog i nacionalnog identiteta. Stoga smo osmislili i proveli projekt kojemu je cilj upravo poticanje učenika na istraživanje kulturne i umjetničke baštine pod nazivom Solinski kontrapunkt koji se provodio većinom upravo kroz satove izvannastavnih aktivnosti.

2 O projektu

2.1 Ciljevi projekta

Ciljevi ovog projekta su poticanje učenika na istraživanje kulturne i umjetničke baštine; razvijanje samopouzdanja učenika i pozitivne slike o sebi javnim nastupima te razvoj kompetencija i stjecanje novih znanja i vještina kao što su: prepoznavanje, prihvaćanje i upravljanje svojim, emocijama i ponašanjem; razvijanje socijalnih i komunikacijskih vještina, suradnje i sposobnosti sudjelovanja u timskog rada; razvijanje kritičkog i kreativnog pristupa u rješavanju problema na inovativan i konkurentan način; razvijanje organizacijskih i upravljačkih sposobnosti (planiranje, provođenje planova, praćenje izvršenja, upravljanje vremenom) te sposobnosti donošenja odluka, postavljanje ciljeva i prioriteta; razvijanje komunikacijskih vještina; upoznavanje s izradom projektnih prijedloga; primjenjivanje informacijske i komunikacijske tehnologije za obrazovne potrebe; učinkovito korištenje infor-

macijske i komunikacijske tehnologije; komuniciranje i surađivanje u digitalnome okružju i stvaranje i uređivanje novih sadržaja i kreativno izražavanje pomoću digitalnih medija.

2.2. Način provođenja projekta

U projektu su sudjelovali učenici razredne nastave, uz suradnju s učenicima predmetne nastave te se isti provodio kroz satove razrednika i izvannastavnih aktivnosti (Multimedijske, Likovne i Turističke grupe te Pjevačkog zbora).

Satovi razrednika (nositeljice projekta i drugaši)

Kroz satove razrednika učenici su se upoznali s povijesnim lokalitetima našeg grada (stara Salona, amfitetar, Manastirine, Šuplja crkva u kojoj je okrunjen Dmitar Zvonimir, crkva Gospe od Otoka u kojoj su se upoznali s replikom sarkofaga kraljice Jelene Slavne) te im približili povijesne ličnosti i događaje. Sve smo te lokalitete posjetili i raznim igrama, kvizovima i radionicama pokušali oživjeti duh prošlost (slika 1).

Multimedijska grupa (nositeljice projekta i drugaši)

Učenici su na Multimedijskoj grupi osmislili i uvježbali dramsko-scensku igru istoimenog naziva Solinski kontrapunkt kombinirajući glumu i suvremeni ples. Uprizorili su četiri bitna događaja prošlosti grada Solina i 3 međuprizora u kojima se pojavljuju povijesne ličnosti našega grada (slika 2). Glazbena podloga za dramsko-scensku igru je suvremena (2 Cellos, Maksim Mrvica).

Prizori dramsko-scenske igre međuprizori dramsko-scenske igre

1. Gradnja Salone i borba gladijatora
 2. Borba Rimljana i kršćana
 3. Hodočašće kršćana u Crkve blažene Djevice Marije
 4. Krunidba kralja Dmitra Zvonimira
1. Kratki monolog cara Dioklecijana, u pratnji supruge Priska
 2. Kratki monolog kraljice Jelene Slavne, u pratnji kralja Mihajla Krešimira
 3. Kratki monolog kralja Dmitra Zvonimira, u pratnji kraljice Jelene Lijepe

Turistička grupa (nastavnik Geografije i učenici 6. i 8. razreda)

Članovi Turističke grupe su svoja znanja prenijeli mlađim učenicima kroz :

- skeč gladijatora i njegove supruge koji su sami osmisliti i izvesti , u suradnji s Turističkom zajednicom, u prikladnim kostimima
- radionicu o povijesnim ličnostima koju su također sami osmislili i proveli s učenicima 2. razreda

Pjevački zbor (nastavnica Glazbene kulture i učenici viših razreda)

Pjevački zbor je gledatelje uveso u dramsko-scensku igru solinskim pučkim napjevom Podno Klisa tvrda grada .

Likovna grupa (nastavnica Likovne kulture i učenici viših razreda)

Učenici likovne grupe su izradili dio kostimografije i rekvizite te radili na izradi scenografije, u suradnji s lokalnom zajednicom.

2.3. Suvremeni ples

Plesni dio dramsko-scenske igre se temelji se na SUVREMENOM PLESU.

Iako se u suvremenom plesu koristi puno elemenata iz klasičnog baleta, bitno se razlikuje od njega po tome što za svoje pokrete koristi prirodnu predispoziciju tijela. Suvremeni ples se ne sastoji samo od koraka, već od istraživanja vlastitog tijela, korištenja cijelog tijela u pokretu i istraživanja prostora u kojemu se tijelo kreće (Louppe,2009.).

2.4. Scenografija

Scenografiju dramsko – scenske igre predstavlja 6 kutija koje preslagivanjem na pozornici

svakim novim prizorom dobivaju novo značenje u skladu s događajem koji se prikazuje.

2.5. Kostimografija

U međuprizorima pojavljuju se bitne povijesne ličnosti grada Solina – car Dioklecijan i Priska, kraljica Jelena Slavna i kralj Mihajlo Krešimir, kralj Dmitar Zvonimir i kraljica Jelena Lijepa. Dio kostimografije i rekizite izradila je Likovna grupa, a dio su krojile i obrubljivale mentorice.

2.6. Lutka lav

Lutka lava je osmišljena od predmeta iz svakodnevnoga života (fleksibilna cijev za kuhinjsku napu, spužve za ležaljke). Tim predmeta iz svakodnevnog života dana je nova, umjetnička funkcija u liku lava koji je sudjelovao u borbama u areni.

Suvremeno lutkarstvo ne poznaje granice u propitivanju najrazličitijih scenskih tehnika, poetika i žanrova te korištenju najrazličitijih predmeta iz svakodnevnog života (Coffou, 2008.).

2.7. Značenje naziva -zašto kontrapunkt?

Značenje riječi kontrapunkt - nešto što je oprečno, suprotstavljeno (čemu), a ipak se uzajamno nadopunjuje i može činiti cjelinu.

U našoj dramsko-scenskoj igri suprotstavlja se sadašnjost prošlosti:

suvremeni ples	događajima iz prošlosti
tradicionalna glazba	suvremenoj
kostimografija povijesnih ličnosti	kostimografiji djece plesača
rekviziti iz prošlosti	suvremenom lutkarstvu (lav)

2.8. Film (Multimedijska grupa)

Film je nastao snimanjem gore opisane dramsko-scenske igre. Montirali su ga učenici Multimedijske grup uz pomoć mentorice u programu Filmora. Projekt je rezultirao filmom istoimenog naziva koji prikazuje dramsko – scensku igru koji su odglumiti, otplesati, snimili i montirali učenici Multimedijske grupe, u pomoć svojih učiteljica. Poveznica za film: <https://youtu.be/ODCi1rXKBZM>

Zaključak

Istraživanje vlastite tradicije i baštine bitan su temelj za razvijanje osjećaja identiteta i pripadnosti narodu. Pripadnost narodu povećava osjećaj kolektivnog samopoštovanja, a što više poštujemo narod kojem pripadamo više cijenimo i sebe i svoje bližnje. Zato je važno provoditi ovakve projekte i u njih uključivati našu djecu koja će biti temelj našeg društva sutra. Provodeći projekt Solinski kontrapunkt koji nam je donio mnogo uzbuđenja, ali i mnogo rada i truda, svi su sudionici uživali. Kroz razne igre, radionice, ples i film, djeca su naučila puno o prošlosti svoga grada i to znanje mogu prenijeti poput malih čuvara kulturne baštine!

Liteatura

- Cindrić, M. (1992) Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole. Život i škola 41
- Coffou V. (2008). Lutka u školi - Priručnik za lutkarstvo u nastavi i slobodnim aktivnostima s lutkarskim igrama, Školska knjiga, Zagreb
- Loupe L. Poetika suvremenog plesa, Plesni studiji Biblioteke Kretanja, Hrvatski centar ITI, Zagreb, 2009.
- Previšić, V. (1987) Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Zagreb: Školske novine
- Suić, Mate,(2003). Antički grad na istočnom Jadranu, 2. izmijenjeno i dopunjeno izdanje, Golden marketing, Zagreb
- Internetski izvori:
- Solin, kolijevka hrvatske povijesti <http://www.solin.hr/index.php/povijest-grada/> salona (28. lipnja 2014.)
- Antička Salona <http://www.mdc.hr/split-arheoloski/hr/salona-1.html> (28. lipnja 2014.)
- Solin <http://www2.geof.unizg.hr/~jbesker/Solin.htm> (28. lipnja 2014.)
- Wondershare Filmora Video Editor Review [Priručnik 2021]; <https://hr.myservername.com/wondershare-filmora-video-editor-review>
- Robert Perčević (2020.) Nova studija: Lokalni identitet i globalne prilike <https://www.culturelab.hr/latest-news/2020/10/1/nova-studija-lokalni-identitet-i-globalne-prilike>

NOVI VJETROVI, NOVI SMJEROVI

Sažetak: U ovom radu bit će prikazane praktično potkrijepljene teorijske činjenice iz područja metodičke i didaktičke primjene rada u razredu. Prikazat će se primjeri dobre prakse iz učionica. Učiteljice s višegodišnjim iskustvom rada s djecom od 7 do 10 godina zamijetile su kako sa svakom novom generacijom u školu pristižu sve izazovnija i zahtjevnija djeca čija su područja interesa vrlo široka, a potrebe dobre metodički i didaktički pripreme i provedbe nastave postaju svakodnevni izazov svakog nastavnika. Odabir adekvatnih metoda rada kao i dobrih didaktičkih materijala uvelike olakšavaju usvajanje novih nastavnih sadržaja. Kvalitetan nastavnik uvijek preispituje načine na koje će saznati kako steći nova didaktička znanja i razviti vještinu poučavanja, kako lakše raditi s učenicima te postići veću učinkovitost u izvodenju nastave, kako postaviti temelje za razvoj novih didaktičko metodičkih rješenja te kako postati samostalan i postići viši stupanj nastavničke ekspertnosti. Važna područja poučavanja kao što su osvješćivanje učiteljeva radnog stila, razvoj i analiza ideja, prezentiranje ideja, planiranje različitih vrsta nastave, pedagoško analiziranje socijalnih odnosa i slučajeva te evaluaciju nastave samo su odskočna daska u razvojnoj profesionalnosti svakog učitelja. Za sve navedeno ne postoje zadane sheme kao ni čvrsto utvrđeni postupci. Potrebna je širina osobne profesionalnosti te spremnost prilagodbe novim izazovima modernih generacija.

Ključne riječi: pedagogija, didaktika, didaktičke kompetencije, nastavničke vještine i kompetencije, integrirane metode poučavanja, metodike različitih nastavnih predmeta, predmetni kurikulumi, interdisciplinarnost metode, te korelacija među predmetima.

NEW WINDS, NEW DIRECTIONS

Abstract: In this paper, practically supported theoretical facts from the field of methodical and didactic application of work in class will be presented. Examples of good practice from classrooms will be presented. Teachers with many years of experience working with children aged 7 to 10 have noticed that with each new generation more and more challenging and demanding children arrive at school whose areas of interest are very broad, and the need for good methodical and didactic preparation and implementation of lessons becomes a daily challenge for every teacher. The selection of adequate work methods as well as good didactic materials greatly facilitate the adoption of new teaching content. A quality teacher is always reviewing the ways in which he will find out how to acquire new didactic knowledge and develop teaching skills, how to work more easily with students and achieve greater efficiency in teaching, how to lay the foundations for the development of new didactic methodical solutions and how to become independent and achieve a higher level of teaching expertise. Important areas of teaching such as awareness of the teacher's working style, development and analysis of ideas, presentation of ideas, planning of different types of teaching, pedagogical analysis of social relations and cases, and evaluation of teaching are only steppingstones in the development of the professionalism of each teacher. There are no default schemes or firmly established procedures for all the above. A breadth of personal professionalism and willingness to adapt to the new challenges of modern generations is required.

Key words: pedagogy, didactics, didactic competences, teaching skills and competences, integrated teaching methods, methods of different teaching subjects, subject curricula, interdisciplinary methodology, and correlation between subjects.

Uvod

U današnjem, vrlo užurbanom svijetu u kojem svi letimo nošeni raznosmjernim vjetrovima teško iznalazimo metode kojima bi motivirali učenike na rad. Tehnologija ubrzanim tempom napreduje iz dana u dan, a sve to stvara potrebe modernizacije današnja nastava te brz način izmjene aktivnosti kojima bi pridonijeli boljoj realizacije ovog zahtjevnog procesa. Učitelji svakodnevno tragaju za inovativnim strategijama učenja koje bi ujedinjavale zabavu i učenje. Učenicima u ovom novom, modernom svijetu zaista brzo dosadi neka aktivnost te se traži promjena i na taj se način nastava može učiniti dinamičnijom i zanimljivijom. Nizom metoda pokušaja i pogrešaka došlo se do spoznaje kako se jedini „Recept za uspjeh“ u nižim razredima krije u igri.

Igra

Taj društveni fenomen ne samo da izaziva ogroman interes malih glavica nego se iste uz igru opuštaju, odmaraju i što je najvažnije uistinu uživaju. Kroz zabavu djeca najbolje uče.

U literaturi se spominje kako postoje tri teorije igre – sociološka, psihološka i pedagoška teorija. Nažalost, nijedna od njih na pravi način ne objašnjenje što je zapravo igra. Podjela suvremenih metoda rada na istraživačko učenje, obrnutu učionicu, suradničko učenje, projektnu nastavu i igrifikaciju (Mišurac, 2017), spominje igrifikaciju kao jednu od metoda kojoj valja posvetiti veliku pažnju.

Igrifikacija

Igrifikacija (eng. „gamification“) obuhvaća elemente igre i upotrebu igre u nastavi uz ostvarivanje zadanih ishoda učenja. Pokušavajući pojasniti taj pojam najbolje bi bilo kazati kako je igra aktivnost kroz koju djeca otkrivaju svijet, kako svojih mogućnosti i sposobnosti, tako i vlastitih postignuća u stjecanju navika, vještina, iskustava te zdravog natjecateljskog duha koji rezultira spoznajom o vlastitoj uspješnosti. Isto tako, igra je usko povezana i s nastavnim procesom, a korištenje inovativnih igara i materijala u nastavi omogućuje aktivno sudjelovanje učenika u procesu odgoja i obrazovanja. Kroz igru dijete uči kako rješavati probleme, kritički promišljati i iznositi mišljenja. Učenici igrom izražavaju vlastitu kreativnost čime dodatno razvijaju kognitivne sposobnosti. Igram se razvija govorni aspekti jer verbalne interakcije omogućavaju usvajanje određenih pravila te razvijanje i sazrijevanje jezičnih kompetencija. Igra se smatra prirodnim oblikom učenja putem kojeg se ostvaruje efikasnije učenje, ugodnije ozračje i sadržaj se dugoročno pamti. Školska ustanova trebala bi uzet u obzir igru kao aktivnost koja je neizostavna u nastavnim procesu te bi isto tako trebala biti usmjerena kroz igru se bazirati na lakše usvajanje sadržaja (Đurić, 2009). Izmjena velikog broja različitih aktivnosti trebala bi biti osnovna podloga za lakše ostvarivanje zadanih ishoda učenja. Mnogi učenici na spomen igre imaju vrlo pozitivne stavove što se puno rjeđe uočava pri spomenu drugih nastavnih metoda rada. Kako bi se metoda rada igrom pozitivno odrazila na učenike i donijela osnovne rezultate, učitelji bi trebali biti dobro upućeni u sve aspekte korištenja igre u nastavnim procesu. Jasno poznavanje razloga provođenja ove metode rada te ciljeva učenja koji bi trebali biti postignuti igrom preduvjeti se uspješnosti provođenja ove metode. Naime, jedino takvim promišljanjima učenicima će se moći objasniti zašto se igra kao takva provodi i što se tim postupcima može ostvariti.

Edukativne računalne igrice

Važno je igru prilagoditi učeničkim potrebama i dobi (Čudina-Obradović, 1996). Edukativne računalne igre dizajnirane su upravo za učenje te je učenje određenog sadržaja ključna značajka ovih igara. U odgojno obrazovnom procesu metoda igre može se provoditi u različitim etapama sata, u svim nastavnim predmetima te kroz različite oblike rada. Modernizacija nastave digitalnim tehnologijama zamijenila je klasičnu uličnu igru digitalnim, računalnim igricama. Često se vode rasprave koliko je ova teza donijela dobroga. Koliko je dobro da statičnost zamjeni pokret i kretnje svojstvene dobi djeteta, spretnost u koordinaciji pokreta zamjeni spretnost prstića te socijalna interakcija u potpunosti izgubi važnost i postojanje? Svi se slažu kako svaka promjena ima pozitivne i negativne strane. Rađena su brojna istraživanja na ovu temu. Sve to rezultiralo je oprečnim promišljanjima. Prednost digitalizirane igre jest ta da dijete kroz nju može na veliki broj načina usvajati različite sadržaje, ostvaruje se i potiče kreativnost djeteta te je dijete sabrano i koncentrirano na vođeno istraživanje novih sadržaja. Kroz igru dijete ima mogućnost mijenjanja svojih stavova i ideja što uvelike pridonosi razvoju kompetencija. Digitalne didaktičke igre pozitivno djeluju na učenike te potiču njihovu motiviranost i kreativnost. Na ovakav način učenici logički razmišljaju, imaju želju za učenjem, surađuju s drugim učenicima te na takav način više zavole učenje. Ipak, treba postaviti jasne granice pri korištenju igrifikacije u nastavnim procesu. Tijekom procesa treba voditi računa kako ovakav način ne bi prešao mjeru te otišao u pogrešnom smjeru.

Glavni dio

Pojmovi nastavnih medija i nastavnih metode poučavanja ključne su karakteristika odgojno-obrazovnog procesa. Učiteljima se nudi mnoštvo različitih metoda koje bi trebali primjenjivati kako bi određene sadržaje lakše približili učenicima. Tim putem lakše se usvajaju vještine, znanja i vrijednosti te se oblikuje nastavni sat (Diković, 2016). Dobrom organizacijom nastavnoga sata i u suvremeno doba se mogu koristiti mnogobrojne metode koje su se koristile i do sada, ali na prilagođeniji način. (Namestovski, 2008). Za današnje generacije učenika računalne igre su prirodno okruženje koje ih svojom dinamičnošću i aktivnošću uvlači u virtualne svjetove. Slijedimo li staro pravilo poučavanja „Reci mi i zaboravit ću. Pokaži mi i možda ću zapamtiti. Uključi me i razumjet ću“, shvatimo da su igre izvrsno okruženje u kojem će učenici biti aktivni i uključeni te pritom učiti obrazovne sadržaje. (Profil, 2012.) Vođeni ovim tezama u nastavku ćemo prikazati primjere metode igrifikacije koje su učiteljice provele sa svojim učenicima razredne nastave, a koje su rezultirale boljim usvajanjem nastavnih sadržaja, kreativnim razvojem učenika, te jačom voljom i željom za usvajanje sadržaj. Kroz različite nastavne predmete korištene su digitalne edukativne igre izrađene u različitim digitalnim alatima: Oblak riječi, WordWall, Puzzle.org, Lino it, Learning Apps, Live Worksheet, ... Oblak riječi - WordWall je alat za stvaranje oblaka riječi iz željenog teksta. Oblaci naglašavaju riječi koje se češće pojavljuju u izvornom tekstu. Djeca mogu urediti svoje oblake raznim fontovima, rasporedima i bojama. Slike koje stvaraju s alatom WordWall njihove su i mogu ih upotrijebiti na koji god način želite. Mogu ih isprintati ili ih snimiti na svoje računalo. Ovaj alat najčešće je korišten u motivacijskom ili završnom dijelu sata.

Avatari – djeca su u ovom digitalnom alatu za kreaciju vlastitog sadržaja i stvaralaštvo vođena brojnim pitanjima: Jeste li ikada izrađivali svog lika koji vas predstavlja? Što vam je pri izboru karakteristika bilo bitno? Jeste li htjeli vjerodostojno predstaviti sebe izgledom i osobnošću? Jesi li hrabar, društven, neustrašiv, šutljiv, misteriozan, osvetoljubiv? Je li lik vašeg spola i roda? Bavi li se poslovima kojima se vi bavite ili možda poslovima kojima biste se htjeli baviti? Razvoj tehnologije promijenio je uobičajene granice pojmova druženje, društveni život i zajednica, a u njihove nove oblike ulazimo kao avatari, prikazi našeg lika u virtualnom svijetu. Ovom igrom djeca su stvarala svoje likove kao zaštitu sebe i osobnih podataka tijekom korištenja internetskih prostranstava.

WordWall – alat za jednostavan način stvaranja vlastitih nastavnih sadržaja. Izraditi se mogu brojni nastavni sadržaji. Kvizovi, uparivanje, igre riječima, obrazovne igre i slično. Ovaj alat koristile smo u nastavi Matematike i Hrvatskog jezika za ponavljanje obrađenih sadržaja ili kao motivaciju za obradu novih sadržaja. LearningApps – ovaj alat omogućava izradu različitih dodatak nastavi i zadataka za samostalno učenje. Vrlo je jednostavna za korištenje te pruža podršku učenju i podučavanju kroz male interaktivne module. Dostupnost razno-likih predložaka omogućava prilagodbu različitim situacijama i sadržajima koji se obrađuju, a izrada vlastitog razreda omogućava jednu zatvorenu zajednicu gdje nastavnik ima uvid u to koliko dobro učenici rješavaju zadane zadatke i ima li netko od učenika problema s usvajanjem nastavnog sadržaja. Izrada je alata jednostavna i često je primjenjivan u nastavi kao alat za utvrđivanje razumijevanja obrađenih sadržaja u različitim nastavnim predmetima. Live-worksheets – digitalni alat koji predstavlja nastavne listiće s osnovnom razlikom u odnosu na klasične nastavne listiće u tome što su ovo interaktivni nastavni listići koji se rješavaju bez papira odnosno putem računala, a postoji mogućnost i printanja istih gdje opet dobijemo primjere klasičnih nastavnih listića za obradu ili ponavljanje nastavnih sadržaja. Lino it – digitalni alat koji može djelovati kao oglasna ploča u virtualnom svijetu. Na tu ploču mogu se dodavati elementi zvani “stickies”. “Stickies” su elementi koji mogu sadržavati tekst (izgledaju poput “Post-it” papirića), slike, video ili dokument. U nastavi je korišten kao razredni pano tijekom on line nastave, a i danas je zadržao važno mjesto u odgojno obrazovnom procesu naših učenika. BookCreator - je alat namijenjen izradi slikovnica i knjiga u digitalnom obliku. U radu s učenicima, moguće ga je koristiti kao knjige s primjerima likovnih

radova učenika, knjige s literarnim stvaralačkim radovima učenika određenog razreda ili pak kao autorske slikovnice učenika ukoliko su učenici napisali svoju inačicu postojeće priče ili osmislili vlastitu. Također, osim teksta i slika, moguće je dodavati videozapise ili audiozapise, što slikovnicu čini još zanimljivijom i pristupačnijom učenicima. Ovaj alat korišten je za prikaz stvaralaštva nastalog radom na različitim projektima tijekom školske godine.

Zaključak

Osim prethodno prikazanog kratkog presjeka korištenih digitalnih alata, valja naglasiti kako se kroz prethodne tri godine u nastavnom procesu učenika razredne nastave postepeno uvodio još cijeli niz nespomenutih alata. Ovim postupcima digitalizacije nastave radilo se na razvoju digitalne pismenosti učenika. Uočeno je kako kombinacijom ostalih metoda rada uz igrifikaciju digitalnim igrama upotpunjen nastavni proces. Vidljivo je kako ovim načinom rada djeca iskazuju veću motiviranost za rad, jače razvijaju kreativnost te kritičko mišljenje. Malo se gubi kvalitetna realizacija grupnog oblika rada, ali se uvelike jača samostalnost, istraživačke sposobnosti te natjecateljski duh. Mišljenja smo kako kroz igru učenici logički razmišljaju, imaju želju za učenjem i vole predmet koji možda do sada nisu. Igrajući se, razvijaju i suradničke odnose te postepeno uče poštovati tuđe mišljenje. Samostalnim osmišljavanjem i izrađivanjem igara djeca usavršavaju svoja znanja te razvijaju kreativnost. Metodom igrifikacije nastavnog procesa učitelji uče djecu ustrajnosti, shvaćanju, suradnji i tolerantnosti prema drugima. Važno je prilagoditi se vremenu u kojem se nalazimo. Svaku digitalnu didaktičku igru potrebno je prilagoditi nastavnome sadržaju i ishodima koja se žele ostvariti te prilagoditi metode i postupke svog rada trenutnim vjetrovima modernog obrazovnog sustava. Najvažnija poruka skrivena je u snažnim riječima citiranih autora koja kaže: „Čini se da je najvažnija sposobnost „naučiti kako učiti“ jer ono što znamo danas, biti će zastarjelo mnogo prije nego što vjerujemo. Moramo pronalaziti nove puteve da radimo stare stvari i nove puteve da radimo nove stvari.“ - (Hutinski i Aurer, 2009).

Literatura

- Čudina-Obradović, M. (1996). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga
- Đurić, A. (2009). *Važnost igre u nastavnom procesu*
- Hutinski, T., Aurer, B. (2009). *Informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju: stanje i perspektive*. *Informatologia* 42(4), 265–272
- Mišurac, I. (2017). *Primjena scenarija poučavanja, digitalnih alata i obrazovnih trendova*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga

DIDAKTIKA I METODIKA U RAZREDIMA GENERACIJE ALFA

Sažetak: Učitelji, nastavnici i profesori su stup odgojnog obrazovnog procesa. Generacije djece se mijenjaju, njihove sposobnosti i interesi, te dostupnost tehnologijama. Ploču i kredu zamjenjuju neki novi pristupi interesantniji djeci. Potrudimo se i mi prilagoditi se izmijeni generacije i poučavati na pravi način. Svojim metodama poučavanja kod učenika potaknimo interes za razne sadržaje. Ponekad sadržaj nastave u razredu zahtjeva frontalni pristup poučavanja, ponekad izvođenje praktičnih vježbi, a ponekad rad u grupi. Kako bi svaki pristup imao rezultate u učenju važno je da moderator te nastave (u ovom slučaju učitelj) mora biti dobar poznavatelj didaktike i metodike te svojim radom koristeći razne metode potaknuti učenike na učenje i usvajanje novih znanja i vještina. Didaktika je važna u odgojnom obrazovnom procesu. Ona je jedna grana pedagogije koja se bavi teorijom, idejama i uputama koje pomažu i usmjeravaju odgojno-obrazovnog djelatnika uspješnom provođenju nastave u razredu, ali i izvan nje (terenska nastava). Nekada se didaktika usmjeravala više prema poučavanju i samom nastavniku, dok se danas usmjerava prema učeniku i samom procesu učenja, odnosno kako trajno usvojiti znanje. Međutim, da bi proces poučavanja bio što uspješniji jako je važno upoznati osobine učenika ili razreda i prilagoditi metode i pristupe poučavanja. Univerzalni recept za uspješnu nastavu ne postoji. Važni sudionici su učenici i učitelj. Interes učenika može se potaknuti na razne načine. Danas su jako popularni i djeci bliski razni digitalni alati, a jedan od njih vrlo zanimljiv i lako uočljiv je ThingLink. Pristup izradi nečega vlastitim rukama po uputama, primjerice izrada modela ili izvođenje pokusa u nastavi biologije i kemije, komunikacija sa strancima iz drugih zemalja uvelike pomaže za usvajanje pravilnog izgovora, ali i opuštene komunikacije. Metodika rada u razredu je predmetom određena didaktika koja obuhvaća postavljene ishode nastavnog predmeta. Suvremena pedagogija naglašava razlikovanje metodike odgoja i metodike obrazovanja. Metodika odgoja temelji se na različitim shvaćanjima pojma odgoja, npr. naglašavanju socijalizacijskih elemenata u odgoju (vježba komunikacije na engleskom jeziku s izvornim govornicima ili učenje novih jezika), ali i zadovoljavanju različitih potreba pojedinca (razvoju vještina tijekom izrade modela ili izvođenja praktičnih pokusa). Metodika obrazovanja odnosi se na kognitivni aspekt obrazovanja kada je ono proces stjecanja znanja i vještina, ali i doživljavanja. Metodika je ne samo pedagoška već i granična disciplina s psihologijom i zato je važno dobro poznavati sastav razreda koji ulazimo, ali i svakog pojedinca u njemu koji sa sobom nosi svoju priču (o kojoj može ovisiti interes ili aktivnost).

Ključni pojmovi: generacija alfa, didaktika, poučavanje, metodika, digitalni alati, socijalizacija, razgovor, pokus, model, učitelj, učenik, poučavanje

DIDACTICS AND TEACHING METHODS IN CLASSES OF GENERATION ALPHA

Abstract: Teachers, subject teachers and professors are the pillars of the educational process. Generations of children are changing, particularly in their abilities and interests, and their access to technology. Blackboard and chalk are being replaced by some new and more interesting approaches to children. We should also try to adjust to this changes in generations and educate them in right ways. We should encourage interest in students for various content by using different methods of teaching. Sometimes the content of the material demands a frontal approach to teaching, sometimes we should do practical exercises, and other times we should employ group work. In order for each approach to have valid outcomes, the most important thing is that the moderator (in this case the teacher) has to be good at knowing didactics and methodology and in their work, by using different methods, encourage students to learn and acquire new knowledge and skills. Didactics is important in educational process. It is a branch of pedagogy which studies theory, ideas and instructions which help and guide educators through successful implementation of teachings in class, but also outside of it. In past, didactics was more oriented towards teachings and the teacher, while today it is more student oriented and oriented towards the process of learning, that is, how to acquire knowledge permanently. However, for the process of learning to be more successful it is very important to learn about student or class qualities and adjust the methods and approaches to teaching. Universal recipe for successful classes does not exist. Important participants are students and the teacher. Student's interest can be encouraged in various ways. Today very popular and close to children are different digital tools, and the one that is extremely interesting and noticeable is Thinglink. Access to creating something with your own hands by following instructions, such as making a model or doing experiments in biology and chemistry classes, communication with people from other countries greatly help with acquiring correct pronunciation but also with fluent communication. Methodology in the classroom is subject determined didactics that encompasses predetermined outcomes of a subject. Modern pedagogy emphasizes the difference between development methodology and education methodology. Development methodology is based on different understandings of the term development, for example emphasizing the socializing elements in development (practicing communication in English with native speakers or learning new languages), but also satisfying different individual's needs (developing skills during making

models or doing practical experiments). Education methodology is concerned with the cognitive aspect of education when it is the process of acquiring knowledge and skills, but experiences likewise. Methodology is not only pedagogical, but also borderline discipline with psychology and that is why it is important to know the class you are entering well, but also each student in the class who have their own stories (which determine their interest or activities).

Key terms: generation alpha, didactics, methodology, digital tools, socialization, conversation, experiment, model, teacher, student, teaching

Uvod

Didaktika u alfa generaciji?

Didaktika se bavi teorijama, idejama i načelima koje su usmjerene uspješnom provođenju nastave (Babić, 2022). Metodika je specijalna didaktika, to jest didaktika pojedinog nastavnog područja ili predmeta. Tako imamo metodiku nastave stranih jezika, metodiku nastave kemije itd. (Milas, 2005). Didaktika i metodika poučavanja su grane pedagogije koje su se mijenjale strelovito kako se svijet mijenjao oko njih. U počecima naučavanja i učenja, temelj didaktike je bio učitelj, te su svi procesi i koncepti bili usmjereni prema učitelju. U modernom društvu, temelj postaje učenik i na njemu je naglasak. Kako bi mogli uspješno poučiti učenika, postaje sve važnije poznavati načine učenja učenika, njegove osobine i osobitosti, kako bi mu se prilagodili različitim oblicima i metodama rada. Generacija Alfa je generacija učenika rođena od 2010. godine. Oni se rađaju okruženi tehnologijom, ona je dio njih, ne znaju za život izvan tehnologije. Puno su samostalniji od prijašnjih generacija, lako se snalazi u digitalnim sadržajima, brzo uče i izuzetno su prilagodljivi. Oni se oslanjaju na tehnologiju za sve svoje učenje, svo znanje im je na vrh prsta, da tako kažemo. Ne oslanjaju se toliko na svoje vršnjake za učenje novih pojmova i vještina kao prijašnje generacije. Učestalo koriste pametne telefone i tablete, a u zadnje vrijeme i pomoć virtualnih pomoćnika, umjetne inteligencije. Zainteresirajmo alfa generaciju novim i inovativnim alatima, jedan od njih je ThingLink.

Što je ThingLink?

ThingLink je digitalni alat namijenjen za dodavanje multimedijских i interaktivnih sadržaja na slike ili video sadržaje (Thinglink - upute za rad 2019). Podržan je u najnovijim verzijama mrežnih preglednika: Google Chrome, Internet Explorer i Safari. Alat je dostupan i u obliku mobilnih aplikacija Android. Alat je moguće koristiti besplatno, ali i preko plaćenog korisničkog računa. Besplatni obrazovni korisnički račun omogućuje korištenje osnovnog sučelja za uređenje slika i video sadržaja, izradu jednog razreda ili grupe. Maksimalni broj učenika (članova) koji može koristiti je 105. ThingLink je alat koji je jako atraktivan i privlačan učenicima i s velikim interesom će učiti i proširiti svoja znanja.

ThingLink i učionica

ThingLink je jednostavan i intuitivan uz pomoć kojeg učenici s lakoćom i u kratkom vremenu savladali funkcionalnosti alata (Thinglink, Web alati 2020). Prva prednost je što se može izraditi grupa i na taj način učenicima podijeliti sadržaj koji su izradili, do izražaja tu dolazi kreativnost i kvaliteta i zanimljivost sadržaja. Druga je prednost mogućnost izrade korisničkih računa bez unosa e-adrese, a sustav na temelju imena i prezimena generira korisničke račune. Na ovaj se način učenici ne moraju samostalno registrirati i unositi svoje osobne podatke, a unutar zatvorenog okruženja grupe nitko drugi ne može se priključiti bez poziva. Mogućnost zajedničkih uređivanja i dodavanja novih oznaka omogućuje nastavniku poticanje grupnog rada i suradnje. Alat je dobar za prikaz nastavnog sadržaja, grupni, ali i samostalni rad učenika.

Upotreba alata ThingLink

Putem besplatnog korisničkog računa jednostavno se ulogiramo (s Microsoft Office 365 računom ili preko Google računa), upišemo svoje korisničko ime i lozinku. Kada otvorimo svoj korisnički račun i dodamo svoje osobne podatke, npr. fotografiju možemo krenuti na

kreiranje sadržaja. Ponuđeni su nam predlošci fotografije i interaktivnog videa za izradu sadržaja. Imamo mogućnost izbora, želimo li koristiti gotove predloške ili želimo stvoriti svoje. Ukoliko se odlučimo na svoje idemo na Create (u gornjem desnom uglu) i mi sada stvaramo novi sadržaj. Ponuđeno nam je da fotografiju koristimo iz svoje galerije (Upload Image) ili možemo je preuzeti s interneta (Import from URL). Prilikom preuzimanja upišemo adresu. Kada je fotografija očitana otvara se u velikom pregledniku, ukoliko fotografiju želimo povećati stavimo je na cijeli ekran. Na plavom polju (s desne strane) Add tag nalaze se mogućnosti dodavanje oznaka ili videa. U toj fazi možemo birati kako će nam biti smješten tekst i fotografija. Biramo želimo li da tekst ide preko fotografije ili da dio zauzima fotografija, a dio tekst. Ovdje se nalaze opcije 360 stupnjeva, okretanje fotografije, dodavanja videa s Youtube-a. Koristeći Change icon nudi se bezbroj raznih ikona, učenici mogu kombinirati i vizualno birati što im je najljepše. Kada učenici izaberu ikonu s kojom su zadovoljni kliknu na Done i ona bude prikazana na fotografiji. Prikazana ikona jednostavno se pomiče po fotografiji mišem i stavlja na mjesto koje je najbolje i na kojem ima svoju svrhu. Uz svaku ikonu učenici mogu dodavati tekst ili video koristeći link. Kada je interaktivni sadržaj gotov, fotografija se sprema i zatvara (save / close). Ukoliko se sjetite učenici još nešto doraditi ili proširiti ili obogatiti sadržaj klikom na olovku (edit) ponovno dodaju sadržaje i uređuju. Klikom na settings unose naziv fotografiji određuju privatnost, odnosno hoće li interaktivni sadržaj biti dostupan samo određenoj skupini s podijeljenim linkom ili svima, u tom slučaju označimo javno dostupan sadržaj. Tada je potrebno snimiti dosadašnje radnje.

Zaključak

Istražujući literature došli smo do jednog zaključka da s alfa generacijom djece dolaze učenici koji su samouvjereni i računalno pismeni. Svaka je generacija odraz društva u kojem raste. Upija svijet oko sebi. Učitelji moraju naučiti jezik interneta, uključiti ga na kreativan i edukativan način u nastavni proces. Tim kanalima podučavati, ali i dobiti povratnu informaciju od alfa generacije. Djeca ove generacije traže brzu komunikaciju, interaktivnu nastavu, poticajnu aktivnost, potrebna je stalna interakcija. Korištenje alata koji su lako dostupni, ali imaju velike mogućnosti korištenja najbolji je put do učenika ove generacije. Didaktiku koje će učenici najbolje prihvatiti ovisi od puno čimbenika., Pokušajmo se mi prilagoditi njima i biti kreativni i koristit videozapise, praktične metode, povezati učenike u vještinama zajedničkog djelovanja i rješavanja problema i zadataka. Pokušajmo umjesto udžbenika koristit tablete i omogućiti ih stalnu komunikaciju nastavnik-učenik-učenik.

Literatura

- Babić, S. (2022, July 1). Generacija Alfa: Na scenu stupaju educirani, samouvjereni klinici kojima je tehnologija u malom prstu. Lider Media - Najbolji portal za poduzetnike - Lider Media. <https://lidermedia.hr/zivot/generacija-alfa-na-scenu-stupaju-educirani-samouvjereni-klinici-kojima-je-tehnologija-u-malom-prstu-143660>
- Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Naklada slap, Jastrebarsko.
- Thinglink. (2020). Web alati. ThingLink. <https://www.thinglink.com/scene/655803688245264386>
- Škola za život. (2019). Thinglink - upute za rad. Retrieved November 5, 2023, from <https://www.youtube.com/watch?v=17OJYCF0TMs>.

METODIČKA PRIPREMA UČITELJA ZA OGLEDNI SAT

Sažetak: Učitelj je stručna osoba osposobljena za odgojno-obrazovni rad u školi u razrednoj nastavi ili određenom području predmetne nastave. Svi učitelji su na početku svoga rada bili neiskusni učitelji-pripravnici kojima je bio neophodan nastavak edukacije o metodama i oblicima rada u nastavnom procesu. Nakon završenog formalnog visokog obrazovanja mladi učitelj je obavezan završiti pripravnički staž u trajanju od godine dana, tijekom kojeg stječe iskustvo i vještine potrebne za rad u razredu. Prema Pravilniku o polaganju stručnih ispita svi pripravnici u Republici Hrvatskoj dužni su položiti stručni ispit kako bi mogli zakonski nastaviti svoj rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Tijekom svog radnog vijeka učitelj se treba redovito stručno usavršavati i pratiti suvremene trendove u poučavanju. Bez obzira na godine staža i iskustva u nastavi učitelji se svakodnevno pripremaju za nastavni proces. Pripremanje učitelja za nastavu obuhvaća stručno - sadržajnu, pedagošku, psihološku i materijalno - tehničku pripremu. Sve navedene komponente pripreme dio su detaljne pripreme za nastavni sat u kojoj učitelj pažljivo planira sve aktivnosti za svaku etapu nastavnog sata.

Ključne riječi: pripravnik, učitelj, nastavni proces

METHODOLOGICAL PREPARATION OF TEACHERS FOR EXAMINATION LESSONS

Abstract: A teacher is a professional person qualified for educational work in a school in classroom teaching or in a specific subject area. At the beginning of their work, all teachers were inexperienced trainee teachers who needed continued education on methods and forms of work in the teaching process. After completing formal higher education, a young teacher is obliged to complete a one-year internship, during which he acquires the experience and skills necessary to work in the classroom. According to the Rulebook on Passing Professional Exams, all trainees in the Republic of Croatia are required to pass a professional exam in order to legally continue their work in an educational institution. During his working life, a teacher should regularly improve his skills and follow modern trends in teaching. Regardless of their years of service and teaching experience, teachers prepare for the teaching process every day. Teacher preparation for teaching includes professional - substantive, pedagogical, psychological and material - technical preparation. All the mentioned components of the preparation are part of the detailed preparation for the lesson in which the teacher carefully plans all the activities for each stage of the lesson.

Key words: apprentice, teacher, teaching process

Uvod

Nakon završetka formalnog stručnog obrazovanja i zaposlenja u školi mladom učitelju započinje pripravnički staž u trajanju od godine dana tijekom kojeg se pripravnik osposobljava za samostalni rad. Svakom pripravniku dodijeljen je mentor koji ga usmjerava u svakodnevnim učiteljskim aktivnostima te mu pruža stručno-pedagošku i metodičku pomoć tijekom trajanja pripravničkog staža. Pored savjetodavne uloge mentor prati i vrednuje pripravnika u ostvarivanju programa stažiranja. Nakon završetka pripravničkog staža pripravnik stječe pravo polaganja stručnog ispita te ga je dužan položiti u roku od godine dana od isteka pripravničkog staža. Stručni ispit sastoji se od pisanog rada (esej), izrade pisane pripreme za sat, održavanja oglednog sata i usmenog dijela ispita. Ispitno povjerenstvo predlaže teme za pisani rad te postavlja pitanja pripravniku u usmenom dijelu ispita. Za pripremu i održavanje oglednog sata pripravniku je dodijeljen mentor koji je član ispitnog povjerenstva. Uz njegovu pomoć pripravnik treba osmisliti i napisati detaljnu pripremu za održavanje oglednog sata. Ogledni sat pripravnik održava pred svim članovima ispitnog povjerenstva. Pripravnik je položio stručni ispit ako je pozitivno ocjenjen iz svih dijelova ispita.

Glavni dio

Pripravnik se priprema za ogledni sat u stručno-sadržajnoj pripremi (stručno i temeljno poznavanje sadržaja), pedagoškoj pripremi (planiranje metoda i oblika rada), psihološkoj pripremi (stvaranje osjećaja sigurnosti i zadovoljstva) i materijalno-tehničkoj pripremi (osiguravanje uvjeta za izvođenje oglednog sata). Tijekom pripreme za ogledni sat i daljnji rad u razredu pripravnik razvija poželjne osobine učitelja: pozitivan stav u odnosu s učenicima,

kvalitetnu komunikaciju, emocionalnu stabilnost, potrebu za međusobnom suradnjom te osjećaj pripadnosti i zajedništva. Pripravnici za ogledni sat osmišljavaju i oblikuju pisanu pripremu te detaljno razrađuju sve etape nastavnog sata i provedbu svih aktivnosti. Obrazac pisane pripreme sastoji se od dva dijela. U prvom dijelu navodi se naziv nastavnog sata, tip sata, odgojno-obrazovni ishodi te povezanost s međupredmetnim temama. U drugom dijelu navode se etape sata (uvod, glavni dio sata, završni dio sata), plan ploče, nastavne metode i oblici rada, nastavna sredstva i pomagala te literatura i izvori. Za svaku etapu nastavnog sata potrebno je odrediti njen cilj i razraditi sve aktivnosti učenika. U uvodnom dijelu sata provjerava se predznanje, potiče se znatiželja kod učenika te najavljuje cilj nastavnog sata. Planirane aktivnosti provode se postavljanjem poticajnih pitanja, igranjem asocijacija, olujom ideja, demonstracijom audio i videozapisa, slika, izvorne stvarnosti i dr..

Glavni dio sata je etapa u kojoj se obrađuju temeljna znanja različitim metodama i oblicima rada. Nastavni sadržaji povezuju se s prethodnim iskustvima, drugim nastavnim predmetima i područjima te situacijama u svakodnevno životu. Sva pitanja, upute i zadatci koji se učenicima postavljaju trebaju biti jasna i precizna, a ako učenik nije točno odgovorio na postavljeno pitanje potrebno mu je pomoći da samostalno dođe do točnog odgovora.

Planirane aktivnosti provode se praktičnim radom, analizom podataka, rješavanjem zadataka, demonstracijom preparata i izvorne stvarnosti, izradom modela, mikroskopiranjem, upotrebom geografskih karata i dr..

U završnom djelu sata provodi se primjena usvojenog sadržaja, provjera ostvarenja ishoda učenja, formativno vrednovanje i samovrednovanje učenika.

S učenicima se provode različiti oblici ponavljanja (grupno ili samostalno), a zadatci moraju biti jasni, precizni i poticajni. Učenicima se može zadati domaća zadaća koja ima cilj utvrđivanja nastavnog sadržaja..

Zaključak

Nakon položenog stručnog ispita mladi učitelj svakodnevno se susreće s izazovima učiteljskog poziva. Bez obzira na godine staža i iskustva u nastavi učitelji se svakodnevno pripremaju kako bi nastavni proces bio što uspješniji. Uspješnost učiteljskog rada potiče uspješnost učenika tijekom njegovog obrazovanja i cjeloživotnog učenja.

Literatura

Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_05_88_1135.html, pristupljeno 11.10.2023.

Predložak za pisanu pripremu ispitnog ili oglednog nastavnog sata iz Prirode i Biologije https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&ccd=&ved=2ahUKEwi8nLWj1-2BAxUqhP0HHfR-CKkQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fos-ksdjalskog-zg.skole.hr%2Fupload%2Fos-ksdjalskog-zg%2Fimages%2Fstatic3%2F2031%2Fattachment%2FPredlozak-Priprema_za_nastavni_sat_Prirode_i_Biologije.docx&usg=AOvVaw1ZZQfsrCdEhMO7gqMy1wlg&opi=89978449, pristupljeno 10.11.2023.

Pisana priprema za nastavni sat, https://www.researchgate.net/profile/Kata-Magas/publication/321020648_Pisana_priprema_za_nastavni_sat_-_kompetencijski_pristup/links/5a08cc170f7e9b68229cd100/Pisana-priprema-za-nastavni-sat-kompetencijski-pristup.pdf, pristupljeno 11.10.2023.

Strukturiranje pisane pripreme za nastavni sat iz geografije, https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteka/materijali_prezentacije/PISANA_PRIPREMA_nova.pdf, pristupljeno 10.10.2023.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html, pristupljeno 10.10.2023.

JESMO LI ZABORAVILI NA VAŽNOST SLUŠANJA, GOVORA I GOVORNIČKIH VJEŠTINA U OBRAZOVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU?

Sažetak: Vještine slušanja, govora i komunikacije bitne su za cjelokupan razvoj učenika, posebice onih s poteškoćama u razvoju. One su važne za akademski uspjeh, kao i za izgradnju međuljudskih odnosa, izražavanje emocija i snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama. Kako smo naglo prešli iz auditivne kulture življenja u vizualnu, poteškoće s obradom informacija i razumijevanjem složenih jezičnih struktura su vidljivije i prisutnije. Česta uporaba digitalnih tehnologija je dovela do promjena u načinu na koji komuniciramo i razumijemo informacije. Usredotočujući se na vještine slušanja, govora i komunikaciju, odgojno – obrazovni djelatnici mogu primjenom specifičnih metoda poboljšati sposobnosti slušanja i razumijevanja te posebice učeničkih govorničkih vještina. U radu će se prikazati neki verbotonalni metodološki postupci koji potiču slušanje, govor i govorničke vještine a koje odgojno-obrazovni djelatnici mogu primjenjivati u radu s učenicima u redovitim školama u svrhu poboljšanja akademskog uspjeh učenika, razvoju alata koji su im potrebni za uspješnu komunikaciju u svakodnevnom životu.

Ključne riječi: slušanje, govor, govorničke vještine, verbotonalni metodološki postupci

HAVE WE FORGOTTEN THE IMPORTANCE OF LISTENING, SPEAKING AND SPEAKING SKILLS IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract: Listening, speech and communication skills are essential for the entire development of students, especially those with disabilities. They are important for academic success, as well as for the construction of interpersonal relationships, expressing emotions and navigating in everyday life situations. As we abruptly moved from the auditory culture of living in visual, difficulty processing information and understanding of complex linguistic structures are more visible in present. Frequent use of digital technologies has led to a shift in the way we communicate and understand information. Focusing on listening, speech and communication skills, educational staff can improve the abilities of listening and understanding and especially their speech skills by applying specific methods. The paper will show some verbototal methodological procedures that encourages listening, speech and speech skills that educational staff can apply in working with students in regular schools to improve the academic success of the student, the development of the tools they need for successful communication in everyday to life.

Key words: listening, speech, speech skills, verbotonal methodological procedures

Uvod

Uspješna komunikacija podrazumijeva izražavanje misli, emocija i stavova koji utječu na prirodu međuljudskih odnosa. Komunikolog P. Watzlawick smatra da je komunikacija *conditio sine qua non* ljudskoga života i društvenoga uređenja (Tomić, Radalj i Jugo, 2020). Ona je rezultat međudjelovanja psiholoških, kognitivnih i socijalnih čimbenika (Jovanović-Simić, Duranović i Petrović-Lazić, 2017). Iako komuniciramo 7 % verbalno (sadržaj poruke), 38 % glasom (kako nešto kažemo, što naglašavamo, pauze i razlike u ritmu govora) i 55 % proksemički i kinezički (promjenom u izrazu lica, tjelesnim dodirima, sl.) (Zrilić, 2010), govor je najučinkovitije sredstvo komunikacije. Za razliku od govora, govorničke vještine se razvijaju, uvježbavaju, uče i nadograđuju cijeli život. U digitalnom dobu, stječe se dojam da govorničke vještine postaju manje važne. Način komunikacije se mijenja, za prijenos informacija koriste se kratke i brze poruke u virtualnim prostoru, a za prijenos emocija emotikoni.

Umjesto pogleda u oči, u komunikaciji se pogled spušta na ekran i time nestaje izravna socijalna interakcija koja nedvojbeno utječe na razvoj socijalnih kompetencija. Komunikacija utječe na razvoj osobnog identiteta jer stupanjem u interakciju s drugima, osoba dobiva povratne informacije o sebi i svojoj poziciji u socijalnom kontekstu (Tubbs, 2013: 186). Postavlja se pitanje kako se stvara osobni identitet mlade osobe u digitalnom okruženju

kada se komunikacija odvija više putem medija nego s roditeljima, prijateljima i učiteljima. Kada govorimo o djeci s teškoćama u razvoju, poglavito o djeci koja zbog govorno-jezičnih poremećaja imaju poteškoća u razumijevanju manje zahtjevnih komunikacijskih obrazaca, još ne znamo kako digitalna komunikacija utječe na njihove komunikacijske sposobnosti. Uloga medija poglavito Interneta i društvenih mreže kao što su Facebook, Tik Tok, Instagram i sl. je sve veća i ima sve veći utjecaj u usvajanju komunikacijskih i socijalnih vještina (Ciboci i sur., 2019). Internet je posljednjih nekoliko godina postao vrlo važan medij za djecu te ima važnu ulogu i u komunikaciji među djecom zahvaljujući brojnim novim mogućnostima koje pruža (Ciboci, 2018). Možemo se s pravom pitati tko nam odgaja djecu. Do prije petnaestak godina to su bili učitelji i roditelji i stalno smo naglašavali partnersku ulogu u tom trokutu dijete – roditelji – škola. Danas njihovo mjesto preuzimaju medijski formati koji nisu više jednosmjerni nego aktivno formiraju etičke, moralne i sve ostale odgojne vrijednosti djece i mladih.

O značaju govorničkih i komunikacijskih vještina dionika sustava odgoja o obrazovanju

U odgoju i obrazovanju sve se više govori o važnosti razvoja socijalnih kompetencija učenika. Nedostatak kvalitetne komunikacije među učenicima su prepoznali nastavnici, učitelji i drugi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (Dević, 2017). Da bi učenici postali dobri govornici i komunikatori, trebaju ih podučavati učitelji koji su svojim govorno-jezičnim vještinama i znanjima dobar model učenicima. Iznimna je uloga učitelja u razvijanju komunikacije i govorničkih vještina. Učitelj najprije mora ovladati umijećem govora i tada će moći utjecati na učenika na više razina usvajanja nastavnog sadržaja (Abdusalomovich, 2021). Iako je odgojno-obrazovnim djelatnicima govorni izričaj glavni alat u prenošenju znanja, u tradicionalnom obrazovanju govorne vještine, odnosno sposobnost govornog izražavanja nisu rezultat posebnog obrazovanja. U istraživanju provedenom na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u kojemu su ispitanici bili studenti završnih godina Učiteljskoga studija te koji tijekom studiranja nisu imali kolegije vezane uz govorništvo, rezultati ukazuju da bi kolegiji vezani uz govorništvo trebali biti zastupljeni na učiteljskim fakultetima (Topić, 2022). U istraživanju u kojemu je sudjelovalo 438 učitelja osnovnih škola RH, na pitanje o korisnosti uvođenja govorništva u osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj, njih 405 odgovorilo je potvrdno (Sunara-Jozek, 2019). O potrebi razvijanja govorničkih vještina učenika piše i Juel naglašavajući da taj segment ima naročito utjecaja za razvijanje demokratskog suvremenog društva i građanskih prava svakog pojedinca (Juel, 2021). Istraživanje u kojemu je sudjelovalo 1537 odgojno-obrazovnih djelatnika a koje se odnosilo na procjenu vlastitih govorničkih vještina i radne samoefikasnost, pokazalo je da su govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika važne za provođenje kvalitetnog nastavnog procesa. Rezultati istraživanja pokazali su da su odgojno-obrazovni djelatnici uglavnom zadovoljni svojim govorničkim vještinama, ali da postoji prostor za napredak, poglavito u području oslobađanja od straha od javnih govora i pripreme sažetih i informativnih govora. Rezultati pokazuju da su vještina dobrog govorništva i osjećaj kompetentnosti i samopouzdanosti povezane te da će se oni odgojno-obrazovni djelatnici s razvijenijim govorničkim vještinama izjasniti o višoj razini radne samoefikasnosti (Bakota, Pavičić Dokoza i Punjek, 2023).

O programima koji potiču razvoj govorničkih i komunikacijskih vještina

Na tragu potrebe da retorika i govorničke vještine ponovno zauzmu vodeće mjesto u komunikaciji i razvijanju socijalnih kompetencija, ističemo programe koji se provode u Poliklinici SUVAG i Hrvatskoj verbotonalnoj udruzi i koji se ne odnose samo na učenike s teškoćama u razvoju nego i na sve one koji imaju poteškoća u javnom istupanju. Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u Zagrebu, već više od 60 godina djeluje u području rehabilitacije slušne i govorno-jezične patologije. Interdisciplinarni pristup svakom pacijentu

je utemeljen u konceptu Verbotonalnog sistema, originalne znanstvene teorije na području govorne komunikacije akademika i utemeljitelja SUVAG-a, Petra Guberine, koji je krenuo od spoznaje iz opće lingvističke teorije, audiologije i neuropsihološke teorije slušne percepcije do razvoja Verbotonalne metode koja se bavi govornom komunikacijom.

„Program usavršavanja govorničkih vještina primjenom Verbotonalne metode“ je sastavljen na temeljima tog interdisciplinarnog pristupa, poštujući temeljne postulate Verbotonalne metode, ali i potrebe polaznika. Nastavne su cjeline osmišljene na način da polaznicima s govorno-jezičnim poteškoćama omoguće usvajanje teorijskih i praktičnih znanja te vještina izražavanja. Govorničke vještine omogućavaju polaznicima da na učinkovit način izraze svoje misli, ideje, kreativne potencijale, te da znanja i iskustva koja su stekli u različitim područjima djelovanja prenesu drugima na najučinkovitiji način. Poticanje govorničkih vještina potrebno je, ne samo za ostvarivanje uobičajenih zadanih akademskih postignuća, nego i za postizanje kompetencija koje će ih u budućnosti učiniti konkurentnima na tržištu rada. Program pruža mogućnost djelotvornog razvoja govorničkih vještina i kod osoba kojima je to zbog govornih i jezičnih poremećaja veći izazov nego ostaloj populaciji (Tuta i sur., 2023). Osim s patologijom slušanja i govora, Poliklinika SUVAG i Hrvatska verbotonalna udruga su verbotonalne spoznaje proširila na usvajanje govora i govorničkih vještina kod usvajanja stranog jezika. U Školi stranih jezika SUVAG, primjenjuje se AVGS metoda koja naglasak stavlja na učenje stranog jezika kroz situacije, iz konteksta se shvaća značenje pojedinih fraza, struktura i riječi. Govor, komunikacija od središnjeg su značaja i konačan ishod. Strani jezik se usvaja kao i materinji, sa istim ritmom, intonacijom, naglaskom i govorom tijela kao i onaj izvornih govornika. Po AVGS-u govor se istovremeno usvaja sa pravilnom intonacijom, izražajem lica, pokretom i gestama. tj. - govor i pokret se usvajaju istovremeno (Tuta i sur., 2023). Ponavljanje pri vježbanju govora neophodno je na stranom jeziku i zbog toga što uvelike razbija strah od javnog nastupa koji je u ovom slučaju još izraženiji obzirom i na gramatičke pogreške koje se mogu dogoditi u govorno-jezičnom izražaju na stranom jeziku.

Zaključak

Svjedoci smo velikih promjena u društvu ali i na osobnoj razini svakog pojedinca s obzirom na sveprisutan utjecaj digitalnih tehnologija. Svakodnevni život nam je lakši i jednostavniji, pristup informacijama je lako dostupan, komunikacija se može ostvariti s ljudima iz bilo kojeg dijela svijeta... Digitalne tehnologije imaju u obrazovanju revolucionarnu ulogu i moguće je da će u budućnosti učiteljski posao biti potpuno drugačije dizajniran. Brojne su prednosti digitalne revolucije ali u jednom segmentu, kada govorimo o odgoju djece i mladih, govorna komunikacija ima nezamjenjivu ulogu. Razvijanje socijalnih vještina, empatije, društvene osjetljivosti ne može se ostvariti ako u odgojnom procesu ne koristimo slušanje i govor sa svim govornim vrednotama kojima se iniciraju i osvještavaju emocije, etičke dileme i moralni stavovi pojedinca u osobnom i društvenom kontekstu.

Literatura

- Abdusalomovich, k. A. (2021). Oratory in teacher professional training importance of art. *European journal of molecular & clinical medicine*, 8(1), 756-762.
- Bakota, K., Pavičić Dokoza, K., & Punjek, L. (2023). Povezanost govorničkih vještina s radnom samoeфикасноšću odgojno-obrazovnih djelatnika. rukopis, The international conference Corpora in Language learning, Translation and Research: Proceedings.
- Ciboci, L., Gazdić-Alerić, T., Kanižaj, I. (2019). Percepcija ravnatelja osnovnih škola o važnosti medijske pismenosti u primarnome obrazovanju. *Communication Management Review*, 04 (01), 60-77.
- Ciboci, I. (2018). Medijska pismenost učenika osmih razreda u zagrebu. *Medijske studije*, 9 (17), 23-46.
- Dević, I. (2017). Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi (diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. Preuzeto s: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:536466>
- Jovanović-Simić, N., Duranović, M., & Petrović-Lazić, M. (2017). Govor i glas. Foča: Medicinski fakultet.
- Juel, H. (2021). The need for oratory skills in the digital age. A phenomenological approach to teaching speech today. *Nordicum-mediterraneum*, 16(1). doi:10.33112/nm.16.1.2

- Sunara-Jozek, D. (2019). Govorništvo – potreba u hrvatskomu odgojno-obrazovnomu sustavu. *Život i škola*, 65(1-2), 171-180. doi:10.32903/zs.65.1-2.13
- Topić, J. (2022). Učitelj kao idealni govornik u nastavi (diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:522607>
- Tubbs, S. L. (2013). *Komunikacija; principi i konteksti*. Beograd: Clio.
- Tuta Dujmović, M., Aras, I., Bakota, K. i Balić, T. (2023). Improving rhetorical skills by using the Verbotonal method. U D. Tomić, (Ur.), J. Vlašić Duić, (Ur.), E. Pletikos Olof, (Ur.), *Rhetorical Research & Didactics* (str. 151-171). Centre for Applied Rhetoric.
- Tomić, Z., Radalj, M., & Jugo, D. (2020). Javna komunikacija. *Hum*, 15 (23.), 7-37.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 231-242.

DIJETE S DOWNOVIM SINDROMOM – IZAZOV U POUČAVANJU

Sažetak: Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (NN 63/08, 90/10) u redovite razredne odjele uključuju se i djeca s Downovim sindromom te školuju prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Tijekom rada učenicima s Downovim sindromom potrebno je prilagoditi metode, sredstva, oblike i postupke poučavanja uvažavajući njihove odgojno-obrazovne potrebe. Svakom učeniku s teškoćama treba omogućiti da, prema svojim sposobnostima, mogućnostima i interesima, sudjeluje i surađuje s drugim učenicima. Takvim se načinom školovanja djeci s Downovim sindromom omogućuje učiti uz vršnjake uredna razvoja jer su izraženih vizualnih sposobnosti i odlični imitatori, uče materinji jezik i društveno prihvatljiva ponašanja. Inkluzivno obrazovanje temelji se na jednakim pravima kvalitetnog obrazovanja za svakog učenika, bez obzira na njihovu različitost.

Ključne riječi: Downov sindrom, inkluzija, poučavanje, različitost, redoviti razredni odjel

A CHILD WITH DOWN SYNDROME – A CHALLENGE IN TEACHING

Abstract: According to the National Pedagogical Standard of the Primary Education System in the Republic of Croatia (Official Gazette NN 63/08, 90/10), children with Down syndrome are included in regular classrooms and are educated according to the regular program with content adaptation and individualized procedures. When working with students with Down syndrome, it is necessary to adapt the methods, means, forms and procedures of teaching, considering their educational needs. Every student with disabilities should be enabled to participate and cooperate with other students according to their abilities, possibilities, and interests. This type of schooling enables children with Down syndrome to study alongside their peers without disabilities, since they have strong visual abilities and are excellent imitators, they learn their mother tongue and adopt socially acceptable behaviour. Inclusive education is based on equal rights to quality education for every student, regardless of their diversity.

Key words: Down Syndrome, inclusion, teaching, diversity, regular class department

Uvodni dio

Jedan je od najčešćih genetskih poremećaja Downov sindrom, koji pogađa cijelu svjetsku populaciju i može se javiti u bilo kojoj obitelji, neovisno o zdravlju roditelja, ekonomskoj situaciji ili načinu života. U općoj populaciji s ovim poremećajem rađa se jedno od 650 novorođene djece. Oblik Downova sindroma ne ovisi o vanjskim činiteljima niti se na njega može utjecati. Taj poremećaj sprječava normalan fizički i mentalni razvoj djeteta.

Najčešća su karakteristična obilježja izgleda djeteta s Downovim sindromom: mišićna hipotonija, široki vrat, kosi položaj očnih otvora, okruglo lice izravnog profila, abnormalni oblik uški, kratke šake, malena usta i nos s neproporcionalno velikim jezikom, kratke i široke ruke i noge, kraći prsni koš neobičnog oblika te malena glava. Odmah po rođenju kod djeteta s Downovim sindromom mogu se javiti problemi s hranjenjem, kožom, imunitetom, jezikom, različite srčane greške, problemi s probavnim sustavom, bolesti štitnjače, otorinolaringološki problemi, neurološke i intelektualne poteškoće kao i teškoće hematološkog, imunološkog i lokomotornog sustava. S obzirom na mnoštvo teškoća koje se javljaju već kod rođenja djece s Downovim sindromom, potrebno je u najranijoj dobi djetetova života pristupiti planiranom i individualno usmjerenom učenju kako bi se djetetu omogućilo što bolje razvijanje njegovih mogućnosti i dobivanje iskustva koja su mu potrebna. Takav način učenja zahtijeva da se okolina uredi na način da bude poticajna za djetetov cjelokupni razvoj, da budi njegovo zanimanje i pažnju te ga tako potiče na što aktivnije sudjelovanje u interakciji s okolinom.

Rana intervencija

Vuković, Tomić Vrbić, Pucko, Marciuš (2014) smatraju da je rana intervencija cjelovita i sustavna psihološka, edukacijska i rehabilitacijska pomoć i podrška roditeljima. Dobra rana intervencija svakako bi trebala uključivati kvalificiranog i specijaliziranog stručnjaka, biti strogo individualizirana i prilagođena potrebama djeteta, upotrebljavati najbolje vježbe i

metode čija je uspješnost provjerena i kod druge djece te uključivati i educirati cjelokupnu obitelj. Okolina je najvažnija za djetetov razvoj, a podučavanje je proces uređenja djetetove okoline na način koji povećava vjerojatnost učenja. Poticajnija okolina znači više informacija koje utječu na razvoj mozga pa stoga mozak počinje i drugačije funkcionirati. „Uključivanjem u program rane intervencije djeca uče prave stvari u pravom trenutku na pravi način.“ (Vuković i sur., 2014, str. 48). Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju temelji se na prihvaćanju različitosti učenika i potrebno je za svakog učenika napraviti individualni program rada. Svakom učeniku s teškoćama treba omogućiti da, prema svojim sposobnostima i mogućnostima te interesima, sudjeluje i surađuje s drugim učenicima. Svi učenici podjednako imaju pravo kvalitetnog obrazovanja te se inkluzivno obrazovanje temelji na tome. Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (NN 63/08, 90/10) u redovite razredne odjele uključuju se i djeca s Downovim sindromom te školuju prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Tijekom rada učenicima s Downovim sindromom potrebno je prilagoditi metode, sredstva, oblike i postupke poučavanja uvažavajući njihove odgojno-obrazovne potrebe. Takvim se načinom školovanja djeci s Downovim sindromom omogućuje učiti uz vršnjake uredna razvoja jer su izraženih vizualnih sposobnosti i odlični imitatori, uče materinji jezik i društveno prihvatljiva ponašanja. Inkluzivno obrazovanje temelji se na jednakim pravima kvalitetnog obrazovanja za svakog učenika, bez obzira na njihovu različitost.

Jezično-komunikacijsko područje

Za razvoj jezičnog razumijevanja u ranoj dobi potrebno je djetetu ponuditi alternativu prije zadovoljavajućeg razvoja govora, omogućiti mu zadovoljavajuću komunikaciju i na taj način smanjiti ili izbjeći frustracije koje su česte kod djece s Downovim sindromom, koja govore „svojim“ nerazumljivim jezikom, budu neshvaćena i na taj se način polako prestaju truditi govoriti. Djeca s Downovim sindromom mogu komunicirati puno ranije nego što progovore i bolje razumiju jezik nego što ga sami govore. Potrebno je djecu stalno poticati pamtiti nove riječi i tako bogatiti rječnik, bilo tijekom školskog sata u interakciji s pomoćnicom ili učiteljicom, bilo tijekom odmora u interakciji s ostalim učenicima te na taj način konstantno raditi na poboljšanju govora. Pri obradi nastavnih sadržaja dijete s Downovim sindromom treba uključiti u rad, ono treba slušati i sudjelovati, treba mu davati kratke, jasne upute, sporije mu govoriti i pripremiti razumljive materijale vezane malim dijelom uz nove sadržaje, a većim dijelom uključiti mu već poznate sadržaje. Takva djeca često pokazuju nesigurnost u radu, treba im dati dovoljno vremena, prilagoditi sadržaje i način rada kako bi dobili odgovor, jer oni nisu uvijek raspoloženi odgovarati, ali dobrom motivacijom i poticajima spremni su na suradnju. U radu im treba pružiti što više slikovnog materijala, nove riječi uvoditi slikovnim prikazom, prilagoditi crtovlje ili pisati u prilagođene bilježnice, uočiti kod djeteta umor od pisanja i dati mu priliku za odmor ruku zbog hipotonije mišića, prilagoditi font teksta tako da je djetetu jasan, uvećati tisak, prilagoditi razmak između slova i redaka te sve materijale uskladiti, jasno i ciljano smjestiti važne stvari na samo jednu stranicu prilagođenu djetetovu učenju. U Vodiču za roditelje i stručnjake navodi se da je djetetu bitno pružiti informacije istovremeno govorom, slikom i pokretom, jer takvim metodama rada djeca s Downovim sindromom najbolje pamte i uče, a takvu metodu rada opisala je Patriciae Oelwein, znanstvenica koja je više od dvadeset godina provodila rani intervencijski program u školama. (Vuković i sur., 2014)

Prirodoslovno-matematičko područje

Matematika je apstraktna, i kao takva, djeci teška i stvara im značajne teškoće u školovanju. Sva djeca vrlo brzo nauče brojiti do 10, čak i na nekoliko jezika, ali ne razumiju što i koliko stvarno znači svaki broj, odnosno ne shvaćaju pojam količine. Djeca s Downovim sindromom teže usvajaju numeričke vještine u odnosu na vještine čitanja i pisanja, ali uz puno truda i uvježbavanja mogu i u tom području postići značajnije rezultate. Predlaže se da se

kod usvajanja matematičkih vještina što više iskoriste vizualne sposobnosti, koje su njihova jaka strana. Posebnu pažnju treba posvetiti usvajanju količine do tri. Ustrajnim radom i vježbanjem s raznim predmetima, konkretima, sličicama u boji i crno-bijelim sličicama dijete će shvatiti količinu do 3, koja je baza za daljnje razumijevanje količine. Kada dijete shvati količinu i nauči brojeve do 5, mogu se uvoditi vježbe za razumijevanje matematičkih operacija, prvo zbrajanja, a potom i oduzimanja. Uz različite edukativne materijale i pomagala postepeno se uči količina do 10, a onda i druge dvije matematičke operacije, množenje i dijeljenje. Već spomenuta skupina autora u svojoj publikaciji *Down sindrom: vodič za roditelje i stručnjake* smatra da su neki od ciljeva učenja numeričkih vještina djece s Downovim sindromom sljedeći: naučiti količinu i brojenje do 100 minimalno, shvatiti, razumjeti i znati upotrebljavati matematičke operacije zbrajanja, oduzimanja, množenja i dijeljenja uz pomagala (ako nije moguće bez njih), koristiti se kalkulatorom, razumjeti osnovne mjere za duljinu, težinu i volumen i razumjeti tijek vremena (npr., minuta, sat, dan, tjedan, mjesec, godina, sada, prije, poslije). Ostvarenje navedenih ciljeva omogućit će djetetu s Downovim sindromom primjenu numeričkih vještina u svakodnevnom životu (korištenje ure i novca).

Odgojni predmeti

Djeca rođena s Downovim sindromom imaju iste socijalne, emotivne i obrazovne potrebe kao i sva druga djeca. Vole biti u zajedništvu s drugom djecom, žele učiti i igrati se s drugom djecom, a sve se to najbolje vidi tijekom nastave odgojnih predmeta u školi (Tjelesno-zdravstvene kulture, Likovne kulture i Glazbene kulture). Obožavaju sudjelovati u glazbenim aktivnostima, uživaju se u pjevanje iako ne znaju riječi pjesme. Kroz glazbu uče i mnoge obrazovne sadržaje jer su po prirodi vesela, dobroćudna bića sklona ritmu, vole glazbu i igru, a tako je najlakše pamti i učiti. Postoje mnoge pjesme pomoću kojih djeca s Downovim sindromom uče i vrlo brzo upamte pojmove vezane uz sadržaje ostalih predmeta, kao npr. abecedu, dane u tjednu, mjesece u godini, brojeve do 20 i sl. Iako su uskraćeni za izvođenje nekih aktivnosti zbog svojih nedostataka, često dobrom motivacijom i upornošću probijaju svoje granice. Razvoj tjelesnih vještina potiče se vježbama trčanja, skakanja, hodanja, nihanja, plesom, koordiniranim kretanjem, vožnjom tricikla, a ujedno se i potiče briga o sebi i svome tijelu, samostalnosti pri odijevanju, hranjenju te kulturno-higijenskim navikama. Uspješno sudjeluju u raznim likovnim radionicama radeći priborom koji uvijek nudi novo znanje i obogaćuje svakodnevni rad. Učenje osjetom zauzima važno mjesto u njihovu školovanju.

Socijalni razvoj

Djeca s Downovim sindromom uključena su u redovne razredne odjele, imaju pomoćnika u nastavi, treba ih postepeno uključivati u sve aktivnosti razreda i škole, promatrati reakcije, poticati ih, motivirati i davati im mogućnost odabira i prilike sudjelovanja u raznim priredbama, kvizovima, natjecanjima i slično. Socijalna interakcijska komunikacija uključuje komunikaciju s vršnjacima i svim školskim osobljem u razredu, za vrijeme ručka i odmora te je važna jer njome dijete postaje stvarni član razredne zajednice. Inkluzijom djeca s Downovim sindromom stječu nove prijatelje, dobivaju priliku za druženje s vršnjacima, osjećaj pripadnosti skupini, društvu, zajednici te osjećaj prihvaćenosti i poštovanja u okruženju koje cijeni njegove potrebe. Djeca s Downovim sindromom u okruženju djece urednog razvoja aktivnija su, uspješnija, bolje razvijaju koncentraciju, pažnju, uče promatrajući okolinu i brže se razvijaju na svim područjima. U radu s takvom djecom potrebno je odabrati i prilagoditi nastavne oblike, metode i sredstva rada, planirati i pripremiti školski nastavni rad prema sposobnostima učenika te senzibilizirati ostale učenike za pomoć i suradnju. Potrebno je razvijati školski inkluzivni sustav vrijednosti koji se temelji na poštovanju različitosti, osjećaju za socijalnu pravdu, solidarnosti i inkluzivnoj politici. Inkluzivni sustav vrijednosti istinska je spremnost odgojno-obrazovnih ustanova za odgoj i obrazovanje sve djece te oslikava ozračje tolerancije i prihvaćanje različitosti.

Zaključak

Djeca s Downovim sindromom društvena su i aktivna bića, dobri imitatori, ali čestih promjena raspoloženja. U radu s njima potrebno je puno strpljenja, razumijevanja i ohrabivanja djeteta pri učenju novih vještina. Potrebno je prilagoditi metode, sredstva, oblike i postupke poučavanja kako bi se i oboljela djeca mogla ponositi svojim postignućima, uključiti se u aktivnosti zajednice i ostvariti što bolje rezultate na svom životnom putu.

Literatura

- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, NN 63/2008 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (Pristupljeno 30. kolovoza 2023.)
- Ellen, R., Daniels & Kay Stafford, Kunstek, M. (obrada hrvatskog izdanja) (2003). Kurikulum za inkluziju, razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
- Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021. Ministarstvo znanosti i obrazovanja <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20tesko-cama.pdf> (Pristupljeno 15. rujna 2023.)
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., Rensfeldt Flink, A. (2018). Započnimo tečaj komunikacije i potpomognute komunikacije za roditelje i stručne djelatnike, priručnik. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
- Vuković, D., Tomić Vrbić, I., Pucko, S., Marciuš, A. (2014). Down sindrom: vodič za roditelje i stručnjake. Zagreb: Hrvatska zajednica za Down sindrom
- Zrilić, S. (2022). Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi. Zagreb – Zadar: Hrvatska sveučilišna naklada – Sveučilište u Zadru, 146-165.

SUVREMENI PRISTUP NASTAVI

A MODERN APPROACH TO TEACHING

Uvod

Kako bi se postigli željeni obrazovni ishodi, nastavni proces zahtijeva pažljivo planiranje i izbor pedagoških metoda. Metodika i didaktika su dvije ključne komponente u oblikovanju i provedbi nastavnog procesa. U ovom izlaganju, razmotrit ćemo značaj metodike i didaktike u nastavi hrvatskog jezika i fizike, uz primjere kako se ove koncepte može primijeniti u praksi.

Nastava

Metodika se odnosi na izbor i primjenu različitih metoda za učenje jezika, dok se didaktika bavi proučavanjem pedagoških procesa i planiranju nastavnih aktivnosti. Didaktika igra važnu ulogu u odabiru odgovarajućih tekstova i materijala za učenje. Važno je napomenuti da se metodika i didaktika ne primjenjuju izolirano. U tradicionalnoj nastavi koristile su se tradicionalne metode koje su u središte procesa stavljale učitelja, a aktivnost učenika je zanemarena. Suvremena nastavna praksa “izokreće” taj proces u kojem je u središtu učenik i učenje. Glavno obilježje suvremenih nastavnih metoda je to da se učenika stavlja u središte procesa i da se očekuje veća učenička aktivnost. Tradicionalne nastavne metode podrazumijevaju verbalno prenošenje činjenica, frontalnu nastavu i predavanja učitelja s malo interakcije. Suvremene metode stavljaju učenika u središte nastavnoga procesa. Potiče se njihova kreativnost, samostalnost i odgovornost u učenju. Također, učenici usvajaju vještine kritičkog mišljenja i povezivanja sadržaja među predmetima. Kako se mijenja uloga učenika, mijenja se i uloga učitelja. Učitelj prestaje biti glavni izvor znanja, a postaje voditelj i savjetnik u učenju. Kao i kod tradicionalnih metoda, učitelj planira, organizira i moderira nastavu. U nastavi hrvatskog jezika, primjerice, didaktika može uključivati postavljanje ciljeva kao što su razvoj jezičnih kompetencija, a metodika uključuje izbor metoda za postizanje tih ciljeva. Slično tome, u nastavi fizike, didaktika se odnosi na postavljanje ciljeva učenja fizičkih zakona, dok metodika uključuje izbor metoda za postizanje tih ciljeva.

Neke od suvremenih nastavnih metoda

Oluja ideja: Cilj ove metode je potaknuti sudionike na slobodno izražavanje ideja. Ovom metodom nastavnik kod svojih učenika želi dobiti što više kreativnih ideja.

Diskusija: Diskusija je nastavna metoda koja može poprimiti različite oblike, a svrha joj je da potakne učenike na iznošenje mišljenja potkrijepljeno argumentima.

Učeničko predavanje: Obično podrazumijeva da učitelj zadaje određenu temu koju učenik treba istražiti i onda je prezentirati ostalim učenicima.

Obrnuta učionica: Nakon što učenici samostalno obrade gradivo kod kuće, na nastavi se ne obrađuje novo gradivo već se raspravljalo o pogledanim materijalima te o pitanjima i nejasnoćama koje su se kod učenika javljale.

Problemska nastava: To je metoda u kojoj učenik do znanja dolazi rješavanjem problema. Pred učenike se stavlja problem i oni sami istražuju i otkrivaju, a prisutne su sve misaone aktivnosti.

Projektna metoda: učenici stječu kompetencije radeći duži vremenski period na istraživanju stvarnog i kompleksnog pitanja, problema ili izazova.

Suradničko učenje: S obzirom na to da je to rad u grupi, svaka osoba predstavlja manji dio

veće cjeline i ima svoj zadatak o kojemu ovisi ostatak grupe.

Interaktivni kviz: Interaktivni kviz može se koristiti u svim nastavnim aktivnostima, od ponavljanja sadržaja, provjeravanja znanja ili jednostavno stvaranja pozitivne dinamike u učionici. Kroz interaktivne kvizove učenici mogu na zabavan način učiti.

Primjeri suvremenih metoda u nastavi hrvatskoga jezika

Suvremeni pristup nastavi zahtijeva poticajan i kreativan pristup što znači sadržaje učenja istražiti na zanimljiv način i kroz igru. Osim navedenih suvremenih metoda, u nastavi hrvatskoga jezika koristim lutkarsko kazalište, videonajave, film, rad na projektima. Djeca su po prirodi znatiželjna, nestašna i zaigrana, ona posjeduju urođenu kreativnost koju treba poticati te na taj način proces učenja učiniti poticajnim i zabavnim. Učenici o pročitanim djelima stvaraju prezentacije, stripove, filmove, lutkarske predstave, digitalne knjige. U izlaganju ću pokazati primjere interaktivnih kvizova za provjeru znanja i razumijevanja, projektne rezultate nekih projekata u kojima sam sudjelovala s učenicima te snimljene videonajave.

Primjeri suvremenih metoda u nastavi fizike

Istraživački usmjerena nastava, ima važnu ulogu kod dubljeg razumijevanja ključnih koncepta u fizici. Vođena tom idejom, tema "Gustoća tvari" koju obrađujem s učenicima u sedmom razredu, obrađena je u nekoliko etapa. Početna etapa jest "Promatranje i pretpostavka" kroz koju se učenike potiče na kritičko razmišljanje i postavljene hipoteze. Učenicima su na stol postavljene tekućine različitih boja, njihov zadatak je osmisliti način na koji bi ispitali radi li se o istim tekućinama. Nakon iznošenja pretpostavki, slijedila je etapa mjerenja i računa, na temelju čega su mogli zaključiti radili se o jednakim ili različitim tekućinama. Izmjerene vrijednosti omogućile su i uspješno svladavanje slijedeće etape "Definiranje fizičke veličine" zapis iste u matematičkom obliku što je omogućilo učenicima rješavanje numeričkih zadataka i daljnje istraživanje.

Zaključak

U zaključku, metodika i didaktika igraju ključnu ulogu u oblikovanju kvalitetne nastave hrvatskog jezika i fizike. Pravilan odabir metoda i pažljivo planiranje nastavnih aktivnosti omogućuje učiteljima da olakšaju razumijevanje i razvoj vještina učenika. Kroz primjere poput korištenja eksperimenata u nastavi fizike ili analize književnih djela u nastavi hrvatskog jezika, vidimo kako se ovi koncepti mogu primijeniti u praksi radi postizanja obrazovnih ciljeva učenika.

IZVANNASTAVNOM AKTIVNOSTI OD ČITAČA DO ČITATELJA

Sažetak: Izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi, uz obavezne i izborne nastavne predmete, sastavni su dio školskog kurikulumu i jedan od oblika neposrednog odgojno-obrazovnog rada. Predstavljaju pedagoški osmišljene aktivnosti koje imaju ulogu odgoja u slobodnom vremenu, a pružaju i mogućnost šireg obrazovnog utjecaja na učenike. Jezično-komunikacijsko područje nudi širok spektar izvannastavnih aktivnosti kojima se može utjecati na razvojni put čitalačke pismenosti kod učenika. Istraživanja pokazuju kako je čitalačka pismenost važan dio u svim predmetnim područjima jer podrazumijeva skup kompetencija, navika i stavova koje je potrebno kod učenika razvijati od najranije dobi. U radu će biti prikazane aktivnosti kojima se kod učenika u razrednoj nastavi potiče usavršavanje tehnike čitanja, osnažuje kritičko mišljenje o pročitanoj, razvija kultura provođenja slobodnog vremena kroz čitalačke aktivnosti te omogućuje učenicima da od čitača postanu čitatelji. Ključne riječi: čitalačka pismenost, čitalačke aktivnosti, izvannastavne aktivnosti, razredna nastava

EXTRA CURRICULAR ACTIVITY FROM A READER TO THE READER

Abstract: Extracurricular activities in elementary school, along with regular and elective subjects, are an integral part of the school curriculum and one of the forms of direct educational work. They represent pedagogically designed activities that have the role of education in free time and provide the possibility of a wider educational impact on students. The language and communication field offers a wide range of extracurricular activities that can influence the development path of students' reading literacy. Research shows that reading literacy is an important part of all subject areas because it implies a set of competencies, habits and attitudes that need to be developed in students from an early age. The paper will present activities that encourage students to improve their reading technique, strengthen their critical thinking about what they read, develop a culture of spending their free time through reading activities, and enable students to turn from a reader (one who can read) into the reader (one who comprehends and enjoys reading).

Key words: reading literacy, reading activities, extracurricular activities, primary teaching

Uvod

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (2020) izvannastavne aktivnosti sastavni su dio odgojno-obrazovnog rada u školi, planiraju se školskim kurikulumom i organiziraju radi zadovoljavanja različitih potreba i interesa učenika. Sedam odgojno-obrazovnih područja kurikulumu nudi različite mogućnosti organiziranja izvannastavnih aktivnosti. Čitalačka pismenost kao važan dio odgoja i obrazovanja prvenstveno se razvija u jezično-komunikacijskom području i preduvjet je za stjecanje znanja te razvoj sposobnosti i vještina u svim predmetnim područjima. Nakon što učenici u prvom razredu ovladaju tehnikom čitanja, tj. postanu čitači, potrebno je omogućiti im različite aktivnosti koje ih obučavaju za razumijevanje pročitanoj i stvaraju čitalački pismene pojedince.

Izvannastavna aktivnost u jezično-komunikacijskom području

Današnje vrijeme obilježeno je čestim promjenama i ubrzanom razvojem tehnologije, što se uvelike odražava na nastavni proces i zahtijeva primjenu novih postignuća i metoda u radu s učenicima. Zbog heterogenosti i različitih učenčkih interesa u razredu, učitelji ponekad u redovnoj nastavi nisu u mogućnosti primjenjivati nove metode i strategije poučavanja. Predmetni je kurikulum također unaprijed propisan i razrađen, dok je kurikulum izvannastavnih aktivnosti fleksibilniji i prilagođen učenicima istog interesa. Izvannastavne aktivnosti u tom slučaju obogaćuju cjelokupni odgojno-obrazovni rad pružajući učenicima prostor za stjecanje dodatnih znanja, vještina i sposobnosti te zadovoljavanje aktualnih potreba. S obzirom na to da djeca puno vremena provode u školi, Pejić Papak i Vidulin (2016) ističu da je izvannastavnim aktivnostima potrebno dati veću važnost i omogućiti više vremena za njihovo provođenje u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu. Njihova funkcija treba biti preventivna, korektivna, rekreativna, odgojno-obrazovna i zabavna. Mlinarević i Brust Nemet (2012) naglašavaju kako je važno savjetovati i osposobiti učenike da kulturno i pedagoški provode svoje slobodno vrijeme, posebice danas, kada su trendovi provođenja slobodnog vre-

mena pod velikim utjecajem brzih promjena suvremene tehnologije. Potrebno je omogućiti im da se bave vrijednim, stvaralačkim i kulturnim djelatnostima u kojima će se potvrditi i realizirati. Organizirane izvannastavne aktivnosti u jezično-komunikacijskom području, uz sve navedeno, osiguravaju kulturni napredak, njeguju stvaralaštvo, ali i upućuju učenike na kulturu provođenja slobodnog vremena uz knjigu te usvajanje vrijednosti i stavova povezanih s jezikom i komunikacijom. Važnost je ovog područja u razvijanju i poticanju svjesne uporabe jezika kao preduvjeta za razumijevanje pročitano i osnaživanje kritičkog mišljenja, što je osnova uspješnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Raznolikom kontekstualnom uporabom jezika učenici se uče jasnijoj i učinkovitijoj komunikaciji s više samopouzdanja te stjecanju navike čitanja i pisanja iz potrebe, znatiželje, ali i užitka. Na taj način razvijaju se čitalački interesi prema različitim izvorima znanja i novim sadržajima te različitim vrstama tekstova iz svakodnevnog života. Unutar jezično-komunikacijskog područja naglasak je na sporazumijevanju i suradnji, što je važno za stjecanje znanja u svim ostalim predmetima, ali i za nastavak obrazovanja.

Čitalačka pismenost – od čitača do čitatelja

Čitanje predstavlja misaoni proces, složen postupak koji istovremeno integrira nekoliko faza koje učenike dovode do svladavanja tehnike čitanja, obučavanja za razumijevanje onoga što se čita i na kraju do stvaranja čitalački pismenih pojedinaca. Prema Mullis i Martin „čitalačka pismenost sposobnost je razumijevanja i korištenja onih pisanih jezičnih oblika koje zahtijeva društvo i/ili cijeni pojedinac. Čitatelji mogu konstruirati značenje iz tekstova različitih oblika. Oni čitaju radi učenja, sudjelovanja u čitateljskim zajednicama u školi i svakodnevnome životu te iz užitka.“ (Mullis, Martin, 2019, str. 10). Ova definicija može se primijeniti na čitatelje svih dobnih skupina, no prema prirodi istraživanja ona ipak izričito upućuje na čitalačko iskustvo učenika razredne nastave, na to kako postaju vješti čitatelji, ističe veliku ulogu čitanja u školi i općenito u životu. Čitalačka pismenost podrazumijeva širok skup kompetencija koje omogućuju čitateljima korištenje pisanih informacija iz jednog ili više tekstova u određene svrhe. Kako bi učenici imali korist od toga što čitaju, trebaju razumjeti pisane informacije i povezati ih sa svojim prethodnim znanjima i iskustvima. Pretpostavka je da je čitanje za većinu učenika svakodnevna aktivnost i da obrazovni sustav treba osposobiti učenike za brzu prilagodbu u različitim situacijama, bilo da je riječ o nastavku obrazovanja ili ispunjavanju osobnih ciljeva. Peti-Stanić (2019) smatra kako je moderni obrazovni sustav okvir u kojem se treba osigurati sustavan i dugoročan razvoj čitalačke pismenosti. Stav je mnogih stručnjaka kako je čitateljsku pismenost nemoguće razvijati korištenjem samo književnih tekstova isključivo na nastavi Hrvatskoga jezika, već je potrebno iskoristiti i potencijal popularno-znanstvenih tekstova. Danas više nije dovoljno biti samo vješt čitač, učenici danas trebaju biti motivirani i angažirani za čitanje različitih vrsta tekstova te biti sposobni čitati u različite svrhe- trebaju postati čitatelji. „Čitač je, u mom razumijevanju, onaj koji čita zato što je prekoračio prag bespismene kulture i zakoračio u pismenu, dakle onaj koji može čitati. Čitatelj je, s druge strane, onaj koji uživa čitajući, koji uživa u spoznaji i svakim novim čitanjem nadograđuje svoju sposobnost pretvarajući je u sredstvo izgradnje svoga svijeta i sebe kao intelektualnog bića.“ (Peti-Stantić, 2019, str. 271-272). Upravo taj razvojni put čitalačke pismenosti počinje već u razrednoj nastavi. Lakši je zadatak učitelja pomoći učeniku da postane čitač jer čitač postane svako dijete urednoga razvoja. Međutim, obrazovati i odgojiti čitatelja vrlo je složen zadatak koji učitelji često ne mogu ostvariti u samo četiri godine razredne nastave, no svakako je profesionalna dužnost pokušati i stvoriti temelje za nadogradnju čitalačkih kompetencija kod učenika.

Primjeri aktivnosti

Na tragu svih navedenih dobrobiti čitanja i razvoja čitalačke pismenosti, u Osnovnoj školi 22. lipnja, Sisak, provodi se izvannastavna aktivnost Mali čitači velikih priča. U skladu s Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik i kurikulumima međupredmetnih tema, cilj je

projektnim aktivnostima poticati radost čitanja, učiti kako se odnositi prema knjizi, pobuditi interes učenika za samostalno posuđivanje i čitanje knjiga te osnažiti ulogu čitanja u razvoju jezičnih, komunikacijskih i stvaralačkih kompetencija. Zainteresirani učenici potaknuti su na usavršavanje tehnike čitanja, osnaživanje kritičkog mišljenja o pročitanom i razvijanju kulture provođenja slobodnog vremena kroz čitalačke i stvaralačke aktivnosti. Čitanjem dječjih časopisa i enciklopedija učenici su došli u doticaj s različitim vrstama tekstova koji zahtijevaju čitanje i promišljanje na drugačiji način od onoga s kojim se redovito susreću čitajući književne tekstove. Sudjelovanjem u Međunarodnom projektu Naša mala knjižnica čitali su moderne slikovnice nastale u suradnji s priznatim autorima i ilustratorima. Koristili su se kreativnim knjižicama koje zanimljivim zadacima i likovnim izazovima potiču na stvaranje i izražavanje, razvijanje svijesti o sebi i svojoj okolini te jačaju samopouzdanje i stvaranje vlastitog mišljenja. U sklopu projekta izrađen je čitateljski vlakić, uređen čitateljski kutić u učionici, razmijenjeni su knjižni junaci s partnerskom školom te ostvareno sudjelovanje na literarnim i likovnim natjecanjima. Korištenjem materijala na mrežnim stranicama Hrvatskog školskog muzeja (Klik na književni link – pisci govore) učenici su doživjeli seriju susreta s poznatim hrvatskim književnicima za djecu i mlade. U kratkim razgovorima poznatih autora saznali su informacije o njihovu djetinjstvu i školovanju, književnim počecima, čitalačkim navikama, inspiracijama za pisanje i slično, a sve s ciljem poticanja zanimanja za knjigu i čitanje. Pokazalo se da takav način predstavljanja pisaca putem medija koji je blizak djeci još dodatno afirmira motivaciju za čitanjem. Učenici su također imali online književni susret s književnicom Željkom Horvat-Vukeljom te su povodom Svjetskog dana pripovijedanja napravili strip prema priči Leteći glasovir. Svjetski dan pismenosti obilježen je izradom plakata na temu Zašto čitam svaki dan?, a Dan hrvatske glagoljice i glagoljaštva kroz poučnu prezentaciju, igru memori te pisanje svojih imena i poruka na glagoljici. Kroz samostalno čitanje priča i pjesama te prezentaciju pročitanog usavršavali su tehniku čitanja i vještinu korištenja digitalnih alata. Sudjelovanjem u projektu Hrvatskog čitateljskog društva, koje je organiziralo virtualni čitateljski maraton pod nazivom Minuta za čitanje – čitanje naglas ulomaka iz odabranih knjiga u trajanju od 1 minute, napravljeni su video- i audio-uradci učenika. Kako suradnja s ustanovama lokalne zajednice uvelike pridonosi aktualizaciji nastavnih sadržaja, prigodnim radionicama u Narodnoj knjižnici i čitaonici Vlado Gotovac Sisak učenici su obilježili Dan hrvatskih knjižnica i Mjesec hrvatske knjige. Školski knjižničar bio je čest gost u razredu, a ostvarena je suradnja i s knjižničarkama iz drugih osnovnih škola. Kroz razne aktivnosti sudjelovali su u školskim projektima Avantura čitanja, Popodne s knjigom, Gdje stanuje kultura? i Baštinim Hrvatsku, a čitanje prijateljima prvašićima razveselilo je obje generacije. Jedan od učenika najzanimljivijih događaja bio je festival Uberi priču, na kojem su sudjelovali u predstavljanju slikovnice, animacijskom programu “berba slikovnica” te se susreli s kamishibai umjetnosti pripovijedanja. U natjecanju Čitanje naglas došli su do županijske razine, a literarnim radovima predstavljali su svoju školu na županijskoj i državnoj razini na smotri Lidrano. U svim navedenim aktivnostima učenici su rado sudjelovali, uočili da pogreške nisu nešto loše i da se iz njih može nešto naučiti te spoznali vrijednost čitanja i zbog toga se osjećali dobro.

Zaključak

Dobro organizirane i planirane izvannastavne aktivnosti obogaćuju redovan odgojno-obrazovni rad i pružaju učenicima dodatni prostor za stjecanje znanja, vještina i sposobnosti te zadovoljavanje aktualnih potreba. Čitalačka pismenost razvija se prije svega u jezično-komunikacijskom području, a prema istraživanjima pokazala se kao preduvjet za stjecanje znanja u svim predmetnim područjima. Utjecaj učitelja na razvojni put čitalačke pismenosti počinje već u najranijoj dobi, kada učenici ovladaju tehnikom čitanja. Prirodna je sklonost djece učiti istraživanjem i na kreativan način, stoga je vrlo važna uloga učitelja kao pokretača, usmjerivača i voditelja aktivnosti koje od čitača stvaraju čitatelja.

Literatura

- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012). Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera – Učiteljski fakultet u Osijeku
- Mullis, I. V. S. i Martin, M. O. (Ur.). 2019. Okviri istraživanja PIRLS 2021. Preuzeto s mrežne stranice IEA: <http://www.iea.nl/publications/assessment-framework/pirls-2021-assessmentframeworkd> (Pristupljeno 10. rujna 2023.)
- Pejić Papak, P., Vidulin, S. (2016). Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi. Zagreb: Školska knjiga
- Peti-Stantić, A. (2019). Čitanjem do (spo)razumijevanja. Zagreb: Naklada Ljevak
- Visinko, K. (2014). Čitanje – poučavanje i učenje. Zagreb: Školska knjiga
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) Preuzeto s mrežne stranice: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (Pristupljeno 2. rujna 2023.)

RAZNOVRSNE STRATEGIJE PODRŠKE RAZVOJU I UČENJU DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI - ISKUSTVA U RADU DV BUDUĆNOST

Sažetak: Najnovije znanstvene spoznaje o prvih sedam godina djetetova života utjecale su na revidiranje shvaćanja razvoja i učenja djece te postavile nove paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jedna od temeljnih postavki navodi da se aktivnost djeteta u odgojno-obrazovnom procesu ne sastoji samo od aktivnog činjenja onoga što odrasli od njega očekuju, nego dijete ima i vlastite teorije i individualne strategije učenja koje treba uvažavati (D. Maleš, 2011.). Suvremeno shvaćanje djeteta temeljeno na humanističko-razvojnoj koncepciji osnovno je polazište odgojno-obrazovnog rada DV Budućnost i temeljna odrednica njegovog Kurikuluma. Pri tome se na dijete gleda kao na aktivnog subjekta vlastitog učenja, odgoja i razvoja koje ima svoje mišljenje, emocije, potrebe i želje. Osim toga, dijete je znatizeljno i kompetentno, s raznovrsnim interesima, mogućnostima i znanjima koja nastaju u interakciji sa socijalnom i materijalnom okolinom. U provedbi odgojno-obrazovnog rada kontinuirano primjenjujemo kurikulumski pristup, što podrazumijeva suvremene spoznaje u modelima praćenja, procjenjivanja i dokumentiranja primjenjujući raznovrsne strategije podrške razvoju i učenju djece kroz igru. Primjena navedenog standarda kvalitete omogućuje nam bolje razumijevanje mogućeg postignuća svakog djeteta i daljnje podržavanje razvojnih i ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Sve te spoznaje potaknule su nas da uvedemo nove programe rada koji integriraju suvremene procese učenja i shvaćanje djece kao kreativnih i aktivnih stvaratelje znanja. Jedan od takvih je i etno program skupine Suncokreti koji će u ovom izlaganju pokazati kako djeca iskustveno, samoinicijativno, spontano uvažavajući strategije aktivnog učenja istražuju prirodnu i kulturnu baštinu kraja u kojem žive. Nadalje biti će riječi o kretanju kao strategiji podrške učenju i razvoju djece kroz aktivnosti koje obuhvaćaju sva razvojna područja. Pokret je prirodan izvor učenja djeteta. Učenje pokretom uspješnije je od drugih oblika učenja, što možemo dokazati činjenicom da djeca pokazuju veću motivaciju tijekom tih aktivnosti. Učenje na taj način je zabavno, prožeto pozitivnim emocijama, pojmovi se lakše pamte, povećava se koncentracija i pažnja djece te se ujedno i aktivira više senzornih područja.

Ključne riječi: djeca, kurikulum, razvoj, strategije, učenje

VARIOUS STRATEGIES TO SUPPORT THE DEVELOPMENT AND LEARNING OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE - EXPERIENCES IN THE WORK OF DV BUDUĆNOST

Abstract: The latest scientific knowledge about the first seven years of a child's life has influenced the revision of the understanding of children's development and learning and set new paradigms of early and preschool education. One of the fundamental points states that the child's activity in the educational process does not consist only of actively doing what adults expect of him, but that the child also has his own theories and individual learning strategies that must be adopted (D. Maleš, 2011.). The modern understanding of the child based on the humanistic and developmental conception is the basic starting point of the educational council of DV Budućnost and the fundamental directive of its Curriculum. Here, the child is seen as an active subject of his own learning, upbringing and development, who has his own thoughts, emotions, needs and desires. In addition, the child is curious and competent, with a variety of interests, possibilities and knowledge that arise in interaction with the social and material environment. In the implementation of the educational program, we continuously apply the curriculum approach, which implies modern findings in models of monitoring, evaluation and documentation, applying various strategies to support the development and learning of children through play. The application of the mentioned quality standard enables us to better understand the possible achievement of each child and further support developmental and key competencies for lifelong learning. All these realizations prompted us to introduce new love programs that integrate modern learning processes and the understanding of children as creative and active creators of knowledge. One of these is the ethnic program of the Suncokreti group, which in this presentation will show how children, experientially, self-initiatively, and spontaneously adopting active learning strategies, explore the natural and cultural heritage of the place where they live. Furthermore, we will talk about movement as a strategy to support children's learning and development through activities that encompass the two developmental areas. Movement is the natural origin of a child's learning. Learning through movement is a more successful form of learning than others, which can be proven by the fact that children show greater motivation during these activities. Learning in this way is fun, imbued with positive emotions, concepts are easier to remember, children's concentration and attention increases, and at the same time, more sensory areas are activated.

Keywords: children, curriculum, development, strategies, learning

GOVORITE LI GEOGRAFSKI?

Sažetak: Posljednjih godina svjedoci smo promjena u odgojno-obrazovnim sustavima diljem Europe. Osvremenjivanje odgojno-obrazovnog procesa uvodi niz novih pojmova vezanih uz sam proces, učitelje i učenike. Svi ti pristupi, stari i novi, u svakodnevnom radnom okruženju i kod učitelja i kod učenika ne postižu uočljive rezultate bez osnovnog elementa koji nas potiče na promjene: motivacije. U ovom predavanju želimo govoriti o staroj metodi na novi način - o korelaciji među predmetima. U odgojno-obrazovnom procesu, korelacija predstavlja dovođenje u međusobnu vezu predmeta odnosno sadržaja koji imaju dodirne točke. Načelo interdisciplinarnosti, odnosno integracije smisleno povezanih sadržaja različitih znanstvenih disciplina, jedno je od najvažnijih pristupa u odgojno-obrazovnom radu. Integracija je usko povezana s pojmom korelacije jer omogućuje da se usvojena znanja i vještine strukturiraju u zajedničku cjelinu, ne zanemarujući pritom ni promicanje odgojnih vrijednosti. Osmišljavanje i izvođenje međupredmetne korelacije, koja podrazumijeva interdisciplinarnost, zahtjeva dodatni angažman svih sudionika. Krajnji cilj svega je potaknuti smišljeno povezivanje raznovrsnih znanja i vještina te kritičko promišljanje o povezivanju nastavnih sadržaja različitih predmeta, ali i sadržaja unutar istog nastavnog predmeta. Suvremeno je ostvarivanje ishoda učenja moguće i realno izvedivo poticanjem motivacije za poučavanje i učenje bez stresa, zabavno i u korak sa stvarnim životnim situacijama.

Ovim predavanjem želimo pokazati primjer korelacije nastave geografije sa stranim jezicima koji se uče u našoj školi. Nadamo se inspirirati i motivirati odgojno obrazovne djelatnike na propitivanje metodike i didaktike.

Ključne riječi: korelacija, strani jezici, geografija, suvremeno učenje.

DO YOU SPEAK GEOGRAPHICALLY?

Abstract: In recent years, we have witnessed changes in educational systems across Europe. Modernization of the educational process introduces a number of new terms related to the process itself, teachers and students. All these approaches, old and new, in the everyday work environment for both teachers and students do not achieve noticeable results without the basic element that encourages us to change: motivation. In this lecture, we want to talk about the old method in a new way - about the correlation between subjects. In the educational process, correlation is the bringing together of subjects or contents that have points of contact. The principle of interdisciplinarity, i.e. the integration of meaningfully connected contents of different scientific disciplines, is one of the most important approaches in educational work. Integration is closely related to the concept of correlation because it enables the acquired knowledge and skills to be structured into a common whole, while not neglecting the promotion of educational values. Designing and performing cross-subject correlation, which implies interdisciplinarity, requires additional engagement of all participants. The ultimate goal of everything is to encourage a deliberate connection of various knowledge and skills and critical reflection on the connection of teaching contents of different subjects, but also contents within the same teaching subject.

Nowadays, the achievement of learning outcomes is possible and realistically feasible by encouraging motivation for teaching and learning without stress, fun and in step with real life situations. With this lecture, we want to show an example of the correlation between the teaching of geography and the foreign languages taught in our school. We hope to inspire and motivate educators to question methodology and didactics.

Keywords: correlation, foreign languages, geography, modern learning.

ČITATELJSKI KLUB KAO IZVANNASTAVNA AKTIVNOST

Sažetak: Čitateljski klub mjesto je poticanja i razvijanja čitanja i čitateljskih interesa. Učenici-članovi na konstruktivan način provode svoje slobodno vrijeme. Ne doživljavaju knjigu samo kao izvor znanja i sredstvo učenja, već kao razonodu i užitak. Čitateljski klubovi omogućuju djeci i mladima da otkriju nove svjetove čitajući s užitkom i raspravljajući o onome što su pročitali. Ova izvannastavna ili izvanškolska aktivnost pomaže učenicima u razvoju karaktera te komunikacijskih i društvenih vještina. Predavanje će definirati pojam čitateljskog kluba, istaknuti razlikovanje pojmova čitateljska grupa i čitateljski klub. Predavanje uključuje metodičke savjete kako pokrenuti čitateljski klub u školi te smjernice kako što uspješnije voditi susret čitateljskog kluba kao i načine motiviranja učenike da sudjeluju u projektima poticanja čitanja, postanu posjetitelji sajмова knjiga, književnih susreta te sudjeluju u radionicama poticanja čitanja izvan škole i online. Predavanje će obuhvatiti i prikaza rada Čitateljskog kluba #čitatelj koji djeluje kao izvannastavna aktivnost u Osnovnoj školi Josipa Pupačića.

Ključne riječi: čitateljska grupa/klub, osnovna škola, izvannastavna aktivnost, komunikacijska kompetencija, metodička struktura

READING CLUB AS AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

Abstract: The reading club is a place to encourage and develop reading and reading interests. Student-members spend their free time in a constructive way. They do not perceive the book only as a source of knowledge and a means of learning, but as entertainment and pleasure. Reading clubs enable children and young people to discover new worlds by reading with pleasure and discussing what they have read. This extracurricular or extracurricular activity helps students develop character and communication and social skills. The lecture will define the concept of a reader's club, highlight the difference between the concepts of a reader's group and a reader's club. The lecture includes methodical advice on how to start a reading club at school, guidelines on how to lead a reading club meeting as successfully as possible, as well as ways to motivate students to participate in projects to encourage reading, become visitors to book fairs, literary meetings, and participate in radionics to encourage reading outside of school and online. The lecture will also include a demonstration of the love of the #čitatelj Reader's Club, which operates as an extracurricular activity at the Josip Pupačić Elementary School.

Keywords: reading group/club, elementary school, extracurricular activity, communication competence, methodological structure

BIJEG U KNJIŽNICU: BODLJIKAVA KNJIGA

Sažetak: Poticanje čitanja jedna je od imanentnih zadaća rada stručnog suradnika školskog knjižničara. Različitim programima za poticanje čitanja, ali i različitim metodama rada u nastavi, školski knjižničari nastoje učenicima približiti čitanje kao ugodnu i poticajnu aktivnost. Kurikulum rada školskog knjižničara u Republici Hrvatskoj nije službeno propisan već prema dogovorenim smjernicama omogućuje knjižničaru slobodno kreiranje sadržaja u suradnji s učiteljima u okviru nastavnih predmeta i međupredmetnih tema, najčešće u nastavi Hrvatskog jezika i Sata razrednika. Kurikulumom Hrvatskog jezika iz 2019. godine obavezno čitanje književnih djela u nastavi liberalizirano je na način da je popis lektire zamijenjen Preporučenim popisom djela za cjelovito čitanje što je stručnim djelatnicima škole omogućilo i slobodan izbor djela za cjelovito čitanje, izvan preporučenog popisa. U OŠ Viktorovac u Sisku učiteljice razredne nastave od pandemijske 2020. godine za svoje učenike biraju roman za djecu Bodljikava knjiga. Riječ je o romanu objavljenom 2019. godine u izdanju hrvatskog nakladnika Ibis grafika koji je taj roman uvrstio u Međunarodni projekt za poticanje čitanja „Naša mala knjižnica“ te ga u vrijeme nastave na daljinu sudionicima projekta objavio i u digitalnom obliku te time učinio dostupnim za cjelovito čitanje. Zanimljiva je okolnost (a i raritet) da je autorica romana ujedno i školska knjižničarka pa se usmenom preporukom obrada Bodljikave knjige, romana za djecu s elementima fantastike koji tematizira život u Jadranskom moru, a obogaćen je ilustracijama Davora Schunka, nastavila i u nastavi uživo. Obrada djela započinje „predatom lekire“ koji je koncipiran kao susret s književnicom/knjižničarkom, a kojemu je cilj motivirati učenike na čitanje. Slijedi samostalno cjelovito čitanje uz metodu „flipped classroom“ (obrnuta učionica) s ciljem pripreme učenika za sudjelovanje u dvosatnoj radionici koja se provodi metodom „escape (class) room“ kako bi književni-umjetnički dojam romana i njegove poruke, kao i uloga školske knjižnice u čitateljskom razvoju učenika ostavili intenzivniji trag. Tome doprinose i zadatci s notom personalnog pristupa skupini učenika, prostoru i budućim događajima. Rad donosi prikaz obrade djela za cjelovito čitanje „Bodljikava knjiga“ (tekst Iva Dužić, ilustracije Davor Schunk, nakladnik Ibis grafika, 2019.) korištenjem metoda obrnuta učionica „flipped classroom“ i bijeg iz učionice „escape (class) room“ u suradnji školske knjižničarke i učiteljica razredne nastave.

Ključne riječi: poticanje čitanja, školska knjižnica, flipped classroom, escape (class)room

ESCAPE AT THE LIBRARY: THE PICKY BOOK

Abstract: Encouraging reading is one of the immanent tasks of a school librarian. With different programs to encourage reading, or with different methods like in the classroom, school librarians try to bring students closer to reading as a favorable and stimulating activity. The curriculum of the school librarian in the Republic of Croatia is not officially prescribed, but according to agreed guidelines, it allows librarians to freely create content in cooperation with teachers within the framework of teaching subjects and cross-curricular topics, most often in the Croatian language and Sata class. In the Croatian language curriculum from 2019, compulsory reading of literary works in the classroom was liberalized in such a way that the reading list was replaced by the Recommended list of works for complete reading, which enabled school professionals to freely select works for complete reading, outside of the recommended list. At the Viktorovac Primary School in Sisak, classroom teachers have been choosing the Bodljikava knjiga for their students since the pandemic year of 2020. It is a novel published in 2019 by the Croatian publisher Ibis grafika, which included the novel in the International Project for Encouraging Reading. "Our Little Library" published it to the participants of the project during the distance learning and made it available for complete reading in digital form. It is an interesting circumstance (but also a rarity) that the author of the novel is also a school librarian, and by word of mouth she read The Book of Bobbleheads, a children's novel with elements of fantasy that focuses on life in the Adriatic Sea, but is enriched with illustrations by Davor Schunk, both in the live setting and in the live setting. The treatment of the work begins with a "lekire introduction", which is conceived as an encounter with a writer/librarian, but whose aim is to motivate students to read. It is followed by an independent complete reading using the "flipped classroom" method with the aim of preparing students for participation in a two-hour workshop conducted using the "escape (class) room" method, in order to enhance the literary-artistic impression of the novel and its message, as well as the role of the school library left a more intense mark on the students' reading development. Tasks with a touch of personal approach to the group of students, the space and future events also contribute to this. He likes to present a presentation of the complete reading of the work "Bodljikava knjiga" (text by Iva Dužić, illustrations by Davor Schunk, publisher Ibis grafika, 2019) using the "flipped classroom" method and escape from the classroom "escape (class) room" in collaboration with the school librarian and classroom teacher.

Keywords: encouraging reading, school library, flipped classroom, escape (class)room

ISTRAŽIVAČKO UČENJE U NASTAVI PRIRODOSLOVLJA

Sažetak: Uvođenjem novih predmetnih kurikulumu u Hrvatskoj 2019. godine bitno se promijenio pristup učenju prirodoslovnih predmeta poput kemije, biologije i prirode. Kao element vrednovanja učenika uz usvojenost uvodi se element prirodoznanstvene kompetencije. Suvremeno prirodoznanstveno obrazovanje stavlja izraziti naglasak na sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima te promiče induktivno, istraživačko učenje kao ono koje, uz konstrukciju vlastitog razumijevanja svijeta, kod djece razvija istraživačke vještine, djelujući istovremeno na povećanje znatiželje i interesa djece za znanost. U ovom radu biti će prikazan primjer istraživačkog projekta učenika koji se provodi u OŠ Josip Pupačić u Omišu, a imao je utjecaj na promjene prehrambenih navika većine učenika naše škole i utjecao je na razvoj prirodoznanstvenih kompetencija vezanih za temu Prehrana i zdravlje,

Ključne riječi: istraživačko učenje, eksperiment, učenje otkrivanjem

INVESTIGATIVE LEARNING IN THE SCIENCE CLASSROOM

Abstract: The introduction of new subject curricula in Croatia in 2019 significantly changed the approach to learning science subjects such as chemistry, biology and nature. An element of scientific competence is introduced as an element of student evaluation in addition to acceptance. Modern science education places a strong emphasis on the participation of children in research activities, which promotes inductive, research learning as that which, along with the construction of their own understanding of the world, where children develop research skills, simultaneously works to increase children's knowledge, desire and interest in science. This paper will show an example of a student research project, which is carried out at the Josip Pupačić Primary School in Omiš, but which had an impact on the changes in the eating habits of the majority of students at our school and influenced the development of natural science competences related to the topic Nutrition and health.

Key words: exploratory learning, experiment, learning by discovery

INDIVIDUALNI PRISTOPI IN MOTIVACIJA PRI MOTORIČNIH RAZNOLIKOSTIH

Povzetek: V zadnjem času opažamo vedno večje motorične raznolikosti otrok. Nekateri imajo odlične prirojene motorične sposobnosti, drugi morajo za razvoj le teh trdo delati. Nekateri otroci se vsakodnevno s športom ukvarjajo tudi popoldne, drugim so športne aktivnosti tuje. In prav zaradi tega imamo v šoli, v razredih po motoričnem predznanju in sposobnostih zelo heterogene skupine. Želimo si, da so vsi učenci pri urah športa in vseh s športom povezanih izbirnih predmetih aktivni. Vsebine in naloge se jim lahko prilagodijo in priredijo tako, da za vsako motorično predznanje naloga predstavlja izziv in motivacijo. Prav tako ne želimo otrok, ki imajo motorične predispozicije nižje, označiti kot manj sposobne. Hkrati pa želimo tudi aktivnejšim otrokom postaviti izzive in jih motivirati za šolsko delo. Ob vsem tem jih pa seveda učimo sprejemanja drugačnosti, strpnosti in fair playa.

Ključne besede: motorične raznolikosti, individualizacija, diferenciacija, šport, otroci.

INDIVIDUAL APPROACHES AND MOTIVATION AT MOTORIC DIFFERENCES

Abstract: Lately we notice more and more motoric differences between children. Some have perfect motoric abilities from birth on, others have to work hard for their development. Some children do sports every day also in the afternoons, to others sport activities are strange. And that is why we have at school very big differences between preknowledge and abilities in class. We wish all the pupils to be active at sport classes and all other classes connected with sport. Contents and tasks can be flexible so that every motoric preknowledge presents challenge and motivation. We also don't want children with lower motoric predispositions mark as less capable. At the same time we want to put challenges and motivate more active children. We also teach them to accept differences, tolerance and fair play.

Key words: motoric differences, individualization, differentiation, sport, children.

1 Uvod

Šola je tista družbena ustanova, ki lahko otroka na osnovi različnih dejavnosti, od učenja, igre, pridobivanja različnih navad, vedenjskih in miselnih vzorcev, oblikovanja sistema vrednot, celostno najbolj oblikuje, bodisi v pozitivnem ali negativnem pomenu. Cilj in dolžnost vsake šole je, da omogoči kakovostno športno vzgojo, ki bo prispevala k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju otrok in pridobivanju trajnih navad za zdrav način preživljanja prostega časa v ostalih življenjskih obdobjih. Kot navajajo Strel, Šturm in Ambrožič (1982) športnovzgojna dejavnost vpliva na številne sposobnosti in značilnosti mladega človeka, posebno pa je namenjena razvijanju in stopnjevanju motoričnih sposobnosti, ki pogojujejo uspešnost v katerikoli športni dejavnosti in zagotavljajo neokrnjenost in uravnoteženost celotne človekove osebnosti. Pri urah športne vzgoje opažamo, da so med učenci vse večje razlike v telesnih značilnostih in sposobnostih, gibalnem znanju ter motivaciji za gibanje. Nekateri otroci imajo zdravstvene posebnosti, ki jih omejujejo oziroma ovirajo pri nekaterih aktivnostih. Da bi vsi napredovali v skladu s svojimi zmožnostmi in dosegli individualne cilje, je pomembno, da kot učitelji upoštevamo različnost in načrtujemo ter izvajamo pedagoški proces prilagojen vsakemu posamezniku. Želeli si moramo, da vsak učenec napreduje, kolikor zmore, in ima možnost posegati po znanju na višji ravni. Učenci se morajo pri uri počutiti sproščeno, varno in enakovredno, svojih rezultatov naj ne bi primerjali z drugimi, predvsem pa morajo verjeti v to, da lahko ne glede na telesne značilnosti in sposobnosti z vztrajnostjo in doslednostjo dosežejo napredek.

Otroci tako delujejo v skladu s svojimi sposobnostmi, nimajo občutka manjvrednosti, so motivirani za delo in imajo veselje do gibanja, kar pa je temeljni cilj pri športni vzgoji. Ob takem načinu dela učenci začutijo, da jih učitelj pozna in da mu je pomemben napredek vsakega posameznika.

2 Raznolikost motoričnega razvoja

Prevladujoč sedeč življenjski slog nas je »pomehkužil« in marsikomu šport in gibanje nista več vrednoti, kar pušča hude negativne posledice. Brez skladno razvite in prožne mišične strukture se delovanje telesa in uma upočasnjuje. Iz tega razloga je potrebno ohranjati kakovosten ter gibalno aktiven način življenja, ter ga prenesti na odraščajoče generacije (Škof, 2007). Vsak otrok se rodi z določenimi dispozicijami. V kolikšni meri se bodo te dispozicije v bodoče razvile, pa je odvisno od okolja, ki nanj vpliva, ter od otrokove lastne aktivnosti. Vsa področja razvoja (spoznavno, čustveno, socialno in gibalno) so med seboj tesno povezana ter se skozi otrokov razvoj prepletajo in dopolnjujejo. Spremembe in napredek na enem področju vplivajo na spremembe in napredek na vseh ostalih področjih otrokovega razvoja (Pišot in Jelovčan, 2006).

3 Pomen individualnega pristopa, diferenciacije in motivacije

Zelo pomembno je, da učitelj individualno pristopi k vsakemu učencu in mu omogoči napredek oz. nadgradnjo njegovega znanja. Veliko vrednost ima tudi, da učenec občuti svoj napredek, se ga zaveda in veseli. Učitelj mora biti previden, da s primerjanjem otrok med sabo ne doseže nasprotnega učinka (Pišot in Jelovčan, 2006). Diferenciacija pouka pomeni spreminjanje učnega tempa, ravni zahtevnosti in načina poučevanja tako, da jih prilagajamo individualnim potrebam učencev, njihovim učnim slogom in interesom. Diferencirano poučevanje se v nepretrganem učnem procesu osredinja na napredek učencev – na tisto, kar že znajo, in tisto, kar se morajo še naučiti. Učitelj upošteva najuspešnejše načine učenja in omogoča, da učenci pridobljeno znanje pokažejo tako, da so poudarjena njihova močna področja in interesi (Heacox, 2002).

Diferencirani pouk mora biti zanimiv, da bo učence pritegnil in jih motiviral, da se bodo spoprijeli z izzivi ter se pri tem kar najbolj potrudili. Ne smemo jim postavljati nizkih zahtev, saj se morda ne bi trudili po najboljših močeh, pa tudi ne tako visokih, da bi doživljali le neuspehe in poraze (Heacox, 2002).

Diferenciacija pouka pomeni organizirano delo v okviru manjših učnih skupin, v katerih so vsi učenci izpostavljeni relativno enaki učni zahtevnosti in postopkom. Individualizacija pa predstavlja upoštevanje in zadovoljevanje učnih in drugih razlik vsakega posameznika (Strmčnik, 2001). Ker enak pristop k različnim učencem nekatere učence privilegira, nekatere pa diskriminira, je cilj notranje učne diferenciacije optimalno spodbujanje razvoja vsakega učenca, razvijanje osebnostnih lastnosti, doseganje zadovoljstva in uspeha, hkrati pa tako delo omogoča, da zadostimo otrokovi potrebi in »pravici« po individualnosti (Strmčnik, 1987). Šele individualizacija, ki zagotavlja upoštevanje različnosti, omogoča enake možnosti za doseganje optimalnih (najboljših) rezultatov učenja pri vsakem učencu, pomeni pa tudi povečanje uspešnosti (oziroma zmanjševanje neuspešnosti) pri vseh učencih. Z individualnim pristopom naj bi raven motivacije dvignili do te mere, da bi bila športna vzgoja za vsakega otroka in mladostnika pozitivna izkušnja. To pa po Corbinu (2002) pomeni večjo verjetnost, da se bo posameznik ukvarjal s športom tudi v odraslosti (Kovač, Jurak, 2010). Smisel ur športa v prvih letih šolanja je predvsem dožemanje športa in navajanje na športno dejavnost skozi igro. Glavno vodilo športne vzgoje je torej igra, ki posamezniku omogoča spoznavanje najrazličnejših športni prvin, dožemanje samega sebe. Z igro krepi samozavest, omogočeno je navezovanje socialnih stikov in delovanje posameznika v skupini, ki se mora podrediti določenim zakonitostim.

4 Načini in metode dela

V procesu poučevanja pri športni vzgoji se običajno odločamo za diferenciacijo na naslednjih ravneh:

- diferenciacija operativnih učnih ciljev,
- diferenciacija učnih vsebin,
- diferenciacija obremenitev,

- diferenciacija učnih oblik.

Nekaj preprostih iger in načinov dela pri katerih lahko na zelo enostaven način diferenciramo delo na vseh ravneh, individualiziramo način dela, poskrbimo za motivacijo in jih učimo sprejemanja drugačnosti:

- med štirimi (markirne majice, mehkejša žoga, velikost polja, velikost skupin, velikost polja, mesto zadetka...)

- »exatlon« (heterogene skupine, izbira nasprotnika, izbira rekvizitov, izbira končne postaje, dolžina poligona...)

- odbojka – igra »kralj« (postopnost uporabe odbojcarskih elementov, individualna prilagoditev načina oz. stopnje izvajanja elementov, uspešnost na svoji ravni...)

- gimnastični poligon (individualna izbira »poti«, postopnost vaj, izboljšanje tehnike izvedbe...)

- plesno ustvarjanje (posamezno, v paru ali skupini; po stopnjah – telefonske številke, poskoki, gibi na številke, povezovanje na glasbo in v različnih nivojih, smereh, hitrostih...)

Zaključek

Zelo pomembno je, da dobro poznamo svoje učence in aktivnosti prilagodimo njihovemu predznanju. Prav je, da se primerno odzivamo na njihove učne potrebe, da jih ne zaviramo v tempu napredovanja oziroma jim s prevelikimi zahtevami ne povzročamo stisk. Učitelj mora učencem nuditi izzive, ki temeljijo na pozitivni strategiji, da se gibalnih aktivnosti lotijo sproščeno, se ne spopadajo s strahom ali zavrnitvijo. Potrebno jih je spodbujati, usmerjati, jim vlivati pogum, svetovati, demonstrirati ter z njimi sodelovati in se tudi učiti. Ker se interesi in gibalne sposobnosti učencev med seboj razlikujejo, jih je potrebno načrtovati glede na njihov razvoj in potrebe, kar je potrebno upoštevati tudi pri uspehu. Ta je učencev največji motivacijski dejavnik, zato je pomembno, da svoj napredek zazna v okviru lastnih sposobnosti, ne glede na to, kako napredujejo njegovi vrstniki. V skladu s tem je učencem potrebno razložiti kaj pomeni »športno« obnašanje ter kako se odzvati na uspeh in poraz (Videmšek in Pišot, 2007).

Literatura

Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh – Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana: Rokus Klett.

Kovač, M., Jurak, G. (2010). Izpeljava športne vzgoje: didaktični pojavi, športni programi in učno okolje. Ljubljana: Fakulteta za šport, Center za vseživljenjsko učenje, str. 11–29

Strel, J., Šturm, J. in Ambrožič, F. (1982). Ovrednotenje informacijskega sistema za ugotavljanje in spremljanje motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šolske mladine v SR Sloveniji. Ljubljana: Visoka šola za telesno kulturo.

Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehniško kulturo Slovenije.

Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Pišot, R. in Jelovčan, G. (2006). Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Založba Annales: Pedagoška fakulteta.

Škof, B. (2007). Šport po meri mladostnikov. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

