



RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVIIJA ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XXVI | 2024 | ŠTEVILKA 2-3



VPRAŠALI STE

Kako z učenjem na prostem razvijati računalniško mišljenje pri mlajših učencih?



STROKOVNA IZHODIŠČA

Učna okolja za trajnostni razvoj



VIRTUALNI KOTIČEK

Likovno izražanje, v fotografiji ujetega doživetja narave, v kombinirani tehniki frotaža in kolaža



IDEJE IZ RAZREDA

Spoznavni postopki pri raziskovanju narave v jeseni



RAZREDNI POUK
LETNIK XXVI
2024 | ŠTEVILKA 2-3

Vsebina

Razredni pouk letnik 26 (2024), številka 2-3

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavnica: Jasna Rojc

Uredništvo: mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica); dr. Sandra Mršnik, Zavod RS za šolstvo; Mojca Dolinar, Zavod RS za šolstvo; dr. Nikolaja Golob, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; dr. Dragica Haramija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta; mag. Silva Karim, Ajdovščina; Tanja Müller, Osnovna šola dr. Josipa Premrlja Bled; mag. Nada Nedeljko, Starše; dr. Nina Novak; Brigita Pinter, OŠ Litija; Neža Ritlop, OŠ Turnišče; mag. Urška Rupnik, OŠ Zbora odposlancev Kočevje; mag. Sandra Vuleta, OŠ Dragomirja Benčiča – Brkina Hrpelje.

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo (za revijo Razredni pouk), Poljanska 28, 1000 Ljubljana; tel. 01 300 51 18; e-naslov: revija.razrednipouk@zrss.si

Jezikovni pregled: Jezična, Katja Križnik Jeraj, s. p.

Prevod povzetkov v angleščino: Bumblebee, jezikovno svetovanje, Polonca Luznik, s. p.

Oblikovanje: Kofein dizajn, d. o. o.

Računalniški prelom: Art Design, d. o. o.

Tisk: Present, d. o. o.

Naklada: 505 izvodov

Urednica založbe: Simona Vozelj

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo (za revijo Razredni pouk), Poljanska 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/ 300 51 18, e-naslov: revija.razrednipouk@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 33,00 € za šole in druge ustanove; 24,75 € za individualne naročnike; 12,50 € za dijake, študente, upokojece; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €. V cenah je vključen DDV.

Naročila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99

Revija Razredni pouk je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 573.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

UVODNIK

- 03 **Zakaj pouk na prostem? In zakaj ne?**
Mag. Katarina Dolgan

VPRAŠALI STE

- 04 **Kako z učenjem na prostem razvijati računalniško mišljenje pri mlajših učencih?**
Ureja in piše: dr. Nina Novak

KOTIČEK ZA BRANJE

- 51 **Branje otroških in mladinskih knjig pri pouku izven učilnice na razredni stopnji**
- 53 **Medo in Pujsi za bralce začetnike**
Ureja in piše: dr. Dragica Haramija

VIRTUALNI KOTIČEK

- 55 **Likovno izražanje, v fotografiji ujetega doživetja narave, v kombinirani tehniki frotaža in kolaža**
Piše: Irena Gole
Ureja: Mojca Dolinar

AKTUALNO

- 125 **9. nacionalna konferenca Trajnostna mobilnost v vzgoji in izobraževanju**
- 126 **3. konferenca učiteljic in učiteljev družboslovnih in humanističnih predmetov "Mladi in državljanstvo" – DUH 2025**
- 127 **5. nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju**



STROKOVNA IZHODIŠČA

- 09 Načrtovanje dejavnosti pouka na prostem s pomočjo priročnika Pouk na prostem**
Mag. Katarina Dolgan
- 26 Učna okolja za trajnostni razvoj**
Dr. Darja Skribe Dimec
- 32 Terensko delo in njegov položaj v visokošolskem izobraževanju**
Dr. Gregor Torkar
- 38 Učenje z igro se seli na prosto**
Dr. Nina Novak
- 44 Razvoj jezikovnih zmožnosti pri pouku na prostem**
Mag. Katarina Dolgan



IDEJE IZ RAZREDA

- 57 Igra in pripovedovanje na prostem**
Andreja Strgar
- 62 Naravni materiali za likovno ustvarjanje in kot navdih domišljiji**
Barbara Oder
- 68 Opazovanje okolice in ustvarjanje zgodb**
Helena Škerget Rakar
- 76 Spoznavni postopki pri raziskovanju narave v jeseni**
Maja Rogelja
- 86 Opazovanje mravlje in izdelava modela**
Ula Ulaga



IDEJE IZ RAZREDA

93 Po lovski učni poti z učenci razredne stopnje

Ines Lebar, mag. Polona Jančič Hegediš, dr. Vlasta Hus

98 Kako nas lahko digitalna tehnologija podpre pri formativnem spremljanju pouka na prostem

Mag. Maruša Grošelj

103 Igrivo o osebni higieni in razvoj otrokovega pojmovanja

Tiffany Čater, dr. Nikolaja Golob



IDEJE IZ RAZREDA

111 Travnik in zeliščni vrt kot motivacijski učni prostor

Mihaela Kukovec

117 Nadaljevanje bralne značke kot motivacija za branje

Staša Juršič

121 Prehod otroka iz vrtca v šolo

Nina Lokovšek



Mag. Katarina Dolgan,
odgovorna urednica

Zakaj pouk na prostem? In zakaj ne?

Pouk na prostem – da

Ogromno je razlogov, zakaj naj bi učitelji učencem omogočili učenje oz. pouk na prostem. Številne raziskave na tem področju namreč kažejo, da učenci, ki se učijo na prostem, pogosto kažejo večjo motivacijo in zanimanje za učenje, kar lahko vodi do boljših učnih rezultatov. Izkušensko učenje, ki je temeljna oblika učenja pri pouku na prostem, učencem omogoča praktične izkušnje in neposredno opazovanje naravnih pojavov, kar lahko izboljša razumevanje in pomnjenje učnih vsebin. Gibanje na svežem zraku in v naravi lahko pomagata izboljšati koncentracijo in pozornost učencev, kar je ključno za učinkovito učenje. Ob tem imajo učenci ogromno možnosti akcije in interakcije s sovrstniki, opravljanje dejavnosti v parih ali skupinah, pri čemer razvijajo socialne veščine – sodelovanje in komunikacijo. Nenazadnje pa je dokazano, da bivanje na prostem in stik z naravo zmanjšujeta stres in anksioznost, kar pozitivno vpliva na sposobnost učenja in pomnjenja, več gibanja med poukom na prostem pa lahko izboljša fizično zdravje, kar je povezano tudi z boljšim kognitivnim delovanjem in učnimi rezultati.

Pouk na prostem - ne

In kljub vsem tem pozitivnim vidikom, ki jih ima pouk na prostem na celostni razvoj učencev, se marsikateri učitelj le redko odloči za to didaktično strategijo. Ko smo učitelje povprašali za razloge, zakaj ne izvajajo pouka na prostem, so bili med razlogi, ki so jih navedli, najpogostejše omenjeni naslednji štirje: varnost otrok, nepredvidljivost situacij v naravi, pomanjkanje spremstva ter neprimerna oprema. Nihče pa nikoli ni omenil tega, da si učenci tega ne bi želeli oz. bi bili pri taki obliki dela manj motivirani za učenje. Vsi razlogi so razumljivi, vendar jih je z dobro organizacijo in skrbnim načrtovanjem mogoče preseči.

Pouk na prostem – kako

Če se torej učitelj odloči, da bo učencem omogočil izvajanje pouka na prostem, mora to skrbno ciljno načrtovati tako na letni ravni, kot sprotno. Ob tem naj upošteva predznanje učencev ter razvitost njihovih veščin, upošteva naj okolje, v katerem je šola, ob tem pa naj dejavnosti v naravi čim bolj medpredmetno načrtuje. Učitelji, ki redno izvajajo pouk na prostem, poročajo, da se jim najbolj obnese, če ga izvajajo na točno določen dan v tednu oz. določenem časovnem obdobju. Učenci (in njihovi starši) tako točno vedo, kdaj morajo priti v šolo primerno oblečeni in obuti. Ostale pripomočke, ki jih v naravi potrebujejo, pa imajo shranjene kar v šoli v posebnih vrečkah (več o načrtovanju pouka na prostem ter ideje za dejavnosti si lahko preberete v priročniku Pouk na prostem).

Ne glede na to, kakšen odnos imamo učitelji sami do narave, je prav, da učencem omogočimo čim več gibanja in učenja na svežem zraku. Pa naj ne bo to samo menjava fizičnega prostora iz učilnice v naravo, temveč je prav, da učencem omogočimo, da se o naravi učijo v naravi in z njo.

Čim več uspešno preživetih učnih izkušenj na prostem vam želim.

Kako z učenjem na prostem razvijati računalniško mišljenje pri mlajših učencih?

V naslovnem vprašanju je omenjeno računalniško mišljenje, s čimer posežemo v široko polje definicij računalniškega mišljenja. Prispevek ni namenjen pojasnjevanju terminologije, pač pa iskanju odgovora na naslovno vprašanje, zato bodo predstavljene le izbrane opredelitve. Krajnc idr. (2017) zapišejo poenostavljeno opredelitev računalniškega mišljenja kot zmožnostjo razstavljanja kompleksnih problemov na manjše obvladljive probleme, pri čemer za posamezne probleme najdemo algoritem, ki ga lahko izvedeta človek ali stroj.

Pri tem avtorji poudarjajo, da sta algoritemski način razmišljanja in programiranje le del računalniškega mišljenja.

algoritem -tma m (i)

mat. navodilo, ki določa vrsto in zaporedje operacij v računskem postopku

Vir: Slovar slovenskega knjižnega jezika, Fran

Preglednica 1: Miselne spretnosti (Vir: prirejeno po Prantsoudi in Fesakis, 2022 in Highfield, 2015)

Miselni proces (*spretnost, dimenzija, koncept)	Definicija dimenzije	Pri katerih ciljih te miselne spretnosti že razvijamo pri učenju na razrednem pouku?
Abstrakcija ²	Postopek poenostavitve problema z zanemarjanjem nepotrebnih podrobnosti, da ga je lažje razumeti. Poskus skrivanja podrobnosti brez spreminjanje predstave.	- Razvijanje številskih predstav, npr. katero od treh danih števil je najmanjše; primerjanje oseb po starosti - katerega leta je rojen najmlajši). - Računske operacije, npr. deljenje predmetov na določeno število oseb tako, da vsaka oseba dobi enako število in največ, kolikor je možno. - Merjenje časa, npr. koliko minut, sekund je ... Podrobnosti, ki jih pri tem namerno odmislimo – okoliščine problema, kot so osebe, starost, predmeti ...
Algoritmčno mišljenje	Metoda doseganja rešitve z jasno opredeljitvijo korakov.	- Reševanje besedilnih in problemskih nalog (iskanje in opredelitev problema oz. vprašanja, načrtovanje korakov reševanja, izvedba reševanja, interpretacija). - Kombinatorika, npr. pogled kup oblačil, na koliko različnih načinov se lahko oblečeš, če pri tem upoštevaš naslednji vrstni red oblačenja ... - Analiza in oblikovanje vzorcev.
Avtomatizacija	Hitro in učinkovito izvajanje ponavljajočih se ukazov.	- Računske operacije: množenje (poštevanka). - Branje (tekočnost branja). - Igra križci in krožci pri različnih dejavnostih.
Dekompozicija	Razbijanje problemov na manjše dele, ki jih je lažje rešiti.	- Interpretacija književnega besedila (npr. pravljice) po posameznih prvinah. - Zbiranje in obdelava podatkov. - Ogled risanke, filma: pri oblikovanju prizora učenci spoznavajo risane junake/igralce, dogodke ter druge prvine. - Obnova književnega dogajanja.
Posploševanje	Prepoznavanje vzorcev, podrobnosti in povezav ter izkoriščanja teh značilnosti. Hitro reševanje problemov na podlagi prejšnjih rešitev podobnih problemov.	Učenci opravijo intervjuje na določeno temo (npr. načini prihodov v šolo) in primerjajo podatke iz vsakega intervjuja, poiščejo vzorce in pridejo do kategorizacije/posplošitve.

1 Različni avtorji miselne procese računalniškega mišljenja poimenujejo različno. Npr. Krajnc idr. (2017) govorijo o zmožnostih in spretnostih računalniškega mišljenja; Prantsoudi in Fesakis (2022) imenujeta miselne procese dimenzije; t. i. model Barefoot, ki je vgrajen v angleški kurikulum (2014), in ga navaja tudi Nančovska Šerbec (2022) pa miselne procese poimenuje koncepti.

2. Primeri prirejeno po ponazoritvah v e-učbeniku na povezavi: Primeri prirejeni po <https://lusu.fri.uni-lj.si/ucbenik/book/1207/index1.html>

Računalniško mišljenje vključuje naslednje dimenzije (miselne spretnosti):

- **abstrakcijo,**
- **reševanje problemov,**
- **algoritmčno mišljenje,**
- **prepoznavanje vzorcev,**
- **dekompozicijo,**
- **generalizacijo** in
- **modeliranje.**

Te miselne spretnosti v času šolanja učenca na razrednem pouku niso nič novega, saj jih brez računalnika razvijamo skozi doseganje mnogih ciljev. Poglejmo izbrane spretnosti nekoliko podrobneje.

Spodnja shema prikazuje koncepte, ključne postopke in veščine računalniškega mišljenja, kot jih predvideva model Barefoot, ki je vgrajen v angleški kurikulum.

Nančovska Šerbec (2022, 14) piše, da v današnjem visoko digitaliziranem svetu postopke računalniškega reševanja

problemov pogosto povezujemo z uporabo računalnikov, vendar pa računalniško reševanje problemov z načrtovanjem rešitev in obdelavo podatkov ni digitalna, temveč **miselna spretnost**. Zato spretnosti računalniškega mišljenja temeljijo na nedigitalnih dejavnostih oz. pristopih k reševanju problemov - "računalništvo brez računalnika" (angl. *unplugged*) in na t. i. *plugged* način, kjer učenci lahko razvijejo globlje razumevanje idej računalniškega mišljenja in njihovega pomena danes (prav tam). Učenje na prostem na razredni stopnji ponuja različne možnosti za razvijanje računalniškega mišljenja brez računalnika, saj mnoge igre, dejavnosti in situacije vključujejo prej omenjene koncepte/dimenzije/spretnosti.

V nadaljevanju predstavljamo tri brezzaslonske dejavnosti, ki podpirajo računalniško mišljenje in obenem izhajajo iz znanih iger oz. dejavnosti. Pri izvajanju dejavnosti v ospredju ni uporaba pojmov algoritem, zanka, funkcija ipd., pač pa gre za razvijanje predstav in mišljenja.



Shema 1: Koncepti, ključni postopki in veščine računalniškega mišljenja

Vir: Prirejeno po Nančovska Šerbec, 2022



Slika 1: Nadgrajeni ristanc
Foto: Nina Novak, 2023

1. dejavnost: NADGRAJENI RISTANC

Okoliščine, pripomočki: krede, asfaltiran dovoz/ igrišče/ dvorišče

Cilj: Učenci znajo slediti zaporednim navodilom in samostojno oblikovati navodila.

Dimenzije/koncepti računalniškega mišljenja: algoritmi, zaporedje, razhroščevanje, zanke

Opis dejavnosti: Na podlago oz. tla narišemo običajen ristanc. Polja oštevilčimo od 1 do 10 (lahko tudi manj ali več). Poleg ristanca narišemo velik kvadrat, kamor bo učenec »programer« napisal svoja navodila. Sodelujoči učenci in učitelj se odločijo, kdo bo »programer« in kdo bo »računalnik«. Za začetek učenec programer preprosto nariše puščico v smer, v katero želi, da njegov računalniški prijatelj skoči. Če učenec naredi napako, mora začeti znova in razhroščiti svoj algoritem. Cilj je, da učenec računalnik ostane na ristanču. Programer lahko programira računalnik tako, da potuje od številke 1 do 10 ali pa izbere svojo pot. Vsakič, ko programer

nariše puščico, sošolec skoči v to smer. Učenec programer daje navodila eno za drugim.

Ko učenci osnovno raven obvladajo (zaporedno izvajanja navodil), začne učenec programer zaporedno dajati več navodil hkrati, s čimer ustvarja algoritem.

Priporočila za izvedbo in nadgradnjo:

- Na začetku naj učitelj poda zaporedna navodila, ki jim učenci sledijo.
- Uvedemo lahko poseben znak za »zanko« in ob njej število (npr. #3), ki pomeni ponavljanje algoritma in število njegovih ponovitev³. S tem označimo t. i. zanko, ki pomeni, da učenec ponovi zaporedje ne da bi gledal navodila. Ko ustvarimo zanko, učencem omogočimo razumevanje učinkovitosti delovanja računalnika, saj lahko ponavlja korake, ne da bi mu bilo treba vsak korak povedati več kot enkrat.
- Dejavnost lahko povežemo s cilji učnih načrtov za matematiko, spoznavanje okolja, šport, glasbena umetnost, slovenščina, tuji jezik.
- Učencem dejavnost predstavite na enem ristanču in jo skupaj z enim učencem izvedite pred celotnim razredom. Nato naj učenci oblikujejo pare in dejavnost izvajajo v sodelovanju z vrstnikom. Prav zaradi večje intenzivnosti dela je pomembno, da tako obliko dejavnosti izvajamo na prostem, kar nam omogoča več prostora in popravljanje napak.

2. dejavnost: SIMON PRAVI

Okoliščine, pripomočki: izvajanje dejavnosti na prostem, kot so vožnja s kolesom, preskakovanje vrvi ali guganje na gugalnici

Cilj: Učenci znajo dejavnost/problem razgraditi na manjše korake in oblikovati zaporedje navodil.

Dimenzije/koncepti računalniškega mišljenja: dekompozicija, zaporedje, funkcije

Opis dejavnosti: Učencu damo nalogo, kjer mora »naučiti« nekoga drugega, tako da učenje razdeli na manjše korake. To je lahko nekaj, kar vključuje preskakovanje vrvi, vožnjo s kolesom ali celo guganje na gugalnici. Učenec »programer« mora razdeliti vsak korak naloge (dekompozicija), sicer »posnemovalec« naloge ne bo mogel pravilno izvesti. Na primer, pri preskakovanju kolebnice bi učenec programer lahko rekel:

„Simon pravi - dvigni kolebnico.“

„Simon pravi - postavi en konec kolebnice v vsako roko.“

³ Zanka pomeni, kolikokrat se neka stvar ponovi ali pa se zanka ponavlja v neskončnost. Obstaja še tretja vrsta zanke, ki za mlajše učence ni toliko aktualna.

“Simon pravi - daj vrv za hrbet.”

“Simon pravi - kroži z obema rokama naprej, da vrv prevržeš čez glavo.”

“Simon pravi - skoči z obema nogama čez vrv.”

Sprva pomaga, če učitelj igra vlogo posnemovalca, da lahko zagotovi, da učenec dobi povratno informacijo o tem, ali so navodila res jasna. Če programer posnemovalcu da navodilo, ki ne predstavlja smiselnega zaporedja, posnemovalec tega ne more izvesti.

Priporočila za izvedbo in nadgradnjo:

- Znana jezikovna igra Simon pravi, ki se najpogosteje vključuje v pouk tujega jezika v obliki igre *Simon says*, vključuje pravilo, da se navodilo vedno začne z besedami »Simon pravi ...«. To pravilo lahko uporabimo tudi v novi različici. Če posnemovalec izvede navodilo, ki se ni začelo s »Simon pravi ...«, mora začeti nalogo znova!
- Če želimo igro nadgraditi, jo uporabimo za pogovor o funkcijah (ki se včasih imenujejo tudi postopki) v programiranju. Funkcija omogoča programerjem, da z enim samim ukazom definirajo več navodil hkrati. Ko posnemovalec uspešno zaključi nalogo, ki jo je dal učenec programer, naj funkcijo označi z imenom in jo nato uporabi, kadar koli želi. Ko je funkcija definirana, jo lahko uporablja znova in znova in znova ... Npr. učenec poda navodilo »Simon pravi - preskoči vrv.« Ko poda navodilo »preskoči vrv«, to pomeni, da posnemovalec izvede celoten program kot funkcijo in igra se lahko nadaljuje. Pri tem lahko dejavnost diferenciramo, saj se učenci preizkušajo v tem, koliko funkcij lahko učenec programer oblikuje (in predhodno razdeli) in učinkovito uči sošolca.
- Dejavnost lahko povežemo s cilji učnih načrtov za šport, glasbeno umetnost, slovenščino in tuji jezik.
- Učencem dejavnost predstavimo skupaj z enim učencem, nato pa jo učenci izvajajo v paru.

3. dejavnost: OD LISTA DO LISTA

Okoliščine, pripomočki: raznobarvno listje dreves, kreda

Cilj: Učenci znajo slediti navodilom, ugotoviti napako in jo odpraviti.

Dimenzije/koncepti računalniškega mišljenja: algoritmi, dekompozicija, razhroščevanje

Opis dejavnosti: Večjo količino drevesnih listov vsaj štirih različnih barv razporedimo po večji površini na prostem (najbolje na asfaltu). S kredo označimo startno in ciljno črto na vsakem koncu površine.

Oblikujemo navodila »programa«, katerega cilj je, da učenci pridejo od startne do ciljne črte. Primer navodil bi lahko bil:

»Ko prideš do rumenega lista, zavij desno.«

»Ko dosežeš oranžen list, zavij levo.«

»Ko dosežeš zelen list, hodi nazaj.«

»Ko dosežeš rdeč list, hodi naprej.«

Učenec začne hoditi od startne črte in spremlja, kam hodi. Če ne pride do cilja, je čas za iskanje in odpravljanje napake (razhroščevanje). Pri tem ga vodi vprašanje, kako spremeniti navodilo, da boš lahko prišel do ciljne črte (npr.: pri zelenem listu bi morali navodilo spremeniti in mu dodati premik naprej, pri rdečem pa premikanje nazaj). Sledi ponovno poskušanje.

Priporočila za izvedbo in nadgradnjo:

- Razhroščevanje je pomembna veščina v programiranju. Programerji morajo znati reševati probleme in popravljati svojo kodo, ko ne deluje pravilno.
- Dejavnost lahko povežemo s cilji učnih načrtov za šport, matematiko, slovenščino, tuji jezik in spoznavanje okolja.



Slika 2: Razporeditev za dejavnost od Lista do lista
Avtorica: Nina Novak, 2023

Sklep

Namesto sklepa smo o razvijanju računalniškem mišljenju povprašali še mag. Radovana Krajnc, svetovalca za področje računalništva in informatike na Zavodu RS za šolstvu.

Pogosto se uporablja izraz otroci digitalni domorodci, digitalno pismeni. Ali to pomeni, da že imajo razvito računalniško mišljenje? Zakaj?

Radovan Krajnc: Digitalni domorodci so mit, ki predpostavlja, da že izpostavljenost digitalni tehnologiji ustvarja posameznike, ki znajo z njo reševati probleme, sodelovati, so zmožni abstrakcije, iskanja in odpravljanja napak ter znajo svoje mišljenje in rešitve zapisati v abstraktnem računalniškem jeziku. Nekatere raziskave kažejo, da digitalni domorodci ne obstajajo in da je ta izraz škodljiv za družbo, saj ima posledice pri šolski politiki, ki vleče napačne poteze, pojavlja se starizem, ki temelji na predsodkih do različnih starostnih skupin in podobno.

Računalniško mišljenje je spretnost, ki je zelo pomembna v današnjem svetu. Vključuje abstrakcijo, reševanje problemov, algoritmčno mišljenje, prepoznavanje vzorcev, dekompozicijo, generalizacijo in modeliranje. Da bi lahko učenci razvijali računalniško mišljenje, potrebujemo učitelje, ki imajo sami razvito računalniško mišljenje, potrebujemo učne načrte, v katerih bodo zapisani cilji za razvijanje računalniškega mišljenja in potrebujemo jasno vizijo, kako bomo v izobraževanju postavili solidne temelje računalniškega mišljenja pri vseh učencih.

Iz prakse prihaja tudi mnenje, da računalniškega mišljenja ne moremo razvijati pri pouku, ker nimamo na voljo ustrezne digitalne tehnologije. Je to lahko ovira ali lahko kaj naredimo tudi brez tega?

Radovan Krajnc: Računalniško mišljenje ni zgolj uporaba digitalne tehnologije. Računalniško mišljenje je način mišljenja, s katerim smo zmožni reševati odprte probleme in v svojo rešitev zapisati tudi korake/ navodila/algoritem za digitalne naprave, ki bodo rešile del ali celoten problem. Posameznik z razvitim računalniškim mišljenjem bo znal tudi analizirati izdelano rešitev in kritično oceniti, kako dobro rešitev rešuje podani problem.

Za razvijanje računalniškega mišljenja potrebujemo več let sistematičnega urjenja, pričnemo pa lahko že v vrtcu. Seveda v najzgodnejšem obdobju otrok ne potrebujemo digitalnih naprav, ampak lahko posamezne gradnike računalniškega mišljenja razvijamo skozi igro, na prostem, popolnoma brez zaslonov. Ko so učenci kognitivno dovolj zreli, se lahko prične vključevati tudi digitalna tehnologija z jasno določenim ciljem razvoja računalniškega mišljenja.

Pridobil si si vpogled v mnoge šolske sisteme. Bi lahko podelil kakšen dober primer razvijanja računalniškega mišljenja pri učencih našega 1. in 2. VIO (učenci stari od 6 do 10 let)?

Radovan Krajnc: Najdlje so prišli Angleži, ki so uvedli računalništvo v javne šole od vrtca do fakultete. Imajo veliko primerov dobrih praks. Velike korake delajo na Slovaškem, prav tako pa tudi na Hrvaškem in Srbiji. Veliko primerov dobrih praks je zbranih v 23. številki revije Hello World (Global Exchange).

Viri in literatura

Highfield, K. (2015). Stepping into STEM with young children: Simple robotics and programming as catalysts for early learning. In C. Donohue (Ed.), *Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning* (str. 150–161). Routledge.

Fesakis, G., Prantsoudi (2022). Pomen računalniškega mišljenja. V: *Smernice za poučevanje integriranega in kulturno odzivnega računalniškega mišljenja za osnovnošolce*. University of the Aegean – Laboratory of Learning Technology and Educational Engineering. http://inctcorps.pau.edu.tr/files/INCTCORPS_PR1_SLO_Final.pdf

Krajnc, R., Košir, K., in Čotar Konrad, S. (2017). Računalniško mišljenje – kaj je to in zakaj bi ga sploh potrebovali? *Vzgoja in izobraževanje*, 48(4), 9–19. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-8S2IR8UZ>

Nančovska Šerbec, I. (2022). Pregled raziskav o izobraževanju na področju računalništva in informatike ter računalniškega mišljenja V: *Smernice za poučevanje integriranega in kulturno odzivnega računalniškega mišljenja za osnovnošolce*. University of the Aegean – Laboratory of Learning Technology and Educational Engineering. http://inctcorps.pau.edu.tr/files/INCTCORPS_PR1_SLO_Final.pdf

K-12 Computer Science Framework Steering Committee. (2016). K-12 Computer Science Framework. <https://k12cs.org/>

Slovar slovenskega knjižnega jezika, Fran <https://fran.si/133/sskj2-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika-2/4458092/algoritem?View=1&Query=algoritem>



Mag. Katarina Dolgan,
Zavod RS za šolstvo

Načrtovanje dejavnosti pouka na prostem s pomočjo priročnika Pouk na prostem

Pouk na prostem: Teacher's Guide to Outdoor Learning

IZVLEČEK: V prispevku so podane usmeritve, kako naj učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, uporabljajo priročnik Pouk na prostem pri načrtovanju dejavnosti, ki jih bodo z učenci izvajali na prostem. V prispevku so predstavljeni zapisi iz priročnika in usmeritve, ki bi jih morali učitelji poznati, ko načrtujejo take dejavnosti. V začetnem delu so predstavljena izhodišča didaktične strategije pouka na prostem, v nadaljevanju pa nekaj napotkov, na katere naj bodo učitelji pozorni pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji dejavnosti pouka na prostem. Poleg predstavitve vsebine priročnika je namen prispevka tudi opozoriti na glavna izhodišča pri načrtovanju dejavnosti pouka na prostem.

Ključne besede: pouk na prostem, organizacija dejavnosti, pripomočki pri pouku na prostem, spoznavni in miselni procesi, mapa učenca

Abstract: This paper explores how primary school teachers can effectively use the Pouk na prostem guidebook to plan outdoor activities for their pupils. It draws on insights from the handbook and offers practical tips for designing these activities. The first section outlines the core components of a pedagogical strategy for outdoor learning, followed by targeted recommendations for teachers on developing, implementing, and evaluating such activities. Beyond summarising the guidebook's content, the paper emphasises critical considerations for successful outdoor learning experiences.

Keywords: outdoor learning, activity planning, outdoor learning tools, cognitive and mental processes, pupil folder

Uvod

Pouk na prostem je priročnik, ki je namenjen učiteljicam in učiteljem, ki poučujejo na razredni stopnji. Sestavljen je iz šestih zvezkov, ki so združeni v mapi. Prvi zvezek, ki je predstavljen v tem prispevku, je namenjen izhodiščem didaktične strategije pouka na prostem in osnovnim informacijam, ki jih potrebujejo učiteljice in učitelji razrednega pouka, ko želijo načrtovati dejavnosti na prostem. V ostalih petih zvezkih so predstavljene dejavnosti, ki se tematsko navezujejo na:

1. Okolje,
2. Jezik in sporazumevanje,
3. Matematiko,
4. Igro na prostem,
5. Umetnost.

Dejavnosti v teh petih zvezkih so zasnovane tako, da spodbujajo vrstniško sodelovanje, gibanje in igro. Učenci z njimi razvijajo znanja in veščine z izkušnjami v neposrednem okolju: v dejavnosti so aktivno vključeni, saj so jim na prostem ponujeni miselni izzivi, ki jih pripeljejo do povezovanja znanja, odkrivanja novega in raziskovanja novih vprašanj. Dejavnostim so v teh zvezkih priloženi učni listi, kartice z izzivi ter orodja za samovrednotenje, ki jih lahko učitelji neposredno uporabijo pri izvajanju dejavnosti.

Namen prispevka pa je podrobneje predstaviti vsebino prvega zvezka, ki, kot že rečeno, usmerja učitelja in odgovarja na vprašanja kaj, zakaj, kako, kdaj, s čim ... V prispevku so z ležečo pisavo označeni neposredni zapisi iz priročnika Pouk na prostem (Novak idr., 2022).

Novak, N., Dolgan, K., Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J. in Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem. Priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod RS za šolstvo.

Kaj je pouk na prostem?

V prvem zvezku priročnika se bralci najprej seznaniijo s teoretičnimi izhodišči didaktične strategije pouka na prostem in dobijo odgovor na vprašanje Kaj je pouk na prostem?

Najširša opredelitev pouka na prostem je, da je to organizirano učenje, ki poteka zunaj šolskih stavb (Skribe Dimec, 2013). Najpogostejša sta dva pristopa, in sicer pouk na prostem kot samostojno učenje (učitelj pusti učencem, da samostojno odkrivajo, izkušajo, doživljajo) in pa kot vodeno učenje (učitelj

učencem podaja navodila za dejavnosti, ki jih učenci izvajajo na prostem). Pouk na prostem lahko vključuje dejavnosti vseh predmetov, ne nujno le naravoslovnih in okoljskih dejavnosti.

Poimenovanje pouka na prostem se je skozi čas in z razvojem pedagogike spreminjalo. V literaturi lahko za podobne dejavnosti, ki jih danes poimenujemo pouk na prostem, zasledimo naslednja poimenovanja:

- **izkušenska pedagogika** – proces pridobivanja znanja, spretnosti in vrednot z neposrednimi izkušnjami;
- **pouk zunaj učilnice** – učenje in poučevanje v skladu z vsebinami učnih načrtov različnih predmetov, ki poteka zunaj štirih sten učilnice, npr. v muzeju, na taborih, na dvorišču (Straker, 2014) in vključuje izkušensko učenje s čustvi in čuti, interese učencev ter se ukvarja z aktualnimi problemi lokalnega okolja;
- **pustolovski pouk** – aktivnosti na prostem, ki pogosto vključujejo elemente nevarnosti in tveganja ter negotov razplet;
- **okoljska vzgoja na prostem** – se nanaša na teorijo trajnostnega razvoja in izobraževanja z namenom spremeniti človekovo ravnanje ter vzgajati učence za trajnostno in sonaravno življenje na Zemlji;
- **lokacijska pedagogika** – poučevanje, ki lokalno okolje opredeli za izhodišče poučevanja konceptov umetnosti, matematike, družbenih ved, znanosti ...;
- **učenje v naravi, o naravi in za naravo.**

Pouk na prostem je pouk zunaj učilnice in lahko poteka na najrazličnejših lokacijah: v okolici šole, naravi ali urbanem okolju (ulice, ustanove), na kmetijah, v ustanovah, ki se ukvarjajo s poukom na prostem (Center šolskih in obšolskih dejavnosti, Mreža gozdnih šol), v živalskih in botaničnih vrtovih, muzejih na prostem itd.

Zakaj pouk na prostem?

V nadaljevanju poskušajo avtorice odgovoriti na vprašanje Zakaj pouk na prostem? Bralce priročnika seznaniijo s področji otrokovega razvoja in predstavijo mednarodne raziskave, ki dokazujejo, kako uspešno vplivajo dejavnosti, ki so izvedene na prostem, na otrokov celostni razvoj.

Organizacija pouka v nekaterih drugih državah se razlikuje po tem, koliko dopoldneva učenci preživijo zunaj (Skribe Dimec, 2013). Avtorica opisuje Finsko, kjer so učenci na prostem ob vsakem odmoru ne glede na vreme, Islandijo, kjer lahko v šolskem predmetniku najdemo pouk na prostem (in s tem sistematično enkrat na teden 120 minut preživetih v okolici šole) (Skribe Dimec, 2013).

Pouk na prostem med drugim omogoča tudi celostni razvoj otroka na različnih področjih. Rickinson idr. (2004) so kot najpomembnejše izpostavili:

- kognitivno področje: znanje, razumevanje in drugi učni rezultati;
- afektivno področje: odnos, vrednote, mnenje, prepričanje, samozaznavanje;
- socialno področje: spretnosti komuniciranja, spretnosti vodenja in dela v skupini, skrb za drugega, zmožnost socialnih stikov;
- fizično/vedenjsko področje: povezuje se z vajami vzdržljivosti, gibalnimi spretnostmi, skrbjo za zdravo okolje in telo.

Pouk na prostem je najučinkovitejši, ko so v dejavnosti vpletene sestavine ustvarjalnosti in medsebojnega sodelovanja. Pomembno je, da se vsebine medpredmetno povezujejo in da v učencih vzbujamo radovednost ter predvsem čustva in doživljanje (Šebjanič in Skribe Dimec, 2019).

Hopwood-Stephens (2013) je z raziskavami dokazala močan vpliv učenja na prostem na dolgotrajni spomin. Učenci, ki so deležni dobro vodenih in kakovostnih dejavnosti na prostem, so bolj sproščeni in zavzeti za vsebine, ki jih sprejemajo. Skribe Dimec (2014) poudarja, da pouk na svežem zraku izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koordinacijo, ravnotežje in ročne spretnosti ter omogoča socialni razvoj učencev.

Prav zato je v danes še toliko pomembnejše, da se učitelji zavedajo pomena pouka na prostem in poskušajo vsaj v času pouka organizirati čim več dejavnosti, ki bodo v nasprotju z današnjim, večinoma sedečim načinom življenja.

Primerjava pouka v učilnici in pouka na prostem kaže na razliko v procesih učenja (Shema 1). V učilnici učencem informacije predstavimo ustno, pisno, mogoče s fotografijo ali filmom. Učenci so pri spoznavnih procesih fizično pogosto nedejavni ali pa so dejavni le delno, napačne predstave se hitreje razvijejo oz. pojavijo. Kadar isto dejavnost učitelj preseli na prosto in jo poveže z gibanjem, se učinek učenja poveča.

Številne spodaj navedene raziskave govorijo o pozitivnih učinkih pouka na prostem na znanje, učenje in počutje učencev pa tudi na šole kot skupnosti. Ugotovitve raziskav bi lahko združili v več sklopov.

- Prvi sklop govori o splošni uspešnosti posameznih šol, kjer se je uspešnost na zunanjih preverjanjih znanja povečala zaradi načrtnega izvajanja pouka na prostem (npr. Blair, 2009; Dymment, 2005; Lieberman, 1998). Te raziskave so pokazale, da so se zaradi pouka na prostem poleg učnih rezultatov izboljšali tudi odnos do šole, vedenje v šoli in prisotnost učencev. Poleg tega se je izkazalo, da učenje na prostem krepi raznovrstne inteligentnosti učencev, k čemur zelo prispeva veččutno in izkušnjsko učenje (prav tam).
- Drugi sklop raziskav ugotavlja učinke učenja na prostem na zdravje učencev (Bell idr., 2006; Dymment idr., 2008; Kuo idr., 2004). Učenje na prostem je aktivno in krepi telesno, duševno in socialno zdravje učencev. Nekatere študije so celo pokazale, da se nadaljnja (npr. nešolska) gibalna aktivnost bolje ohranja, če se v šoli izvaja pouk na prostem, ter da učenje na prostem in dostop do narave zmanjšujeta stres učencev in učiteljev (prav tam).
- Tretji sklop raziskav, ki se ukvarja z ugotavljanjem vpliva pouka na prostem na razvoj učencev (npr. Chawla, 2006; Kellert, 2005; Lester idr., 2006),

V UČILNICI

- Učencem informacije povemo.
- Beremo o temi – npr. o gozdu.
- Fizična nedejavnost.
- Posredne izkušnje.
- Napačne predstave se hitreje razvijejo.

NA PROSTEM

- Odkrivanje informacij z raziskovanjem, opazovanjem.
- Učenci informacije pridobivajo izkušnjsko (veččutnost, povezovanje z vsakdanjim življenjem).
- Več priložnosti za sodelovanje z vrstniki.
- Premagovanje lastnih meja in učenje skrbi za lastno varnost.
- Fizična dejavnost.



dokazuje, da pouk na prostem podpira čustveni, socialni in kognitivni razvoj otroka. Študije so pokazale, da učenci, ki se učijo na prostem, razvijajo samozavedanje, samostojnost, zaupanje, ustvarjalnost, spretnosti odločanja in reševanja problemov, empatijo do drugih, gibalne sposobnosti, samodisciplino in samoiniciativnost.

- S proučevanjem učenja in poučevanja na prostem kot zabavne dejavnosti so se ukvarjali v raziskavah, ki jih lahko umestimo v četrti sklop (npr. Blair, 2009; Dymont, 2009). Avtorji so ugotavljali, da se na prostem pogosto spremeni tempo učenja – učenci se učijo hitreje. Prav tako so v raziskavah ugotovili večjo motivacijo in navdušenje učencev nad učenjem (prav tam).
- Naslednji sklop raziskav je ugotavljal, koliko s poukom na prostem razvijamo odnos do okolja in trajnostno naravnost učencev (npr. Chawla, 2006; Wells idr., 2006). Pokazalo se je, da izkušnje učencev z učenjem na prostem pomagajo povečati razumevanje naravnega in družbenega okolja. Učenci se bolj povežejo z okoljem, v katerem se učijo, razvijejo pozitivna stališča do okolja in trajnostno vedenje. Avtorji teh raziskav (prav tam) poudarjajo, da se s poukom na prostem postavijo temelji za prihodnje generacije aktivnih državljanov, ki skrbijo za okolje in skupnost.

Kaj mora upoštevati učitelj, ko načrtuje dejavnosti pouka na prostem?

Mnogi učitelji na vprašanje, zakaj pogosteje ne izvajajo pouka na prostem, odgovarjajo, da jih je strah nepredvidljivih situacij, ki se lahko zgodijo pri izvajanju pouka izven učilnic. Navajajo tudi druge ovire, ki bi jih lahko umestili v tri kategorije: vsebinske, organizacijske in disciplinske. Da bi jih preprečili, je treba upoštevati nekaj namigov, ki so podani v priročniku.

Pri pouku na prostem je pomembno, da je učenec v stiku z okoljem. Učitelj naj pouk na prostem vnaprej in ciljno načrtuje. To pomeni, da že ob načrtovanju izbere in med seboj medpredmetno poveže cilje različnih predmetov, ki jih bodo učenci z dejavnostmi pouka na prostem dosegali. Naredi naj načrt dejavnosti pred, med in po samem pouku na prostem, pripravi pripomočke, različne vire in obvesti učence, kaj bodo pri pouku na prostem potrebovali.

Kako izvajati pouk na prostem?

V nadaljevanju je predstavljen plakat iz priročnika Kako do pouka na prostem, ki učitelje s pomočjo petih izhodišč usmerja na zelo pomembna dejstva, ki bi jih morali upoštevati pri vključevanju dejavnosti pouka na prostem. Ta se nanašajo tako na učiteljevo samostojno načrtovanje dejavnosti pouka na prostem in na različna

povezovanja; med predmeti, med oddelki, na celi šoli. Opozarja tudi, da dejavnosti pouka na prostem nikakor ne bi smele biti rezervirane zgolj za dneve dejavnosti.

Kaj usmerja izvedbo dejavnosti pouka na prostem?

Avtorice v nadaljevanju predstavijo dejavnike, ki vplivajo na uspešnost izvedenih dejavnosti na prostem ter doseganja ciljev učencev. Predstavljeni so pripomočki, ki naj bi jih učenci potrebovali pri izvedbi dejavnosti ter zemljevid, ki usmerja učiteljevo načrtovanje dejavnosti v učilnici in na prostem. Izpostavljen je tudi odnos učitelja do dejavnosti na prostem, ki pomembno vpliva na njegovo odločitev za načrtovanje pouka na prostem.

K učinkovitemu učenju na prostem prispeva več dejavnikov. »Med njimi so jasni cilji, učiteljeve zmožnosti (kompetence), ustrezne metode in pristopi ter dobri odnosi med učenci. Učitelj naj bi pri učencih spodbujal razvoj njihove občutljivosti za zaznavanje, njihovih stališč in vrednot ter jih nenehno postavljaj v okoliščine, v katerih v ospredje stopijo čustva, kot so čudenje, spoštovanje in skrb« (Skribe Dimec in Kavčič, 2014, str. 14).

Pri načrtovanju pouka na prostem naj učitelj upošteva:

- **učence in njihovo predznanje ter razvitost veščin,**
- **okolje, v katerem je šola,**
- **medpredmetno načrtovanje.**

Učitelj razrednega pouka ima med drugimi tudi to prednost, da poučuje več predmetov. To mu omogoča lažje medpredmetno načrtovanje dejavnosti, ki bodo vključevale cilje in vsebine več učnih načrtov več različnih predmetov. Le tako bo lahko načrtoval različne dejavnosti, ki bodo življenjske in bodo omogočale celostni razvoj otrokovih sposobnosti.

Vodilo načrtovanja dejavnosti pouka na prostem naj bo učitelju razrednega pouka medpredmetno povezovanje in ne zgolj 45-minutna učna ura. Medpredmetno naravnane dejavnosti se med seboj smiselno prepletajo in omogočajo povezovanje ciljev več predmetov, kar je pri pouku na prostem ključno. Tako ima več časa za poglobljeno pridobivanje znanja, utrjevanje in uporabo v novih situacijah. Priporočljivo je na ravni tedenskega načrtovanja pregledati, katere dejavnosti je smiselno in učinkovito izvesti na prostem.

PRIPOMOČKI

Učitelj naj pri načrtovanju dejavnosti pouka na prostem razmisli tudi, katere pripomočke in materiale bodo učenci pri tem potrebovali. Uporabljajo naj razpoložljive pripomočke in naravne materiale. En pripomoček naj uporablja na več načinov ob različnih priložnostih.



1

Izhodišče je okolje, ki ga imamo na voljo. Sprejmemo, kar imamo.

- Odprimo oči in izkoristimo okolje.
- Možnosti je nešteto, ne glede na lokacijo.



2

Pouk na prostem načrtujemo redno in sistematično.

- Z rednim dnevnim ali tedenskim izvajanjem pouka na prostem se otroci začnejo povezovati s svojim okoljem in imajo priložnost razvijati vrednote in stališča.
- Z rednim poukom na prostem začnejo otroci opazovati razlike v naravi (npr. med letnimi časi) in svojo povezanost z naravo ter neponovljivost. Povezava z naravo se tako začne graditi načrtno in v najzgodnejših, najvplivnejših letih.

3

Pouk na prostem naj se izvaja na vseh stopnjah izobraževanja.

- Številne raziskave dokazujejo učinkovitost učenja na prostem pri vseh starostnih skupinah učencev.
- Učenje na prostem ni dodaten predmet, je pristop k poučevanju istega predmeta ali teme, ki jo poučujemo tudi v učilnici.
- Ustvarjalno poučevanje na prostem spodbudi ustvarjalno učenje učencev.

4

Pouk na prostem naj spodbudi timsko povezovanje in celostni pristop šole.

- S prilagoditvijo pristopa celotne šole k učenju na prostem lahko učitelji podprejo drug drugega.
- Učenje veščin tako poteka ves čas šolanja otroka na eni šoli.

5

Pouk na prostem naj ne bo rezerviran le za dneve dejavnosti.

- Samo na prostem se odprejo povsem nove priložnosti za učenje.
- Učenci imajo na prostem bogate vire učenja in priložnost za globlje razumevanje.
- Učenje na prostem mora potekati v vsakem vremenu in v vseh letnih časih.
- Omogočimo učencem priložnost za učenje na prostem ZDAJ.





Slike 2-5: Preproste lesene tablice, kreda in spužve za pouk na prostem kot nadomestilo učnih listov (vir: Novak, lastni arhiv).

Učitelj naj razmisli tudi, kako bi lahko v neposredni okolici šole izvedel dejavnosti, za katere misli, da bi se moral z učenci odpeljati iz lokalnega okolja. Učne liste na papirju lahko na prostem učinkovito zamenjajo lesene tablice, na katere učenci lahko pišejo s kredo. Take lesene tablice učitelju omogočijo tudi hitro preverjanje razmišljanja, lažji pogovor z učenci in vključevanje vseh. Priporočljivo je, da majhno leseno tablico s kredo in spužvo učenci shranijo v vrečko ter imajo svoj komplet za odhod na prosto (seveda so tablice uporabne tudi v učilnici).

ODNOS UČITELJA

Če učitelj tudi v prostem času rad preživi veliko časa v naravi, bo to zagotovo vplivalo tudi na njegovo načrtovanje pouka na prostem. Tak učitelj bo zagotovo tudi s svojim zgledom pokazal učencem prednosti preživljanja časa na prostem. Če pa učitelj ni ravno ljubitelj svežega zraka in ima učence raje »na varnem« v učilnici, naj vseeno pretehta prednosti pouka na prostem in vsaj kdaj organizira dejavnosti zunaj štirih sten.

Kot je zapisano v poročilu »Outdoor education: aspects of good practice«, ki ga je izdal Office for Standards in Education (OFSTED, 2004), morajo učitelji pri poučevanju na prostem:

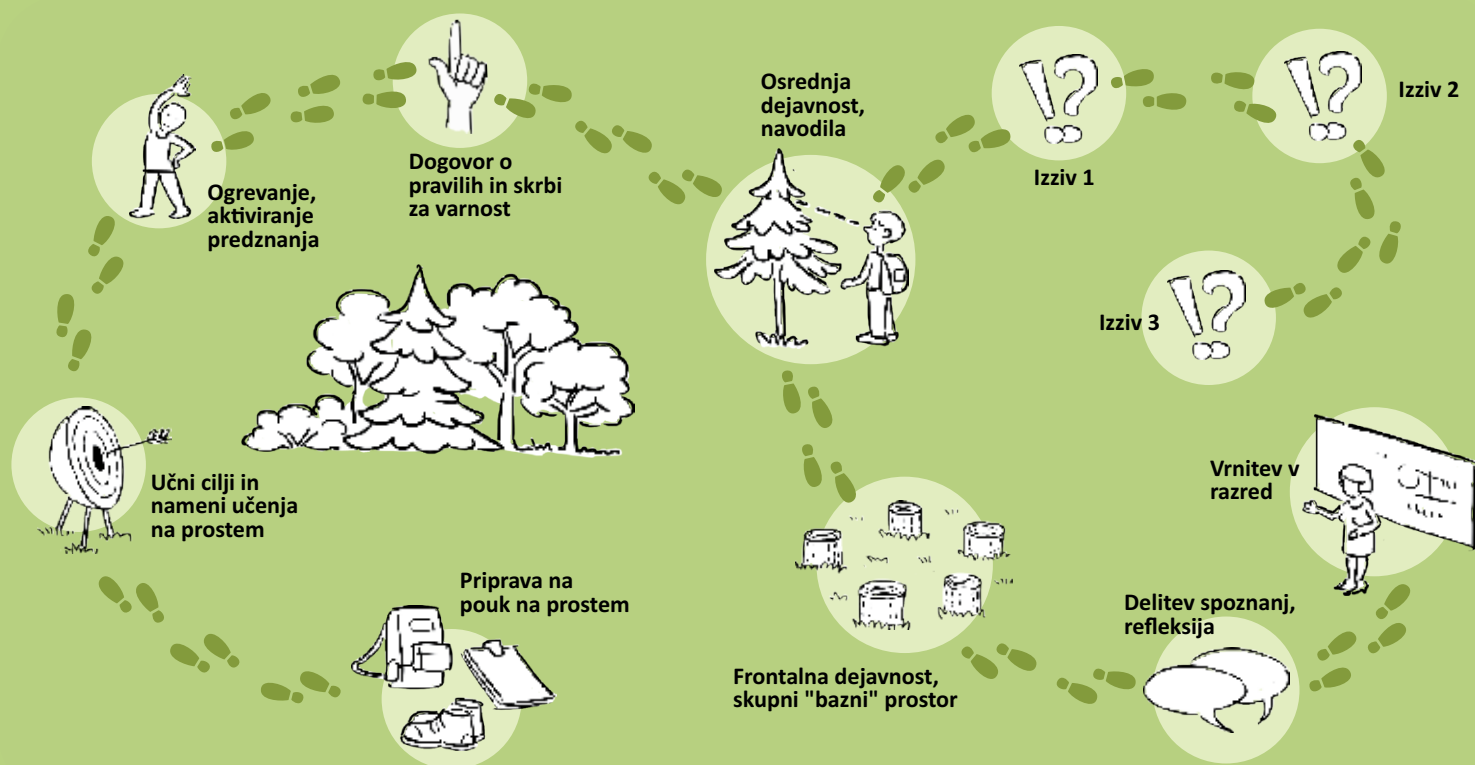
- imeti jasna, ustrezno zahtevna, a realna pričakovanja do učencev (glede na razvojno stopnjo);
- vključevati situacije, v katerih imajo učenci priložnost prevzeti odgovornost za svoje delo in ga znajo ovrednotiti;
- vključevati medpredmetne povezave z namenom celostnega širjenja znanja učencev;
- dobro poznati učence, preverjati njihovo razumevanje in jim jasno predstaviti, kaj se od njih zahteva;
- učencem dajati dosledne povratne informacije, ki jim pomagajo nadgrajevati znanje;
- podpirati učence in jih spodbujati, da pri učenju postanejo samostojni;
- učencem zagotoviti varno okolje in skrbno organizirati dejavnosti, ki so za učence fizično in psihično zahtevne;
- ob koncu dejavnosti narediti refleksijo.

ORGANIZACIJA POUKA NA PROSTEM

Pouk na prostem ni nujno vezan na spremstvo drugega strokovnega delavca. Nanaša naj se predvsem na tiste oblike izvedbe v šolskem okolišu, ki ne zahtevajo dodatnega spremljevalca (dejavnosti na šolskem igrišču, dvorišče šole, učilnica na prostem, šolski park). Tudi učitelj naj pri načrtovanju dejavnosti pri pouku na prostem upošteva pregovor »Ni slabega vremena, je samo slaba oprema.« Preseči je treba vprašanje ustreznosti oblačil učencev in strah pred negodovanjem staršev. Sistematično obveščanje in načrtovanje potrebnih ustreznih oblačil za učence lahko omogoči učenje v vsaki vremenski situaciji. Včasih nam prav »neugodne vremenske razmere« omogočajo največ raziskovanja, igre, veselja ...

Med poukom na daljavo učitelj sledi naslednjim korakom, ki jih prikazuje Slika 2.

1. **Priprava na pouk na prostem** naj se začne v razredu, kjer z učenci opredelimo namen pouka na prostem, naredimo načrt, v katerega vključimo pripomočke in opremo, opis poti in upoštevanje varnosti.
2. **Učni cilji in nameni učenja na prostem** – po npr. uvodnem ogrevanju, dihalnih vajah ali vaji za čuječnost in dogovoru o pravilih o tem, kje je t. i. skupni bazni prostor, podamo navodila in oblikujemo namen učenja. Za opredeljevanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti se lahko uporabijo primeri kriterijev uspešnosti, ki so v tem priročniku predlagani ob posamezni dejavnosti.



Slika 6: Koraki izvedbe pouka na prostem (Novak idr., 2022, str. 10)

- Sledi **aktiviranje predznanja** v obliki igre, prostega raziskovanja, skupinskih dejavnosti (npr. za preverjanje količinskih predstav lahko skupine dobijo papirnato vrečko za iskanje zaklada s prilepljeno kartico, ki zahteva iskanje različne količine naravnih materialov iz okolja, v katerem se nahajajo).
- Preden začnemo individualne dejavnosti ali dejavnosti za izgradnjo znanja, sprejmemo še **dogovor o pravilih premikanja, zbiranja in skrbi za varnost**.
- Pri **osrednji dejavnosti** najprej podamo jasna navodila, preverimo njihovo razumevanje in učencem podamo izzive za učenje.
- Sledi **frontalna dejavnost** v dogovorjenem skupnem baznem prostoru.
- Učenci **delijo svoja spoznanja, reflektirajo**, učitelj poda povratne informacije. Delitev spoznanj, refleksija. Učence ali skupine učencev vprašamo, kako uspešni so bili, kaj so spoznali, kaj bi še lahko naredili.
- Sledi **vračanje v razred**, kar lahko povežemo tudi z gibalno dejavnostjo.

Kaj omogočajo dejavnosti pouka na prostem?

Avtorice priročnika posebno pozornost namenijo spoznavnim in miselnim postopkom. Dejavnosti pouka na prostim namreč nudijo odlične priložnosti za izvajanje. V nadaljevanju prispevka so spoznavni in miselni postopki podrobno predstavljeni kot v priročniku, kjer pa so navedeni tudi ob dejavnostih v ostalih petih zvezkih.

Spoznavni postopki so opredeljeni kot tista znanja, spretnosti in veščine, ki predstavljajo miselne in manipulativne dejavnosti, s katerimi učenci poleg vsebin odkrivajo tudi »naravo« naravoslovja, družboslovja ali zakonitosti znanstvenega dela (Krnel, 2010). Temeljni spoznavni postopki, s katerimi učenec gradi svoje miselne sheme, razumevanje in pojme, so: opazovanje, razvrščanje, urejanje, prirejanje, eksperimentiranje, ravnanje s podatki, sklepanje in sporočanje. Spoznavni postopki so v tem priročniku izpostavljeni pri vsaki dejavnosti, saj učenec s spoznavnimi (miselnimi) postopki spoznava dejstva, zakonitosti in pojme.

Preglednica 1: Spoznavni in miselni postopki (Vir: Novak, idr. 2022, str. 12-13.)

	OPISOVANJE je spoznavni postopek, pri katerem gre za predstavljanje, prikazovanje česa z zunanjimi značilnostmi.
	IGRA VLOG je postopek/dejavnost, ki spodbuja otrokovo izražanje lastnega videnja in občutenja okolja s svojim znakovnim sistemom.
	OPAZOVANJE je spoznavni postopek zaznavanja okolja z vsemi čutili; gre za neusmerjeno in usmerjeno opazovanje z uporabo več čutil (vid, sluh, okus, voh in tip). Iz opazovanja običajno sledi prepoznavanje, primerjanje, opisovanje, merjenje, sporočanje ...
	NAPOVEDOVANJE je spoznavni postopek, pri katerem na osnovi znanih informacij in izkušenj predvidimo, kaj se bo zgodilo v naslednjem koraku ali korakih (če – potem, čim – tem).
	RAZVRŠČANJE (KLASIFICIRANJE) je spoznavni postopek, pri katerem ugotavljamo enakost oz. neenakost med elementi dane množice glede na neko lastnost. Razvrščamo tako, da učenci iščejo skupne lastnosti in razlike med opazovanimi predmeti, pojavi in zakonitostmi. Razvrščanje poteka po metodi primerjanja danega elementa iz množice in ugotavljanja, ali je drugi enak ali neenak prvemu po neki lastnosti. Osnovni cilj razvrščanja je vzpostavljanje reda med elementi skupine, ki tako postanejo števnici.
	UREJANJE (SERIACIJA) je spoznavni postopek, pri katerem neenakost elementov dane množice natančneje opredelimo (oblikujemo zaporedje). Je proces ureditve elementov (predmetov) glede na intenzivnost vrednosti določene spremenljivke: od najmanjšega do največjega, od najdebelejšega do najtanjšega ... S tem posameznim elementom dane množice določimo mesto, ki ga opredelimo z vrstilnim številnikom. Poznamo dve stopnji spoznavnega postopka, in sicer urejanje po eni spremenljivki (v 1. razredu) in kasneje urejanje po eni ali dveh spremenljivkah, kar velja za matematični kontekst razvrščanja, v ta namen uporabljamo prikaze (Euler-Vennov prikaz, Carrollov prikaz, drevesni prikaz).
	PRIREJANJE je spoznavni postopek, pri katerem med elementi dveh skupin (množic) vzpostavimo nekakšen odnos (npr. se hrani z/s, je večkratnik števila ...). Prirejanje elementov med dvema skupinama (množicama) najpogosteje prikažemo s puščičnim prikazom. Prikaz nam omogoča tudi primerjanje in določanje več, manj, enako.
	UVRŠČANJE je spoznavni postopek, pri katerem umestimo posamezne elemente glede na njihovo lastnost v že znane skupine, množice, razrede ... (npr. srna, zajec, ovca so rastlinojede živali; 2, 4, 6 so soda števila ...), ki opredeljujejo njihove skupne lastnosti.
	RAZISKOVANJE (EKSPERIMENTIRANJE) je spoznavni postopek, pri katerem z operacijo določamo lastnosti in preverjamo napovedi; gre za to, da z dražljaji iz okolja iščemo razlage, pri tem pa je prepletenih več faz: zaznavanje področij za raziskovanje – radovednost, postavljanje vprašanj, napovedovanje, načrtovanje in raziskovanje, opazovanje in zbiranje podatkov ter sporočanje.
	RAVNANJE S PODATKI je spoznavni postopek, pri katerem s pomočjo odkrivanja, opazovanje in zaznavanja sprememb prihaja do informacij, podatkov, ki so izraženi v obliki simbolov, besed, števil, zunanjih pojavnosti ...; te podatke in informacije otrok pretvarja v urejene (grafične) prikaze in razpredelnice; jih prikazuje v urejenem redu (časovno zaporedje, glede na kriterij itd.), postavlja vprašanja, intervjuja.
	SKLEPANJE je spoznavni postopek, pri katerem iz opazovanega, raziskanega izpeljemo razlago in preprosto povezujemo dve spremenljivki (čim ... tem ...), povezujejo vzrok s posledico (zato, ker).



SPOROČANJE je spoznavni postopek, pri katerem govorno, slikovno, pisno ali simbolno sporočamo, komuniciramo, kaj smo opazili, zaznali, raziskali.



ŠTETJE je postopek, pri katerem uporabljamo enotne oznake (števila) v določenem vrstnem redu. Štetje sloni na:

- principu prirejanja, kjer posamezno število priredimo zgolj enemu elementu (predmetu);
- principu ureditve, kjer gre za mehanično navajanje besed za števila v točno določenem zaporedju;
- principu nepomembnosti vrstnega reda, ki omogoča pričetek štetja pri katerem koli predmetu.

Preštevalec nobenega elementa ne sme izpustiti in nobenega ne sme šteti več kot enkrat.



RAČUNANJE (ARITMETIČNE OPERACIJE) je postopek, ki določa vrsto in zaporedje korakov pri izvajanju izračuna (seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje). Pri seštevanju združujemo dele (seštevance) v celoto (vsoto), pri odštevanju odvezujemo del (odštevane) od celote (zmanjševanec), pri množenju ugotavljamo celoto (zmnožek) iz delov, ki predstavljajo skupine z enako mnogo elementi, pri deljenju razdeljujemo celoto (deljenec) na dele, ki so skupine z enako mnogo elementi (količnik).



MERJENJE je postopek, pri katerem primerjamo neznano vrednost neke fizikalne veličine z znano količino istovrstne veličine (enoto). Gre za primerjanje intenzivnosti neke lastnosti (npr. dolžina, masa, prostornina, čas, ploščina, denarna vrednost ...) predmeta z enoto, ki ima enako lastnost. Pri postopku je treba obvladovati spretnost oz. strategijo ravnanja z merilnimi instrumenti (npr. z uro, tehtnico, kovinskim metrom ...), odčitavanje (branje) rezultatov z merilnega instrumenta ter zapis meritve z merskim številom in mersko enoto.



ORIENTIRANJE – DELO Z ZEMLJEVIDOM je postopek, pri katerem ugotavljamo svojo lego, svoj položaj glede na izbrane ali določene točke, simbole, oznake ali znamenja ter položaj točke (predmeta) glede na drugo točko (predmet).



KARTIRANJE je postopek evidentiranja in prostorskega prikazovanja enega ali več geografskih pojavov. Z njo naravne in družbene značilnosti in posebnosti v pokrajini umestimo in prostorsko prikažemo na kartah.



SKICIRANJE je postopek, s katerim predstavimo pogled na objekt ali pojav z osnovnimi značilnostmi. Poudarimo pojave/elemente, ki nas zanimajo.



USTVARJANJE je miselni postopek odkrivanja novih idej in konceptov, ustvarjanje nečesa novega, kar ima za nekoga vrednost (nova rešitev določenega problema, nova naprava, metoda, postopek ali umetniški objekt).



PRIPOVEDOVANJE je postopek tvorjenja besedila, pri katerem prikazujemo enkratni pretekli dogodek, glagoli so v pretekliku, vključujemo sosledje časovno povezanih dejanj, dodano je tudi avtorjevo mnenje (subjektivnost), zato je tako besedilo tvorjeno v prvi osebi ednine ali množine.

Kako spremljati učenčevo delo med dejavnostmi pouka na prostem?

V zadnjem delu prvega zvezka Priročnika pouk na prostem so predstavljeni načini, kako lahko učitelj spremlja učenčevo delo med dejavnostmi pouka na prostem. V zapisu je mogoče razbrati glavne poudarke, ki jih mora učitelj upoštevati ob sami izvedbi dejavnosti pouka na prostem.

Poučevanje, ki zagotavlja aktivno vlogo učenca in spremljanje napredka učenca, mora učencu omogočiti sooblikovanje pouka (sonačrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti, postavljanje vprašanj, samovrednotenje). Pri tem se razvijajo učenčeva samostojnost, odgovornost do izgradnje lastnega kakovostnega in trajnega znanja ter sodelovalno učenje s sovrstniki. Sodelovalno učenje ni le oblika kakovostnega učenja, temveč omogoča tudi izboljšanje odnosov, razvijanje kritičnosti in samokritičnosti



(samoevalvacije in sovrstniškega vrednotenja) (Peklaj, 2001). Vse učne dejavnosti, tudi dejavnosti pouka na prostem, naj spremljajo stalne povratne informacije in individualno usmerjena navodila, kar učencem omogoči, da se soočajo z nalogami, ki so zanje ustrezen izziv. Proces formativnega spremljanja, opazovanja ter vrednotenja, ki ga izvajata učitelj in učenec z namenom, da prilagajata učenje in poučevanje ter si izmenjujeta povratne informacije, vključuje: jasne namene učenja in kriterije uspešnosti, vprašanja v podporo nadaljnjemu učenju, učinkovite povratne informacije, pridobivanje in vrednotenje raznolikih dokazov o učenju, učenčevo samovrednotenje, vrstniško sodelovanje in vrednotenje. Tak pouk (tudi na prostem) omogoči, da:

- je vzdušje pri učenju miselno spodbudno, psihološko varno in sproščeno;
- učenci razumejo, kaj se učijo, zakaj in kaj bodo morali razumeti, vedeti ter znati, da bodo uspešni;
- je učenje socialno in sodelovalno;
- učitelj z vprašanji spodbudi dialog in učencem daje dovolj časa za razmislek;
- učitelj dobi povratne informacije od učencev in učenci od učitelja;
- učitelj opazi razlike med učenci in se nanje odzove z individualnimi navodili;
- učenci v čim večji meri prevzamejo skrb za učenje in razvijejo odgovoren odnos do učenja (Holcar Brunauer, 2017).

Za zagotavljanje učinkovitega učenja na prostem in obenem za vključevanje formativnega spremljanja v to učenje so ključne spodnje strategije (Novak, 2022).

1. **POVEZATI DEJAVNOSTI Z IZKUŠNJAMI UČENCEV**, saj so učenci edinstveni posamezniki, ki vsak dan v šolo prinašajo potencial za vzpostavitev osebnih povezav s katero koli vsebino ali predmetom. Zakaj jih torej tega ne bi vprašali? Obstajajo lahko različni načini, kako učenci izkažejo osebne poglede na neko vsebino in se z njo povežejo. Primeri: Delitev razmišljanja v skupnem baznem prostoru pouka na prostem, učenci tvorijo vprašanja o okolju, v katerem se nahajajo, vzpostavitev kotička v naravi za razpravo itd.
2. **DATI UČENCEM IZBIRO**, kar pomeni dati učencem možnost, da izberejo nalogo ali način, kako se bodo naloge lotili, kar je vaja osebne odgovornosti, upravljanja časa in samostojnega razmišljanja. Primeri: Dati učencem seznam dejavnosti, ki jih želimo na prostem opraviti v nekem času (v dnevu, tednu), in jim omogočiti, da sami izberejo vrstni red, v katerem bodo naloge opravljene.
3. **OMOGOČITI UČENCEM UČENJE Z RAZISKOVANJEM**, saj ni učinkovitejšega učenja od učenja ob izzivih, ki od učencev zahtevajo, da se lotijo problemov, ki jih zanimajo, ter da oblikujejo resnične rešitve teh problemov. Namesto da učitelj učencem preprosto pove, kaj morajo vedeti, in jih prosi, naj to ponovijo, učni pristop, ki temelji na raziskovanju, izkoristi radovedno naravo učencev. Učenci tako vsebino raziskujejo po svoje, tako da postavljajo dobra raziskovalna vprašanja in napovedujejo odgovore. Učenje z raziskovanjem v kombinaciji s sodelovanjem omogoča zbiranje znanja za živahno in smiselno razpravo med učenci.
4. **PRIDOBITI INFORMACIJO O RAZUMEVANJU IN RAZMIŠLJANJU VSAKEGA UČENCA**, tj. v učnem procesu na prostem pridobiti raznolike dokaze o tem, kaj učenci razumejo in česa ne, kako razmišljajo. Pri tem lahko učitelj uporabi preprosta orodja, kot so vrstniške povratne informacije, razpravljalne teme, kvizi za sošolce, izstopne kartice, vaje za izmenjavo mnenj: razmisli – deli – povej; učenčeva mapa ali portfelj dejavnosti na prostem. Najučinkovitejše je, da učitelj svojim učencem omogoči, da orodja uporabljajo sami za vrednotenje sebe in vrstnikov, kar je dober način prenosa odgovornosti za učenje na učence.
5. **POSTAVITI UČENCE V VLOGO UČITELJEV**, saj se v vsakem razredu ali skupini najdejo učenci, ki so uspešni pri določenih temah, veščinah, ki dobro poznajo določeno okolje, problem in ki imajo izkušnje ter znanje. Prepuščanje vloge učitelja učencu ponuja priložnost, da učenci svoje vedenje in poznavanje ter interese delijo z vrstniki. Če učenec lahko vsebino razloži drugim tako, da jo drugi ne le razumejo, ampak do nje vzpostavijo odnos, je to zelo učinkovito orodje. Primer: Izbrati enega ali dva učenca, ki bosta v neki dejavnosti na prostem sošolcem predstavila vsebino, problem. V dialogu z učiteljem naj načrtujeta vprašanja, dejavnosti in celo preverjanje za druge učence. Učitelj ju lahko skozi celoten postopek vodi in jima pomaga.
6. **VKLJUČITI SODOBNO TEHNOLOGIJO** v dejavnosti na prostem, saj ta omogoči hitre in učinkovite načine za prilagajanje vsebin in pristopov poučevanja širokemu krogu učencev, hitro iskanje virov, dokumentiranje pojavov v naravi, zbiranje dokazov. Primer: Učenci lahko ustvarijo svoj digitalni projekt na osnovi fotografij, zbranih v okolju na prostem, ustvarijo lahko spletno stran, posnamejo video, ustvarijo animacijo ali oblikujejo predstavitev.



Slike 7-10: Svinčnik za delo otroci zataknejo v tulec v mapi, tako da je vedno pri roki.

Da se mapa ne bi zmočila ali umazala, jo lahko vstavimo v plastično mapo, ki obenem otrokom služi kot delovna podlaga.



Slika 11: Učenčeva mapa (vir: osebni arhiv Jelke Bojc, 2020).

Kako učenci spremljajo svoje delo pri dejavnostih pouka na prostem?

Avtorice prvi zvezek zaključijo s primerom, kako lahko učenci spremljajo svoje delo pri dejavnostih pouka na prostem z mapo učenca ali dnevnikom.

Učenje na prostem lahko spremlja tudi učenčeva mapa ali dnevnik. Gre za zvezek ali mapo, ki je stalna spremljevalka pouka na prostem. Vanjo učenci pišejo, beležijo, vlagajo različna delovna gradiva.

Primer oblikovanja mape je prikazan na slikah 7-11.

Mapa je iz tršega papirja formata A3, ki je prepognjen na velikost A4 in razdeljen na štiri strani:

- **NASLOVNICA** ima prostor za ime otroka in šolsko leto;
- **NOTRANJOST MAPE** je razdeljena na dva dela, in sicer:
 - **LEVA STRAN (RUMENA ROKA)** je namenjena šolskemu delu. Na vstavljene učne liste učenci zapišejo kraj in čas dogajanja, datum, uro opazovanja ter naslov izvedene aktivnosti. Pri opazovanju zapišejo zanimive, nenavadne in nove stvari, ki jih opazujejo ali raziskujejo,

- **DESNA STRAN (ZELENA ROKA)** notranjosti dnevnika pa je namenjena individualnemu delu v razredu, podaljšanem bivanju ali doma. V ta zavihek otroci vstavljajo svoja poglobljena in dodatna znanja glede na svoj interes;
- **ZADNJA STRAN** ima tri predalčke, ki so namenjeni kritičnemu vrednotenju (vrstniško), radovednosti (želim izvedeti nekaj novega in si načrtujem nadaljnje delo) ter razmišljanju o svojem delu (samostojnost, samoiniciativnost, sodelovanje, počutje).

Sklep

V prispevku so povzeta glavna izhodišča didaktične strategije pouka na prostem iz prvega zvezka priročnika Pouka na prostem. Po vsej verjetnosti pa so za učiteljice in učitelje razrednega pouka pri izvedbi dejavnosti še bolj uporabni ostali zvezki z natančno opisanimi dejavnostmi in usmeritvami za izvedbo ter priloženimi učnimi listi, karticami in drugim didaktičnim materialom, ki jih lahko uporabijo.

Priročnik je nastal na pobudo učiteljic iz prakse. Verjetno je tudi to eden od razlogov, da ga uporablja vse več učiteljic in učiteljev razrednega pouka, hkrati pa je s tem dosežen njegov glavni namen - promocija in povečanje števila ur, ki ga učenci preživijo v naravi, kjer se lahko o naravi učijo v naravi in z njo.



Viri in literatura

Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Barn*, 2(2), 57–58. https://www.researchgate.net/publication/285668159_Learning_to_Love_the_Natural_World_Enough_to_Protect_It

Bell, A. C., in Dymont, J. E. (2006). *Grounds for action: Promoting physical activity through school ground greening in Canada*. Evergreen. <http://www.evergreen.ca/en/lg/pdf/PHACreport.pdf>

Blair, D. (2009). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15–38. <http://www.heldref.org/pubs/jee/about.html>

Dymont, J. E., in Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–962. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17956885/>

Dymont, J. (2005). *Gaining Ground: The Power and Potential of School Ground Greening in the Toronto District School Board*. Evergreen. http://www.evergreen.ca/en/lg/gaining_ground.pdf

Holcar, A. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce* (2. dopolnjena izd., str. 1 mapa, 7 zv.). Zavod RS za šolstvo.

Hopwood-Stephens, I. (2013). *Learning on your doorstep: Stimulating writing through creative play outdoors for ages 5–9*. Routledge.

Kuo, F. E., in Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 94(9). <http://www.lhhl.uiuc.edu>

Kellert, S. R. (2005). *Nature and childhood development. Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Island Press. http://www.cnaturenet.org/02_rsrch_studies/PDFs/Kellert_BuildingforLife.pdf

Lieberman, G. A., in Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. SEER, Poway, CA, 1998.

Lester, S., in Maudsley, M. (2006). *Play, naturally: A review of children's natural play*. Children's Play Council. [https://www.playday.org.uk/wp-](https://www.playday.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/play_naturally_a_review_of_childrens_natural_play.pdf)

[content/uploads/2015/11/play_naturally_a_review_of_childrens_natural_play.pdf](https://www.playday.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/play_naturally_a_review_of_childrens_natural_play.pdf)

Novak, N., Dolgan, K., Vrščič, V., Podbornik, K., Bojc, J. in Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem. Priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod RS za šolstvo.

OFSTED: Office for Standards in Education corp creator (2004). Outdoor education: aspects of good practice. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/ofsted_oe_report_2004.pdf

Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve* (1. izd., str. 157). DZS.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., in Benefield, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning. Field Studies Council*. https://cdn.fieldstudiescouncil.net/fsj/A_Review_of_Research_on_Outdoor_Learning.pdf

Skribe Dimec, D. in Kavčič, I. (2014). Učenje v resničnem svetu: pouk na prostem in okoljska vzgoja sta si podobna, vendar se razlikujeta. *Šolski razgledi: pedagoški strokovno-informativni časnik*, 65(6), 14.

Skribe Dimec, D. (2014). *Spoznavanje okolja, naravoslovja in tehnike* (Učbenik). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Skribe Dimec, D. (2013). Pouk na prostem. V Novak, L., in Mršnik, S. (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi – Spoznavanje okolja / naravoslovja in tehnika*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-spozn-okolja.pdf>

Straker, J. (2014). *Meanings of ,the outdoors': Shaping outdoor education in Aotearoa New Zealand*. [Doktorska disertacija]. The University of Waikato, Hamilton, NZ. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/entities/publication/57fa5f51-1308-4dc3-8578-d1ba7dfef8ea>

Šebjanič, E. (2018). *Primeri dobre prakse pouka na prostem v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

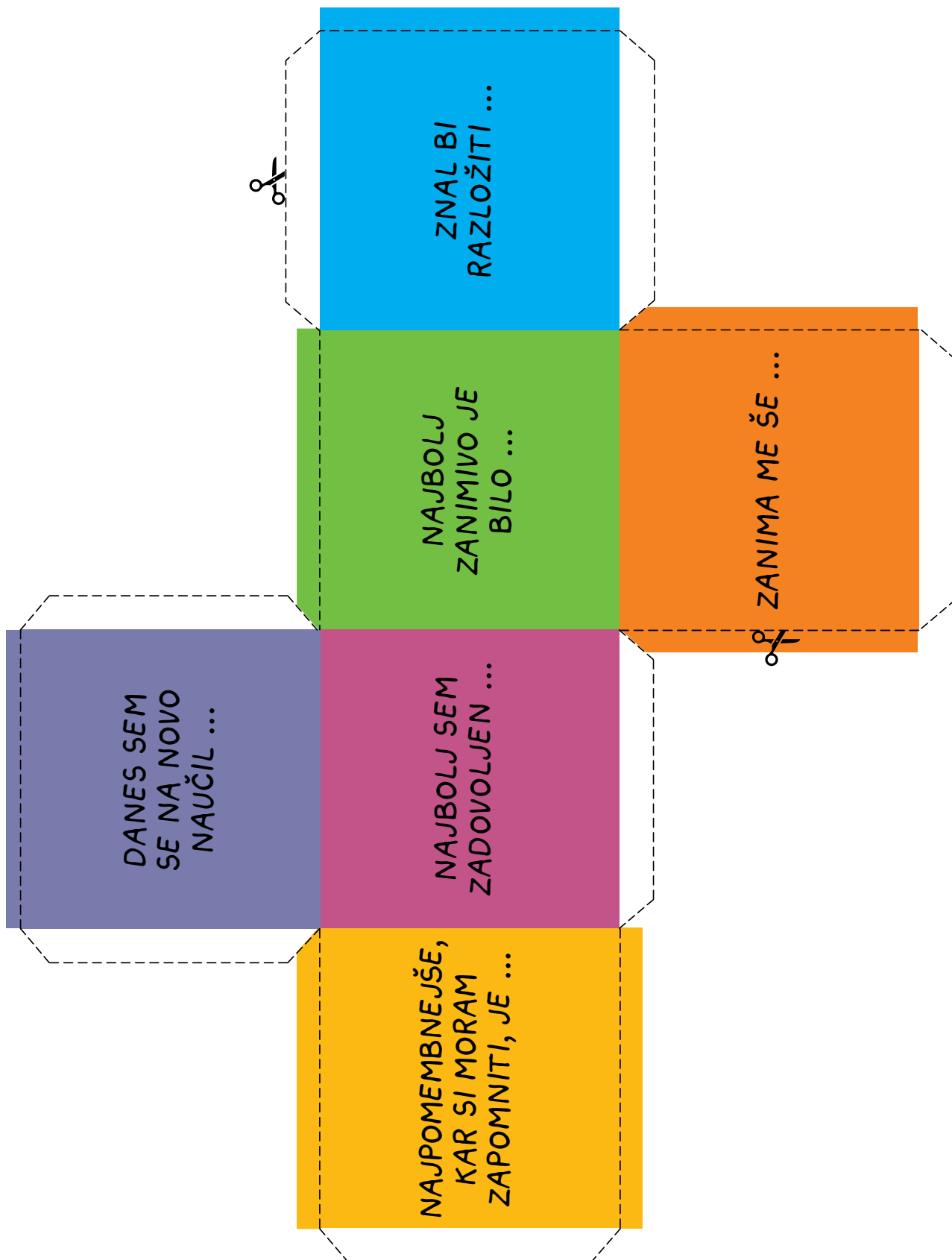
Wells, N. M., in Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A buffer of Life Stress among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916503035003001>



Priloga 1: Koraki za raziskovanje (Vir: Novak idr., 2022, str. 22.)



Priloga 2: Orodje za samovrednotenje - kocka (Vir: Novak idr., 2022, str. 23.)



Priloga 3: Orodje za samovrednotenje - kartice z vprašanji za razmišljanje o mojem učenju na prostem (Vir: Novak idr. 2022, str. 26.)

Kaj si se ob izvajanju dejavnosti na prostem novega naučil?	Kako si si pri učenju pomagal?	Kaj je tisto, kar zdaj veš o _____, česar prej nisi vedel?
Kaj bi še rad izvedel o _____?	Kaj bi pri svojem delu na prostem spremenil?	Kako ti je izbira vsebine pomagala razumeti proces / se ga naučiti?
Kateri podatek o _____, ki si se ga naučil, bi moral vedeti vsak v tvojem razredu?	Kaj bi storil drugače, če bi to dejavnost lahko ponovil?	Kaj te je pri tvojem delu presenetilo?
S katerimi težavami si se srečal pri delu? Kako si jih reševal? Si jih razrešil?	Kaj ti je bilo pri dejavnosti najbolj všeč?	Kako si se pri dejavnosti na prostem učil?
Na kaj si najbolj ponosen pri današnji dejavnosti?	Katera vprašanja bi znal postaviti drugim o tem, kar si se danes učil?	Kaj bi sporočil staršem o današnji dejavnosti na prostem?

Priloga 4: Samoevalvacijski bingo (Vir: Novak idr., 2022, str. 27)



BINGO

ZA SAMOEVALVACIJO

Rad se igram s sošolci na prostem.	Spoštljivo sem govoril z drugimi.	Potrudil sem se pri vseh dejavnostih.	Poiskal in predlagal sem nove ideje.	Pri dejavnostih sem vztrajal do konca.
Izrazil sem svoje občutke.	Iz napak sem se nekaj naučil in jih nato odpravil.	Svoje skrbi sem povedal učitelju.	Upošteval sem dogovorjen čas.	Upošteval sem navodila.
Trudil sem se razmisliti o vsem.	Natančno sem opazoval.		V naravi sem se vedel odgovorno.	Skrbel sem za svoje pripomočke in pripomočke drugih.
Naučil sem se nekaj novega.	Znam ponoviti, kaj sem se naučil.	Rad se učim na prostem.	Izrazil sem svoje mnenje.	Opravil sem vse naloge.
Pomagal sem sošolcem.	Dobro sem si ogledal prostor, v katerem smo se učili.	Dejavnost bi rad ponovil.	Izvedel bi rad še več.	Vem, kaj bom drugič pri učenju na prostem naredil drugače.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

POUK NA PROSTEM

Priročnik za učiteljice in učitelje razrednega pouka

Številne raziskave govorijo o pozitivnih učinkih pouka na prostem na znanje, učenje in počutje učencev, pa tudi na šole kot skupnosti. Pouk na svežem zraku **izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koordinacijo, ravnotežje in ročne spretnosti ter omogoča socialni razvoj učencev.** Pri spodbudi za izvajanje in sami izpeljavi pouka na prostem, bo zagotovo v pomoč priročnik Pouk na prostem.

Priročnik je razdeljen v **šest zvezkov, združenih v mapi.** Gradivo vključuje dejavnosti na petih področjih: okolje, sporazumevanje, matematika, umetnost in igra na prostem. Dejavnosti so zasnovane tako, da spodbujajo vrstniško sodelovanje, gibanje in igro. Učenec razvija znanja in veščine z izkušnjami v neposrednem okolju: v dejavnosti je aktivno vključen, saj mu na prostem ponudimo miselne izzive, ki ga pripeljejo do povezovanja znanja, odkrivanja novega in raziskovanja novih vprašanj. Dejavnostim so **priloženi učni listi, kartice z izzivi ter orodja za samovrednotenje.**

Cena
(z DDV)

15 €

POUK NA PROSTEM

OKOLJE

MATEMATIKA

JEZIK IN SPORAZUMEVANJE

IGRA NA PROSTEM

UMETNOST

Dejavnost: PRIKAZOVANJE PROSTORA S PREPROSTIM ZEMLJEVIDOM

Namen učenja

- Učenci se naučijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.
- Učenci se naučijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.

Sposobnosti:

- razumevanje
- komunikacija
- razumevanje
- razumevanje
- razumevanje
- razumevanje
- razumevanje
- razumevanje
- razumevanje
- razumevanje

Priprava

- Učenci se naučijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.
- Učenci se naučijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.

Opis dejavnosti in teoretična izhodišča za razumevanje namena dejavnosti

Dejavnost ali karta je predstavlja karta, ki vsebuje vse, kar je potrebno za razumevanje namena dejavnosti. Dejavnost ali karta je predstavlja karta, ki vsebuje vse, kar je potrebno za razumevanje namena dejavnosti. Dejavnost ali karta je predstavlja karta, ki vsebuje vse, kar je potrebno za razumevanje namena dejavnosti.

Učenci in učiteljice se s pomočjo tega priročnika učijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.

Pri razpisnem priročniku učenci se učijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.

Navodila učencem

1. Obkroži prostor, ki ga želiš prikazati. Kaj želiš prikazati? Kaj želiš prikazati? Kaj želiš prikazati?
2. S pomočjo tega priročnika učenci se učijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.

DRUGI DEL ZEMLJEVIDA NAMENJEN JE DEJAVNOSTI

1. Karto je potrebno izdelati v velikosti, ki jo želiš prikazati. Kaj želiš prikazati? Kaj želiš prikazati? Kaj želiš prikazati?
2. S pomočjo tega priročnika učenci se učijo, kako se opredeliti in postaviti na razpisnem, priročnik pouka in priročnik pouka na prostem.

RIŠEM SKICO

USPEŠNA SEM, KO...

Natančno opazujem. Opazim celoto in podrobnosti.

Skico rišem s svinčnikom.

Na skici prikazem vse bistvene dele.

Skico narisam v ustrezni velikosti. Med deli skice je ustrezno razmerje (npr. več deli so prikazani večji).

Dele skice ustrezno postavim v prostor (so na pravem mestu).

Skici dam naslov.





Dr. Darja Skribe Dimec,
Ljubljana

Učna okolja za trajnostni razvoj

Learning Environments for Sustainable Development

IZVLEČEK: V prispevku je najprej predstavljena literatura, ki je učiteljem na voljo kot navdih in podpora pri načrtovanju in izvajanju pouka na prostem. Izpostavljeno je, da je v Sloveniji dovolj sistemskih možnosti za pouk na prostem, saj imamo v predmetniku za osnovno šolo tako dneve dejavnosti kot šolo v naravi. Če k temu dodamo še 26 Centrov šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD), potem nam lahko pogoje za pouk na prostem zavidajo mnoge druge države. V nadaljevanju je izpostavljen problem, ki je za slovensko osnovno šolo ključnega pomena - namreč ugotovitve raziskave TIMSS 2011, da naši učenci ne hodijo radi v šolo, saj so bili osmošolci na zadnjem mestu, četrtošolci pa le malo višje. Pouk na prostem in odklonilen odnos do šole je mogoče povezati z zelenim prehodom in trajnostnim razvojem, ter s tem povezano VITR. Učna okolja za trajnostni razvoj skupaj celošolskim pristopom pri tem zavzemajo osrednje mesto.

Ključne besede: pouk na prostem, odklonilen odnos do šole, VITR, učna okolja za trajnostni razvoj, celošolski pristop

Abstract: This paper opens with the literature that can inspire and support teachers in designing and implementing outdoor lessons. Slovenia has sufficient outdoor learning facilities, with activity days and outdoor education included in the primary school curriculum. When we add in the 26 Centres for School and Outdoor Education, the conditions for outdoor lessons are far better than in many other countries. The following points to a critical issue for Slovenian primary education: the findings of the TIMSS 2011 survey show that our students dislike going to school, with eighth-graders ranking last and fourth-graders only marginally higher. Outdoor learning and school disengagement could be related to the green transition, sustainable development, and the associated ESD, including learning environments for sustainable growth and the whole school approach.

Keywords: outdoor education, school disengagement, ESD, learning environments for sustainable development, whole-school approach

Pouk na prostem

O pouku na prostem in o pobudah za izvajanje pouka na prostem, namenjenim posameznim učiteljem razrednega pouka ali aktivom učiteljev, sem že pisala. V nadaljevanju navajam nekaj primerov.

Že pred več kot desetimi leti je bila v reviji Naravoslovna solnica predstavljena moja izkušnja z Islandije, kjer so vremenske razmere za pouk na prostem vse prej kot ugodne, saj tam večino dni prevladujejo mraz, veter in dež ali sneg (Skribe Dimec, 2012). Na Islandiji imajo dva priljubljena vremenska izreka: *Če ti vreme ni všeč, počakaj pet minut in spremenilo se bo v nekaj drugega. Ni slabega vremena, obstajajo samo slabo oblečeni ljudje*. In tega se islandski učitelji dobro zavedajo, saj imajo tako v vrtcih kot v osnovnih šolah otroci/učenci redne dejavnosti na prostem. Imela sem priložnost spoznati dejavnosti, ki so potekale na običajen šolski dan dve šolski uri v okolici osnovne šole v bližini Reykjavika. Vse dejavnosti so potekale na prostem, a bi lahko bilo tudi drugače, če se učitelji ne bi zavedali pomena pouka na prostem. Naj navedem le dva primera. Merjenje srčnega utripa pred in po teku je res smiselno izvesti zunaj, čeprav bi se to dejavnost lahko naredilo tudi v telovadnici. Odgovarjanje na vprašanja, napisana na listkih, je možno izvesti tako zunaj kot v razredu (zunaj so bili listki obešeni na deblih, v razredu pa bi lahko bili na steni učilnice). Čeprav so bile dejavnosti, ki so jih izvajali učenci zunaj, namenjene utrjevanju vsebin o človeškem telesu, pa so bile nekatere tudi izrazito motivacijske, kot na primer peka palačink na plinski plošči (testo so učenci naredili sami že prej v šoli) ali klobas na odprtem ognju. Če povzamem, učitelj, ki želi organizirati pouk na prostem, to lahko naredi brez posebnih organizacijskih ali drugih priprav, pravzaprav so te skoraj enake kot bi jih imel za pouk v razredu.

V priročniku, ki ga je leta 2014 izdal Zavod RS za šolstvo in je bil namenjen posodobitvi pouka pri predmetih spoznavanje okolja ter naravoslovje in tehnika, sem o pouku na prostem odgovorila na štiri osnovna vprašanja: kaj je pouk na prostem, kje naj poteka, zakaj je tako pomemben in kako ga organizirati (Skribe Dimec, 2014). Eno od temeljnih sporočil prispevka je, da bi se morali učitelji, aktivni učiteljev in/ali celoten kolektiv ter vodstvo šole na sistemski ravni odločiti za načrtno in sistematično izvajanje pouka na prostem in to pri vseh predmetih, ne le pri športu in spoznavanju okolja oziroma naravoslovju in tehniki, kjer je, po raziskavah sodeč, pouk na prostem sicer najpogostejši (Cankar, 2015; Jeranko Perkovič, 2015; Jenko, 2018; Dežela, 2024).

Nobenega dvoma ni, da so danes učenci »žrtve« pametnih telefonov, računalnikov in drugih elektronskih naprav. Čas, ki jim ga te naprave vzamejo,

gre večinoma na račun časa, ki bi ga lahko preživeli v naravi. Na to sem opozorila v članku z naslovom *Televizija, tablica, telefon ali igra v naravi?* (Skribe Dimec, 2015). V njem med drugim predstavljam tudi za slovenski prostor prirejen seznam 50 preprostih dejavnosti na prostem, ki bi jih moral narediti vsak otrok do dopolnjenega 12. leta starosti.

V Sloveniji se verjetno premalo zavedamo, kako dobro imamo v osnovnih šolah na sistemski ravni urejen/spodbujen pouk na prostem. Pri tem mislim predvsem na dve organizacijski obliki, ki sta v predmetnik osnovne šole vključeni v obveznem programu: šolo v naravi in dneve dejavnosti. K temu je treba prišteti tudi organizacijsko podporo, ki jo s pomočjo državnega financiranja nudi Center šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD), saj s 26 bivalnimi domovi, razpršenimi po celi Sloveniji, omogoča izvedbo omenjenih dejavnosti. Slovenski šolski sistem z vključevanjem dni dejavnosti in šole v naravi v obvezni program osnovnih šol ter z mrežo CŠOD upočasnjuje proces odtujevanja od narave med slovenskimi učenci in je dober zgled drugim državam. (Skribe Dimec in Kokalj, 2018; Skribe Dimec, 2019).

Čeprav so nam pri pouku na prostem običajno zgled nordijske države (Norveška, Švedska, Finska in Danska), pa tudi v Sloveniji najdemo posamezne učitelje ki so lahko zgled in navdih drugim učiteljem (Šebjanič in Skribe Dimec, 2019). S pomočjo narativnih intervjujev je bilo ugotovljeno, da je pouk na prostem najbolj učinkovit, ko so v dejavnosti vpletene sestavine ustvarjalnosti in medsebojnega sodelovanja. Prav tako se je za pomembno izkazalo, da se vsebine medpredmetno povezujejo in da učitelji v učencih vzbujajo radovednost ter predvsem čustva in doživljanje.

Pri načrtovanju pouka na prostem učitelji najpogosteje razmišljajo o vsebinah, ki jih bodo vključili v dejavnosti, premalo pa se zavedajo pomena doživljanja, ki je z izkustvenim učenjem izhodišče za učinkovit pouk v naravi. Če pa doživljanju dodamo elemente čudenja, ni dvoma, da bomo pritegnili učence in si s tem zagotovili še boljši rezultat. Kot rezultat mislim predvsem pozitiven odnos do narave, zavedanje lastne odgovornosti in posledično odgovornega ravnanja, kar je temelji vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Skribe Dimec, 2020).

Če povzamem, imamo v Sloveniji zelo dobre pogoje za pouk na prostem tako glede vremenskih razmer kot možnosti, ki jih daje predmetnik osnovne šole. Seveda je tudi med didaktičnimi priporočili pri spoznavanju okolja ter naravoslovju in tehniki veliko spodbud za pouk na prostem. Učitelj je torej tisti, ki s svojimi stališči, razumevanjem otrokovega razvoja in pojmovanjem poučevanja odloča, ali bodo njegovi učenci imeli več ali



manj pouka na prostem. Če pouk na prostem organizira v okolici šole, pa se tudi zahtevi po dodatnem učitelju lahko izogne.

Epidemija Covid-19 je bila z določenega vidika za pouk na prostem celo koristna, saj se je izkazalo, da so imele šole, ki imajo učilnice na prostem, prednost pred tistimi, ki jih nimajo. Del pouka so namreč lahko organizirali zunaj. Samo upati je, da je ta izkušnja spodbudila tudi druge šole, da so ali pa še bodo načrtovale učilnice na prostem. Z nekaj iznajdljivosti je učilnico na prostem mogoče narediti tudi z minimalnimi finančnimi sredstvi.

Slovenski učitelji imajo seveda še veliko drugih priložnosti za spoznavanje s poukom na prostem. Eno prvih zanimivih didaktičnih gradiv v slovenskem jeziku je bila knjiga Približajmo naravo otrokom (Cornell, 1994). Po 35 letih je Cornell izdal razširjeno in dopolnjeno izdajo z naslovom Doživljanje narave (Cornell, 2019). Ta knjiga je po mnenju založnika prava zakladnica iger in dejavnosti v naravi, ki v otrocih in odraslih budijo naravno radovednost, domišljijo in čudenje ter povezanost z naravo. Veliko možnosti za pridobivanje izkušenj s poukom na prostem nudijo učiteljem tudi različni projekti in organizacije. Dokaj razširjena in uspešna je tako imenovana gozdna pedagogika, ki jo vodi Inštitut za gozdno pedagogiko. Organizirajo izobraževanja, delavnice in izdajajo različne publikacije in didaktična gradiva. V mislih imajo celo otroke s posebnimi potrebami, saj so izdali priročnik z naslovom Zelena učna okolja: prednosti učenja v naravi za otroke s posebnimi potrebami (2018). V Sloveniji je tudi močno razširjena mreža Ekošol, saj je vanjo vključenih kar 250 osnovnih šol. Bolj usmerjeno dejavnost spodbujata programa Šolski ekovrtovi in Otroci v permakulturi. Seveda je mogoče najti še mnoge druge pobude, usmerjene v ozaveščanje o pomenu pouka na prostem.

Slovenski učenci ne hodijo radi v šolo

Čeprav v slovenskih osnovnih šolah (še) ni toliko pouka na prostem, kot bi si ga želeli (ne le jaz ampak tudi mnogi učenci – glede na izjave o tem, kaj v šoli pogrešajo (Skribe Dimec, 2015), pa je po mojem mnenju v naših osnovnih šolah že dalj časa najbolj zaskrbljujoče, da slovenski učenci ne hodijo radi v šolo. Na to je na osnovi treh različnih raziskav in mednarodnih primerjav na področju osnovne šole opozoril psiholog Kristijan Musek Lešnik (2012): »Tisto, kar se mi zdi najbolj zaskrbljujoče, je, da večina teh primerjav kaže, da naši otroci pravzaprav ne marajo šole oziroma da je delež tistih, ki v šolo hodijo z veseljem, precej nižji kot v državah, s katerimi se želimo primerjati.« Rezultati mednarodne raziskave TIMSS 2011 so namreč pokazali,

da so slovenski osmošolci med vsemi štiridesetimi sodelujočimi državami najmanj radi v šoli (pa tudi četrtošolci so skoraj na repu te lestvice, le sedem držav je za njimi).

Vemo, da na razredni stopnji to, da učenci ne hodijo radi v šolo, ni tako velik problem kot je v višjih razredih osnovne šole. Začetno navdušenje ob vstopu v šolo sčasoma vedno bolj pojenja. Niso več redki primeri, ko učenci že v osnovni šoli nočejo več hoditi v šolo. Res je, da lahko veliko krivde za to pripišemo sodobni tehnologiji, predvsem računalnikom/pametnim telefonom, konkretnije računalniškim igraricam in posledično zasvojenosti. Seveda je še veliko drugih razlogov, med njimi gotovo tudi preveč permisivna vzgoja staršev. Na to je pred kratkim v intervjuju posredno opozoril tudi Slavko Gaber (Kuralt, 2024).

V Sloveniji sedaj poteka prenova osnovnega šolstva. Bivši minister za šolstvo in eden naših največjih strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja Slavko Gaber je v intervjuju (Kuralt, 2024) zelo jasno opozoril na sistemske/organizacijske probleme, povezane s prenovo našega šolstva. Čeprav ne poznam podrobno predlogov za prenovu nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 (delovna skupina za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033, 2024), pa me tisto, kar sem izvedela iz medijev, skrbi. Namesto da bila v ospredju skrb za to, da bi naši učenci raje hodili v šolo, slišimo pobude za še večje obremenitve učencev (2. tuji jezik, dodatno nacionalno preverjanje ob koncu 1. triletnja ...). Pa z obremenitvami učencev ni nič narobe, radovednost, ki nam je bila vsem dana ob rojstvu, omogoča, da se po naravi z veseljem učimo. Problem nastane:

- če se učenci učijo vedno ene in iste stvari (vsebine učnega načrta od 1. do 3. razreda za predmet spoznavanje okolja naj bi se sicer po obsegu in zahtevnosti nadgrajevale, a učencem že poznane vsebine niso zanimive),
- če se učenci učijo množico nepomembnih podrobnosti (s katerimi ni nič narobe, a zaradi tega ne razumejo/poznajo »širše slike«, ali kot to lepo pove slovenski frazem »Zaradi dreves ne vidimo gozda.«),
- če je učencem na voljo relativno malo možnosti izbire, saj vsako predmetno področje želi učencem »dati« čim več, ker je pač to po njihovem mnenju bistveno za življenje vsakega učenca, vsi predmeti, razen izbirnih, pa so obvezni,
- če v šoli še vedno prevladujejo tradicionalne oblike dela, kjer učitelj veliko govori, učenci pa veliko poslušajo ...

če navedem le nekaj najbolj vnebovpijočih primerov.

Izjemno zaskrbljujoče je, da v Osnutku nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033, ne najdemo besedila, ki bi se nanašalo na rešitve, povezane s tem, da bi naši učenci raje hodili v šolo, pa tudi samo dejstvo o »neslavnih rezultatih odnosa učencev do šole« je zamolčano. Seveda ne more biti nacionalni cilj, da bi učenci hodili v šolo samo zato, da bi se tam imeli »fino«, ampak bi bilo treba poskrbeti, da bi bilo učno okolje spodbudno, motivacijsko, da bi omogočalo razvoj radovednosti, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in kreativnosti učencev, pri čemer je z učnim okoljem mišljeno tako fizično, kot tudi psihično in socialno ter didaktično okolje, ki ga s svojimi stališči in delovanjem zagotavljajo učitelji in drugi delavci na šoli, učni načrti in itd. Tudi Miha Kos, vodja ustanove Hiša eksperimentov in Znanstivala, mednarodnega festivala promocije znanosti, je pred kratkim povedal: »Mi ne učimo, ampak predvsem navdušujemo za učenje, in takemu motu bi moral slediti tudi formalni izobraževalni sistem.« (Senica, 2024, str. 15). Povsem se strinjam s to mislijo, da bi v naših šolah morali več narediti za to, da bi učence navduševali za učenje.

Varno in spodbudno učno okolje

V strateških dokumentih, ki se nanašajo na vzgojno izobraževalno delo v osnovnih šolah v Sloveniji, zasledimo, da je zelo pomembno »varno in spodbudno učno okolje«. O tem na spletu lahko najdemo gradiva, seminarje, video posnetke, posvete, konference ..., s tem se ukvarja Zavod za šolstvo RS, pa tudi delovna skupina, ki na zahtevo vlade RS pripravlja Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. V osnutku prenove nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033 (delovna skupina za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033, 2024) je zapisano: »Kot temeljno izhodišče vzgojno-izobraževalnega sistema je v nacionalnem programu postavljeno varno in spodbudno učno okolje, saj lahko o drugih ciljih, npr. o učenju in poučevanju, vzgoji, ocenjevanju, o ustvarjalnosti, razmišljamo šele takrat, ko se otroci, učenci, dijaki in odrasli v vzgojno-izobraževalnem zavodu počutijo varne in sprejete ne glede na njihov nacionalni in kulturni izvor, raso, etnično in versko pripadnost, spol, spolno identiteto in spolno usmerjenost, socialno-ekonomski položaj družine, iz katere izhajajo, ter njihove učne in psihosocialne značilnosti ter morebitne posebnosti v telesnem in duševnem razvoju.« (str. 2). Videti pa je, da je pobudah v ospredju predvsem varno, manj pa spodbudno učno okolje. Na nek način je to tudi razumljivo, saj je nasilja v osnovnih šolah vedno več. V nadaljevanju pa se želimo posvetiti predvsem spodbudnemu učnemu okolju, saj se nanaša na problem, ki sem ga že izpostavila.

Zeleni prehod in trajnostni razvoj

Evropska unija je, zavezana izvajanju ciljev trajnostnega razvoja, v središče svojega programa postavila zeleni prehod in trajnostni razvoj in to z ambiciozno zavezo, imenovano Evropski zeleni dogovor (EGD, 2019), katere cilj je do leta 2050 doseči podnebno nevtralnost in izpolniti zaveze iz Pariškega sporazuma. Glavni usmerjevalec Evropskega zelenega dogovora je pobuda Novi evropski Bauhaus (NEB, 2021), ki predstavlja željo Evropske unije po oblikovanju lepih, trajnostnih in vključujočih prostorov, izdelkov in življenjskih slogov, ki varujejo biotsko raznovrstnost in podpirajo obnavljanje narave. Področja ukrepanja so zelo raznovrstna, med drugim vključujejo tudi ozelenitev javnih stavb, spodbujanje energetske učinkovitosti stavb in oblikovanje grajenega okolja, ki ga vodijo načela trajnosti in cilji dobrega počutja za ljudi in tudi skrb za naravo. V dejavnosti za doseg evropskega zelenega dogovora moramo biti vključeni vsi, tudi vzgojno-izobraževalne institucije, učitelji in drugo šolsko osebje, učenci in tudi njihovi starši. V ta kontekst sodi tudi vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR). Sistematični začetki VITR so se na globalni ravni začeli s pobudo Združenih narodov o Desetletju VITR (2005–2014). V Sloveniji imamo že od leta 2007 dokument, imenovan Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007), vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj pa sta kot temeljni cilj vzgoje in izobraževanja vključena tudi v slovensko šolsko zakonodajo (2. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja) in posledično tudi v učne načrte. Evropska unija in Združeni narodi so leta 2015 izdali ključni dokument Agendo za trajnostni razvoj do leta 2030, ki vključuje 17 ciljev trajnostnega razvoja, tudi 4. cilj, ki se neposredno nanaša na kakovostno izobraževanje. UNESCO, vodilna svetovna organizacija na področju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj, je pred nekaj leti izdala zanimiv in pomemben priročnik z naslovom Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kašipot – VITR za 2030 (v slovenskem jeziku je dostopen na spletu). V njem med drugim piše: »Namen VITR za 2030 je v celoti vključiti VITR in 17 ciljev trajnostnega razvoja v politike, učna okolja, krepitev kompetenc izobraževalcev, opolnomočenje in mobilizacijo mladih ter lokalno delovanje.« (UNESCO, 2022, str. 14). In prav o učnih okoljih želim v nadaljevanju napisati nekaj več, saj se nanašajo tako na pouk na prostem kot na spodbudna učna okolja.

Učna okolja

Kar veliko pozornosti je učnim okoljem namenjeno v zanimivem dokumentu Konceptualizacija VITR z



umestitvijo tematike podnebnih sprememb (Kregar idr., 2023), ki je nastal kot posledica projekta Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju. V njem med drugim piše: »Vzgoja in izobraževanje o podnebnih spremembah naj bosta vedno zasnovana kot celosten proces učenja in poučevanja. Zaradi njune nujnosti in pomembnosti ne smeta zapasti v primež kurikularne razdrobljenosti, ki je značilna tudi za slovenski šolski sistem. Vzpostaviti je treba učna okolja in programe, ki spodbujajo fleksibilnost in odprtost pristopov poučevanja in učenja, spodbujajo učenje in delovanje v kontekstu lokalnega in z mislijo na globalno.« (Kregar idr., str. 38)«. Avtorji dokumenta posebej opozarjajo, da morajo učna okolja podpirati celostni pristop k učenju/poučevanju. »Za celostni in sistemski pristop k načrtovanju in delovanju za trajnostno prihodnost so v prvi vrsti potrebne t. i. metakognitivne kompetence, kot so npr.: kompetenca sistemskega mišljenja, kompetenca predvidevanja, strateška kompetenca, integrirana kompetenca reševanja problemov. Hkrati s spreminjanjem mišljenja in miselnosti ter naravnosti pa mora potekati tudi sprememba praktičnih ravnanj in ureditev, nenazadnje tudi načina gradnje ali prenove, tehnoloških trajnostno naravnanih rešitev, prostorske ureditve in prostorske umestitve (t. i. zelene in krožne šole)« pravi Zora Rutar Ilc (2021) v uvodniku tematske številke revije Vzgoja in izobraževanje, ki je posvečena trajnostnemu razvoju in za katerega Rutar Ilc pravi, da je skrajno aktualna in alarmantna. V isti številki revije bi rada posebej opozorila še na prispevek Darje Piciga (2021), ki na osnovi temeljnih dokumentov, povezanih s trajnostnim razvojem, izpostavi potrebo po spremembi okoljske paradigme, ki zahteva celostni pristop k načrtovanju in delovanju za trajnostno prihodnost, kar naveže tudi na vzgojno-izobraževalni sistem in pregledno predstavi konkretne ukrepe vzgoje in izobraževanja za varstvo okolja.

Učna okolja za trajnostni razvoj

Celostni pristop moramo v kontekstu VITR razumeti širše, ne le v odnosu učenci učitelj, ampak, na ravni celotne vzgojno-izobraževalne organizacije in tudi okolice šole: »Celostni pristop poudarja tudi pomen vodenja in upravljanja vzgojno-izobraževalnega prostora. Pri tem imamo v mislih učilnico, celotno poslopje in tudi okolje v okolici VIZ (npr. pouk na prostem). Ključno je, da prostor odraža vrednote, za katere se v VIZ zavzemamo. Pri tem se je pomembno nenehno spraševati, kako lahko vse zaposlene in vse učeče se vključimo v procese vzgoje in izobraževanja, da bo učno okolje delovalo še bolj trajnostno in pri tem nimamo v mislih samo infrastrukture temveč tudi družbeni vidik, npr. kako naslavljam vključenost, enakost in raznolikost.« (Kregar idr., 2023, str. 36).

Tudi na Zavodu za šolstvo RS se zavedajo pomena šolske infrastrukture, saj so v okviru projekta »Podnebni cilji in vsebine v izobraževanju«, ki ga financira Ministrstvo za okolje, podnebje in energijo RS s sredstvi Sklada za podnebne spremembe, organizirali spletni seminar na temo Trajnostna šolska arhitektura (webinar, 2023), ki je dosegljiv na YouTube. Poleg teoretičnih osnov, ki jih je predstavil profesor arhitekture Mitja Zorc, sta predstavljena tudi dva primera dobre prakse: osnovna šola v Aarhusu na Danskem in vrtec Otona Župančiča iz Slovenske Bistrice, enota Poljčane.

Celošolski pristop

Vsi udeleženci vzgoje in izobraževanja bi se morali zavedati, da je danes ključnega pomena tako imenovani celošolski pristop (whole school approach), ki je zaradi podpore Ekonomske komisije Združenih narodov za Evropo (UNECE), Organizacije Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) in Evropske komisije (EC) postal osrednji pojem v političnem diskurzu, ki se nanaša na vzgojo in izobraževanje in trajnostni razvoj (Tilbury in Galvin, 2022; Mathie in Wals, 2022). UNESCO (2016) je svojo težnjo po promociji celošolskega pristopa udeležil tudi s simpatičnim plakatom, na katerem je med drugim tudi opredelitev, ki pravi, da »celošolski pristop k trajnostnemu razvoju povezuje to, kar se poučuje, kako se poučuje, izvenšolske dejavnosti, izobraževanje učiteljev, postopke odločanja, fizične zgradbe, okolje in širšo skupnost«.

Sklepne misli

Bodimo idealisti. Če se vprašam, v kakšno osnovno šolo bi rada hodila, potem najprej pomislim na šolsko zgradbo. Želela bi si stavbo, kjer bi bilo veliko svetlobe, kjer ne bilo klasičnih učilnic ampak različni delovni prostori/kotički, udobni stoli, fotelji in kavči, veliko možnosti za gibanje, pa tudi za počivanje in umik, možnost enostavnega prehoda iz stavbe na šolsko dvorišče, veliko zeleno šolsko dvorišče, ki omogoča tako športne dejavnosti kot tudi druge oblike pouka na prostem (npr. učilnica na prostem, amfiteater), možnost, da zunaj sedim v senci ali na soncu, da si lahko zakurim ogenj in na njem kaj spečem, da bi obiskovalec, ki bi prišel na mojo šolo, videl rezultate mojega dela (npr. vrtiček v visoki gredi, nenavadno ptičje strašilo ...). Nadalje pomislim na dobro počutje v šoli, predvsem na dobre odnose med učenci in učitelji. Potem pomislim na to, da v šolo rada prihajam, ker se v njej ne le dobro počutim, ampak ker vsak dan nekaj novega, zanimivega izvem (da potem lahko mam doma spravim v zadrego, ker ne ve, kdo so ornitologi, jaz pa sem se to v šoli naučila in sem na to znanje ponosna).

Seveda bi mojo sanjsko šolo moral narediti arhitekt, opremiti bi jo moral oblikovalec, nekdo bi vse to moral financirati, a z nekaj poguma in domišljije se da vsako šolo ali učilnico vsaj malo spremeniti, tudi z malo denarja. Že pred mnogimi leti sem dala pobudo, da bi vsak učitelj moral imeti v učilnici fotelj, v katerega bi se usedel in učencem kaj prebral ali povedal. S tem bi učencem sporočil, da se v šoli dobro počuti. Za dober didaktični pristop bi v učilnici potrebovali prostor v obliki črke U (postavljene klopi) ali kroga (blazinice), kjer bi se na začetku ure vsi zbrali, učitelj bi dal učencem navodila, potem pa bi šli učenci na delo v manjših skupinah, dvojicah ali individualno, po dogovorjenem času pa bi se vrnili na začetni prostor, kjer bi si izmenjali ugotovitve, spoznanja, ... Učilnica na prostem bi bila povsem funkcionalna, če bi imeli stole narejene iz hlodov, ki bi jih po želji lahko prestavljali. Iz odrezanega soda bi si lahko naredili prenosno kurišče. In čeprav sem na koncu prispevka je to šele začetek mojega spreminjanja šole.

Viri in literatura

- Agenda za trajnostni razvoj 2030. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf
- Cankar, L. (2015). *Pogostost uporabe pouka na prostem v 1. razredu osnovne šole* [diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Cornell, J. (1994). *Približajmo naravo otrokom*. Mohorjeva družba.
- Cornell, J. (2019). *Doživljanje narave*. Mohorjeva družba.
- Delovna skupina za pripravo nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033 (2024). *Osnutek nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033*. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/DS-NPVI/Nacionalni-program/Osnutek-predloga-Nacionalnega-programa-vzgoje-in-izobrazevanja-2023-2033.pdf>
- Dežela, K. (2024). *Pouk na prostem v času epidemije covida-19* [magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Evropski zeleni dogovor. (2019). <https://www.consilium.europa.eu/si/policies/green-deal/>
- Jenko, Š. (2018). *Uporaba zunanjih šolskih površin za organizirano učenje in prosto igro* [magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jeranko Perkovič, U. (2015). *Pouk zunaj učilnice pri spoznavanju okolja* [diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kregar, S., Avguštin, L. in Gabrovec, A. (2023). *Konceptualizacija VITR z umestitvijo tematike podnebnih sprememb*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Konceptualizacija_VITR.pdf
- Kuralč Š. (4. 5. 2024). Če zavozimo šolstvo, bo huje kot to, da smo zavozili zdravstvo. *Delo. Sobotna priloga*, 66(101), 4–7.
- Mathie, R. G. in Wals, A. E. J. (2022). *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*. Education & Learning Sciences/Wageningen University. <https://edepot.wur.nl/566782>
- Musek Lešnik, K. (2012). *Raziskava: Slovenski učenci ne marajo šole*. <https://old.delo.si/novice/slovenija/raziskava-slovenski-ucenci-ne-marajo-sole.html>
- Novi evropski Bauhaus. (2021). https://new-european-bauhaus.europa.eu/about/frequently-asked-questions_sl
- Piciga, D. (2021). Evropski zeleni dogovor in sprememba okoljske paradigme: sistemsko znanje in celostne inovacije za trajnostne prehode, za soočanje z izzivi 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*. 52(3), 6–14. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/Vzgoja-in-izobrazevanje_3-2021.pdf
- Rutar Ilc, Z. (2021). Kako (pre)živeti v 21. stoletju. *Vzgoja in izobraževanje*. 52(3), 5. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/Vzgoja-in-izobrazevanje_3-2021.pdf
- Senica S. (30. 5. 2024). Spodbujanje radovednosti in kritičnega mišljenja. *Delo*, 66(123), 15.
- Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. (2007). Ministrstvo za šolstvo in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/SRI/nacionalne_smernice_VITR_2007.pdf
- Skribe Dimec, D. (2012). Pouk na prostem v ledeni deželi – na Islandiji. *Naravoslovna solnica*. 17(1), 12–17. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1338/1/pp_12_17_Skribe_Dimec.pdf
- Skribe Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V S. Mršnik in L. Novak (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Spoznavanje okolja / Naravoslovje in tehnika* (str. 79–83). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-spozn-okolja.pdf>
- Skribe Dimec, D. (2015). Televizija, tablica, telefon ali igra v naravi?. *Vzgoja*. 17(67), 21–23. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-M5WEOSQ5/a9c261a9-80b2-4dcc-8ef2-33a7c1744d82/PDF>
- Skribe Dimec, D. (2019). Outdoor education in the Slovenian school system supports cultural and environmental education. V D. B. Zandvliet (ur.), *Culture and environment: weaving new connections* (str. 209–229). Brill Sense.
- Skribe Dimec, D. (2020). Čudenje: prvi korak vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. V N. Hojnik in P. Roglič (ur.), *Doživljanje narave: 1. delavnica Društva za opazovanje narave Zelena steza* (str. 6–9). Društvo za opazovanje narave Zelena steza.
- Skribe Dimec, D. in Kokalj, I. (2018). The development and role of outdoor education and CSOD in the Slovenian school system. V P. Becker, B. Humberstone, C. Loynes in J. Schirp (ur.), *The changing world of outdoor learning in Europe* (str. 207–220). Routledge.
- Šebjanič, E. in Skribe Dimec, D. (2019). Primeri dobre prakse pouka na prostem v Sloveniji in tujini. *Sodobna pedagogika*. 70(2), 70–85. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=1566>
- Tilbury, D. in Galvin, C. (2022). *Whole-school-approach to sustainability in schools: A review*. https://www.researchgate.net/publication/372365963_Whole-school-approach_to_sustainability_in_schools_A_review
- Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, kažipot – VITR za 2030*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR_za_2030-1.pdf
- TIMSS 2011. <https://timsspei.splet.arnes.si/?p=645>
- UNESCO (2016). <https://world-education-blog.org/2016/11/15/what-is-the-whole-school-approach-to-environmental-education/>
- Zavod RS za šolstvo (29. 3. 2023). 4. webinar *Trajnostna šolska arhitektura*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0CP2xPtc-N8>
- Zelena učna okolja. (2018).
- Združenih narod. Desetletje VITR (2005–2014). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000148654?posinSet=5&queryId=2a236a96-6072-4207-9e35-4d42d3e5cab3>



Dr. Gregor Torkar,
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta

Terensko delo in njegov položaj v visokošolskem izobraževanju

Value of Fieldwork in Higher Education

IZVLEČEK: Terensko delo na splošno velja za pomemben vidik poučevanja in učenja, tudi na univerzitetni ravni. Pričujoči članek je mišljen kot podpora izvajalcem terenskega dela pri načrtovanju na študente osredinjenih oblik terenskega dela in raziskovalcem izobraževanja pri preučevanju vplivov, ki ga ima terensko delo na rezultate študentov. Zanimale so nas ključne kompetence, ki jih študenti pridobijo s terenskim delom, glavne težave (ovire) pri organizaciji in izvajanju terenskega dela ter trenutni položaj terenskega dela v visokošolskem prostoru. V raziskavi je sodelovalo dvajset visokošolskih sodelavcev, ki izvajajo terensko delo v naravoslovnih in družboslovnih študijskih programih. Izpolnili so anonimni spletni vprašalnik. Ključne kompetence, ki jih po besedah anketiranih študenti pridobijo s terenskim delom, so sprotno povezovanja teorije in prakse ter pridobivanje neposrednih izkušenj v času študija. Izpostavljajo tudi pridobivanje splošnih socialnih kompetenc, kot je delo v skupini, ter specifičnih kompetenc, kot so tehnike in metode terenskega raziskovanja in specialna didaktična znanj in spretnosti poučevanja na terenu. Kot glavno oviro pri umeščanju terenskega dela v visokošolski prostor navajajo usklajevanje terenskega dela z urniki drugih študijskih obveznosti. Pogosteje omenjajo tudi finančne in varnostne vidike izvajanja terenskega dela. Kar polovica anketiranih meni, da se je položaj terenskega dela v visokem šolstvu v zadnjem desetletju poslabšal. Med razlogi izpostavljajo predvsem organizacijske ovire, zato bi bilo v prihodnje treba oblikovati podrobnejše smernice za izvajanje terenskega dela.

Ključne besede: kompetence študentov, smernice, terensko delo, visoko šolstvo

Abstract: Fieldwork is commonly viewed as a crucial part of teaching and learning, even at the university level. The present article tries to support fieldwork educators in planning student-centred forms of fieldwork and educational researchers examining the effects of fieldwork on student outcomes. We were concerned with the key competencies students acquire through fieldwork, the main difficulties (barriers) in organising and delivering fieldwork, and the current status of fieldwork in higher education. Twenty higher education staff members who have embedded fieldwork in science and social science study programmes participated in the study. They completed an anonymous online questionnaire. According to the respondents, the capacity to integrate theory and practice and first-hand experience are the most necessary skills students learn through fieldwork. The main obstacle to integrating fieldwork into higher education is coordinating it with the timelines of other student obligations. Financial and safety implications of fieldwork are also widely discussed. As many as half of the respondents believe the position of fieldwork in higher education has deteriorated over the last decade due to organisational hurdles. These necessitate more detailed guidelines for future fieldwork implementation.

Keywords: student competencies, guidelines, fieldwork, higher education

Uvod

Terensko delo je pomemben in bistven sestavni del visokošolskih študijskih programov (Maskall in Stokes, 2008; Scott idr., 2012; Torkar, 2021). To je metoda poučevanja in učenja, s katero učeči se pridobivajo kompetence z neposrednimi izkušnjami, pri čemer se pouk izvaja zunaj štirih zidov predavalnice (Fleischner idr., 2017). Kakovost terenskega dela postaja iz več razlogov zelo pomembno področje visokošolskih študijskih programov, zato ji moramo nameniti ustrezno pozornost. Z vključevanjem študentov v terensko delo ti pridobivajo konkretne izkušnje, razvijajo veščine in znanja o okolju, v katerem živijo (Torkar, 2021). Terensko delo namreč dokazano izboljša akademski uspeh študentov (Easton in Gilburn, 2012), bolje razumejo znanstveno-raziskovalno delo (Patrick, 2010) in razvijajo specifične spretnosti in tehnike (Peasland idr., 2019). Na afektivnem področju pa predvsem pridobijo občutek za prostor (Jolley idr., 2018). Terensko delo tudi zmanjšuje vrzeli v dosežkih študentov, ki so bili pred tem manj izpostavljeni pouku naravoslovja, tehnike in matematike (Beltran idr., 2020).

Pri terenskem delu gre za proces učenja, ki je nenehen preplet med pridobljenimi konkretnimi izkušnjami in njihovo refleksijo ter se dogaja v avtentičnih situacijah – v realnem družbenem in naravnem okolju (Fuller, 2012). Nepredvidljivost in nepoznavanje terenske

situacije pa predstavljata za študenta dodatni izziv, ki ga spodbuja k samostojnosti, iznajdljivosti, samozavedanju in k samozavestnemu delovanju (Boyle idr., 2007; Lu, 2015). Longitudinalno spremljanje učinkov terenskega dela je pokazalo, da participatornost pri izvajanju projektov v realnem okolju prispeva k pripadnosti, samozavesti, sposobnosti odločanja in k sodelovanju v skupini (Rickinson idr., 2004; Rickinson in Sanders, 2005). Terensko delo je tudi zelo pomemben dejavnik spreminjanja odnosa do okolja. Študenti se v interakciji s soljudmi raznolikih ozadij srečajo in spopadajo z različnimi svetovnonazorskimi pogledi in vrednotami, kar bi sicer s težavo izkusili v predavalnici (Torkar, 2021). Terensko delo torej ponuja izkušnje za medsebojno učenje in izmenjevanje mnenj (Fleischner idr., 2017) in je ključnega pomena za terenske znanstvene discipline (O'Connell idr., 2022). Terensko delo je pomemben temeljni kamen za razumevanje življenja in služi dobesedno ozemljitvi, kot se je slikovito izrazil Greene (2005), ki še dodaja, da je pomen terenskih izkušenj in opazovanj ponovno preverjanje ustreznosti znanstvenih strategij in metod raziskovanja. Terensko delo študentu pomaga pri samouresničevanju kot znanstvenik in človek (Fleischner idr., 2017).

Izvajalci biološkega terenskega izobraževanja v visokošolskem prostoru zaznavajo različne prednosti in pomanjkljivosti terenskega dela (preglednica 1).

Preglednica 1: Prednosti in pomanjkljivosti izvajanja terenskega dela v visokem šolstvu (povzeto po Fleischner idr., 2017; Morales idr., 2020; Smith, 2004).

Prednosti	Pomanjkljivosti
izkušnja, ki prinaša večje zadovoljstvo in motivacijo študentov in mentorjev	zelo veliko ali malo študentov pri predmetih s terenom
priložnost za razvijanje odnosa študent-visokošolski učitelj	stroški izvedbe: univerzitetno financiranje, visoki stroški za študente
intenzivno, strnjeno poučevanje	nepripravljenost visokošolskih učiteljev za prevzemanje odgovornosti
razvoj socialnih spretnosti, komuniciranja in sodelovanja študentov	preobremenjenost osebja, usklajevanje urnikov
praktično delo – metode raziskovanja, tehnike in razvoj spretnosti	nepripravljenost študentov delati preko vikendov, zunaj rednih ur študija
osnoven/obvezen del predmeta in ocenjevanja	pomanjkanje usposobljenega osebja, tutorjev in demonstratorjev



Problem raziskave, cilji in raziskovalna vprašanja

V tujih raziskavah poročajo o upadanju terenskega dela v visokošolskih študijskih programih (Fleischner idr., 2017; Hafner, 2007; Schmidly, 2005; Warren, 2015). Fleischner idr. (2017) opozarjajo, da je v zadnjih desetletjih v Združenih državah Amerike opazen trend upadanja terenskih metod dela v bioloških vedah. Na primer, Schmidly (2005) in Hafner (2007) opisujeta upad terenskega dela na področju zoologije. Na problem upadanja terenskih izkušenj ter s tem povezanih veščin in spretnosti opozarjajo tudi britanski biologi (Warren, 2015). Upadanje terenskih izkušenj vodi v situacijo, ko študentje oziroma prihodnji znanstveniki izgubljajo primarni stik in predstave o objektu preučevanja, kjer se preučevani pojav ali proces resnično dogaja (Fleischner idr., 2017). V situaciji, ko človek postaja vse pomembnejši globalni okoljski dejavnik, je še toliko večji imperativ, da znanstveniki in splošna javnost znajo kritično evalvirati porajajoče se spremembe v kompleksnem naravnem sistemu. Tega se mora zavedati tudi visokošolski prostor in poskrbeti za kakovostno usposabljanje prihodnjih generacij znanstvenikov (Pauly, 1995). Potrebujemo smernice za terensko delo, ki temeljijo na raziskavah in upoštevajo, kako bodo elementi programa vplivali na študente iz vseh okolij (O'Connell idr., 2022). Pri nas je poznavanje trenutnega položaja terenskega dela v visokošolskih študijskih programih pomanjkljivo (Torkar, 2021), zato smo si v letu 2021 za cilj zastavili podrobneje raziskati problematiko med izvajalci terenskega dela v naravoslovnih in družboslovnih študijskih programih. Zanimala so nas naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere so ključne kompetence, ki jih študenti pridobijo s terenskim delom?
- Katere so glavne težave (ovire) pri organizaciji in izvajanju terenskega dela v visokošolskem prostoru?
- Ali se je položaj terenskega dela v visokošolskem prostoru v zadnjih 10 letih izboljšal, poslabšal ali ostal nespremenjen?

Raziskovalna metoda

Vzorec

Namenski vzorec je vključeval visokošolske sodelavce, ki izvajajo terensko delo v naravoslovnih in družboslovnih študijskih programih. V raziskavi je sodelovalo 20 visokošolskih sodelavcev iz treh javnih univerz v Sloveniji (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem). Udeleženci imajo med 3 in 30

Upadanje terenskih izkušenj vodi v situacijo, ko študentje oziroma prihodnji znanstveniki izgubljajo primarni stik in predstave o objektu preučevanja, kjer se preučevani pojav ali proces resnično dogaja (Fleischner idr., 2017).

let izkušenj z izvajanjem terenskega dela. Večina (90 %) vsaj 10 let izkušenj.

Pripomoček za zbiranje podatkov

Izpolnili so anonimni spletni vprašalnik, ki je bil izdelan za namen raziskave. Povabilo je bilo poslano preko elektronske pošte nosilcem in izvajalcem programov in predmetov, kjer je oblika dela tudi terensko delo. Vprašalnik vključuje uvodni del, ki obsega namen raziskave in razdelek z demografskimi vprašanji (spraševali smo jih tudi po letih izkušenj s terenskim delom, številu kontaktnih ur in deležu kontaktnih ur, namenjenih terenskemu delu, tematiki terenskega dela). Poizvedovalni oz. vsebinski del vprašalnika vsebuje tri ključna vprašanja:

- Navedite tri ključne kompetence, ki jih po vašem mnenju študenti pridobijo s terenskim delom?
- Katere so po vašem mnenju tri glavne težave (ovire) pri organizaciji in izvajanju terenskega dela v visokošolskem prostoru?
- Ali menite, da se je položaj terenskega dela v visokošolskem prostoru v zadnjih 10 letih izboljšal, poslabšal ali ostal nespremenjen? Odgovor prosim podkrepite z utemeljitvijo.

Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v letu 2021. Anketne vprašalnike so visokošolski sodelavci izpolnjevali prostovoljno. Sledil je prepis podatkov. Odgovori na odprta vprašanja so bili analizirani s pomočjo vsebinske analize; uporabljena je bila primerjalna analiza vsebine z odprtim kodiranjem izbranih kategorij.

Rezultati

Ključne kompetence, ki jih študenti pridobijo s terenskim delom

Anketirani najpogosteje izpostavljajo pomen terenskega dela za pridobivanje praktičnih izkušenj oziroma povezovanje teorije s prakso. Na primer,

anketirana (A5), ki izvaja terensko delo na Biotehniški fakulteti, izpostavlja pomen terenskega dela za »prepoznavanje teoretično predstavljenih zakonitosti o naravi«. Anketirani izpostavljajo, da je terensko delo »celostna izkušnja okolja in ne samo ločeni del prenešen v laboratorij« (A11), ki omogoča »pridobivanje neposredne izkušnje, neposredni stik z objektom opazovanja in delo na mestu samem« (A12), ki po mnenju več anketiranih spodbuja razvoj okoljske ozaveščenosti. Anketirana (A16) pravi, da študenti »izboljšajo (svoje) zaznavanja in prepoznavanja različnih dražljajev (npr. zvokov, vzorcev, vonjev) in sposobnosti opazovanja«. Anketirani poudarjajo pomen terenskega dela za učenje z raziskovanjem, kjer se študent tudi konkretno seznani s tehnikami in metodami terenskega raziskovanja. Anketirani tudi ne zanemarijajo pomena interdisciplinarnega povezovanja in socialnih kompetenc, predvsem kompetenc za skupinsko delo ter povezovanje z bodočimi delodajalci. Nenazadnje, anketirani, ki izobražujejo bodoče učitelje, izpostavljajo pomen terenskega dela s študenti za pridobivanje specialnodidaktičnih znanj in spretnosti poučevanja na terenu.

Glavne težave (ovire) pri organizaciji in izvajanju terenskega dela v visokošolskem prostoru

Kot glavno oviro pri umeščanju terenskega dela smo identificirali usklajevanje terenskega dela z urniki drugih študijskih obveznosti, kar izpostavlja velika večina anketiranih. Zelo povedni sta naslednji izjavi, ki opozarjata na problematiko terminov izvajanja terenskega dela in samega umeščanja terenskih dni v urnike študijskih obveznosti študentov. Na primer, biološko terensko delo pogosto sovпада z izpitnimi obdobji, zato študenti niso ustrezno zbrani in pripravljeni za delo na terenu.

»Ključni problem je organizacija bolonjskega urnika. Bolonjski program je časovno manj fleksibilen: semestri zarežejo v najzanimivejšo sezono, zaradi predavanj ne moreš vedno na teren. Dalje, izpitna obdobja so kratka, zato se študenti junija učijo. Če takrat razpišeš teren, študenti na ne terenu niso pri stvari.« (A7)

»Prekrivanje terenskih dni in urnikov - treba je zaprositi kolege za razumevanje ob odsotnosti študentov oz. izvajati terene izven rednega študijskega urnika, kar pa ni vedno mogoče, še posebej, če se želimo odzivati na tekoče realnosti in aktualnosti v prostoru.« (A3)

Anketirani med ključnimi težavami izpostavljajo finančne stroške terenskega dela, ki so breme študenta. Anketirana (A15) opozarja, da stroški prevoza, nočitev,

vstopnin itn. predstavljajo »vse večji problem za izvajanje terenskih dni«. Anketirani (A13) opozori tudi na nastale stroške izvajalca terenskega dela.

»Zagotovo pa položaj terenskega dela ni ustrezno urejen, predvsem s finančnega vidika, kjer je celoten strošek preložen na študente, kar po mojem mnenju ni ustrezno glede na to, da so druge oblike študija finančno pokrite na drugačen način (npr. pri laboratorijskih vajah si študent demonstracijskega materiala ne kupi sam ...). Prav tako zaposleni nismo deležni nobenih sredstev za nakup terenskih oblačil (kar je sicer res morebiti za koga minorni problem), ampak če gledamo z vidika sistemske urejenosti, menim, da bi tudi na ta vidik bilo treba opozoriti in ga ustrezno urediti.« (A13)

Za kakovostno izvajanje terenskega dela je po mnenju anketiranih pomembna tudi sama velikost skupin študentov (tudi več kot 35 študentov), kar je po besedah A6 »absolutno preveč za kakovostno terensko delo, tako s pedagoškega kot tudi z varnostnega stališča«. Na varnostne vidike izvajanja terenskega dela je opozorilo več anketiranih, tudi z vidika prevoza na teren, ki je pogosto v domeni samih študentov. Izpostavljena je bila tudi motiviranost študentov in vremenske razmere, ki lahko krojijo izvedbo terenskega dela. Nenazadnje, opozorili bi tudi na samo vrednotenje dela visokošolskih učiteljev za izvajanje terenskega dela, ki zahteva veliko več časa za organizacijo.

Položaj terenskega dela v preteklosti in danes

Zanimalo nas je, ali se je v zadnjem desetletju, po bolonjski reformi, položaj terenskega dela v visokošolskih študijskih programih spremenil. Kar polovica vprašanih meni, da se je položaj terenskega dela poslabšal, štirje menijo, da je nespremenjen, in prav toliko, da se je celo izboljšal. Dva anketirana se nista opredelila, ker nimata zadostnega števila let izkušenj s terenskim delom v visokošolskem prostoru.

Iz odgovorov anketiranih je razvidno, kako izpostavljene težave in ovire dejansko vplivajo na pogostost in kakovost izvajanja terenskega dela v visokošolskih programih. Iz izjav anketiranih je moč razbrati, da so se v nekaterih pogledih razmere v zadnjem desetletju še poslabšale. Tudi na račun manjšanja števila kontaktnih ur pri predmetih ter semestralnega izvajanja predmetov, ki bi zahtevali celoletno obravnavo (npr. sistemska botanika). V izjavah je poleg že izpostavljenih težav opaziti tudi izzive povezane z motivacijo študentov in njihovo pretirano uporabo IKT.

»Pred leti smo imeli vnaprej določen dan za celodnevno terensko delo, zdaj je urnik tako natrpan, da nimamo več vnaprej določenega dne, ko študenti ne bi imeli



drugih dejavnosti in bi se lahko posvetili zgolj terenskemu delu. Pretirana raba IKT (telefoni) danes moti občudovanje narave (študenti se ne morejo v naravi sprostiti in uživati, ne da bi ob tem pretirano fotografirali, pošiljali informacije kolegom, brskali po spletnih informacijah ...). Študente je treba več vzgajati o odnosu do narave kot pred leti.« (A3)

»Vedno več je omejitev, kdaj se sme organizirati terensko delo (podaljšanje semestra v junij in posledično tereni padejo v izpitno obdobje). Težko je tudi najti termine, ko imajo študenti in izvajalci čas, saj terensko delo ni uvrščeno v urnik, odvisno pa je tudi od vremena.« (A4)

Razprava in sklepi

Pričujoča raziskava je prispevek k razumevanju trenutnega položaja terenskega dela v visokošolskih študijskih programih v Sloveniji. Anketirani izvajalci terenskega dela v naravoslovnih in družboslovnih študijskih programih izpostavljajo ključne kompetence, ki jih študenti pridobijo s terenskim delom, pri čemer so te primerljive s tujo literaturo (npr. Fleischner idr., 2017; Fuller idr., 2012). V ospredje postavljajo pomen terenskega dela za sprotno povezovanja teorije in prakse ter pridobivanje neposrednih izkušenj v času študija. Slednje je tudi osrednji cilj praktičnega pedagoškega usposabljanja (Kristl idr., 2007). Izpostaviti pa je treba ključno razliko med metodo terenskega dela in praktičnim pedagoškim usposabljanjem. Praktično pedagoško usposabljanje pomeni sintezo znanj, pridobljenih v predhodnih semestrih teoretičnega usposabljanja študenta. Pri tem praktično pedagoško usposabljanje vključuje študenta v delovno okolje organizacije, kjer se mora vključiti v redno delo, kot vsi zaposleni, kar pomeni redni delovni čas 40 ur tedensko (Kristl idr., 2007). Terensko delo je po definiciji vsakršno izvajanje pouka zunaj učilnice ali predavalnice ter ni striktno časovno opredeljeno (Fleischner idr., 2017). Navadno se izvaja v kombinaciji z drugimi študijskimi oblikami dela (predavanja, laboratorijske vaje, seminarji).

Tako kot primerljive tuje raziskave (npr. Fleischner idr., 2017; Schmidly, 2005; Warren, 2015) tudi za slovenski prostor opazamo slabšanje položaja terenskega dela v visokošolskih študijskih programih. Težavno je umeščanje različnih oblik terenskega dela v urnike, prilagajanje velikosti in organiziranje skupin na terenu, financiranje poti in drugih stroškov ter varnostni vidiki izvajanja pedagoškega procesa na terenu. Čas je za podrobnejšo analizo sprememb bolonjskih študijskih programov z vidika položaja terenskega dela in njegove vloge za pridobivanje različnih znanj in kompetenc študentov, še posebej za terenske znanstvene discipline (O'Connell idr., 2022), kot so na

V prihodnje bo tudi zato zelo pomembno odpiranje in povezovanje univerz z okolico oziroma akterji neformalnega izobraževanja, kot so različna društva, inštituti, muzeji, centri itn. V mednarodnem prostoru se uveljavlja pojem »odprte znanstvene skupnosti« (npr. Armeni idr., 2021), ki naslavlja potrebo po tvornem sodelovanju različnih deležnikov v interdisciplinarnem kontekstu.

primer biologija in geografija. Potrebna bo strokovna presoja o smiselnosti semestralnih predmetov, vsaj v primerih pridobivanja praktičnih kompetenc, ki so vezane na vegetacijsko obdobje ipd. Univerze in fakultete morajo sprejeti jasnejše smernice za izvajanje terenskega dela (npr. glede financiranja stroškov izvedbe terenskega dela, varnosti študentov in izvajalcev, sodelovanja zunanjih ekspertov, vrednotenja dela izvajalcev, itn.), ki pa hkrati upoštevajo specifične različnih študijskih programov. Na primer, po vzoru smernic za praktično pedagoško usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr., 2007), ki opredeljujejo cilje praktičnega pedagoškega usposabljanja za različna področja, vlogo fakultet, vlogo in naloge študentov in mentorjev itn. Fleischner in sodelavci (2017) poudarijo pomen spodbud za poučevanje na terenu, začevši s priznavanjem pogosto obsežnega truda izvajalcev, ki je potreben za organizacijo in vodenje takšnih oblik študijskega procesa. Izpostavljam mnenje anketiranke (A12), ki meni, da je »položaj terenskega dela v veliki meri odvisen od izvajalcev in od vodstva visokošolske ustanove, da to podpira.« V nadaljevanju še dodaja, da je »položaj (terenskega dela) odvisen od tega, ali izvajalci poznajo njegov pomen in znajo prikazati njegov pomen (vodstvu) za izobraževanje študentov.« To je lahko zelo pomembna iztočnica za iskanje novih priložnosti in izboljšave.

V situaciji, ko človek postaja vse pomembnejši globalni okoljski dejavnik, je imperativ, da znanstveniki in splošna javnost razumejo oziroma znajo kritično evalvirati porajajoče se spremembe v kompleksnem

naravnem sistemu in družbenih sistemih. Problema se mora zavedati tudi visokošolski prostor in poskrbeti za ustrezno usposabljanje bodočih generacij znanstvenikov (Pauly, 1995). V prihodnje bo tudi zato zelo pomembno odpiranje in povezovanje univerz z okolico oziroma akterji neformalnega izobraževanja, kot so različna društva, inštituti, muzeji, centri itn. V mednarodnem prostoru se uveljavlja pojem »odprte znanstvene skupnosti« (npr. Armeni idr., 2021), ki naslavlja potrebo po tvornem sodelovanju različnih deležnikov v interdisciplinarnem kontekstu. Univerze bi morale že po svojem značaju biti take tvornice, kjer bi se oblikovale družbene preobrazbe v dojemanju kompleksnih naravnih in družbenih sistemov. Neformalne oblike izobraževanja, ki jih s terenskim delom lahko neposredno vnašamo v visokošolski prostor, lahko z različnih zornih kotov bogatijo izkušnje in kompetence študentov. Pomembno je, da vodstva visokošolskih ustanov in vsi zaposleni znajo to prepoznati, vključevati in ovrednotiti v procesih izobraževanja (npr. priloga k diplomu, delno priznavanje obveznosti pri predmetu). S tem bo terensko delo v študijskih programih pridobilo veljavo, ki si jo zasluži.

Viri in literatura

- Armeni, K., Brinkman, L., Carlsson, R., Eerland, A., Fijten, R., Fondberg, R., ... in Zurita-Milla, R. (2021). Towards wide-scale adoption of open science practices: The role of open science communities. *Science and Public Policy*, 48(5), 605–611.
- Beltran, R. S., Marnocha, E., Race, A., Croll, D. A., Dayton, G. H. in Zavaleta, E. S. (2020). Field courses narrow demographic achievement gaps in ecology and evolutionary biology. *Ecology and Evolution*, 10(12), 5184–5196.
- Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., ... in Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 299–317.
- Easton, E. in Gilburn, A. (2012). The field course effect: Gains in cognitive learning in undergraduate biology students following a field course. *Journal of Biological Education*, 46(1), 29–35.
- Fleischner, T. L., Espinoza, R. E., Gerrish, G. A., Greene, H. W., Kimmerer, R. W., Lacey, E. A., ... in Weisberg, S. (2017). Teaching biology in the field: importance, challenges, and solutions. *BioScience*, 67(6), 558–567.
- Greene, H. W. (2005). Organisms in nature as a central focus for biology. *Trends in Ecology & Evolution*, 20(1), 23–27.
- Fuller, I. C. (2012). Taking students outdoors to learn in high places. *Area*, 44(1), 7–13.
- Hafner, M. S. (2007). Field research in mammalogy: an enterprise in peril. *Journal of Mammalogy*, 88(5), 1119–1128.
- Jolley, A., Kennedy, B. M., Brogt, E., Hampton, S. J., & Fraser, L. (2018). Are we there yet? Sense of place and the student experience on roadside and situated geology field trips. *Geosphere*, 14(2), 651–667.
- Kristl, J., Jurišević, M., Šoukal-Ribičič, M., Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z., Cestnik, V., Repe, E., Cerjak, K., Tomažević, N., Majerič, M., in Kolenc, M. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani* (str. 75). https://www.fpp.uni-lj.si/mma_bin.php?id=20120323121459
- Lu, X. (2015). The rewards of roughing it. *Science*, 350(6258), 350.
- Maskall, J. in Stokes, A. (2008). *Designing effective fieldwork for the environmental and natural sciences*. Higher Education Academy Subject Centre for Geography, Earth and Environmental Sciences.
- Morales, N., Bisbee O'Connell, K., McNulty, S., Berkowitz, A., Bowser, G., Giamellaro, M. in Miriti, M. N. (2020). Promoting inclusion in ecological field experiences: Examining and overcoming barriers to a professional rite of passage. *The Bulletin of the Ecological Society of America*, 101(4), e01742.
- O'Connell, K., Hoke, K. L., Giamellaro, M., Berkowitz, A. R., in Branchaw, J. (2022). A tool for designing and studying student-centered undergraduate field experiences: The UFERN model. *BioScience*, 72(2), 189–200.
- Pauly, D. (1995). Anecdotes and the shifting baseline syndrome of fisheries. *Trends in ecology & evolution*, 10(10), 430.
- Peasland, E. L., Henri, D. C., Morrell, L. J., in Scott, G. W. (2019). The influence of fieldwork design on student perceptions of skills development during field courses. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2369–2388.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. in Benefield, P. (2004). A review on outdoor learning. Field Studies Council, Shrewsbury, UK.
- Rickinson, M. in Sanders, D. (2005). Secondary school students' participation in school grounds improvement: Emerging findings from a study in England. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 256–272.
- Scott, G. W., Goulder, R., Wheeler, P., Scott, L. J., Tobin, M. L. in Marsham, S. (2012). The value of fieldwork in life and environmental sciences in the context of higher education: A case study in learning about biodiversity. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 11–21.
- Schmidly, D. J. (2005). What it means to be a naturalist and the future of natural history at American universities. *Journal of Mammalogy*, 86(3), 449–456.
- Smith, D. (2004). Issues and trends in higher education biology fieldwork. *Journal of Biological Education*, 39(1), 6–10.
- Torkar, G. (2021). Terensko delo pri naravoslovnih in okoljskih predmetih v visokošolskem prostoru. V *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo* (str. 71–86). Založba Univerze. https://ffupscale.s3.eu-central-1.amazonaws.com/pdf/INOUP_UL-PEF_Specialne-didaktike.pdf
- Warren, K. (2015). Gender in outdoor studies. V *Routledge international handbook of outdoor studies* (str. 360–368). Routledge.



Slika 1: Glasbila v glasbeni učilnici na prostem.
Foto: Nina Novak, 2024



Dr. Nina Novak,
Val učenja

Učenje z igro se seli na prosto

Learning through Play Moves Outdoors

IZVLEČEK: V prispevku je predstavljeno razmišljanje o pomenu učenja z igro, tudi proste igre izven učilnic. Učenje z igro je umeščeno v šolski kontekst. Predstavljene so nekatere teorije in spoznanja avtorjev, ki raziskujejo igro in njen pomen v širšem družbenem kontekstu. Z namenom podkrepitve teoretičnim in raziskovalnim dognanjem so predstavljeni primeri iger.

Ključne besede: vpliv igre, prosta igra, učenje z igro, učenje na prostem, tvegana igra

Abstract: The article presents reflections on the importance of learning through play, including free play outside the classroom. Learning through play is placed in the school context. Some theories and insights from authors who research play and its importance in a broader social context are presented. In order to support theoretical and research findings, examples of games are presented.

Keywords: influence of play, free play, learning through play, outdoor learning, risky play

Močna vez med učenjem in igro

Yogman idr. (2018) povzemajo teorijo Brunerja, in pišejo, da je igra običajno zaščitena pred posledicami resničnega življenja. Igra je del naše evolucijske dediščine, je temeljna za zdravje in nam ponuja priložnosti za vadbo in izpopolnjevanje veščin, potrebnih za življenje v zapletenem svetu. Isti avtorji iz Ameriške akademije pediatrov (prav tam) se v svojem kliničnem poročilu sklicujejo na Vigotskega in poudarijo, da do učenja pride, ko se otroci aktivno vključujejo v praktične dejavnosti znotraj podpornega socialnega okolja ter da kopičenje novega znanja temelji na prejšnjem učenju, a pridobivanje novih veščin omogočajo socialne in pogosto igrive interakcije, kar je poznano kot »območje bližnjega razvoja«, ki obsega obvladovanje veščin, ki jih otrok ne zmore sam, a jih lahko razvije z minimalno pomočjo. Ob teh ugotovitvah in še mnogih drugih se hitro pojavi mnenje, da to drži le za predšolske otroke. Delno je to res, a verjetno ne gre trditi, da s prehodom otroka v šolo prenehajo veljati vsa spoznanja, začne se druga razvojna teorija in podobno. Zato nadaljujem z navajanjem še nekaterih avtorjev. Prva sta Sahlberg in Doyle (2019), ki sta citirala mnogoštevilne študije, ki potrjujejo, da je prav igra ključna za srečno otroštvo in odraščanje v samostojno odraslo osebo. Povzemam nekatera njuna spoznanja: ostaja malo konkretnih dokazov, ki bi govorili v prid temu, da spodbujanje otrok k pridobivanju akademskega znanja v zgodnjem otroštvu (pri 4- do 6-letnih otrocih), prispeva k dolgotrajni prednosti v učenju, prav tako pa je premalo dokazov, ki bi govorili v prid temu, da različne oblike domače naloge v času osnovne šole vplivajo na akademsko uspešnost otrok (z dvema izjemama, to sta samostojno branje in kratke naloge za osvežitev znanja). Otroška igra je pač skrivnost, kot so skrivnost tudi ljubezen, mir ali sreča. Zato ne preseneča, da celo v strokovnem delu razvojne psihologije najdemo trditev: »Motive, vsebinske značilnosti in namen igre je težko razumeti in razložiti z razumskimi pojmi.« (Horvat, Magajna, 1989). Sahlberg in Doyle (2019) trdita, da je lahko ovira v umeščanju igre v vzgoji in izobraževanju tudi zato, ker ima pojem igra toliko pomenov. Lahko pomeni nogometno, košarkarsko igro in gledališko igro. Avtorja (prav tam) slikovito izrazita mnenje, da je opredeliti definicijo

igre podobno kot opredeliti definicijo ljubezni. Kljub temu poskusita povzeti nekaj opredelitev, ki so jasne in konkretne. Na primer: Igra je videti kot dejavnost brez cilja, povzroča pa zadovoljstvo in veselje ter vodi na naslednjo raven veščine. Igra je za otroke nekaj naravnega, nič zapletenega. Otrok se preprosto igra, ne da bi mu kdo pokazal, kako se to počne. Seveda pri tem govorimo o otroški igri, ki je naravna dejavnost in je notranje motivirana, otrok v njej uživa, pomemben je proces oz. igralna dejavnost in ne nujno doseganje ciljev; omogoča ustvarjanje konteksta za otrokov razvoj (gibalni, čustveni, socialni, spoznavni) in učenje. Gre za priložnosti, da otroci razvijajo domišljijo, samoregulacijo, učno motivacijo, socialne in sporazumevalne zmožnosti, predstavno mišljenje (Marjanovič Umek, 2010). Osnovnošolski otrok še vedno potrebuje igro, kjer lahko preizkuša meje brez nadzora odraslih. Take igre je v šoli in v domačem okolju otrok vedno manj, k čemur veliko pripomoreta strah pred nevarnostjo in želja po nadzoru. Pogosto odrasli tiste dejavnosti, v katerih sami ne vidijo smisla, označijo kot nekoristne in nepotrebne. Zaznati je prepričanja, da otrok/učenec z igro izgublja dragoceni čas za »učenje« in pripravo na ocenjevanje znanja, tekmovalna ipd. ali pa za dodatne obšolske dejavnosti. Veljalo bi narediti študijo, ki bi ugotovila stresni učinek takega delovanja v otroštvu na kasnejši razvoj tesnobe in depresije ter pomanjkanje ustvarjalnosti. Zvaliti krivdo za pomanjkanje igre na pleča staršev je mogoče najlažje in tudi nekorektno, saj mnogi celo otrokovo otroštvo in začetno šolanje sledijo »receptu treh magičnih sestavin«: prosta igra otroka, skupno branje z otrokom, skupni družinski obroki. Zato pa se postavlja vprašanje, čemu igro umikati iz šolskih dejavnosti? Hirsh Pasek (2009) je objavila rezultate raziskav o načinu učenja mlajših učencev, v katerih zaključuje, da otroci potrebujejo »nestrukturirano prosto igro in igrivo učenje« z nežnim vodenjem odraslih, ker se otroci najboljše učijo, ko so angažirani in uživajo. In nenazadnje 31. člen Konvencije o otrokovih pravicah (1989) določa, da »Države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do počitka in prostega časa, do igre in razvedrila, primerne otrokovi starosti, in do prostega udeleževanja kulturnega življenja in umetnost.« Vse skandinavske države so v svojih zakonih opredelile igro kot pravico otrok, kar zajema tudi pravico do

Učenje z igro		
Kaj vemo?	Kaj dokazujemo?	Kaj je treba storiti?
Učenje skozi igro se dogaja skozi dejavno vključevanje, smiselne, ponavljajoče se in socialno interaktivne izkušnje.	Podpira celostni zdrav razvoj, pridobivanje vsebin (npr. matematike) in veščin učenja (npr. izvršilne funkcije).	Naš cilj je razviti ustvarjalne, angažirane učence, ki uspešno delujejo v 21. stoletju.

Preglednica 1: Igrivo učenje oz. učenje z igro in veščine (prirejeno po Golinkoff in Hirsh Pasek, 2016)

SODELOVANJE	KOMUNICIRANJE	KONSTRUIRANJE ZNANJA	KRITIČNO RAZMIŠLJANJE	KREATIVNO RAZMIŠLJANJE	SAMOZAUPANJE
Prevzemanje različnih vlog v družini: brat, sestra, oče, tudi hišni ljubljenci.	Dogovarjanje o vlogah.	Izpostavljenost jeziku, izpostavljenost npr. matematiki, ko otroci plačujejo prodajalcu sladoleda in si izmišljajo svoje valute.	Spraševanje in dogovarjanje pravil, posnemanje odraslih.	Iskanje možnosti za vključitev pripomočkov v igro (na primer obrnjeno kolo postane tovornjak).	Soočenje z lastnimi izzivi, ko prevzemajo vloge.

igre v šoli. Marjanovič Umek (2001) opredeli ključne podobnosti med igro in učenjem:

- pridobljene izkušnje in znanje otroka,
- otrokovo iskanje različnosti, podobnosti in spreminjanja,
- metaspoznavne sposobnosti, metajezik, metasporezumevanje.

V prispevku je načrtno rabljeno poimenovanje učenje z igro. V tuji strokovni literaturi najdemo izraz »playfull learning« in morda bi bilo bolje ohraniti neposreden prevod iz angleščine, torej igrivo učenje. Toda bojazen, da bi bil izbor tega poimenovanja povsem napačno razumljen, je velika. Strah pred izgubo znanja v ožjem smislu je v našem šolskem prostoru še kako prisoten, saj se igra in čas zanjo pogosto dojema kot nekaj, kar učenci počnejo, ko vse ostalo končajo, ko je čas za odmor ali celo, kot nekaj, kar ne sodi v šolo.

Po drugi strani pa se lahko naslonimo na izkušnje in spoznanja z igrivim učenjem oz. učenjem z igro, ki govorijo o vplivih učenja z igro na razvoj prilagodljivih in medsebojno povezanih veščin sodelovanja, komuniciranja, konstruiranja znanja, kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in samozavedanja (avtorja Golinkoff in Hirsh Pasek (2016) jih na osnovi angleških poimenovanja imenujeta »6 C«).

Sahlberg in Doyle (2019) trdita, da šolam lahko energijo daje prav atmosfera igrive radovednosti, ustvarjalnosti

in odkrivanja in da je čas, da otrokom zagotovimo redno igro v učilnici in zunaj nje, prosto igro, vodeno igro in igrivo poučevanje in učenje, ali t. i. poglobljeno igro. S tem smo uporabili še en termin, ki je povezan z igro, to je poglobljena igra, ki jo omenjena avtorja opredelita kot kakovostno igro višjega reda, katere značilnosti so samostojnost otrok, notranja motivacija, pozitivna čustva, procesna orientacija in uporaba domišljije.

Kadar je igra uporabljena pri pouku, govorimo o didaktični igri, katere značilnost je, da z njo dosegamo vzgojno-izobraževalne cilje (Marjanovič Umek, 2001). Tukaj se postavi vprašanje, ali je torej prosta igra lahko del šolskega programa. Odgovarjam z odločnim da, saj igra in raziskovanje izhajata iz otrokove narave, ki vključuje radovednost. Temeljni elementi radovednosti so: usmerjena pozornost oz. interes, opazovanje in postavljanje vprašanj. Torej vsaka igra vključuje raziskovanje. V šoli pa lahko znotraj učnih načrtov najdemo številne cilje, ki zahtevajo učenje z raziskovanjem ali vsaj z odkrivanjem. Prosta igra je brez posebnih usmeritev in lahko predstavlja učinkovit uvod v spoznavanje življenjskega okolja, spodbujanje pozornosti, ubeseditev, iskanje rešitev in reševanje problemov.

Igra in učenje na prostem

Obstaja veliko dokazanih prednosti učenja zunaj učilnice ali učenja na prostem. Raziskave kažejo, da lahko učenje na prostem izboljšuje akademske dosežke ter podpira fizično, duševno in čustveno zdravje (npr. Rickinson idr., 2004). Ko učitelj sistematično in načrtno učencem omogoča učne izkušnje na prostem, jim daje priložnost, da svoje znanje uporabijo in preizkusijo usvojene koncepte v resničnem svetu. Učencem je omogočeno, da se povežejo z naravo oz. zunanjim okoljem, da uporabijo svoja čutila za raziskovanje, da so bolj angažirani in se lahko bolje osredotočijo. Ob vsem tem pa ne gre zanemariti koristi, ki jih imajo učenci na področju fizičnega zdravja in dobrobiti, saj učenje

»Igra ni mašilo, ko nimamo kaj početi.«

L. Marjanovič Umek

na prostem prinaša tudi gibanje na prostem in to med šolskim učenjem.

Igro v šoli lahko ločujemo na prosto igro otrok samih in kot vodeno igro, v kateri odrasli vodijo otroke, skozi fizične, socialno-čustvene in kognitivne dejavnosti, v učilnici ali na prostem.

Manj ko je igra vodena, manj se odrasla oseba v igro vključuje. Ko pa odrasla oseba (učitelj) posega v igro, naj s svojim odnosom do otrok, didaktično komunikacijo in interakcijo sproža dejavnost otrok, spodbuja, usmerja in dopolnjuje tako, da bodo učenci optimalno obdelali neko učno vsebino in dosegli cilje konkretne ter načrtovane didaktične igre (Novak, 2022). Če odrasli igro ves čas prekinja in priganja, potem jo otroci razvrednotijo, saj vnaprej predvidijo, da ne bo dovolj časa, da bi se igra razvila in zato vanjo ne vlagajo truda (Tovey, 2007). V raziskavah je bilo ugotovljeno,

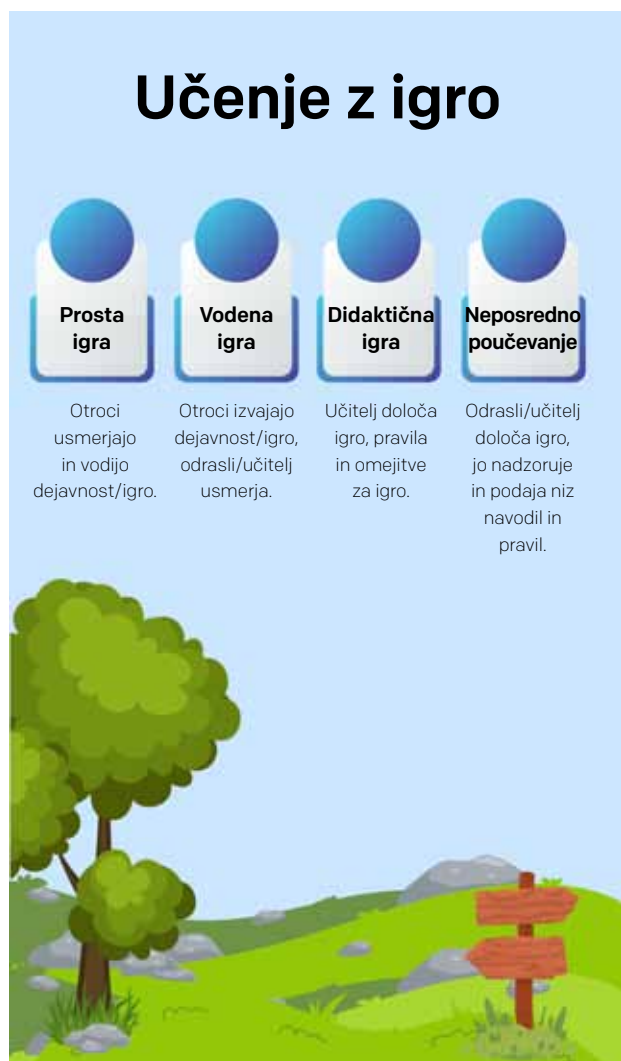
da imajo otroci v povprečnem dnevu le pol ure časa za prosto igro (v vrtcu, kasneje bistveno manj). Preostali čas je večinoma zapolnjen s poučevanjem matematike in pismenosti. (Miller in Almon, 2009; Kos in Jerman, 2013)

Razmišljanje o igri na prostem nadaljujem še z enim pogostim vprašanjem: »Kaj se bodo naučili, če se bodo samo igrali zunaj?« Vprašanje je verjetno provokativno in ga je bolj smiselno in produktivno spremeniti v vprašanje »Česa se otroci ne bodo naučili z igro na prostem?« Če je igra opredeljena kot vrhunec učenja, je težko razumeti vrednost igre. Zato se naslonimo na spoznanja nevroznanosti. Whitebread (2016) poroča o izsledkih raziskav, ki so pokazale, da igrive dejavnosti kot tradicionalno poučevanje vodijo k globinskemu učenju in motiviranosti, da igra vlog vpliva na razvoj veščin in pismenosti ter da fizične in družabne igre in igriva gradnja iz predmetov (npr. zidaki, les) spodbujajo razvoj intelektualne in emocionalne samoregulacije. K temu lahko dodamo tudi ugotovitev avtorja Rajovića (2016): »Stare igre, kot so: frnikole, gumitvist, ristanc, ravbarji in žandarji ... To so idealne igre. Pri njih se razvija akomodacija, orientacija, ravnovesje, otrok mora razmišljati, kam se bo skril, skratka otrok razmišlja ... Mi pa smo te igre pozabili, jih ni več! Otroci leži in gleda v računalnik. Tudi starši otrokom ponudijo škodljive igre. Moramo pa jim ponuditi igre, ki terjajo gibanje in razmišljanje.« Ko govorimo o pomenu igre in dejavnosti na prostem ne moremo mimo izraza, ki se vedno pogosteje uporablja tudi v strokovni literaturi. To je t. i. tvegana igra (prim. Brussoni idr. 2015). Tvegana igra na prostem spodbuja ustvarjalnost, rezilientnost in razvoj socialnih veščin. Omenjeni avtorji govorijo o vplivih take igre na boljše psihično-socialno zdravje otrok. Med tveganimi igrami tako najdemo dejavnosti, v katerih učenci:

- plezajo na visoke predmete,
- doživljajo hitrost gibanja, npr. na gugalnem drogu,
- uporabljajo nevarna orodja, kot so npr. žage,
- izvajajo dejavnosti v bližini ognja in vode,
- sodelujejo v grobi igri z drugimi (borilne igre),
- za nekaj časa »izginejo«, npr. skrivalnice.

V šoli hitro preidemo mejo, ki deli prosto igro od vodene ali usmerjene igre (tudi didaktične igre). Razliko ponazarjajo primeri iger, ki vse potekajo na prostem.

V procesu proste igre med otroci intenzivno poteka razvoj empatije, saj se morajo otroci naučiti zživljati se v čustva in doživljanje svojih vrstnikov, če želijo ohraniti prijatelje ob sebi v igri (Gray, 2013)



Schema 1: Razmerje med vpletenostjo otroka in odraslega v igro
Avtorica: Nina Novak, 2024

**Prosta igra**

- Otrokom dopuščamo prosti čas za igro v gozdu, pri čemer otroci potrebujejo dovolj časa, da se igra razvija in da so lahko ustvarjalni. Učitelj opazuje otroke.

Delno usmerjena igra

- Učitelj spodbudi igro otrok in se npr. obleče se v čarovnika in začne čarobno pustolovščino, kar otrokom pomaga do idej za nadaljevanje igre vlog. Podobno lahko učitelj poda pobudo za igro skrivalnic na dogovorjenem območju. Ko otroci pridobijo zaupanje, jim prepusti vodenje igre oz. ustvarjanje lastnih iger.

Usmerjena in vodena igra

- Učencem podamo navodilo, da bodo zbirali različne veje, palice, za pripravo tabornega ognja. Dogovorimo se za pravila za varno nošenje palic. Na primer, držite palice nižje od trebuha ali pa koničaste palice obrnemo proti tlor. Vsak učenec išče svoje palice in jih prinese na skupni prostor, kjer palice urejajo, razvrščajo in uvrščajo (palice dolge kot roka, dolge kot noga, dolge od 2 do 3 pedi).

Vključevanje igre na prostem v dejavnosti obveznega in razširjenega programa

Razvijanje bralne pismenosti ali natančnejše **utrjevanje branja in pisanja na prostem** je izvedljivo na več načinov. Učitelj lahko veliko spremembo naredi že s tem, da vsakodnevno učenje črk začneja z dejavnostmi na prostem (iskanje besed na določen glas, iskanje črk v zapisih v okolju, pisanje/risanje »črk« v velikih formatih na primer na asfaltnih površinah), prav tako pa lahko delovne liste namenjene učenju pisanja zamenja z dejavnostmi na prostem. Dejavnosti na prostem ne nadomestijo prepotrebne sistematičnega učenja branja in pisanja v učilnici in v urejenem strukturiranem prostoru, pač pa proces branja in pisanja izboljšujejo, podpirajo in spodbujajo učence v njihovi želji in radovednosti do »znati brati in pisati«. Dejavnosti na prostem, ki so povezane z učenjem branja, pisanja, govorjenja in poslušanja ter hkrati vključujejo elemente igre, so lahko:

- ustvarjanje muzeja na prostem, pri čemer učenci ustvarjajo znake za kraje, ki so pomembni, predmete, ki jih razstavljajo in obveščanje drugih o tem, kaj lahko v muzeju vidijo;
- lov za zakladom, pri čemer učenci berejo zemljevide ali aplikacije za odkrivanje rastlin in živali v okolju;

- pisanje jedilnih listov in sprejemanje naročil v kuhinji na prostem, kjer učenci »kuhajo« iz blata, peska in listja;
- pravljični sprehod, v katerem učenci berejo dele pravljičice, ki so nameščeni v zunanjem prostoru, kar lahko povežemo tudi z urejanjem zaporedja dogodkov v zgodbi;
- igra vlog kot oblika intervjuja z objektom v naravi, pri čemer se učenci razdelijo v pare. Prvi učenec izvaja intervju, drugi pa predstavlja objekt v naravi. Vprašanja so lahko na primer: Kaj si danes počel?, Koliko si star?, Kako dolgo si že tukaj?, Od kod prihajaš?, Kako se počutiš v okolju, v katerem živiš?, O čem sanjaš?, Kaj si želiš?, Kaj si želiš od ljudi?, Kaj bi rad vprašal človeka?.

Igra na prostem je lahko namenjena **razvijanju veščine komunikacije in sodelovanja**. Taka je igra imenovana Pajkova mreža, njen namen pa je razvijanje skupne strategije za rešitev problema in spodbujanje sodelovanja. Izvedemo jo tako, da med dve drevesi ali med dva droga navežemo mrežo iz vrvi. Cilj učencev je, da pridejo z ene na drugo stran mreže. Seveda se mreže ne smejo dotakniti in vsaka odprtina v mreži se lahko uporabi le enkrat. Igra ima preveč elementov fizične bližine, da bi jo izvajali v prvi fazi, saj bi se tako lahko udeleženci počutili nelagodno. Lahko pa jo naredimo bolj zahtevno tako, da se učenci vmes ne smejo pogovarjati ali pa da se ves čas igre držijo za roke.

Igra na prostem je lahko povezana z izbiro virov. Zato je treba premisliti, v katerem okolju/prostoru bomo igro izvajali, da bodo učenci lahko na ustvarjalen način uporabljali, kar jim okolje ponuja. Tako lahko

»Stare igre, kot so: frnikole, gumitvist, ristanc, ravbarji in žandarji ... To so idealne igre. Pri njih se razvija akomodacija, orientacija, ravnovesje, otrok mora razmišljati, kam se bo skril, skratka otrok razmišlja ... Mi pa smo te igre pozabili, jih ni več! Otrok leži in gleda v računalnik. Tudi starši otrokom ponudijo škodljive igre. Moramo pa jim ponuditi igre, ki terjajo gibanje in razmišljanje.«

organiziramo gradnjo zavetišč za živali v gozdu ali pa glasbil v glasbenem kotičku na šolskem dvorišču, kjer smo predhodno pripravili gradnike za izdelavo glasbenih instrumentov.

Igra na prostem ponuja priložnost za izboljšanje številnih veščin, ena od teh priložnosti so odmori, ki lahko postanejo bistveni del otrokovega šolskega dne prav zaradi nestrukturirane igre na prostem. Nekatere države (na primer Švedska), ki so otrokom kot odziv na njihovo nemirnost omogočile več odmorov, opažajo večji akademski uspeh med otroki, ko odrasčajo. Druga priložnost so dejavnosti razširjenega programa, ki s svojo odprtostjo in heterogenostjo omogočajo, da se učenci učijo skozi različne vrste iger.

Namesto zaključka

O pomenu učenja na prostem in igre na prostem velja razmišljati tudi kot o dejavniku varnega in spodbudnega učnega okolja. Zanimivo je, da tudi tisti šolski sistemi, ki so leta v vrhu rezultatov mednarodnih raziskav, ugotavljajo, da otrokom primanjkuje blagostanja, čustvene dobrobiti in ustvarjalnosti. Tak primer je država Singapur, ki je uvedla učenje na prostem in učenje z igro v vrtce in šole. Igra z namenom/ciljem je celo glavni element šolske reforme omenjene države (Zaharia in Ungku, 2017). Verjamem, da bo tudi prenova učnih načrtov okrepila pomen igre in učenja na prostem za učenje mlajših učencev. V prispevku omenjena Akademija ameriških pediatrov izpostavlja, da je skrajni čas, da osmislimo učno okolje, ki bo temeljilo na povezovanju učenja s čustvenim in fizičnim zdravjem otrok/učencev, pri čemer



Slika 2: Glasbila v glasbeni učilnici na prostem
Foto: Nina Novak, 2024

sta igra in učenje na prostem najbolj učinkoviti metodi. Mogoče stanje v Sloveniji še ni tako tragično, a pretirano poudarjanje ocenjevanja znanja, zunanjega preverjanja znanja, frontalno in uniformirano poučevanje, ozko postavljen kurikulum ter napačen koncept uspeha s poudarjanjem neuspeha so pasti, katerih se je potrebno v velikem krogu in načrtno izogibati.

Viri in literatura

- Brussoni, M., Gibbons, R., Grey, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Pickett, W. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming brilliant: What science tells us about raising successful children*. American Psychological Association.
- Gray, P. (2013). The play deficit. <http://aeon.co/essays/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play>
- Hirsh-Pasek, K. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the Scientific Evidence*. Oxford University Press. 3.
- Horvat, L., Magajna, L. (1989). Razvojna psihologija (2. natis, str. 263). Državna založba Slovenije.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. in Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3).
- Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). Svet Evrope. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRL/Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf
- Kos, M., Jerman, J. (2013). Learning about herbs and spices in the preschool period. *US-China education review*, 3(10), 777–783.
- Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Otroška igra. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Poimovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega – spremna študija. V L. Marjanovič Umek in S. Gaber (ur.), *Govor in mišljenje* (str. 373–400). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Novak, N. (2020). Didaktična igra kot priložnost za spremljanje razvoja otroka: delavnica. *Razredni pouk*, 22(1), 30–32.
- Novak, N. (2022). Zakaj je učencem na razredni stopnji potrebno zagotavljati čas in prostor na igro? *Razredni pouk*, 24(3), 20–23.
- Rajović, R. (2016). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka* (1. ponatis, str. 130). Mladinska knjiga.
- Sahlberg, P., & Doyle, W. (2019). *Let the children play: for the learning, well-being, and life success of every child* (1st ed., str. XVII, 445). Oxford University Press.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. and Benefield, P. (2004) *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- Tovay, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces And Places, Risk And Challenge: Spaces and Places, Risks and Challenge*. McGraw-Hill Education.
- Whitebread, D. (2011). *Hard evidence: At what age are children ready for school?* The Conversation.
- Zaharia, M., Ungku, F. (2017). *In the hunt for new ideas*, Singapore eases obsession with grades. Reuters.



 **Mag. Katarina Dolgan,**
Zavod RS za šolstvo

Razvoj jezikovnih zmožnosti pri pouku na prostem

Language Development in Outdoor Environments

IZVLEČEK: Namen prispevka je predstaviti bralcem, kako lahko pouk na prostem prispeva k razvoju jezika pri otrocih, od štirih do osem let. V prispevku so opisani primeri in primerjave med različnimi pristopi za izvajanje pouka na prostem, in sicer učiteljev iz Slovenije, vzgojiteljev iz Nemčije in učiteljev s Švedske. Svoje izkušnje iz prakse so delili po tem, ko so bili vključeni v mednarodni Erasmus+ projekt ELaDiNa (Early Language Development in Nature). V času projekta so spoznavali vpliv pouka na prostem na razvoj jezika, preizkušali in razvijali različne pristope ter z otroki v vrtcih ter učencih v šolah izvajali različne dejavnosti v naravi in na prostem. V prispevku so predstavljene tudi različne strategije, ki so jih udeleženci projekta preizkušali, a jih lahko vsi učitelji in vzgojitelji uporabljajo za spodbujanje jezikovnih zmožnosti otrok in učencev pri pouku na prostem pa tudi v učilnici. Predstavljene so primerjave med didaktičnimi pristopi izvajanja pouka na prostem učiteljev in vzgojiteljev iz treh različnih evropskih držav – Slovenije, Nemčije in Švedske.

Ključne besede: pouk na prostem, razvoj jezikovnih zmožnosti, komunikacijske spretnosti, strategije za razvoj govorno jezikovnih zmožnosti, primerjava didaktičnih pristopov

Abstract: This paper will demonstrate how outdoor education can contribute to language development in children aged 4 to 8. It provides examples and comparisons between different approaches to outdoor learning from Slovenian, German, and Swedish educators. They share their practical experiences based on participation in the international Erasmus+ project ELaDiNa (Early Language Development in Nature). During the project, members learnt about the impact of outdoor education on language development and experimented with different approaches. They engaged in various activities in nature and outdoors with kindergarten and school children. The strategies tested can facilitate language development in youngsters (pupils) in outdoor and/or indoor lessons. Comparisons are drawn between the didactic approaches of educators from the three different European countries.

Keywords: outdoor education, language development, communication skills, strategies for oral language development, comparison of didactic approaches

Uvod

Govorne in jezikovne zmožnosti različni otroci različno razvijajo, odvisno od kulture oz. družbe, v kateri živijo in odrasčajo. Enako velja tudi za njihov razvoj jezika. Po Marjanovič Umek (1990) sta govor in posledično tudi jezik v otrokovem razvoju zelo pomembna, saj gre pri tem za oblikovanje otroka kot posameznika, družbenega bitja in za vzpostavljanje komunikacije z okolico.

Če pa najprej pogledamo otrokov celostni razvoj, lahko vidimo, da ima na njegov razvoj velik vpliv okolje, v katerem odrasča. Ta je opredeljen v Bronfenbrennerjev ekološkem modelu (Bronfenbrenner, 1979), po katerem vse, kar se dogaja v otrokovi okolici, neposredno in posredno vpliva na otrokovo razvoj.

Bronfenbrennerjev ekološki model, znan tudi kot ekološka teorija sistemov, je okvir za razumevanje, kako različni dejavniki vplivajo na razvoj posameznika. Model poudarja, da je razvoj rezultat dinamične interakcije med posameznikom in različnimi ravnmi vplivov iz okolja. Model je sestavljen iz petih medsebojno povezanih sistemov (Microsoft, 2024):

Bronfenbrennerjev ekološki model

Mikrosistem

- To je najbližje okolje posameznika, ki vključuje družino, prijatelje, šolo in druge neposredne stike. Vplivi v mikrosistemu so najmočnejši in najbolj neposredni.

Mezosistem

- Ta raven zajema interakcije med različnimi mikrosistemi, na primer med družino in šolo. Povezave med temi sistemi lahko pomembno vplivajo na razvoj posameznika.

Eksosistem

- Vključuje širše socialne sisteme, v katerih posameznik ni neposredno vključen, vendar še vedno vplivajo nanj. To sta starševsko delovno okolje ali lokalna skupnost.

Makrosistem

- Ta raven zajema širše kulturne in družbene vrednote, norme in zakone, ki oblikujejo okolje posameznika.

Kronosistem

- Ta raven upošteva časovne spremembe in prehode, kot so pomembni življenjski dogodki ali zgodovinske spremembe, ki vplivajo na razvoj posameznika.

Bronfenbrennerjev model poudarja, da so ti sistemi medsebojno povezani in da spremembe v enem sistemu lahko vplivajo na druge sisteme. Ta celostni pristop pomaga razumeti, kako kompleksni in večplastni so vplivi okolja na razvoj posameznika.

Na razvoj jezika in besedišča otroka zagotovo vpliva kulturno okolje, v katerem se otrok razvija. Pomislite,

na primer, kako na različnih koncih naše države isto stvar poimenujemo na različne načine, pogosto uporabljamo različne naglase, različna narečja in različno besedišče. Če upoštevamo vso to različnost kulturnega okolja, v katerem otrok odrasča, ter razlike v podpori in spodbujanju pouka in igre na prostem, so lahko razlike med otroki zelo velike. Zato bi želeli predstaviti različne pristope k podpori razvoja jezika na prostem, s poudarkom na razvoju jezikovnih in komunikacijskih zmožnosti v različnih naravnih okoljih, obenem pa predstaviti razlike v pristopih med tremi državami - Slovenijo, Nemčijo in Švedsko.

Razvoj jezika pri učenju v naravi

Čeprav v predstavljenem ekološkem modelu po Bronfenbrennerju (Bronfenbrenner, 1979) narava ni omenjena, ima pomemben vpliv na otrokov psihomotorični in čustveno-socialni razvoj. Vpliv učenja v naravi na razvoj otrok so preučevali številni raziskovalci, ki so prepoznali pomen izkušenj, pridobljenih na prostem, na kognitivni, čustveno-socialni in telesni ravni.

Naravno okolje pa otrokom ne pomaga le pri telesnem in čustvenem razvoju. Pomembno vpliva tudi na razvoj jezika ter na razvoj komunikacijskih spretnosti otroka. Tako lahko v literaturi zasledimo številne avtorje, ki so se ukvarjali z raziskovanjem vpliva učenja v naravi na razvoj jezikovnih zmožnosti. Wilson opisuje, kako lahko narava kot bogato učno okolje zagotovi priložnosti za učenje jezika (Wilson, 2018), Richardson in drugi (2023) pa opisujejo prednosti, ki jih ima lahko bivanje v naravi za učenje jezika. Čeprav raziskave potrjujejo, da narava lahko koristi govornemu in jezikovnemu razvoju majhnih otrok, se ta koncept/pristop v neposredni praksi vrtcev in šol še ne uresničuje. Tudi pri pedagoških delavcih, vključenih v projekt ELaDiNa iz treh različnih evropskih držav, so se pokazale velike razlike pri njihovih pedagoških praksah izvajanja pouka na prostem kot didaktične strategije.

Raznolikost pristopov k igri in učenju v naravnem okolju

V nadaljevanju bodo predstavljene ugotovitve, do katerih smo prišli, ko smo primerjali prakso razvoja jezikovnih zmožnosti učencev pri pouku na prostem v Sloveniji, Nemčiji in na Švedskem. Predstavniki iz omenjenih držav so sodelovali v evropskem projektu za razvoj jezikovnih zmožnosti pri učenju v naravi, poimenovanem ELaDiNa (Kokalj idr., 2023). Pri analizi podatkov iz tega raziskovalnega projekta so bile v različnih državah ugotovljene nekatere pomembne skupne značilnosti pa tudi razlike med različnimi pristopi k razvoju jezikovnih zmožnosti pri učenju v naravi.

Vsi udeleženci mednarodnega projekta ELaDiNa so bili vzgojitelji ali učitelji otrok, starih od 3 do 7 let.

Namen projekta je bil prepoznati, poudariti in izkoristiti možnosti in priložnosti, ki jih ponuja učenje v naravi za izboljšanje otrokovih jezikovnih zmožnosti ter komunikacijskih spretnosti. Udeleženci so delili izkušnje ter opisali dejavnosti, ki so jih izvajali v svojih praksah, in kako so raznolike priložnosti pri učenju v naravi pripomogle k razvoju govorno-jezikovnih zmožnosti otrok in učencev. Udeleženci projekta so imeli priložnost preizkusiti različne strategije in nato predstaviti svoje izkušnje ter odzive otrok in učencev. Primeri praks, ki jih bomo predstavili, kažejo, kako lahko predhodne izkušnje udeležencev, šolski sistem, iz katerega prihajajo, ter osebni pristop učitelja k pouku na prostem vplivajo na izbiro dejavnosti, preko katerih se otroci učijo jezika pri učenju v naravnem okolju.

V Sloveniji

Ko smo Majo, učiteljico 1. razreda osnovne šole v Sloveniji, vprašali, kako uporablja jezikovne strategije v naravi, je povedala:

„Preden sem se z učenci odpravila v naravo, sem skrbno prebrala in izbrala cilje iz učnega načrta, ki se navezujejo na pouk na prostem. Potem sem izbrala strategijo in se nanjo osredotočila. V skladu z učnim načrtom sem začela načrtovati različne dejavnosti za učence, da bi – tudi s pomočjo izbranih strategij – dosegli zastavljene cilje. Pripravila sem raznovrstno didaktično gradivo in staršem poslala obvestilo, kdaj, kje in kaj bomo počeli, ko se bomo odpravili v gozd.

Predem smo odšli v gozd, sem se z učenci podrobno pogovorila o dejavnostih, pravilih in njihovem vedenju. Ko smo prišli tja, so točno vedeli, kaj morajo narediti. Začeli so z dejavnostmi, običajno v majhnih skupinah. To je bila priložnost, da preizkusim različne strategije, še zlasti „osredotočenje na tihe otroke“. Ugotovila sem, da imam več časa za pogovor in posameznike, če dobro načrtujem dejavnosti za učence in če ti točno vedo, kaj morajo početi, ko pridemo v gozd. Skoraj vsi člani skupin so uspešno opravili vse dejavnosti. Ob povratku v učilnico smo preverili odgovore na delovnih listih in večinoma so bili pravilni. Dan smo zaključili z refleksijo in samovrednotenjem novo pridobljenega znanja in občutkov otrok med dejavnostmi. Za učence je bil dan v gozdu eden izmed »najboljših« šolskih dni in vsi smo se strinjali, da bi jih moralo biti več.

Toda organizirati takšen dan s šestletniki ... No, to je pravi izziv! Pogosteje bi šla z njimi ven, ker se očitno več naučijo in bolje počutijo, vendar me je zelo strah, da bi se komu kaj zgodilo. Pri izvajanju

takšnih dejavnostih ne moreš biti nikoli preveč previden. Zato torej toliko pravil in dolžnosti, za katere se z učenci dogovorimo, preden gremo ven. Zame strukturiran pouk na prostem pomeni več nadzora nad dogajanjem in posledično manj možnosti za poškodbe.“

Ko smo v raziskovalnem projektu analizirali tudi druge praktične primere drugih slovenskih učiteljev, smo opazili, da so načrtovali podobno strukturo in zelo dobro organizirane dejavnosti z veliko podpornega didaktičnega gradiva. Večina je navedla enak razlog za poseben pristop k učenju na prostem – varnost je na prvem mestu.

V Nemčiji

Po drugi strani pa je bilo pri nemških vzgojiteljih v vrtcu zaznati drugačen pristop k razvoju jezika pri učenju v naravi, saj dejavnosti na prostem ne načrtujejo tako podrobno kot njihovi slovenski kolegi. So precej bolj intuitivni in zdi se, da je zanje »slediti otrokovim pobudam – vzpostaviti skupno pozornost« samoumevno. Otroci še posebej uživajo v pogovoru, kadar je skupna pozornost usmerjena na predmet ali temo, ki jim nekaj pomeni. Da bi učitelj lahko vzpostavil tako situacijo, pa mora v dialogu brzdati svoje ideje, prepustiti pobudo otroku in v celoti slediti njegovim interesom. Fisher (2016, str. 76) pojasni, da »se lahko pedagog uglaši z otroki le, če ga ti očarajo.« A čeprav se to morda zdi logično, pa taka raven interakcije terja, da se pedagog otroku popolnoma posveti in mu nameni vso svojo pozornost, kar je v okoljih, kjer je veliko dogajanja, pogosto težko.

V opisanem primeru Lisa-Marie, vzgojiteljica v vrtcu v Nemčiji, pojasni, kako v naravi otroke opazuje, z njimi sodeluje in uporabi naravo kot podporo govoru in jeziku. Otroci v njeni skupini so stari od štiri do šest let.

„Ko grem z otroki ven, jim rada nudim čas in prostor za samostojno igro. Ko jih opazujem med prosto, nestrukturirano igro, vidim, kako razmišljajo, kaj jim je všeč, kaj je v središču njihovega zanimanja ... Hkrati dobim vpogled v njihove socialne stike in raven njihovih sporazumevalnih zmožnosti. Osnovne dejavnosti, kot sta igranje z blatom ali skakanje po lužah, so odlična priložnost, da lahko tudi sama sodelujem pri njihovi igri. Sproščeno vzdruže ter varno in spodbudno učno okolje okrepi otrokovo željo, da svoje občutke, strahove, vznemirjenje, vse, kar se dogaja v njih in okoli njih, deli z vsemi, ne glede na to, ali je to njegov prijatelj ali jaz. Preprosto sledim otrokovemu zgledu in se poskušam vključiti, kolikor se le da.

Zunanjemu opazovalcu, ki ne pozna pomembnega vpliva teh dejavnosti na razvoj sporazumevalnih zmožnosti otrok, bi se vse to lahko zdelo smešno ali celo izguba časa. Toda vzgojitelj, ki izkusi, kako je biti vključen v otrokov krog in se lahko z njim dejansko igra kot enakovreden član, dobi vpogled v razmišljanje otrok in priložnost, da ugotovi in izboljša njihove sporazumevalne zmožnosti.

To je glavni razlog, zakaj se včasih odpravimo ven in počnemo vse, kar bi otroci radi počeli. Ni pomembno, ali je sončno ali dežuje. Njihovi predlogi so tisti, ki največ štejejo. Poskušamo jih uresničiti, če je le mogoče. To je čas za zabavo in veselje, hkrati pa se drug od drugega veliko naučimo. Vsi zelo uživamo v preživljanju časa v naravi.“

Analiza prej opisanih pristopov k zgodnjemu jezikovnemu razvoju pri učenju v naravi iz Slovenije in Nemčije nam pokaže, da sta si pedagoška pristopa diametralno nasprotna. Res je, da je šlo pri opisanih primerih za učiteljico in vzgojiteljico različno starih otrok, vendar se je tak pristop izkazal kot praksa tudi pri ostalih udeležencih. Tako v Sloveniji, kot v Nemčiji. A čeprav gre za popolni nasprotji, ni nujno, da je eden od pristopov boljši ali da daje boljše rezultate; katerikoli od njiju je primeren in potreben za razvijanje govornih in jezikovnih zmožnosti otrok pri učenju v naravi. Ko razmišljate o tem, kako bi radi izvajali praktično delo z majhnimi otroki, je vredno razmisliti, kateri od predstavljenih pristopov bi bil ustrežnejši za vaše otroke in zastavljene cilje, ali pa morda izberete svojo različico nekje vmes.

Na Švedskem

Pristop švedskih učiteljev nam ponuja povsem drugačen vidik. Na splošno menijo, da ima učenje na prostem povsem drugačen pomen v njihovem šolskem vsakdanu. Ne namenjajo mu toliko časa za načrtovanje, kot njihovi kolegi iz drugih dveh držav. To pa predvsem zato, ker je to njihova dnevna rutina. Ne gredo ven le nekajkrat na mesec, ampak vsak dan. Pravijo, da je vsak dan popoln dan za učenje na prostem. To je deloma tudi posledica švedske tradicije učenja na prostem in dejstva, da to najbolj vpliva na organiziranost in opremljenost šol. Večina učilnic v švedskih šolah in vrtcih ima neposreden dostop do učilnice na prostem. Zato ni treba načrtovati posebnih dni ali učnih ur, da bi se otroci lahko učili o naravi v naravi. Če se morajo, na primer, naučiti, kako gojiti solato, se tega ne učijo s pomočjo videoposnetka ali branja, ampak gredo ven, posejejo semena, zanje dobro skrbijo, opazujejo njihovo rast in se naučijo, kaj potrebuje solata za rast. Vsega se torej naučijo preko izkustvenega učenja.

Thina, švedska pedagoginja, pojasni, kako pri poučevanju uporablja zunanje prostore:

„Odkar poučujem, je učenje na prostem del moje prakse. S tem sem odraščala in če se ozrem nazaj, lahko rečem, da sem se največ in najbolj učinkovito učila, ko sem bila obkrožena z naravo. Na Švedskem smo z njo res zelo povezani. Morda je to glavni razlog, da grem s svojimi učenci tako pogosto ven.

V okolici naše šole imamo veliko prostranih površin, kjer se lahko otroci igrajo, opazujejo ali bolje spoznavajo osnovne procese v naravi. Večkrat se nam ob sobotah pridružijo tudi starši, ki pomagajo pri urejanju zunanje okolice naše šole. Vsak otrok v oddelku ima svoj prostor za shranjevanje osnovne opreme, da gre lahko ven v vseh vremenskih razmerah in pogojih. Vsak mora poskrbeti za svoje stvari.

Na začetku šolskega leta določimo pravila o gibanju na prostem, otroci jih poznajo in upoštevajo celo šolsko leto. Vedo tudi, da če si želijo malo svežega zraka ali razgibavanja, ne potrebujejo posebnega dovoljenja za odhod na dvorišče učilnice. Mimogrede, vsaka učilnica na šoli ima svoj zunanji prostor.

Ko gremo ven, smo osredotočeni na odkrivanje novih stvari, opazujemo, kaj je novega, in poskušamo najti čim več odgovorov na vprašanja, ki smo si jih zastavili v učilnici. Otroci so vajeni dela v paru ali skupini, nekateri raje delajo sami – to je odvisno od njih. Delo v parih ali skupinah jim daje priložnost za razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin. Pri dokončanju naloge sledijo istemu cilju in dokaj hitro se naučijo, da je uspeh skupine odvisen od vsakega posameznika v skupini. Tako je veliko priložnosti za pogovor z vsakim učencem v oddelku.“

Ko smo švedske učitelje vprašali, katera strategija spodbujanja jezika pri učenju v naravi se jim zdi najbolj učinkovita, so pojasnili, da je »pogosta raba neznanih besed« pristop, ki ga največkrat uporabijo. Zdi se, da otroci dobro sodelujejo in da je sodelovanje učinkovito pri odkrivanju novih spretnosti, nadarjenosti in razvoju besedišča. Širjenje besednega zaklada je ključna spretnost pri razvijanju govornih in jezikovnih sposobnosti. Besede in njihove pomene je treba varno shraniti v pojmovne mape, da jih lahko priključimo, ko jih potrebujemo. Varno pomnjenje je podprto, če sogovornici (učitelji ali vzgojitelji) v dialogu omogočajo intenzivno raziskovanje z vsemi čutili in jezikovno spremljajo ta proces. Pri pomnjenju nove ali neznane besede so koristne večkratne ponovitve.



Vsako besedo je treba slišati 60- do 80-krat in jo izkusiti v različnih kontekstih, preden jo lahko aktivno uporabljamo. Odvisno od tega, kako abstraktna je ta beseda za otroka (Kokalj idr., 2023).

Iz prej opisanih primerov iz projekta ELaDiNa je mogoče sklepati, da učenje na prostem zajema vse, kar otroci počnejo, vidijo, slišijo ali čutijo v zunanjih prostorih. Zato je pomembno upoštevati:

- izkušnje, ki jih ustvarjajo in načrtujejo strokovni delavci,
- spontane dejavnosti otrok in
- naravno prisotne ciklične priložnosti, povezane z letnimi časi, vremenom in naravo (npr. odpadanje listov pri listnatih drevesih, selitve živali, padanje/naraščanje temperature ...).

Projekt je tudi poudaril, da morajo učitelji pri izbiri bogatega zunanjega učnega okolja upoštevati, ali ponuja možnost, da (Kokalj in Novak, 2023):

- otroci uporabljajo naravne materiale (kamni, veje, voda, blato itd.),
- postane učilnica, laboratorij, telovadnica, igralnica, delavnica, prostor za raziskovanje, prostor za umiritev, prostor za sodelovanje (npr. timsko delo)

Čeprav so vsi udeleženci projekta med usposabljanjem dobili enako strokovno podporo in izhodišča, se pristopi udeležencev po državah precej razlikujejo. Iz zgornjih primerov lahko razberemo, da so slovenski učitelji pri dejavnostih na prostem bolj organizirani, otrokom dajejo veliko navodil, vse dejavnosti so ciljno usmerjene, osnova so cilji iz učnega načrta. Po drugi strani njihovi nemški kolegi bolj „zaupajo v proces“, kar pomeni, da včasih samo opazujejo, kaj otroci zunaj počnejo, nato pa sledijo njihovemu zgledu. Za švedske udeležence je učenje na prostem tako rekoč del vsakdana. Zunanjemu opazovalcu se morda celo zdi, da se jim z organizacijo dejavnosti v naravi za otroke ni treba posebej truditi, saj je vse videti naravno in preprosto. To lahko pripišemo dejstvu, da ima učenje na prostem na Švedskem dolgo tradicijo, je samoumevno, vse poteka gladko, brez velikega napora s strani učiteljev ali otrok.

Kot je razvidno iz opisanih primerov, obstajajo številni razmisleki o izbiri ustreznega okolja, številne priložnosti v naravnem okolju, ki so lahko jezikovno stimulativne in razlike v načinu načrtovanja dejavnosti in interakcije odraslih v izbranem okolju. Da pa bi bile to dejansko priložnosti za učenje sporazumevalnih zmožnosti, so potrebni pozorni spremljevalci, ki take situacije prepoznajo, izberejo in jezikovno podprejo. Vzemimo na primer situacijo, ko otroke peljemo v gozd. Tudi če se po njem le sprehajajo, je veliko nepredvidljivih situacij, ki od njih zahtevajo sporazumevanje, uporabo različnih

besed, zlasti pridevnikov, če želijo opisati vse, kar čutijo ali doživljajo. Predstavljajte si, da morajo v parih opraviti neko dejavnost za doseg skupnega cilja (pripraviti ptičjo hišico, vrtno ali rožno gredico ...). Take dejavnosti otrokom resnično ponujajo priložnosti za komunikacijo, sodelovanje, razvijanje ustvarjalnosti in uporabo domišljije. Za zgodnje razvijanje jezikovnih zmožnosti in komunikacijskih spretnosti je pomembno tudi, da morajo opisati in razložiti, kako bodo ptice našle svoj dom, kako bodo rastline začele svojo rast in razvoj ... Pri tem bodo morda potrebovali pomoč pri razvijanju besedišča, podporo odraslih, ki z njimi sodelujejo.

Strategije za spodbujanje komunikacije in govorno-jezikovnih zmožnosti pri učenju v naravi

Moramo se torej zavedati, da ne gre le za dejavnosti, ki spodbujajo jezikovni razvoj. Šele razumevajoč in odziven pogovor med učiteljem in učencem ter med učenci pred, med dejavnostmi in po njih je priložnost za uspešno učenje jezika. V procesu razvijanja jezikovnih zmožnosti otroci za dialog potrebujejo ustrezne sogovorce, ki so večji umetnosti spodbujanja jezika, jezikovnih vzorcev in drugih strategij za spodbujanja jezika ter se z občutkom odzivajo na otrokove verbalne in neverbalne izjave. Takšen način in podpora pogovoru odločilno vplivata na koristnost izbranih dejavnosti za otrokovo usvajanje jezika (Saxton, 2017).

V skladu s primerjalnim in sodelovalnim pristopom predstavljenega projekta ELaDiNa (Kokalj in Novak, 2023) so bile zasnovane in upoštevane številne strategije in komunikacijski premisleki za pomoč pri spodbujanju jezikovnega razvoja. Za uporabo v naravi se priporočajo naslednje strategije (Kokalj et al., 2023):

Čeprav so bile te strategije za spodbujanje razvoja

1. Vzpostavite temeljni odnos za jezikovno podporo

- Z otrokom komunicirajte v višini njegovih oči.
- Ohranite očesni stik.
- Otroku posvečajte vso pozornost.
- Bodite obrnjeni proti otroku.
- Uporabljajte pritrdilno obrazno mimiko.
- Otroka poslušajte in ga pustite govoriti.
- Vaša vprašanja naj izražajo radovednost.
- Veselite se komunikacije.

2. Sledite otroku, vzpostavite skupno pozornost

- Opazujte, počakajte, poslušajte.
- Zaznajte in se osredotočite na tisto, kar otroka zanima.
- Namesto da bi vodili vi, sledite otroku.

3. Vzporedni govor in samogovor

- Opisujte, kaj počne otrok.
- Opisujte, kaj počnete vi.
- Strategijo uporabite zlasti takrat, ko ste pritegnili otrokovo pozornost.

4. Potrdite, ponovite in razširite otrokove izjave.

- Uporabite izraze, s katerimi potrdite otrokove izjave, in ponovite v obliki aktivnega poslušanja.
- Dodajte informacijo ali jo dopolnite z omejenim in obvladljivim številom novih premislekov.
- Pri dodatnih komentarjih se navežite na temo in interes otroka.

5. Korektivne povratne informacije

- Izrečeno ponovite z ustrezno izgovarjavo in slovnično pravilno.
- Nepopolne stavke ponovite tako, da bodo pravilni.
- To strategijo uporabljajte večkrat, vendar z občutkom.

6. Pogosto poimenujte neznane besede

- Pogosto in smiselno ponavljajte nove, neznane besede v različnih kontekstih.

7. Uporaba ustreznega in bogatega jezika

- Uporabljajte pravilen, natančen jezik.
- Izogibajte se skrajšanim povedim.
- Uporabljajte maksimalno (in ne minimalno) strategijo verbalizacije.

8. Vzajemnost v dialogu

- Bodite pozorni na vzajemnost v dialogu.
- Omogočite več menjav govorcev.
- Bodite pozorni, da je delež govora otroka uravnotežen oz. ga še povečajte.
- Če je potrebno, se večkrat umaknite v ozadje.

9. Osredotočite se na tihe otroke

- Ugotovite, kateri otroci so oz. niso družabni in komunikativni.
- Prevezmite pobudo in aktivno iščite stik z mirnimi in tihimi otroki.

10. Izogibajte se prepovedim

- Namesto da prepovedujete, spodbudite otroke k samostojnemu razmišljanju.
- Dovolite, da se jim utrnejo lastne ideje in da delujejo samostojno; o posledicah se pogovorite skupaj.

11. Zastavljanje vprašanj

- Vprašanja uporabljajte preudarno, saj jih vsi otroci ne dojemajo kot spodbudo.
- Zastavite manj vprašanj, otroke spremljajte bolj z jezikovnega vidika.
- Vprašanja naj bodo raje odprtega kot zaprtega tipa.
- Negotovim otrokom zastavljajte alternativna vprašanja.

jezika preizkušene pri učenju v naravnem okolju, velja, da so enako učinkovite tudi v kateremkoli igralnem in učnem okolju, zato nudijo priložnost za strokovni razmislek povsod, kjer je otrok v stiku z drugimi. Ob upoštevanju opisanih primerov si vzemite čas za razmislek o tem, kateri elementi iz opisanih praktičnih primerov lahko pripomorejo k razvoju govora in jezika mlajših otrok. Kaj bi lahko uporabili pri vašem delu z otroki? Kaj ne bi bilo učinkovito in zakaj ne?

Na podlagi opisanih strategij za spodbujanje jezika lahko ugotovite, katera bi bila pri vašem delu koristna. Bi morda lahko izbrali eno ali dve in jih preizkusili v



določenem časovnem obdobju, da bi ugotovili njihov učinek? Razmislite, kako komunicirate z otroki, in preverite, ali se zaradi uporabe strategij(e) komunikacija med otroci spreminja.

Razmislite o različnih kulturah, iz katerih prihajajo vaši učenci. Ali razlike v okolju vplivajo na njihov način govora in sporazumevanja? Kako bi lahko podprli vse otroke, ne glede na njihovo kulturno okolje, in kako lahko razlike obrnete njim v prid?

Sklep

Prispevek upošteva otrokov družbeno-kulturni kontekst in njegov vpliv na učenje govora in jezika pri učenju v naravnem okolju na prostem. Z opisom primerov praks iz različnih evropskih držav je bilo ponazorjeno, da univerzalni pristop k učenju na prostem ne obstaja in da je dogajanje v okolju ravno tako pomembno kot okolje samo. Upamo, da vas je vsebina prispevka spodbudila k razmisleku o tem, kako lahko v svoji praksi izvajate pouk na prostem za razvijanje jezikovnih zmožnosti in komunikacijskih spretnosti, in nekaj strategij, ki jih lahko uporabite tako na prostem kot v učilnicah, da bi pri učencih oz. otrocih razvijali govorno-jezikovne zmožnosti.

Če so vas opisani primeri praks navdušili do te mere, da bi si želeli zvedeti, katere dejavnosti so še izvajali učitelji in vzgojitelji, vam v nadaljnje branje priporočamo Praktični priročnik na povezavi.

Kokalj, I., Kejžar, B., Sack, C., Waite, S., Askerlund, P. O. G., in, Vollmar, M. (2023). *Early Language Development in Nature. Practical Handbook* [spletna izdaja]. https://www.csod.si/uploads/file/PROJEKTI/ELaDiNa/Prakticni%20prirocnik_ELaDiNa_ANG_2023_zaSplet.pdf

Ta je rezultat evropskega projekta ter ponuja številne primere, ideje in pristope za pomoč pri jezikovnem razvoju majhnih otrok v naravnem okolju.

Viri in literatura

Bedford, R., Pickles, A., in Lord, C. (2015) Early gross motor skills predict the subsequent development of language in children with autism spectrum disorders. *Physical therapy*. 91(7), str. 1116–1129.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruce, T. (2004) *Developing learning in early childhood*. Sage Publications.

Campos, J., Anderson, D., Barbu-Roth, M., Hubbard, E., Hertenstein,

M., in Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*. 1(2), str.149–219.

Fisher, J. (2016) *Interacting or Interfering?* Open University Press.

Forest Schools Education (2023). *Beach schools*. [spletna izdaja]. <https://www.forestschools.com/pages/beach-schools>

Kitzinger, J. (1995) Qualitative research: introducing focus groups. *British medical journal*. 311(1), str. 299–302.

Kokalj, I., in Novak, N. (2023). *Why language development in the natural environment? ELaDiNa. Theoretical Handbook* [spletna izdaja]. https://www.csod.si/uploads/file/PROJEKTI/ELaDiNa/Teoreticni_prirocnik_ELaDiNa_2023_zaSplet.pdf

Kokalj, I., Kejžar, B., Sack, C., Waite, S., Askerlund, P. O. G., in, Vollmar, M. (2023). *Early Language Development in Nature. Practical Handbook* [spletna izdaja]. https://www.csod.si/uploads/file/PROJEKTI/ELaDiNa/Prakticni%20prirocnik_ELaDiNa_ANG_2023_zaSplet.pdf

McGilchrist, I. (2009) *The master and his emissary: the divided brain and the making of the western world*. Yale University Press.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. DZS.

Richardson, T., in Murray, J. (2016) Are young children's utterances affected by characteristics of their learning environments? A multiple case study. *Early Child Development and Care*. 187(3-4), str.457–468.

Richardson, T., Waite, S., Askerlund, P., Almers, E., in Hvit-Lindstrand, S. (2023) How does nature support early language learning? A systematic literature review. *Early Years*. DOI: 10.1080/09575146.2023.2220978

Saxton, M. (2017) *Child language: acquisition and development*. Sage Publications.

Wilson, R. (2018). *Nature and Young Children; Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. Routledge.

Microsoft365. (2024). Copilot (19. 11. 2024) [generativni jezikovni model].

<https://m365.cloud.microsoft/chat?fromcode=cmc&redirectid=E712EFC7AEAF4191801BDABF26CFBBC0&auth=2&internalredirect=CCM>

Ukaz: »Lepo prosim, če mi obrazložiš, kaj je bistvo Bronfenbrennerjevega ekološkega modela.«

Odgovor orodja UI: »Seveda! Bronfenbrennerjev ekološki model, znan tudi kot ekološka teorija sistemov, je okvir za razumevanje, kako različni okoljski dejavniki vplivajo na razvoj posameznika. Model poudarja, da je razvoj rezultat dinamične interakcije med posameznikom in različnimi ravnmi vplivov iz okolja.

Model je sestavljen iz petih medsebojno povezanih sistemov:

Mikrosistem: To je najbližje okolje posameznika, ki vključuje družino, prijatelje, šolo in druge neposredne stike. Vplivi v mikrosistemu so najmočnejši in najbolj neposredni.

Mezosistem: Ta raven zajema interakcije med različnimi mikrosistemi, na primer med družino in šolo. Povezave med temi sistemi lahko pomembno vplivajo na razvoj posameznika.

Eksosistem: Vključuje širše socialne sisteme, v katerih posameznik ni neposredno vključen, vendar še vedno vplivajo nanj, kot sta starševsko delovno okolje ali lokalna skupnost.

Makrosistem: Ta raven zajema širše kulturne in družbene vrednote, norme in zakone, ki oblikujejo okolje posameznika.

Kronosistem: Ta raven upošteva časovne spremembe in prehode, kot so pomembni življenjski dogodki ali zgodovinske spremembe, ki vplivajo na razvoj posameznika.

Bronfenbrennerjev model poudarja, da so ti sistemi medsebojno povezani in da spremembe v enem sistemu lahko vplivajo na druge sisteme. Ta celostni pristop pomaga razumeti, kako kompleksni in večplastni so vplivi okolja na razvoj posameznika.

Če te zanima še kaj več o tem modelu ali kako se uporablja v praksi, mi sporoči!

Branje otroških in mladinskih knjig pri pouku izven učilnice na razredni stopnji

Prispevek se navezuje na motiviranost za branje pri različnih dejavnostih, ki potekajo izven šole, zlasti pri pouku na prostem v naravi ali kot spoznavanje kulturnih znamenitosti in kulturne dediščine. Takšne bralne spodbude, ki ne vključujejo zgolj slovenščine kot učnega predmeta, temveč gre za medpredmetno povezovanje, so lahko dober primer razvoja bralnih kompetenc pri vseh predmetih. Kot izhodišče za branje naj učitelj priporoča vse vrste gradiv, leposlovne knjige, informativne knjige in leposlovno-informativne knjige, ki so tematsko navezane na posamezno znanstveno vedo, ki jo bodo učenci spoznali izven učilnice. Predstavljeni so tudi nekateri primeri kakovostnih besedil, ki tematsko posegajo v različne znanstvene discipline, in sicer glede na bralno zmožnost v 1. in 2. VIO osnovne šole. Temeljni opis raznolikih besedil je bil podan že v bralnem kotičku revije Razredni pouk, ki je bil naslovljen *Vrste knjig po vsebini*.¹ V omenjenem prispevku predstavljena shema podaja skupine bralnih gradiv glede na vsebino v dve veliki skupini: informativna gradiva (kamor sodijo učbeniki, splošne in specialne enciklopedije) in leposlovna gradiva (poezija, proza, dramatika) ter hibridna leposlovno-informativna gradiva.² V najširšem smislu sodi med hibridna besedila tista dokumentarna literatura,

ki predstavlja znanstvene discipline oz. posamezne vsebine znanstvenih disciplin skozi zgodbe. Karen Coats (2018, str. 289) jih poimenuje pripovedna informativna literatura.³

Predlogi za **informativnoleposlovna** in **leposlovnoinformativna** besedila za delo z učenci izven učilnice; v poštrev pridejo knjige z različnih področij, kot na primer

Knjige o naravnih pojavih s stališča znanosti: npr. *Vesoljsko jajce ali $1 + 1 = 5$* Polonce Kovač z ilustracijami Marjance Jemec Božič je knjiga o učenju učenja. Na začetek knjige je avtorica umestila sodobno živalsko pravljico Tudi krokodila sta lahko različna. V nadaljevanju je ob krokodilih Mojmirju (intuicija) in Vladimirju (kognicija) glavni lik še Modra kokoška (imenovana tudi Vesoljska putka), ki zna marsikaj razložiti (npr. kakšni so možgani in kako delujejo, kakšno je vesolje in njegovo delovanje, zakaj se bliska in grmi, kadar je nevihta ipd.), stranski liki pa so druge živali iz živalskega vrta, poznane že iz leposlovne zbirke kratkih zgodb Zverinice z Večne poti. Avtorica skozi humorne in zanimive zgodbe predstavlja uporabo miselnih vzorcev in ključnih besed. Mojmir in Vladimir predstavljata dve različni vrsti mišljenja, če pa ju zna kdo povezati, so rezultati sijajni. Ob razvijanju literarne zgodbe avtorica navaja še bralne strategije in utrjuje mnenje,

da lahko z njimi vsak postane boljši bralec. Poseben podvig predstavlja učenje matematike, ki se zdi Mojmirju težavna, postane pa zabavna.

Knjige o živalih v biološkem smislu, za učenje izven učilnice so to živali, ki živijo na naših tleh, to so knjige o divjih ali domačih živalih: Največ takih slikanic je napisala in ilustrirala Lila Prap. Živalski liki v slikanicah, v katerih Lila Prap predstavlja posamezne biološke vrste, večinoma niso personificirani, temveč so predstavljeni po bioloških zakonitostih: *Zakaj?! (2002)*, *Pasji zakaji (2010)*, *Žuželčji zakaji (2011)*, *Mačji zakaji (2013)*, *Ptičji?! (2019)*, v posamezni knjigi pa za homogenost zgradbe poskrbijo personificirane živali (mačke v delu o psih, knjižne uši v knjigi o žuželkah, miši v knjigi o mačkah), pri čemer lahko bralec iz razvoja dogodkov pogosto sklepa na človeške lastnosti. Avtorica upodablja enostavne, tipizirane, celo shematizirane like, ohranja naravne barvne odtenke (npr. vse živali so upodobljene takšne, kot so v naravnem okolju; pri dinozavrih posebej poudari, da ne ve, kakšnih barv so bili, njihova anatomija pa se drži spoznanj naravoslovnih znanosti), zato so liki takoj prepoznavni. V slikanicah sta literarni in informativni del ločena tudi s tipografijo in drugimi vizualnimi znaki oz. podobami (npr. dialog med živalmi



1 Haramija, D. (2023). Vrste knjig po vsebini. *Razredni pouk*, 25(1), str. 29. Zavod RS za šolstvo.

2 Pri učenčevem branju raznolikih besedil je pomemben koncept medpredmetnih povezav, kar je natančneje predstavljeno v prispevku Haramija, D. (2022). Branje mladinskih leposlovno-informativnih knjig pri različnih predmetih v osnovni šoli. *Jezik in slovstvo*, 67(1/2), str. 49–62.

3 Coats, K. (2018). *The Bloomsbury introduction to children's and young adult literature*. Bloomsbury Academic.

je predstavljen v obliki stripa, informativna besedila pa imajo strnjeno obliko nevezane besede). Že na veznih listih nekaterih slikanic Lila Prap nakaže eno izmed možnosti izmišljaje: s „križanjem“ nastajajo nove živali; nova žival nastane tako, da avtorica (npr. v slikanicah *Zakaj?!, Pasji zakaji!*) nariše polovico ene in polovico druge živali ter jo tako tudi poimenuje (npr. žirafa in kenguru = žirafoguru; mrož in opica = mrožpica; kamela in kača = kamelača).

Knjige o rastlinah, npr. pomladne rastline, užitne gobe, gozdno rastje, različne cvetlice, začimbnice: npr. *Zelišča male čarovnice* Polonce Kovač z ilustracijami Ančke Gošnik Godec so kakovostna slikanica za mlajše bralce. Čarovnica Lenčka ob herbariju razlaga o rastlinah, njihovi zdravilni moči in pripravi rastlin za uporabo zoper bolezni. Rastline so razvrščene po abecednem redu od arnike do žajblja, vseh je 34, nekatere so splošno poznane (npr. kamilice, janež, kopriva), druge manj (npr. modri glavinec, lučnik, repinec). Vsako poglavje je posvečeno eni rastlini, najprej je rastlina opisana, sledi literarna zgodba, v kateri se pojavljajo mala čarovnica, Lolek in Lolika ter epizodni liki, na koncu posameznega poglavja sta dodana realistična ilustracija rastline in recept za njeno uporabo. Čarovnica v literarnem delu besedila razloži tudi manj znane besede, npr. poparek, prgišče, tinktura, ki so povezane s pripravo zdravilne rastline za uporabo.

Knjige o krajih na podlagi geografskih dejstev (npr. o državah, mestih, vaseh, jezerih, rekah, gorah, morjih), zelo zanimiva bi lahko bila knjiga Lucije in Damijana Stepančiča *Kako so videli svet*. Posamezna poglavja se navezujejo na vse znanstvene discipline, ki so povezane z Zemljo, zlasti na geografijo, zgodovino, fiziko in kulturologijo.

V nadaljevanju je navedenih še nekaj **leposlovnih del**, ki bi jih lahko uporabili za popestritev ali medpredmetne povezave (nekatera dela imajo vključena informativna pojasnila):

- Zanimiva bi lahko bila zbirka Zakladnica slovenskih pripovedi (npr. *Videnja pokrajine, Prek šibja, prek trnja, prek borov, prek dolov, Ko so svetniki gostovali, Čudežne pravljice slovenskih pokrajin, Rasla je jelka do neba ...*). Celotna zbirka je povezana z različnimi slovenskimi pokrajinami in zgodbami, ki iz teh pokrajin izhajajo.
- Leposlovna dela, katerih literarni liki so živali, ki imajo ohranjene živalske lastnosti, npr. pesmi o pticah (*Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse meglice*), ali pesmi o različnih živalih, (npr. *Moje najljubše knjige o živalih* Ferija Lainščka), basni (*Slovenske ljudske basni*), živalske pravljice (Svetlana Makarovič *Vrček se razbije*), živalski realizem (Nataša Konc Lorenzutti *Jutri bom siten kot pes*). Veliko takih knjig je izdala Anja Štefan, npr. slikopis *Lešniki, lešniki*, pesniška zbirka *Drobtine iz mišje doline, Lisička, sestrička: živalske pravljice od tu in tam*).
- Leposlovna dela, v katerih so liki rastline, npr. Župančičeva pesem *Breza in hrast*, kratka zgodba Ferija Lainščka *Lučka*.
- Dokumente, arheološke najdbe ali zgodovinske podatke, primer zgodovinska proza o koliščarski kulturi ali o 17. stoletju na tleh sedanje Slovenije (seriji Sebastijana Preglja *Zgodbe s konca kamene dobe in Zgodbe vojvodine Kranjske*).
- Resnični podatki o nekem kraju, ljudeh, gospodarstvu,

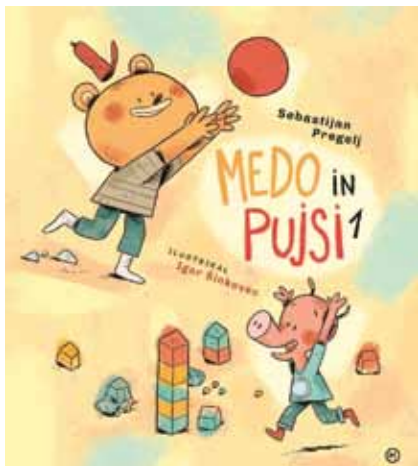
kakor je značilno za literarni potopis (Janja Vidmar *Koliko še?*).

- Knjige o prevoznih sredstvih (zlasti vrste prevoznih sredstev, javni prevoz, prometni znaki, cesta, vedenje v prometu), kar lahko učitelj izkoristi že na poti do cilja, zastavljenega izven učilnice, npr. zbirka Vesne Radovanovič o prevoznih sredstvih (*Puhačka, Belo jadro, Dedkovo kolo ...*), *Znalček na cesti* Ferija Lainščka.
- Leposlovne knjige, v katerih so oblaki ali zvezde književni liki (*Zvezdica Zaspanka* Frana Milčinskega Ježka).

Vsekakor je treba dobro premisliti o izboru knjig, kadar se učitelj poda z učenci izven učilnice, saj na izbiro vplivajo zastavljeni cilji, prostori, kamor gredo učenci, načrtovanje dejavnosti, interesi učencev idr., vse to pa velja povezati z bralno kulturo in bralno pismenostjo.



Medo in Pujsi za bralce začetnike



Vir: naslovnici Medo in Pujsi 1 in 2, objavljeno z dovoljenjem založbe Mladinska knjiga

Sebastijan Pregelj je doslej objavil 8 romanov in 4 zbirke kratke proze za odrasle ter 15 knjig za otroke. Za svoja literarna dela je prejel več priznanj in nagrad, med njimi sta najpomembnejši Cankarjeva nagrada leta 2020 za roman *V Elvisovi sobi* ter večernica leta 2021 za *Zgodbe s konca kamene dobe 6: Vrnitev*. Avtorjevi pustolovski zgodovinski zgodbi *Deček Brin na domačem kolišču* (1. del Zgodbe s konca kamene dobe, 2016) in *Zmaj nad mestom* (2. del Zgodbe vojvodine Kranjske, 2023) sta bili v šolskem letu 2020/21 in 2024/25 izbrani za Cankarjevo tekmovanje za učence 4. in 5. razredov osnovnih šol. Marca 2025 pa je spletna stran Medo in Pujsi – pozdravljen v najinem digitalnem domu (www.medoinpujsi.si/) prejela nagrado Netko, in sicer v kategoriji Naj spletna stran za otroke in mladino.

Kratke zgodbe o Medo in Pujsiju pisatelja Sebastijana Preglja in

ilustratorja Igorja Šinkovca že od šolskega leta 2020/21 neprekinjeno izhajajo v reviji Cicido. Nato je leta 2023 izšla prva knjiga o njunih pustolovščinah, *Medo in Pujsi 1*, leta 2024 pa drugi del, *Medo in Pujsi 2: prosim in hvala*.¹

V prvem delu je objavljenih 21, v drugem pa 20 zgodb. Pripovedovalec je v obeh delih tretjeosebni, v vsaki knjigi se v uvodnem delu glavna literarna lika predstavi; izvemo tudi, da imata precej nenavaden dom, saj »živita v hiški na terasi bloka. To je četrto ali peto nadstropje. Morda je šesto. Odvisno, kako šteješ.« (Pregelj, 2023, str. 3)

Medo hodi v šolo, rad bere, je sladkosneden, potrpežljiv in ima rad rjavo barvo. Pujsi hodi v vrtec, je simpatično zaletave sorte, rad ima vse barve, čips, grah in krompir. V drugem delu se glavnima likoma pridružijo še drugi liki, ježa Igor in Boris, stara Miš, golob Stanko,

golobica Vera, želva Maruša in ježevec Janko.

Posamezna zgodba je zaokrožena celota in obsega dve strani v Cicidoju oz. v zbirki. Medo in Pujsi ter njuni prijatelji so živalski liki, ki pa so predstavljeni antropomorfno, saj živijo v blokih, se igrajo na igriščih, hodijo v vrtec in šolo, opravljajo različne poklice, čustvujejo podobno kot ljudje.

Igor Šinkovec je obogatil besedilo s kakovostnimi ilustracijami. V posamezni zgodbi je večinoma pet ilustracij, prva se vedno navezuje na naslov zgodbe, sledijo tri do štiri ilustracije manjšega formata, ki so v posamezni zgodbi umeščene ob besedilu. Na ilustracijah so upodobljeni ključni motivi zgodb. Interakcija med besedilom in ilustracijami lahko bralcu začetniku pomaga pri razumevanju tem, motivov in idej. Na ilustracijah je uporabljeno tudi raznoliko intraikonično besedilo, na primer onomatopoetski izrazi, ki predstavljajo različna čustvena stanja literarnih likov, ali posamezne besede, ki so neposredno povezane z naslovom.

Od jeseni 2022 nastajajo tudi animirane zgodbe, ki so objavljene na spletni strani Mladinske knjige, pod zavihkom Cicido. Pri animacijah, ki nastajajo po besedilu Sebastijana Preglja in ilustracijah Igorja Šinkovca, sodelujeta še naratorka Katja Preša in animatorka Andreja Goetz.

Decembra 2024 je zaživela spletna stran, ki ponuja predstavitev Meda in Pujsija, pobarvanke prizorov iz zgodb ter animirane zgodbe. Slednje so lahko mladim bralcem

¹ Leta 2024 je bila v Lutkovnem gledališču Ljubljana tudi premiera predstave *Medo in Pujsi*, predstavo je režiral Mare Bulc.



Vir: Naslovna stran spletne strani Medo in Pujsi, objavljeno z dovoljenjem podjetja Alba

v pomoč pri učenju branja, saj so besedila iz zgodb enaka kot v Cicidoju in knjigah. Učenec lahko posluša in gleda animacijo ali posluša pripovedovalko in ob tem poskuša tudi sam tiho brati. Zgodbe so dovolj kratke, da so za bralce začetnike obvladljive.

Zadnja zgodba v knjigi *Medo in Pujsi 1* ima naslov *Dober dan*. Vsakdanja situacija, ko nekoga srečamo in ga pozdravimo (Medo) ali pa tudi ne (Pujsi), se razvije v živahen dialog med literarnima likoma, ko drug drugemu utemeljujeta, zakaj sta ravnala tako

kakor sta. Vendar ko Medo reče Pujsiju, da se ne bi dobro počutil, če bi se drugi vedli, kakor da ga ni, Pujsi ugotovi: »Če rečem dober dan, s tem naredim dan boljši.« (Pregelj, 2023, str. 45)

In z branjem je lahko vsak dan boljši ...



Vir: Naslovna stran animiranih zgodb Medo in Pujsi, objavljeno z dovoljenjem podjetja Alba

Likovno izražanje v fotografiji ujetega doživetja narave – v kombinirani tehniki frotaža in kolaža

Uporaba telefona v učne namene v šoli je vse pogostejša, saj omogoča raznoliko doseganje učnih ciljev. Učenci si s telefoni lahko pomagajo pri hitrem dostopu do informacij, uporabljajo izobraževalne aplikacije, snemajo ali predvajajo, komunicirajo in sodelujejo. Kljub vsem prednostim pa je pomembno, da je uporaba telefona v učne namene na šoli enotno dogovorjena in regulirana ob ustrezni vzgoji učenca za varno in etično uporabo digitalnih naprav. Pričujoči primer je dober zgled dogovorjene uporabe mobilnega telefona pri pouku za doseganje učnih ciljev pri likovni umetnosti v 4. razredu osnovne šole.

Živimo v dobi, ko je sodobna tehnologija dostopna na vsakem koraku. Likovna umetnost je predmet, pri katerem lahko povežemo sodobno tehnologijo s poukom na prostem. V 4. razredu smo z učenci raziskovali, kako pri likovni nalogi povežemo raziskovanje okolice šole, uporabo mobilnega telefona, raziskovanje barv, oblik in površin ter grafično tehniko drgnjenke (frotaž) s kolažem.

Delo se je pričelo v učilnici, kjer so učenci prejeli uvodna navodila za delo. Ob razlagi in pogovoru o uporabi mobilnih telefonov in fotografiranju pokrajine je bilo učence treba usmeriti, na kaj naj bodo pozorni pri iskanju zanimivega posnetka oziroma ustreznega likovnega motiva. Učenci so nato na prostem v okolici šole v parih fotografirali zanimiv del pokrajine in naredili več fotografij. Ob tem jim je uporaba telefonov omogočala,

da so takoj videli rezultate svojega dela in eksperimentirali z različnimi pristopi k fotografiranju. Pri fotografiranju so raziskovali tako, da so naredili fotografijo od blizu, s pomočjo mreže, pod različnim kotom ali pa uporabili osnovne filtre, ki jim jih je telefon že takoj omogočal.

Nato je delo potekalo v računalniški učilnici, kjer smo fotografije prenesli na računalnik in učenci so si izbrali eno ali dve, ki so jo obdelali z osnovnim programom za urejanje fotografij. Pogovarjali o tem, kaj naredi fotografijo zanimivo, jih pregledovali, nato so izbrali fotografijo, primerno za izdelavo kolaža, ki so ga kasneje ustvarjali.

Ker je to delo za učitelja in učence zahtevno, so, medtem ko so posamezni pari izbirali in obdelovali fotografijo, ostali na spletu raziskovali in iskali likovne izdelke, ki so vključevali ključni besedi frotaž in kolaž ter jih zbirali v skupnem dokumentu. Po končanem delu smo si ogledali skupni dokument in izbrane izdelke ter se pogovorili, kaj opazijo, kaj jim je skupnega, kako bomo pristopili k likovni nalogi.

Nato smo izbrane fotografije barvno natisnili v približni velikosti A5 na list večjega formata (A3), da so jih učenci lažje analizirali. Sledilo je ponovno delo na prostem v okolici šole, kjer smo raziskovali različne drevesne vrste in strukturo lubja ter različnih površin (asfaltirana tla, klopce idr.). S seboj so imeli fotografije, da so jih lažje analizirali in v naravi primerjali barve, oblike in površine,



Slika 1: Fotografiranje in iskanje motiva v okolici šole

ki so jih kasneje uporabili. Ob tem so ugotovitve zapisali in hkrati že načrtovali ter iskali ustrezne vzorce, ki so jih pridobili z grafično tehniko frotaž. Pri tem smo jih spodbujali k raziskovanju, da naredijo čim več različnih odtisov z voščenkami. Zopet je sledilo delo v učilnici, kjer so izrezovali odtise v oblike in jih lepili v kolaž, ki se je najbolj približal originalu fotografije. Pri ustvarjanju kolaža so morali pazljivo izrezovati oz. trgati oblike odtisov in jih sestavljati v novo celoto. Za zaključek dela so učenci pripravili razstavo, kjer so predstavili svoja dela in vrednotili delo ter si izmenjevali izkušnje s sošolci.



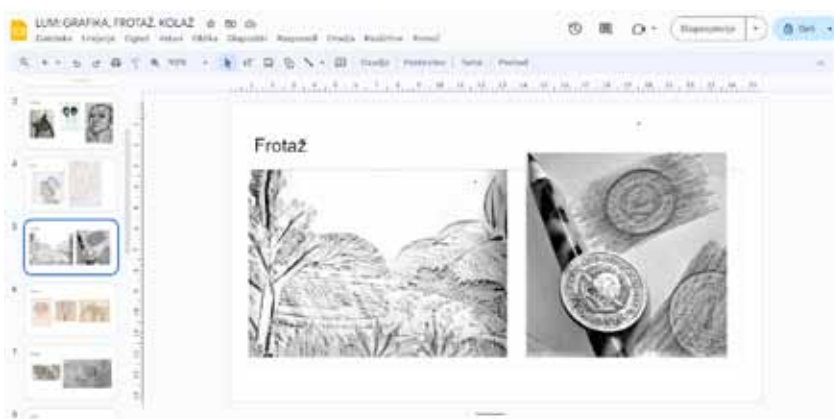


Slika 2: Prenos in obdelava fotografij na računalniku



Slika 3: Iskanje likovnih izdelkov na spletu

Povezovanje sodobne tehnologije, pouka na prostem in likovne umetnosti prinaša inovativne pristope v izobraževalni proces, ki učencem omogočajo razvijanje ustvarjalnosti, tehnoloških veščin in ljubezni do narave. Uporaba telefonov za fotografiranje v naravi in računalniška obdelava fotografij obogatita pouk likovne umetnosti, raziskovanje naravnega okolja pa razvija pozitiven odnos do narave.



Slika 4: Ustvarjanje skupnega dokumenta



Slika 5: Razstava izdelkov



Slika 1: Dihanje in zaznavanje okolice



Andreja Strgar,
Osnovna šola Otočec

Igra in pripovedovanje na prostem

Outdoor Play and Storytelling

IZVLEČEK: Učenci so pri učenju uspešnejši, če so notranje motivirani in če se počutijo varno. Za dejavnosti na prostem velja oboje, učenci so običajno zelo notranje motivirani in počutijo se varno. Oba dejavnika sta lahko zadosten razlog in spodbuda za izvajanje pouka na prostem, pri čemer je poleg učnih ciljev vključeno še razvijanje trajnostnega razmišljanja in delovanja. Predvsem mlajši učenci najprej opazujejo in zaznavajo bližnjo okolico ter razvijajo pozitiven odnos do nje. Na tem nato gradijo znanje, odnose, spretnosti. Narava je najbolj odprt prostor za urjenje vseh čutov, za igro in ustvarjanje ter preko obojega tudi prostor za učenje. Proces ter rezultate učenja učitelj preverja z opazovanjem in vodenjem pogovora z učencem.

Ključne besede: narava, opazovanje, igra, gibanje, čutila, pogovor



Abstract: Students perform better at school when they are self-motivated and feel protected. Outdoor activities offer both. In addition to learning objectives and developing sustainable thinking and behaviour, both factors can serve as a rationale and impetus for outdoor learning activities.

Younger pupils are more likely to observe and perceive their surroundings and develop a positive attitude towards them. They then expand on this to improve their knowledge, attitudes, and abilities. Nature is the most open area for training all the senses, for play and creativity, and, as a result, for learning. The teacher observes and engages with the students to assess the learning process and its outcomes.

Keywords: nature, observation, play, movement, senses, conversation

Pomen igre na prostem

Prvošolci so na moje vprašanje, kdaj se najbolje počutijo, odgovorili, da takrat, ko se igrajo in ko so na prostem. V knjigi Slepa miš, ti loviš (Videmšek idr., 2002) so zapisi šestih strokovnjakov, ki vsak po svoje opišejo pomen gibalne igre za otroke. Eduard Specha v uvodu knjige Igre sveta (Grunfeld, 1993, str. 3) piše, da »Neizpodbitno drži, da se otroci lahko učijo drug od drugega, brž ko se naučijo skupaj igrati. In res je tudi, da se sleherni otrok mora igrati, da bi se tako učil. ... Igra na prostem omogoča doživljanje okolja kot prijazne, bogate sestavine našega življenjskega okolja.« V spremni besedi prej omenjene knjige Igre sveta (Grunfeld, 1993, str. 3) pa dr. Ljubica Marjanovič Umek zapiše »Igra s svojo dinamiko, svobodo, čustveno obarvanostjo, samohotnostjo in stalno aktivnostjo

vliva na razvoj in učenje prav vsakega otroka. To dejavnost, ki je po naravi spontana, dejavnost, ki se nikoli ne konča, ki se neprestano spreminja, ki z vsebino, obliko in ciljem ni omejena, vedno pa je »otrokova«.

Skozi igro se po mnenju Rajka Šugmana (Šugman, 2004, str. 23) otroci nekako pripravljajo na življenje in se je ne naveličajo.

Bistvena razlika med učenci in učitelji ali med otroki in odraslimi pri razmišljanju o igri je, da odrasli razmišljajo o ciljih, otroci pa samo o dejavnosti, o igri.

Prav zaradi omenjenih razlik in uporabnosti igre pri pouku je zanimivo medpredmetno gradivo, ki ga je moč najti v priročniku Pouk na prostem (Novak idr., 2022) z naslovom Igra in umetnost na prostem in je primerno za učence 1. do 3. razreda. Nameni in cilji učenja so:

- zaznavati svojo okolico in ubesediti svoje zaznave (SPO);
- sproščeno izvajati naravne oblike gibanja v različnih razmerah (ŠPO);
- izražati se z naravnimi materiali in preizkušati njihove izrazne možnosti (LUM).

Izbira zunanega prostora

Za izvajanje dejavnosti na travniku ali v gozdu v bližini šole je potreben le naravni material. Izbira travnika ali gozda je odvisna od oddaljenosti enega ali drugega od šole ter predvidenega časa za izvedbo. Oba prostora omogočata učencem uporabo vseh čutov, gibanje in ustvarjanje. Smiselno je, da učitelj predhodno obišče lokacijo, preveri, kakšen in koliko materiala je tam mogoče najti ter ustrezno omeji prostor za učence.

GIBANJE ŽIVALI V NARAVI				
	DATUM			
USPEŠEN BOM, KO BOM:				
- IZVEDEL NAČRTOVANO DEJAVNOST.		✓		
- SE BOM UMIRIL IN ZAČUTIL NARAVO S SVOJIMI ČUTILI.		✓		
- SODELOVAL V SKUPINI.		✓		
- UPORABIL MATERIAL, KI GA IMAM NA VOLJO.			✓	
- ZNAL PRIKAZATI ZNAČILNO GIBANJE ZA IZBRANO ŽIVAL.		✓		

Slika 2: Gibanje živali v naravi – kriteriji uspešnosti

Opis dejavnosti na prostem

Bližnji travnik smo obiskali že nekajkrat bodisi za prosti čas bodisi za vodeno dejavnost, zato da je bil prvošolcem poznan. Na obisk travnika ali gozda učence vedno pripravim v učilnici, kjer jim podam kratek opis in nato skupaj oblikujemo namene dejavnosti na prostem. V primeru Igre in umetnosti na prostem so učenci izvedeli, da bodo šli na kratek sprehod do bližnjega travnika, za kar se bo treba ustrezno obleči in obuti. Zunaj bodo opazovali okolico, se gibali ter pripovedovali. Učence sem vprašala, kako bodo vedeli, da so nalogo opravili. Pri oblikovanju kriterijev uspešnosti so imeli nekaj težav, zato sem jim pri tem pomagala in pokazala listič, ki ga bodo izpolnili ob povratku v učilnico.

Ob prihodu na travnik so učenci skupaj naredili krog tako, da je vsak imel dovolj svojega prostora. Najprej se je bilo treba umiriti. Z zaprtimi očmi so globoko in počasi vdihnili in izdihnili s sledenjem prstov ene roke po prstih druge roke navzgor za vdih in navzdol za izdih. Osredotočili so se le na svoje dihanje. Po opravljeni vaji so učenci opisali, kaj so slišali in kako so se počutili.

»Slišal sem avtomobile.«

»Počutil sem se dobro.«

»Slišal sem veter.«

»Slišal sem otroke.«

»Motil me je hrup.«

Nato so se prijeli za roke in se v krogu nekaj časa z zaprtimi očmi premikali. Še enkrat so poročali o tem, kar so slišali, začutili.

»Začutil sem sošolca.«

»Vrtelo se mi je.«

»Ni mi bilo všeč.«

»Slišal sem avtocesto.«

Vodenje pogovora

V nadaljevanju se je z gibalno nalogo vsak učenec spremenil v svojo najljubšo žival. Posnemal jo je z gibanjem, oglašanjem, navideznim prehranjevanjem in bil pri tem pozoren le nase, ni smel pogovarjati s sošolci. Nato je v okolici poiskal in izbral nekaj, kar je povezano z živaljo oziroma kar bi po njegovem mnenju žival znala uporabiti. Med dejavnostjo sem poklicala nekaj učencev in se z njimi pogovorila o izvedeni dejavnosti. Med opazovanjem sem iz njihovega razigranega in vedrega vzdušja razbrala, da so pri dejavnosti uživali. V pogovoru sem nato želela izvedeti, kaj konkretno so počeli in čemu.

V pogovor so vključena raznolika vprašanja. »Mnoga lahko kategoriziramo glede na Bloomovo taksonomijo



Slika 3: Dihanje in zaznavanje okolice

kognitivnih ciljev. Drugi način kategoriziranja vprašanj predstavlja delitev na konvergentna vprašanja (en sam pravilen odgovor) in divergentna vprašanja (več možnih odgovorov).« (Woolfolk, 2002, str. 442)

Skozi pogovor preverim, kako so učenci izvedli nalogo, ali so pri tem uporabili že usvojeno znanje oziroma kaj so izvedeli novega. Odgovori so v določeni meri pričakovani. Učencem postavljam vprašanja nižje in višje taksonomske ravni glede na starost in sposobnosti. Zahtevnost vprašanj je odvisna tudi od odgovora učenca ter se temu prilagodi. Učenec potrebuje čas za razmislek, posebno pri vprašanjih višje ravni. Če se učenec na vprašanje odzove zmedeno, izgubljeno, je smotno preoblikovati vprašanje.

Včasih je pogovor lahko zelo kratek in jedrnat. (Primer pogovora 1 in 2.) Najbolj so zanimivi pogovori, ko učenec poda nepričakovan odgovor, iz katerega učitelj izpelje nova vprašanja tako, da se pogovor usmeri nazaj k izvirni temi. (Primer pogovora 3.)

Zapisi pogovorov učiteljice in učenca

Primer 1:

UČ: Kaj imaš v roki?

Uč: Blato.

UČ: Zakaj pa blato?

Uč: Žabe se pozimi pogreznejo v blato, da jim je bolj toplo.



Primer 2:

UČ: Zakaj si izbral travo?

Uč: Ker sem žival.

UČ: Katera žival ima rada travo?

Uč: Krava.

UČ: Zakaj pa ima rada travo?

Uč: Za jest.

Primer 3:

UČ: Kdo si ti?

Uč: Panda.

UČ: Kaj si našel?

Uč: Travo.

UČ: Kaj boš z njo?

Uč: Igral se bom.

UČ: Hmm. Panda se s travo igra. Kaj pa panda je?

Uč: Bambus.

UČ: Kje ga pa najde?

Uč: Na drevesu.

UČ: Ga imamo tukaj?

Uč: Ne.

UČ: Bi torej panda preživela tukaj?

Uč: Ne.

UČ: Zakaj?

Uč: Ker nima za jest.

Med posnemanjem gibanja živali je vsak pozorno opazoval, ali je še kdo od učencev počel enako ali podobno. S temi se je združil v skupino, kjer so se pogovorili o živali ter drug drugemu razložili, zakaj so jo izbrali.

V skupini so razmislili in se dogovorili, kako bodo predstavili izbrano žival kot uganko za sošolce. Sledile so predstavitve skupin in ugibanja preostalih sošolcev.

Evalvacija dejavnosti

Z učenci smo se nato vrnili v učilnico, kjer smo opravili še evalvacijo dejavnosti. Za pogovor sem uporabila samoevalvacijski bingo (Novak idr., 2022, priloga 5). Prebrala sem nekaj trditev, pri čemer je učenec za vsako trditev, s katero se je strinjal, na mizo položil barvico. Učenci se radi igrajo in učijo na prostem, pri usmerjenem opazovanju je potrebna dodatna spodbuda, različno so se trudili, razmišljali in izražali svoje mnenje.



Sliki 4 in 5: Posnemanje najljubše živali

Refleksija

Za uspešno izvedbo pouka na prostem je potrebna redna in sistematična izvedba. Najbolje se obnese medpredmetno načrtovanje v obsegu vsaj dveh ur, ko lahko učinkoviteje uresničimo zastavljene cilje. V naravnem okolju se praviloma najde naravni material in ni razloga za prinašanje pripomočkov iz učilnice. Če je le mogoče, glede na vsebino, se en pripomoček uporabi na različne načine. Pri načrtovanju je smiselno pred izvedbo preveriti lokacijo in količino potrebnega materiala. Na območju šole (kar se "drži" šole) spremstvo ni potrebno, za bolj oddaljene lokacije pa je za 15 učencev potreben dodaten učitelj. Za 1. razred je organiziranje spremstva enostavnejše, ker je prisotna druga strokovna delavka.

Za pouk na prostem so starši seznanjeni na prvem roditeljskem sestanku, ko izvedo, da bodo učenci kolikor bo le mogoče zunaj. Sklene se tudi dogovor, da umazane čevlje učenci čim prej začnejo čistiti sami oz. ob pomoči staršev. Če obstaja verjetnost za moker, blaten teren, so učenci in starši pravočasno pisno obveščeni o potrebni ustrezni obutvi in rezervnih oblačilih.

Za učence je izkušnja gibanja/pouka/dejavnosti na prostem zagotovo neprecenljiva na vseh njim zavednih in nezavednih področjih. Ne le, da so srečni, ko so zunaj, temveč se v naravi učijo novih spoznanj ter socialnih veščin in hkrati skrbijo za svoje zdravje. Vse navedeno so gotovo tehtni razlogi za izvedbo pouka na prostem.

Za izvedbo je pomembna (pred)priprava, saj v nasprotnem primeru učenci vidijo le priložnost za zabavo. Učenci morajo biti seznanjeni z nameni pouka na prostem. Še bolj učinkovito je, če pri načrtovanju le teh sodelujejo. Učenje z raziskovanjem je ne le zanimivo, temveč tudi bolj zanesljivo, saj učenci tako sami gradijo svoja spoznanja.

Med poukom na prostem učenci zaznavajo okolico, razvijajo odnos do le te, gradijo znanje ter medsebojne odnose. Z izvajanjem dejavnosti v naravi in z naravnimi materiali prevzemajo odgovornost za svoje učenje ter se uri v skrbi za lastno varnost in varnost drugih.

Učitelj naj bo pozoren na vse učence in njihovo ravnanje oziroma odziv na navodila. Pomembno je opaziti posameznike, ki so (morda) nemotivirani za usmerjeno dejavnost in jih k temu spodbuditi, usmeriti na drugačen način. Pri iskanju rešitev je neprecenljivo, kadar so učenci razpoloženi in ustvarjalni, k čemur jih zunanje okolje tudi spodbudi. Skozi skrbno voden pogovor o opravljeni dejavnosti na prostem imajo učenci priložnost ponotranjiti dogajanje in nova spoznanja.

Pouk na prostem je v našem okolju odličen za prvošolce, ki se privajajo in spoznavajo bližnjo okolico šole in



Slika 6: Bingo trditve in odgovori

kar nam ta ponuja. Pred usmerjeno dejavnostjo gredo učenci nekajkrat v naravo za neusmerjen prosti čas (le z jasnimi pravili vedenja), ko jih le opazujem v njihovi interakciji in gibanju. Nato jih v učilnici preko pogovora pripravim na pouk na prostem, ko so seznanjeni z vsebino in navodili za izvedbo nalog. Take usmerjene dejavnosti so nato omejene na trajanje pozornosti učencev, vendar gre z vsako izkušnjo bolje. Učenci v naravi uživajo. Z rednim izvajanjem pouka na prostem se gotovo izboljša tudi njihova pozornost in trajnostni odnos do okolja.

Viri in literatura

Grunfeld, F. V. (1993). *Igre sveta*. Državna založba Slovenije.

Novak N., Dolgan K., Vršič V., Podbornik K., Bojc J., Pihler N. (2022). *Pouk na prostem. Priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šugman R. (2004). *Hura, igrjamo se v prostem času*. Zavod za šport Slovenije.

Videmšek M., Šiler B., Fišer P. (2002). *Slepa miš, ti loviš*. Fakulteta za šport. Inštitut za šport.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Educy.



Slika 1: Predstavitve svojega izdelka v galeriji na prostem



Barbara Oder,
Osnovna šola Kajetana
Koviča Poljčane

Naravni materiali za likovno ustvarjanje in kot navdih domišljiji

Natural Materials for Inspiring Art and Imagination

IZVLEČEK: V članku sta predstavljeni dve dejavnosti izvedbe pouka na prostem, ki se povezujeta s poukom v razredu. Narava nam ponuja nešteto možnosti za ustvarjanje. V prvem delu učenci raziskujejo bližnji gozd. V njem najdejo različne materiale, ki jih uporabijo za likovno ustvarjanje, ob tem pa razvijajo odnos do narave in skrb zanjo. Po ustvarjanju v naravi učenci materialov ne odnašajo, ampak jih pustijo tam, kjer so jih našli. Svoje umetniške »prenesejo« v učilnico in jih

poustvarijo z risanjem. V drugem delu pa je narava prostor in navdih za literarno ustvarjanje, ki ga prav tako povežemo z delom v učilnici. Učenci po sistematičnem opazovanju ustvarijo in napišejo pesem. V obeh primerih so vsebine medpredmetno zasnovane in povezane. Pouk na prostem pa poleg medpredmetne povezanosti povečuje motivacijo, krepi medsebojne odnose, poveča skrb in odgovornost za okolje in posledično izboljša učne dosežke.

Ključne besede: pouk na prostem, naravni materiali, ustvarjanje, opazovanje, sodelovanje

Abstract: This article describes two outdoor activities that relate to classroom lessons. Nature provides endless opportunities for creative expression. During the first activity, pupils explore a nearby forest area. They collect various materials to create art while developing a relationship with and caring for nature. After the activity, they do not take the materials away; instead, they leave them where they were found. They „transfer“ their art into the classroom and recreate it through drawing. The second section discusses nature as a place and a source of inspiration for literary creativity, which also pertains to classroom work. Following systematic observation, pupils compose and write a poem. In both cases, the content is cross-curricular and linked. In addition to cross-curricular integration, outdoor education boosts motivation, strengthens relationships, fosters environmental stewardship, and thus improves learning outcomes.

Keywords: outdoor education, natural materials, creation, observation, participation

Opis dejavnosti in izhodišča

Narava nam ponuja nešteto možnosti za ustvarjanje. Učenci raziskujejo različne materiale in se z njimi likovno izražajo. Delčke fotografij s pomočjo naravnega materiala sestavijo v neko domišljjsko celoto. Svojo umetnino po spominu narišejo in predstavijo sošolcem na razredni likovni razstavi.

Ker je narava lahko navdih tudi na področju književnosti, se kasneje preizkusijo še v zaznavanju narave z vsemi čutili in ustvarjanju pesmi.

Nameni učenja

Učne cilje skupaj preoblikujemo v namene učenja. Zapišemo jih v jeziku, ki ga učenci razumejo, in tako spodbujamo samouravnavanje učenja.

Znal bom:

- uporabiti naravne materiale za ustvarjanje likovnega izdelka ob delčku fotografije,
- sodelovati s sošolci,
- skrbeti za naravo in se varno igrati,
- opazovati naravo z vsemi čutili in ustvariti pesem.

Cilji učnega načrta

Likovna umetnost

Učenec:

- **vzpostavi** stik z naravo,
- **oblikuje** pozitivne vedenjske vzorce (strpnost, prijateljski odnos v skupini ali paru, upoštevanje dogovorov, vztrajnost, odgovoren odnos do okolja),
- v naravnem okolju likovno **upodobi** likovne pojme, zmore prepoznati in uporabiti likovne motive in razporejati oblike in ploskve,
- **preizkuša** različne risarske materiale,
- **razvija** občutek za razporejanje oblik,
- **ustvari** likovno delo iz materialov naravnega izvora, vzetih neposredno iz okolja, kjer je delo nastalo in kamor je umeščeno.

Slovenščina

Učenec:

- **izraža in primerja** svoje doživljanje, čustva, predstave in misli, ki se muvzbudijo pri poslušanju/branju,
- **prepozna** kitico kot zgradbeno in pomensko enoto,
- **izraža** svoje razumevanje pesmi in ga primerja z razumevanjem sošolcev,
- **zaznava** likovno oblikovanost pesmi/besedila,
- **razvija** asociativne zmožnosti: išče tematsko (osrednjo) besedo, v pesmi ter **niza** svoje asociacije,
- **zaznava** rabo čustveno obarvanih besed,
- **ustvarja** svojo pesem,
- **razmišlja** o opazovanem objektu.

V ospredju so bili cilji likovne umetnosti in slovenščine, ki pa so se prepletali še s cilji nekaterih drugih predmetov (šport, spoznavanje okolja).



Prostor izvajanja

Gozd, šolsko igrišče, učilnica.

Pripomočki

Naravni materiali, pisalo, podlaga, list za ustvarjanje, delčki fotografij, učni listi.

Navodila za učence

Dan pred odhodom v gozd učencem na kratko predstavimo načrt za pouk na prostem. Pogovorimo se o primernih oblačilih, obutvi in zaščiti pred klopi in soncem.

Ker gozd ni v neposredni bližini šole, še obnovimo pravila varnosti v prometu ter pravila varne hoje in prečkanja ceste.

1. Gozdni bonton

Preden pričnemo z delom, učenci ponovijo gozdni bonton. Sličice z zapisi, ki ponazarjajo gozdni bonton, so učenci oblikovali že prejšnje šolsko leto, na enem izmed prvih sprehodov v gozd. Naključno izbrani učenec izvleče sličico in pove pravilo gozdnega bontona, ki ga sličica ponazarja.

Naš gozdni bonton

- Govorimo tako, da ne plašimo živali.
- Rastline in gobe pustimo rasti.
- Živali samo opazujemo.
- Dobro poslušamo navodila za delo.
- Se dogovorimo, kaj bomo delali.
- Pazimo na izdelke sošolcev.



Slika 2: Izrezki za ustvarjanje

2. Ustvarjanje

Učenci se najprej dogovorijo, kdo bo s kom delal ali pa se odločijo za samostojno delo. Nato izberejo eno ali več ponujenih izrezkov fotografij, ki predstavljajo izhodišče za ustvarjanje. Navodilo, ki sledi, je: Poišči prostor, kjer boš ustvarjal. Izbrano fotografijo/fotografije skušaj čim bolj domiselno vključiti v svoj izdelek, tako da ga narediš, dopolniš, preoblikuješ z izbranimi naravnimi materiali, ki jih najdeš v gozdu in ob njem.

Najprej poiščejo ustrezen prostor v gozdu ali ob robu gozda, ki jim bo služil kot podlaga za ustvarjanje. Pri nabiranju materialov so pozorni, da ne uničijo izdelkov drugih otrok. Upoštevati morajo tudi pravilo, da se lahko gibljejo tako daleč, da jih učiteljica vidi.

Zelo pomembno je, da imajo dovolj časa, da lahko ustvarijo svoje likovne izdelke.

3. Predstavitev izdelkov v galeriji na prostem

Po končanem delu učenci drug drugemu predstavijo svoje izdelke iz naravnih materialov. Povedo, kaj predstavlja njihov izdelek, katere materiale so uporabili in kako so ga izdelali. Utemeljijo, zakaj so izbrali določene materiale (npr. Kamni imajo ostre robove kot so ostre ježeve bodice. Hrastov list ima valovite robove kot da valovi morje. Mah je mehek, predstavlja živalsko dlako. Veje predstavljajo stebre, ki držijo most.)

4. Fotografiranje izdelka z navideznim fotoaparatom

Pred vrnitvijo v šolo učenci svoje izdelke fotografirajo z navideznim fotoaparatom. To naredijo tako, da s palcem in kazalcem obeh rok oblikujejo »fotoaparat« in z njim »fotografirajo«. Izdelek si skušajo čim bolj zapomniti, da ga lahko kasneje v razredu čim bolj natančno narišejo. Smiselno je, da izdelke fotografirajo še s tablico ali telefonom; to lahko naredi tudi učitelj, kar jim je lahko v pomoč pri nadaljnjem delu, še posebej takrat, ko z delom ne nadaljujejo isti dan. Po končanem delu naravne materiale, ki so jih uporabili, vrnejo nazaj, od koder so jih prinesli.

5. Poustvarjanje izdelkov v razredu

Učenci izberejo ustrezno podlago in kar so »fotografirali« z navideznim fotoaparatom narišejo.

Pokažem jim sliko španskega slikarja Pabla Picassa in jim povem, da jo je poimenoval Guernica. Nato jih spomnim na obisk galerije, kjer so iskali in brali, kdo je avtor umetnij ter kdo jih je ustvaril. Ugotovijo, da poznajo avtorje, niso pa še izbrali imen za svoje umetnije. Zato po zgledu navedenih primerov še sami poiščejo poimenovanja zanje. Otroci so za poimenovanje



Slika 3: Izdelki otrok na prostem



Slika 4: Prikaz poustvaritve izdelkov s slike 3

svojih umetnij uporabili zelo različna imena. Nekateri so jih poimenovali z že znanimi izrazi, drugi pa so si izmislili čisto svoja poimenovanja. (npr. Ladja pod mostom, Lučka, Bears, Super vesoljski boj, Pošast, Mlahal.)

6. Razredna galerija

Najprej skupaj pogledamo nastale izdelke in se o njih pogovorimo. Pogovor vodi učiteljica, ki skupaj z učenci ugotavlja, kako dobro so si zapomnili svoje izdelke in kako uspešni so bili pri risanju nastalih likovnih izdelkov.

Nato učenci svoje izdelke pritrdijo na izbrano mesto v razredu. Postavijo se v vlogo kustosa in po razredni galeriji popeljejo sošolce ter jim predstavijo svoje izdelke. Ker smo bili pred tem v galeriji in smo se o tem veliko pogovarjali, so poznali vlogo kustosa.

7. Oblikovanje kriterijev

Po opravljenem delu smo skupaj oblikovali kriterije uspešnosti. Učenci so jih oblikovali najprej v skupinah, nato so nastale kriterije predstavili sošolcem. S pomočjo kriterijev, ki so nastali v skupinah, smo oblikovali razredne kriterije.

Uspešen bom, ko:

- uporabim svojo domišljijo,
- uporabim različne naravne materiale,
- sestavim zanimiv izdelek,
- natančno opazujem,
- si zapomnim, kaj sem naredil,
- izberem ustrezno podlago,
- čim bolj podobno narišem.



Vprašanja za učence

Še nekaj vprašanj, s katerimi smo učence usmerjali v to, da razmišljajo ne le o delu, ampak tudi o svojem počutju med ustvarjanjem. S pomočjo vprašanj učence spodbudimo, da razmišljajo, raziskujejo, iščejo različne poti in odgovore.

- Kaj občutiš, ko ustvarjaš v naravi?
- Kako bi lahko čim bolj domiselno vključil sliko v svojo umetnino?
- Kaj potrebuješ za delo?
- Katere materiale imaš na voljo?
- Kako se boš tega lotil?

Možnost nadgradnje

Narava ni le navdih za likovno ustvarjanje, lahko je tudi navdih za ustvarjanje poezije. Zato smo se odločili, da preverimo, ali to drži.

Šolsko igrišče

1. Uvodna aktivnost – čutno zaznavanje narave

Z učenci smo se odpravili na šolsko igrišče, kjer se je začelo načrtno zaznavanje. Vsak je dobil učni list, na katerega je napisal nekaj stvari, ki jih je videl, slišal, vonjal ali jih potipal. Zápise so predstavili drug drugemu.

2. Pisanje pesmi o drevesu

Po uvodni dejavnosti so si učenci izbrali drevo na šolskem igrišču. Najprej so ga opazovali z vsemi čutili, nato pa s pomočjo tega, kar so zaznali, napisali pesem. Za izhodišče so dobili učni list, na katerem so bile napisane prve besede vsake kitice: deblo, korenine, veje, listi.

Lahko pa so se odločili za pisanje akrostiha – drevo. Ta način pisanja pesmi so učenci že poznali in smo ga samo obnovili. Z njim so se seznanili na enem izmed kulturnih dni, ko so pisali pesmi o Mačku Muriju. Besedo drevo so napisali navpično, nato so iz prvih črk sestavili nove besede, verze.

3. Branje pesmi

Po končanem ustvarjanju so pesmi najprej brali v parih. Če so želeli, so jih lahko še dopolnili ali popravili. Sledilo je branje pesmi svojemu izbranemu drevesu. To je drevo, ki so si ga otroci izbrali že na začetku šolskega leta, to drevo je njihov prijatelj. Otroci ga obiščejo, skrbijo zanj, se mu potožijo, zaupajo, sprostijo ...Tokrat so mu napisali pesem.

Možnost za nadgradnjo dejavnosti

Možnost nadgradnje pa vidim še v povezavi med obema ustvarjanjema in izdelavi knjige s pomočjo programa Book Creator. Učenci so se s tem programom že srečali v eni izmed prejšnjih dejavnosti in ga ob vodenju učiteljice uporabljali.



Sliki 5 in 6: Zaznavam z vsemi čutili in napišem, kar slišim, vidim, vonjam, tipam

DREVO	
Deblo: hrapavo, debelo, visoko, poraščeno.	Drevo je zeleno, rjavo, rumeno. Rogovilaste veje niso kot meje. Ena in ena, banana rumena. Veter, meter pet in šest. Olive smrdljive niso kot slive.
Veje: rogovilaste, olistane, tanke, rjave.	Deblo, drevesa, cipresa. Rjavo, debelo je pravo.
Korenine: močne, debele, gladke, zapletene.	Ela ni vedno vesela. Veje vesele imajo Oranžne liste debele.
Listi: hrapavi, suhi, barvni, umazani.	

Slika 7: Pesmi otrok

Refleksija učencev

- Všeč mi je bilo, ko sem z Mašo ustvarjala na šolskem dvorišču. Ni pa mi bilo všeč, ko mi je Tina ukazovala.
- Ustvarjanje v gozdu mi je bilo najbolj všeč. Všeč mi je bilo, ker smo delali zunaj. Jaz bi rada še večkrat tako delala.
- Meni je bilo najbolj všeč, ko smo delali v gozdu. Tudi, da smo delali skupaj. Pa ko smo pisali pesmi in smo lahko izbrali drevo.
- Zanimivo je bilo, ko smo pesmi brali drug drugemu in potem še drevesom. Ustvarjanje v gozdu je bilo tudi zelo zanimivo. Lahko smo popravljali, pa se ni videlo.
- Lepo je bilo, ko smo ustvarjali pri lovskem domu, v gozdu. Lahko smo si zbrali, s kom bomo delali. Lahko smo naredili zelo veliko.
- Všeč mi je bilo, ko smo to, kar smo delali v gozdu, narisali. Ko smo drevesu brali pesmico.
- Fino je bilo, ker smo lahko delali z naravnimi materiali in nato fotografirali. Pa ko smo zunaj pisali in brali pesmi.
- Všeč mi je bilo, ker smo delali skupaj s prijatelji in smo bili v naravi. Ni mi bilo všeč, ko smo pisali pesem.
- Všeč mi je bilo, ker smo ustvarjali v gozdu z naravnimi materiali. Ker nismo dali ničesar v koš in smo si lahko zbrali, ali želimo delati sami, v paru ali v skupini.



Slika 8: Branje pesmi

Refleksija učitelja

Že sama sprememba učnega okolja je bila za učence velika motivacija. Tudi nadaljnje dejavnosti, pri katerih so učenci lahko izbirali, kaj in na kakšen način bodo počeli, so jih pritegnile. Ustvarjanje v naravnem okolju je učencem odprlo prostor; povečalo format in dalo nešteto različnih možnosti. Predvsem bi poudarili prostorsko odprtost, ki so jo v svojih refleksijah navajali tudi učenci. Učenci so pridobili številne izkušnje na področju ustvarjanja, sodelovanja, skrbi za okolje. Vse te prednosti so tudi sami zaznali. Delo je potekalo po eni strani zelo umirjeno, po drugi pa zelo aktivno in dinamično. Otroci so bili veliko bolj sproščeni, iskali so nove izzive in rešitve. Narava je bila res navdih za ustvarjanje.

Če bi se ponovno lotili ustvarjanja na tak ali podoben način in bi bili bolj časovno omejeni, bi lahko izpustili del, ko so učenci izdelek iz naravnega okolja prenesli z navideznim fotoaparatom na list papirja. To je bila zanje neka nova izkušnja, ki so jo z veseljem izpeljali. Morda bi bilo ta del smiselno izpustiti, če tega ne bi naredili v istem dnevu, ko so imeli učenci svoj izdelek še v dobrem spominu.

Za vsako ustvarjanje v naravi si je treba vzeti toliko časa, kot ga otroci potrebujejo. Če pouk organiziramo na opisan način, otroci bolje razvijejo ustvarjalnost in z veseljem sodelujejo. Otroci imajo naravo radi in prav je, da jim omogočimo čim več smiselnega stika z njo in ustvarjanja ter učenja.

Viri in literatura

Novak N., Dolgan K., Vršič V., Podborknik K., Bojc J., Pihler N. (2022): *Pouk na prostem: priručnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. (2011) Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.



Slika 1: Branje zgodb avtorice Polonce Kovač



Helena Škerget Rakar,
Osnovna šola Puconci

Opazovanje okolice in ustvarjanje zgodb

Observational Walking and Story Creation

IZVLEČEK: Pouk na prostem (v naravi) kot organizirano učenje zunaj šolske stavbe spodbudno vpliva na počutje učencev, jih dodatno motivira za šolsko delo in jim pomaga pri utrjevanju znanja na zanimiv način. Zato smo v 1. in 2. razredu izvedli pouk na prostem pri urah slovenščine. Po obravnavi črk smo se z učenci odpravili na sprehod po okolici šole, da bi poiskali poimenovanja za vse tisto, kar bodo videli, slišali, vohali ali tipali ter besede zapisali po abecednem redu. Besede in njihov pomen smo razjasnili in z njimi tvorili povedi. Dejavnost smo nadgradili z oblikovanjem in zapisom zgodb

ter branjem književnih besedil. S tem smo urili bralno tehniko, razumevanje prebranega in ustvarjalno izražanje. Refleksija učencev je pokazala, da cenijo povratne informacije staršev, prepoznajo napake v svojih besedilih ter uspehe pri izvajanju dejavnosti. Pouk na prostem je bil prepleten z elementi formativnega spremljanja: nameni učenja, kriteriji uspešnosti, povratnimi informacijami in refleksijo.

Ključne besede: pouk na prostem, slovenščina, abeceda, zgodba, književno besedilo, formativno spremljanje

Abstract: Outdoor (nature) education can boost pupils' well-being, motivation and knowledge retention in a compelling way. For this purpose, several Slovenian lessons in Grades 1 and 2 were conducted outdoors. After covering the alphabet letters, pupils walked around the school, named anything they saw, heard, smelt or touched, and then alphabetised the words. We defined their meanings before using them to form sentences. They then created and wrote stories and read literary texts to practise reading techniques, reading comprehension, and creative expression. Their reflections revealed they identified their mistakes and valued their parents' feedback and progress. The outdoor sessions featured formative assessment elements, i.e., learning intentions, performance criteria, feedback, and reflection.

Keywords: outdoor lessons, Slovenian, alphabet, story, literary text, formative assessment

Uvod

Učence zlahka motiviramo za odhod v naravo, kjer izkušnjsko spoznavajo pojme, pojave in procese ter doživljajo okolico kot prostor učenja. Narava in odprt učni prostor delujeta kot spodbudno okolje, kjer se učenci lažje sprostijo, postanejo ustvarjali, radovedni, rahločutni, zvedavi, zato jim lahko ponudimo naloge za utrjevanje in urjenje znanja, ki smo ga obravnavali v razredu.

Pouk na prostem lahko izpeljemo pri različnih predmetih in lahko sem načrtovala, da bomo z učenci po obravnavi velikih in malih tiskanih črkah izvedli utrjevanje znanja kot pouk v naravi.

Izhodišče za načrtovanje pouka na prostem je bil priročnik Pouk na prostem (Novak idr., 2022), predvsem zvezek avtorice Nine Novak Jezik in sporazumevanje, v katerem me je navdušila dejavnost Branje in pisanje – od A do Ž. Dejavnost je namenjena učencem od 1. do 3. razreda. Sama sem si zadala izziv, da jo najprej izpeljem v 2. razredu. Glede na dober odziv učencev sem jo leto dni kasneje izvedla še v 1. razredu pri drugi generaciji otrok, kjer je bil naš namen razviti pozitiven odnos do branja in pisanja.

Ko sem načrtovala posamezne dejavnosti, se je pokazala potreba, da sem priloženi učni list za moje učence večkrat preoblikovala. Tako so jih novonastali učni listi spodbujali, da so v naravi postali sistematični opazovalci okolice, predmetov in dogajanja, ter da so na dane črke zapisovali besede, ki so jih kasneje uporabili pri pisanju svojih zgodb.

Izhajala sem iz ciljev učnega načrta za slovenščino (UN, 2018, str. 10–12).

Učenci in učenke:

- razvijajo tehniko branja in pisanja besed ter enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami,
- razvijajo poimenovalno zmožnost:
 - poimenujejo bitja, predmete, dejanja ... v svoji okolici ali na sliki s knjižnimi besedami in besednimi zvezami;
 - razlagajo dane besede oz. besedne zveze iz besedila in jih smiselno uporabljajo v svojem besedilu,
- razvijajo pravopisno zmožnost – individualizirano, postopoma in sistematično spoznavajo, usvajajo in utrjujejo:
 - zapis besed z nekritičnimi glasovi;
 - zapis besed s kritičnimi glasovi;
 - rabo velike začetnice na začetku povedi;
 - rabo končnih ločil;
- razvijajo slogovno zmožnost:
 - v svojih besedilih in besedilih drugih prepoznavajo neustrezne (npr. neknjižne) besede in besedne zveze ter jih zamenjajo z ustrežnejšimi (npr. knjižnimi) sopomenkami.

Dejavnosti pouka na prostem sem načrtovala v okolici šole, ki vključuje naslednje lokacije: vhod v šolo s pogledom na šolsko dvorišče, prostor s fitnes napravami, okolico Eko učilnice, otroško igrišče z igrali, šolsko dvorišče z vrtom, sadovnjakom in travnikom. Načrtovani prostor je omogočal gibanje učencev in širši nabor objektov za opazovanje ter primeren prostor za branje in pisanje (klopce in mize v učilnici na prostem).



Slika 2: Okolica šole z otroškim igriščem ter mizicami in klopmi učilnice na prostem

Izvedba dejavnosti pouka na prostem

Priprava na izvedbo pouka na prostem se začne v razredu, kjer smo z učenci opredelili namene učenja pouka na prostem, naredili načrt, v katerega smo vključili pripomočke in opremo, opisali poti gibanja ter upoštevanje varnosti (Novak 2022, str. 10).

V učilnici smo z učenci ponovili slovensko abecedo, uredili in dopolnili abecedo imen učencev ter se ob zaključku dejavnosti pogovorili, kaj se želimo danes naučiti (nameni učenja).

Znal bom:

- opazovati okolico (z vsemi čutili) in poiskati besede na črke slovenske abecede,
- zapisati besede na dano črko na učni list,
- pripovedovati zgodbo z izbranimi besedami.

Ob namenih učenja so učenci spoznali posamezne dejavnosti na prostem, nato sem jim še predstavila, v katerih kotičkih okolice šole bodo te dejavnosti potekale.

Pred odhodom iz učilnice smo se z učenci dogovorili za zbirno mesto pred šolo in jih spomnili na tiho gibanje po šolskih prostorih, da ne motimo pouka ostalih učencev. Za izvedbo dejavnosti na prostem so si s seboj učenci vzeli pisala in pisalno podlago, zunaj pa so prejeli učni list.

a) Opazovanje okolice

Z učenci smo se odpravili na opazovalni sprehod v okolici šole, se ustavljali na umirjenih točkah v posameznem kotičku in skušali poimenovati čim več stvari, ki jih vidimo, slišimo, vohamo in tipamo. Tako so se navajali na sprejemanje okolice z vsemi čutili, seveda je bilo v ospredju sistematično opazovanje okolice.

b) Izpolnjevanje učnega lista

Učenci so strnili svoja opažanja in besede na črke slovenske abecede vpisali na učni list: »Od A do Ž«.



Slika 3: Učenci na zbirnem mestu

Priloga 1: Učni list od A do Ž
Vir: Novak, 2022, str. 6.

OD A DO Ž

IME: _____

RAZRED: _____



- Na poti od vhoda v šolo do igrišča opazuj okolico.
- K vsaki črki abecede na učnem listu vpiši nekaj, kar vidiš, slišiš, vonjaš ali tipaš na tej poti.
- Vrni se po isti poti. Med vračanjem dodaj še eno stvar za vsako črko.
- Po opravljenem sprehodu opiši pot, ki si jo prehodil. Pri opisovanju poti uporabi besede, ki si jih vpisal pod črke. Opis poti ustno predstavi sošolcu.
- *Tvori pravljičo in v njej uporabi izbrane besede. Pripoveduj jo sošolcu.*

A	B	C	Č	D
E	F	G	H	I
J	K	L	M	N
O	P	R	S	Š
T	U	V	Z	Ž



Od A do Ž

IME: _____
RAZRED: _____
DATUM: _____

NA SPREHODU OPAZUJ OKOLIČO: K VSAKI ČRKI ABECEDNE NA UČNEM LISTU VPIŠE NEKAJ, KAR VIDIŠ, SLIŠIŠ, VONJAŠ ALI TIPIŠ.

A	B	C	Č
ASVALT AVTO	BALON	CERKEV ČISTA	ČESNA
D	E	F	G
DROBNJAK		FITNES FILIP	GUMKA GOL GOZD
H	I	J	K
HRIB HISA	IGRE	JAS JAGODE JOPI	KOS KLOP KORUZA
L	M	N	O
LUČ	MAJNA MAJA MA	NIVA	OKNO OGRAJA

Od A do Ž

IME: _____
RAZRED: _____
DATUM: _____

NA SPREHODU OPAZUJ OKOLIČO: K VSAKI ČRKI ABECEDNE NA UČNEM LISTU VPIŠE NEKAJ, KAR VIDIŠ, SLIŠIŠ, VONJAŠ ALI TIPIŠ.

A	B	C	Č
Amor Arto Alem	Bome Bomom Bomica	Čerbon Česta Čačel	Čakelica Čakelica Čakelica
D	E	F	G
Dobro Drovo Dobro	Evo Ema Ela	Fama Fama Fama	Gina Gina Gina
H	I	J	K
Helena Klad Klad	Ivana Ivana Ivana	Jana Jana Jana	Kana Kana Kana
L	M	N	O
Lena Lena Lena	Mama Mama Mama	Nana Nana Nana	Oana Oana Oana

Slika 4: Dokaz o učenju in delu dveh učencev

c) Analiza zapisanih besed

Z učenci smo našli primeren prostor (senca pred Küzmičevim domom, Eko učilnico), kjer so si po skupinah predstavljali zapisane besede na dano črko na učnem listu. Pogovorili so se o besedah, ki jih nekateri mogoče niso razumeli, in o besedah, ki so jih na določeno črko težko našli (vprašanje: Na katero črko si težko našel besedo?). Če je kateremu učencu manjkala beseda na določeno črko, so mu jo sošolci v skupini pomagali najti. Te besede so po navodilu učiteljice zapisali z drugo barvo, npr. modro. Na učnem listu so bila zapisana vprašanja, ki so jim pomagala pri samovrednotenju.

č) Sklicevanje idej

Pogovarjali smo se, kaj bi lahko naredili z zapisanimi besedami. Učenci so predlagali naslednje dejavnosti: sestavili besedilo, imeli govorni nastop, povedali pravljico, pripoved, zgodbo. Dogovorili smo se, da bodo sestavili zgodbo oziroma pravljico, v kateri bodo pravljčno osebo, ki si jo bodo izbrali, poslali na pot, ki so jo prehodili sami, ko so zapisovali besede na črke slovenske abecede.

d) Oblikovanje kriterijev

Z učenci smo se pogovorili, kako se bomo lotili zapisa zgodbe in s čim si bomo pomagali. Tako smo si

Priloga 2: Kriteriji uspešnosti za oblikovanje zgodbe

 **USPEŠNA BOM, KO BOM:**

 NAŠLA

 ZAPISALA

 PREBRALA

 IZBRALA

 UPO RABILA 5 BESED

 NAPISALA NASLOV





Slika 5: Delo v skupini

oblikovali kriterije uspešnosti, ki smo jih v 1. razredu večinoma zapisovali z besedami, ki so izražale, kaj bodo počeli, ter si pomagali s piktogrami.

e) Tvorjenje in zapis zgodbe

Učenci so poiskali ustrezen prostor za pisanje, kjer so tvorili besedilo. Pri tem so upoštevali kriterije uspešnosti.

f) Predstavitev zgodbe

Premaknili smo se v okolico šolskega vrta, kjer so učenci drug drugemu brali svojo zgodbo. Učenci, ki so poslušali, so bili pozorni na oblikovane kriterije in ob koncu učencu povedali, kaj jim je bilo všeč (Všeč mi je bilo ...) in kaj bi naslednjič lahko izboljšali (Morda bi naslednjič lahko izboljšal ...). Tako so učenci prejeli medvrstniško povratno informacijo.



Slika 6: Tih in primeren prostor za zapis zgodbe

Nadgradnja dejavnosti na prostem na izbrano temo v 2. razredu

V 2. razredu učenci znajo poiskati več besed za poimenovanja bitij, predmetov in dejanj v okolici, jih ustrezno poimenovati v knjižnem jeziku, jih zapisati s pisanimi črkami, tvoriti daljše besedilo. Učenci dejavnosti iz 1. razreda tako lahko le ponovijo, vendar so tokrat zapisi s pisanimi črkami. Poleg tega urijo bralno tehniko in berejo z razumevanjem književno besedilo.

V 2. razredu smo ponovno izvedli dejavnosti opazovanja okolice, zapisa besed na črke abecede, tvorili zgodbo in jo predstavili sošolcem. Nato smo dejavnosti nadgradili z novimi izzivi:

a) Zgodbe od A do Ž, pisateljice

Polonce Kovač

Z učenci smo se zbrali ob šolskem vrtu in okrog ograje izobesili zgodbe avtorice Polonce Kovač Zgodbe od A do Ž (slika 1). Vsak učenec si je prebral zgodbo na izbrano črko, na katero je tudi sam zapisal svojo zgodbo. Pisateljčino zgodbo so prebrali večkrat in si jo poskušali čim bolj zapomniti.

Po večkratnem branju smo se z učenci preselili v Eko učilnico, kjer so izpolnili učni list in odgovarjali na vprašanja, kot so npr.:

- Kako je pisateljica naslovila zgodbo?
- O čem govori njena zgodba?
- Ali sta si tvoja zgodba in zgodba pisateljice Polonce Kovač v čem podobni?
- V čem se tvoja zgodba razlikuje od njene?
- Kakšen konec ima njena zgodba?
- Kaj te je navdušilo ali presenetilo v zgodbi pisateljice?
- Kaj bi vprašal pisateljico, če bi bila sedaj ob tebi?



Slika 7: Dogovori z učenci o predstavitvi zgodbe



Slika 8: Ponovno pisanje zgodbe z namenom izboljšanja in obogatitve

Po frontalnem pogovoru o prebrani zgodbi in o pogovoru o kriterijih uspešnosti so se učenci lotili ponovnega pisanja svoje zgodbe z namenom, da »izboljšajo oziroma obogatijo« vsebino. Pri tem so morali upoštevati tudi napotke in povratno informacijo, ki so jo prejeli od učiteljice in sošolcev.

V drugem razredu učenci že bolj samostojno oblikujejo kriterije in jih zapisujejo s povedmi, pri tem pa dodajo še kriterije, ki se nanašajo na pravopis.

Nato so zgodbe ponovno prebrali sošolcem, ki so jim podali svojo povratno informacijo. Za povratno informacijo o zapisu zgodbe so učenci zaprosili tudi starše.

b) Abeceda na polju in v gozdu avtorjev Otona Župančiča, Nika Grafenauerja in Jelke Reichman

Naslednjič smo na ograjo šolskega vrta obesili verze Otona Župančiča, Nika Grafenauerja in ilustracije Jelke Reichman iz knjige Abeceda na polju in v gozdu. Vsak učenec je za črko svoje zgodbe poiskal verz.

Primer zapisa kriterij za oblikovanje zgodbe v 2. razredu:

Uspešna bom, ko bom:

- zapisala ustrezno besedilo (zgodbo),
- v besedilo vključila besede na črke,
- zapisala smiselne povedi,
- besedilu dala ustrezen naslov,
- zapisala zanimivo, podrobno besedilo,
- lepo pisala (vedela brati),
- uporabljala veliko začetnico za . ? !, pri imenih, priimkih, imenih krajev,
- uporabila ustrezna ločila.

Po večkratnem branju smo poiskali prostor, kjer smo se pogovorili, v čem se verzi razlikujejo od zgodb Polonce Kovač in njihovih zgodb. Nato so iskali rime v verzih ter nato še rime, ki se skrivajo v verzih pod njihovo črko.

Nato je sledila igra, pri kateri so učenci iskali rime s pomočjo izdelanih kart in zapisov parov rim. To je bila igra spomina, ki so se je igrali tako, da je bila enkrat odkrita in drugič zakrita.

Nato je sledila dejavnost pisanja, pri kateri so se učenci preizkusili v pesniških vodah, tako da so na izbrane besede oblikovali verz, ki je vseboval rimo. Nastale verze so prebrali sošolcem, ki so jim podali povratno informacijo in izrazili svoje mnenje o pesmi.

Ob koncu dejavnosti na prostem smo naredili refleksijo. Z učenci smo se pogovarjali o tem, ali so bili uspešni v dejavnostih, kako vedo, da so bili uspešni, katere dejavnosti so jim bile zahtevne, kako bi sedaj drugače pristopili k izvedbi dejavnosti oziroma nalog.

Po refleksiji smo se z učenci pogovorili tudi o našem nadaljnjem delu, na primer o tem, o čem bi lahko pisali v naslednji zgodbi ter kako lahko zbiramo ideje za prihodnje načrtovanje pisanja (npr. pisanje skupinskih zgodb, tematskih zgodb ali podobnih dejavnosti).

Izjave učencev pri refleksiji:

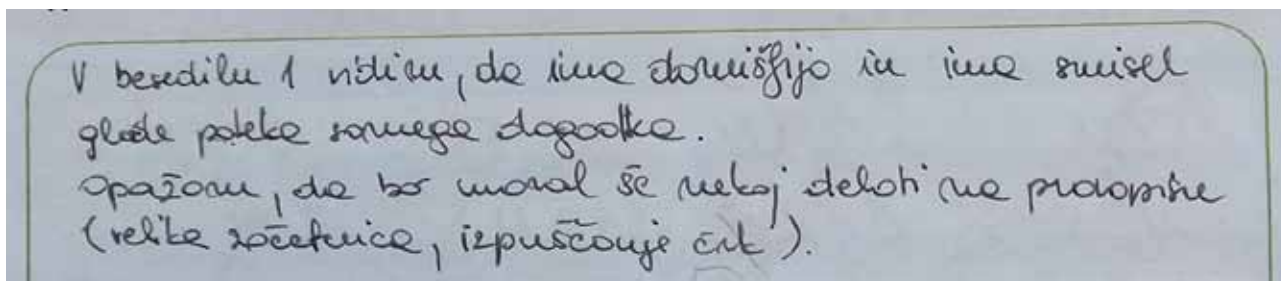
Učenec A je povedal: »Zelo sem bil vesel, da je mama rekla, da imam domišljijo, kar je videla iz moje prve zgodbe. Nisem pa bil vesel, da bom moral delati še na pravopisu, saj sem imel težave z velikimi začetnicami in izpuščal sem črke. Uspela pa mi je tudi dobra rima: Jaz pa vozim avto. Bine igra flavto.«

Učenka B je povedala: »Uspelo mi je rešiti vse zastavljene naloge, učni list s črkami in zapisati vse tri zgodbe. Mama je pohvalila drugo zgodbo, pri kateri sem imela manj napak kot v prvi.«

Učenec C je povedal: »Meni je šlo vse bolj slabo. Pisal sem bolj besede, takih zgodb, kot so jih pisali moji sošolci, še ne znam napisati.«

Sklep

Kot učiteljica sem skozi izvedene dejavnosti in refleksije učencev pridobila vpogled v njihove zmožnosti in izzive pri opismenjevanju ter razvoju ustvarjalnosti. Dejavnosti, izvedene na prostem, so se izkazale za izredno učinkovite pri vzpodbujanju zanimanja za branje in pisanje, kar je bil tudi temeljni cilj. Učenci so z veseljem sodelovali pri opazovanju narave in okolice, pri čemer so uspešno prepoznali in poimenovali predmete ter jih vključili v svoje zgodbe.



Slika 9: Povratna informacija mame učencu

Z učenci smo se pogovarjali o tem, ali so bili uspešni v dejavnostih, kako vedo, da so bili uspešni, katere dejavnosti so jim bile zahtevne, kako bi sedaj drugače pristopili k izvedbi dejavnosti oziroma nalog.

Posebej me je razveselilo, kako so učenci reflektirali svoje delo, prepoznavali svoje napake in uspehe ter prejeli povratne informacije tudi od staršev, kar jim je veliko pomenilo. Na primer, ena učenka je bila precej užaljena, ker je njen oče napisal le z eno besedo povratno informacijo »ODLIČNO!«, saj si je tudi ona želela podrobnejše povratne informacije. Takšne povratne informacije so mi pomagale prilagoditi nadaljnje dejavnosti, da bodo še bolj ustrezale potrebam vsakega posameznika.

Ugotovila sem, da je kombinacija branja zgodb avtorjev, kot je Polonca Kovač, ter poezije Otona Župančiča in Nika

Grafenauerja pripomogla k razširitvi literarnega znanja učencev in jih spodbudila k ustvarjalnemu izražanju. Občasni vnos književnih del v naravo se je izkazal za učinkovito tehniko, ki v učencih vzbudi motivacijo, zanimanje za delo in predrami ustvarjalnost. Igralne dejavnosti, kot je iskanje rim, so učencem omogočile zabaven način pridobivanja, utrjevanja novega znanja in veščin.

Na podlagi dosedanjih izkušenj nameravam še naprej vključevati pouk na prostem in ustvarjalne dejavnosti v svojo pedagoško prakso, saj so se izkazale za zelo motivacijske in učinkovite. Dejavnosti, ki jih izvajam z učenci prvega in drugega razreda, spodbujajo pozitiven odnos do branja in pisanja, kar je ključno za njihov nadaljnji razvoj. Med temi dejavnostmi učenci opazujejo naravo, zapisujejo svoja opažanja, analizirajo besede in sestavljajo zgodbe, ki jih nato predstavijo sošolcem. Tako ne urijo le bralne tehnike in razumevanja, temveč tudi krepijo svojo ustvarjalnost in izražanje.

Refleksija učencev je pokazala, da zelo cenijo povratne informacije staršev, saj jim te pomagajo prepoznavati lastne napake in uspehe, kar jih spodbuja k nadaljnjemu napredku. Dejavnosti na prostem pa bistveno prispevajo k izboljšanju njihove ustvarjalnosti ter povečujejo zanimanje za literaturo. Zato bom v prihodnje še naprej prilagajala naloge individualnim potrebam učencev, saj s tem ne le podpiram njihov razvoj, ampak tudi spodbujam ljubezen do branja in pisanja.



Slika 10: Iskanje verzov

Viri in literatura

Grah, J. idr. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.

Novak, N. (2022). *Jezik in sporazumevanje. Priporočnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod RS za šolstvo.

Kovač, P. (1985). *Zgodbe od A do Ž*. Založba Univerzum.

Župančič, O., Grafenauer, N., in Reichman, J. (2014). *Abeceda na polju in v gozdu*. Mladinska knjiga Založba.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf



Slika 1: Kartice za razvrščanje



Maja Rogelja,
Osnovna šola Dornberk

Spoznavni postopki pri raziskovanju narave jeseni

Cognitive Processes During Outdoor Learning Activities in Autumn

IZVLEČEK: V članku so predstavljene dejavnosti za izvedbo pouka na prostem, katerih namen učenja je skozi spoznavne postopke doživeti spremembe v naravi jeseni. Učenci naj predvsem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju čim več raziskujejo in opazujejo ter se skozi lasten proces učenja čim več naučijo. Dejavnosti vključujejo cilje učnega načrta petih predmetov v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Cilji teh predmetov so medpredmetno povezani in se med procesom

učenja stalno prepletajo. V naravi učenci poiščejo materiale in jih razvrščajo, urejajo, ustvarjajo zvočila, se z njim učijo in igrajo. Po uporabi jih spet vrnejo v naravno okolje in ob tem razvijajo čut za trajnostno naravnost pri ohranjanju naravnega okolja. Pouk na prostem daje možnost oblikovanja dobrih medsebojnih odnosov, sodelovalnega učenja in empatije. Opisana je dejavnost, v kateri učenci razvijajo čuječnost, saj je pomembno, da začutijo, da so tudi sami del narave.

Ključne besede: pouk na prostem, spoznavni postopki, čuječnost, igra, naravni materiali, naravna zvočila

Abstract: The paper proposes outdoor learning activities for experiencing autumn as nature's season of transformation through cognitive processes. Especially in the first educational cycle, pupils are encouraged to explore, observe and learn as much as possible through personalised learning. The activities address the curriculum objectives of the five subjects in the first educational cycle. The objectives are cross-curricular and continuously intertwined throughout the learning process. In nature, pupils collect, sort, arrange, study materials, play with them and generate sounds. After use, they return them to where they belong, instilling a sense of sustainability in environmental preservation. Outdoor learning provides opportunities for developing positive relationships, cooperative learning and empathy. The activity described here enables pupils to develop mindfulness, which is vital to their ability to connect to nature.

Keywords: outdoor education, cognitive processes, mindfulness, play, natural materials, natural sounds

Uvod

V predstavljenih dejavnostih se tesno prepletajo in povezujejo naravoslovne in družboslovne dejavnosti, ki temeljijo predvsem na spoznavnih postopkih. Spoznavni postopki so opredeljeni kot tista znanja, spretnosti in veščine, ki predstavljajo miselne in manipulativne dejavnosti, s katerimi učenci poleg vsebin odkrivajo tudi »naravo« naravoslovja, družboslovja ali zakonitosti znanstvenega dela (Krncl,

2010). Temeljni spoznavni postopki, s katerimi učenec gradi svoje miselne sheme, razumevanje in pojme, so: opazovanje, razvrščanje, urejanje, prirejanje, eksperimentiranje, ravnanje s podatki, sklepanje in sporočanje. Spoznavni postopki so v tem prispevku izpostavljeni pri vsaki dejavnosti, saj učenec s spoznavnimi (miselnimi) postopki spoznava dejstva, zakonitosti in pojme (Novak N., Dolgan K. idr., 2022).

Dejavnost začnemo z dvema spoznavnima postopkoma: opazovanjem in opisovanjem sprememb v naravnem okolju. Opazovanje je spoznavni postopek zaznavanja okolja z vsemi čutili; gre za neusmerjeno in usmerjeno opazovanje z uporabo več čutil (vid, sluh, okus, voh in tip). Iz opazovanja običajno sledi prepoznavanje, primerjanje, opisovanje, merjenje, sporočanje ... Opisovanje pa je spoznavni postopek, pri katerem gre za predstavljanje, prikazovanje česa z zunanjimi značilnostmi (Novak N., Dolgan K. idr., 2022).

Usmerjeno opazovanje sprememb v naravi

Glavni namen predstavljenega sklopa je, da učenci spoznajo osnovne značilnosti in razlike letnih časov in da se učijo dobro opazovati in prepoznavati spremembe v naravi v posameznih letnih časih. Učijo se opazovati spremembe v naravi in v okolju okoli sebe. Pomembno je, da jih usmerimo v opazovanje sprememb z vsemi čutili. Opazujejo spremembe, kot so barve jeseni, odpadanje listov, cvetenje rastlin, vremenske pojave, temperaturo, delo ljudi v različnih življenjskih okoljih, dolžino dneva, živali in druge značilnosti, ki jih prepoznajo z opazovanjem okolja okoli sebe. Torej lahko rečemo, da je opazovanje ključen in nujen spoznavni postopek pri obravnavi letnih časov v prvem triletju. Opazovanje letnih časov pri otrocih spodbuja razvoj čutov, zato je pomembno, da jih učitelji usmerimo v to, da jih tudi uporabljajo. Pouk na prostem je odlična priložnost, da naš namen učenja uresničujemo z neposredno izkušnjo in ga medpredmetno povežemo na več področjih, saj bo to hkrati priložnost za celostni razvoj otroka.

Dobro je, da najprej preverimo, kaj vse otroci že vedo o spremembah narave jeseni. V razred na primer lahko povabimo tetko Jesen, ki bo preverila predznanje učencev o jeseni, ki so ga učenci že pridobili v prejšnjih sklopih in v drugih življenjskih situacijah in z njimi ponovila, kar so se že naučili v vrtcu. Ko ugotovimo, kaj učenci o jeseni že vedo, kakšne so njihove izkušnje, kaj povezujejo s pojmom jesen, lahko začnemo z načrtovanjem dejavnosti.

Spoznavali bomo naravna okolja v bližnji okolici šole in se jih učili pravilno poimenovati. Učenci se v tem obdobju učijo osnovnih pojmov, ki so povezani



z naravnim okoljem, kot so v našem primeru travnik, gozd, sadovnjak in vinograd. Razumevanje in poimenovanje življenjskih okolij je pomembno za razvoj tako naravoslovnega kot tudi jezikovnega znanja. Ker imamo v našem razredu nekaj učencev iz drugega jezikovnega okolja, bomo na to še toliko bolj pozorni. V prvem razredu se učenci učijo tudi prepoznavanja in poimenovanja barv v okolju okoli sebe, zato lahko ta cilj uresničimo, medtem ko smo zunaj v naravi.

Razvrščanje elementov v naravi

Razvrščanje (klasificiranje) je spoznavni postopek, pri katerem ugotavljamo enakost oz. neenakost med elementi dane množice glede na neko lastnost. Razvrščamo tako, da učenci iščejo skupne lastnosti in razlike med opazovanimi predmeti, pojavi in zakonitostmi. Razvrščanje poteka po metodi primerjanja danega elementa iz množice in ugotavljanja, ali je drugi enak ali neenak prvemu po neki lastnosti. Osnovni cilj razvrščanja je vzpostavljanje reda med elementi skupine, ki tako postanejo števnici (Novak N., Dolgan K. idr., 2022). Razvrščanje torej spada med pomembne spoznavne postopke, saj nam omogoča, da ugotavljamo enakost oz. neenakost med elementi dane množice glede na neko lastnost.

Jeseni imamo nešteto možnosti za klasificiranje gozdnega materiala. V tem delu uporabimo samostojno učenje, učitelj naj prepusti učencem, da sami odkrivajo, iščejo, raziskujejo elemente za razvrščanje v množice. V gozdu je veliko naravnega materiala, ki ga učenci lahko razvrščajo v obročje ali sklenjene vrvice. Sami naj tudi ugotavljajo in iščejo skupne lastnosti in razlike med najdenimi predmeti.

Urejanje elementov v naravi po dani spremenljivki

Urejanje (seriacija) je spoznavni postopek, pri katerem neenakost elementov dane množice natančneje opredelimo (oblikujemo zaporedje). Je proces ureditve elementov (predmetov) glede na intenzivnost vrednosti določene spremenljivke: od najmanjšega do največjega, od najdebelejšega do najtanjšega ... S tem posameznim elementom dane množice določimo mesto, ki ga opredelimo z vrstnim številkom. Poznamo dve stopnji spoznavnega postopka, in sicer urejanje po eni spremenljivki (v 1. razredu) in kasneje urejanje po eni ali dveh spremenljivkah, kar velja za matematični kontekst razvrščanja, v ta namen uporabljamo prikaze (Euler-Vennov prikaz, Carrollov prikaz, drevesni prikaz) (Novak N., Dolgan K. idr., 2022).

Urejanje je torej spoznavni postopek, s katerim enakost oz. neenakost elementov dane množice natančneje

opredelimo. V našem primeru je proces ureditve elementov od najmanjšega do največjega, od najkrajšega do najdaljšega in od najnižjega do najvišjega ter obratno. Učenci uporabijo elemente iz množic, ki so jih našli v prejšnji dejavnosti. Ponudimo tudi možnost drugačnega izbora, če učenec najde primernejše elemente. V ta namen oblikujemo piktograme, ki ponazarjajo takšno ureditev, torej jih vodimo pri učenju.

Čuječnost v naravi

Pouk na prostem nam omogoča vključevanje in povezovanje ciljev več predmetov učnega načrta, medtem ko so učenci ves čas v stiku z okoljem in drug z drugim. Tako imamo veliko možnosti, da pri učencih razvijamo spretnost oblikovanja dobrih medsebojnih odnosov, sodelovalnega učenja in empatije. Pomembno je, da učenci začutijo, da smo tudi mi del narave. Narava nam daje nešteto možnosti za učenje, sprostitev in načine, da se lahko z njo povežemo. Posledično se lahko povežemo tudi sami s sabo in drug z drugim. V današnjem svetu hitenja, elektronskih naprav in pretiranih obveznosti se večkrat pozabimo ustaviti in umiriti. Pomembno je, da učitelji ponudimo učencem čas za umirjanje in sprostitev ter možnost, da se povežejo z naravo. Čuječnost spodbuja tudi sposobnost, da se učenci naučijo prepoznavati svoja čustva in počutje ter obvladajo vsakodnevni stres. Le če se učenec dobro počuti, lahko steče proces učenja. V naravi je idealna priložnost, da učencem pokažemo nekaj tehnik, ki jim bodo lahko v pomoč, ko se bodo spoprijemali s težavami tudi kot odrasli. (Novak N., Dolgan K. idr., 2022)

Tako imamo veliko možnosti, da pri učencih razvijamo spretnost oblikovanja dobrih medsebojnih odnosov, sodelovalnega učenja in empatije. Pomembno je, da učenci začutijo, da smo tudi mi del narave.

Poznamo več tehnik za umirjanje, izberemo tisto, ki je učencem blizu. Prednost naravnega okolja je, da lahko med umirjanjem poslušajo zvoke iz narave. Pomembno je, da najprej otrokom razložimo, zakaj so take vaje potrebne, v katerih situacijah jih lahko vsakodnevno uporabijo in kaj lahko z njimi dosežejo. Po vsaki vaji za umirjanje je pomembno, da ozavestimo občutke in dogajanje pred vadbo in po njej. Zelo pomembno je tudi, da se učenec nauči ubesediti svoje zaznave.

Ustvarjanje z uporabo naravnih zvočil

Ustvarjanje je miselni postopek odkrivanja novih idej in konceptov, ustvarjanje nečesa novega, kar ima za nekoga vrednost (nova rešitev določenega problema, nova naprava, metoda, postopek ali umetniški objekt) (Novak N., Dolgan K. idr., 2022).

Pri tej dejavnosti učenci prosto raziskujejo in v gozdu ter okolju okrog sebe iščejo naravne materiale, s katerimi lahko ustvarijo zvok. Pri tem predvidevajo, napovedujejo in sklepajo iz izkušenj, kateri predmeti iz skupin v obročih bodo oddajali zvok in kateri ne. Spremljajo znane pesmi, tako da ustvarjajo preproste ritmične vzorce. Z uporabo naravnih materialov poudarimo tudi trajnostno rabo teh materialov. Učencem ozavešimo pomen ohranjanja naravnega okolja ter jim skušamo prikazati, kakšen velik vpliv imamo pri tem.

Učiteljevo načrtovanje dejavnosti pri pouku na prostem

Ko učitelj načrtuje dejavnosti pouka na prostem, najprej iz učnih načrtov izbere cilje, ki jih bodo učenci pri tem dosegali. Za predstavljene dejavnosti pouka na prostem, v katerem so učenci s pomočjo spoznavnih postopkov odkrivali značilnosti jeseni, sem izbrala iz učnih načrtov izbrala naslednje cilje:

Učenci:

SPO:

- opazujejo in spoznavajo okolico od šole do gozda,
- časovno raziskujejo, opredeljujejo in pojasnjujejo dogodke in spremembe v različnih letnih časih,
- prepoznavajo, poimenujejo in primerjajo različna živa bitja in okolja,
- usmerjeno opazujejo z uporabo več čutil in pri tem prepoznavajo ter poimenujejo različna živa bitja in okolja,
- ubesedijo svoja opažanja.

MAT:

- razvrščajo po skupnih lastnostih in razlikah (po enem kriteriju spremenljivk),
- urejajo po eni spremenljivki,
- natančno opazujejo in poimenujejo barve,
- razporejajo elemente po barvi,
- urejajo elemente po različnih kriterijih,
- odkrivajo in ubesedijo kriterij, po katerem so bili elementi urejeni.

ŠPO:

- zadovoljujejo potrebo po gibanju,
- ob igri se sprostijo in razvedrijo.

SLJ:

- zaznavajo svojo okolico in ubesedijo svoje zaznave.

ŠPO: GUM:

- zaznavajo, razlikujejo in posnemajo zvoke iz okolice in narave,
- z zvočili improvizirano izvajajo zvoke in spremljajo petje.

V dejavnostih so učenci zasledovali cilje skoraj vseh predmetov, saj so le-ti medpredmetno povezani (SPO, ŠPO, MAT, SLO, GUM). Iz izbranih ciljev učitelj oblikuje namene učenja, ki jih nato predstavi učencem. Ti naj bodo njim čim bolj razumljivi.

Za izbrane cilje in dejavnosti sem oblikovala naslednji namen učenja:

Znal bom poimenovati naravna okolja v okolici šole, v skupine razvrstiti stvari, ki jih bomo našli v gozdu, razložiti, zakaj sem jih postavil v določeno skupino in to skupino tudi poimenoval, se umiriti in povezati z naravo, prepoznati zvoke, ki jih bom slišal ter poiskati predmete, s katerimi bom ustvaril zvok in spremljal znane pesmi.

Učitelj načrtuje tudi prostor, kjer bodo učenci dejavnosti izvajali, ter pripomočke, ki jih bodo pri njih potrebovali. Sama sem načrtovala izvajanje dejavnosti v bližnji okolici naše šole, kjer je gozd, gozdna pot ter travnik ob gozdu. Učenci bodo pri dejavnostih potrebovali: plastificirane barvne hišice z lesenimi kljukicami, obroče in kolebnice za oblikovanje skupin pri razvrščanju, plastificirane kartice z gozdnimi materiali, kartice za iskanje materialov Inštituta za gozdno pedagogiko.

Izredno pomembno za učitelja je tudi, da razmisli, katere dejavnosti bo z učenci počel, preden se odpravijo na prosto, v učilnici torej. Poleg tega, da razmisli, katere dejavnosti bodo učenci izvajali na prostem, mora določiti tudi bazni prostor ter omejiti prostor, na katerem se bodo učenci lahko zunaj gibali. Najbolje, da upošteva priporočilo (in – out –in) ter »zemljevid« dejavnosti iz priručnika Pouk na prostem.

Navodila za učence in dejavnosti

Učencem predstavimo načrt za pouk na prostem. Pogovorimo se o namenih učenja in razložimo, kako bo potekal naš dan v gozdu. Preden se z učenci odpravimo v gozd, se pogovorimo o primernih oblačilih in obutvi. Staršem že nekaj dni prej pripravimo seznam pripomočkov, ki jih bodo učenci potrebovali pri pouku





Slika 2-4: Barvne hišice z naravnimi materiali.
Vir: Maja Rogelja, 2023

na prostem. Pogovorimo se o varnosti v prometu in ponovimo pravila varne hoje po prometnem delu poti. Izhodišče za naš pogovor sta spodnji vprašanji:

Kdaj sem varen in viden v prometu?

Kakšna so pravila varne hoje po cesti?

Pred odhodom v bližnji gozd si učenci pripravijo rutice.

Barvne hišice

Ko pridemo do gozdne poti, se usedejo na tla in prisluhnejo navodilom. Ponovili bomo barve. Razdelimo jih v manjše skupine ali pare. Vsak par dobi hišico, ki jo bo okrasil z barvami narave.

Na kljukico obesite vse, kar lahko naberete in pripnete na hišico, da bo enake barve kot hišica.

Kdaj sem uspešen opazovalec?

Ponovimo, kateri so kriteriji uspešnosti, ki jih bomo potrebovali pri današnjem opazovanju. Te smo oblikovali že pri predhodnih dejavnostih opazovanja in jih učenci že poznajo.

Uspešno opazujem, ko:

- uporabljam vsa čutila,
- usmerim pogled na tisto, kar opazujem,
- si zapomnim čim več podrobnosti,
- razmislim, ali sem že opazoval kaj podobnega,
- dobro poslušam, ali slišim kakšen zvok,
- prepoznavam vonje okoli sebe,
- kar vidim, poimenujem, opišem in razložim, kaj sem opazil.

Ker hodimo med vinogradi, sadovnjaki in travniki, opazujemo in poimenujemo tudi različna življenjska okolja. Vprašanja postavljam tako, da učenci najprej

opazujejo okolje, ga prepoznajo in poimenujejo. Opazujejo, katere rastline in živali najdejo v vsakem okolju in jih poimenujejo. Vprašam jih tudi, ali se okolje med letom spreminja in kako.

V vsakem okolju jih usmerim v iskanje barv. Počakam, da poiščejo rastline v barvi hišice, jih pripnejo nanje nato pa nadaljujemo pot naprej. Učenci nabirajo listke, cvetlice, vejice v barvi svoje hišice in jih pripenjajo na kljukice. Na koncu poimenujemo še življenjsko okolje v katerem so stvari nabrali.

Na fotografijah so na barvne hišice pripete stvari, ki so jih učenci po poti nabrali. Ustrezno so jih razvrščali glede na barve. Ob tem je nastajal dokaz o njihovem učenju in poznavanju barv. Ob tem dokazu o učenju smo naredil skupaj naredili tudi refleksijo s pomočjo dodatnih vprašanj:

Ste mogoče opazili, kaj vse je tetka Jesen že pobarvala? Je že končala svoje delo? Zakaj v vinogradih ni več grozdja? Zakaj je še vedno polno cvetic? Kako veste, da je to okolje ravno npr. vinograd, sadovnjak? Zakaj je travnik še vedno zelen? Kdo vse najde hrano v sadovnjaku? Najdeš kakšno žival na travniku? Zakaj živi ravno tukaj?

Pisana vas in barve jeseni

Ko prispemo v gozd, najprej sestavimo našo barvno vas, tako da se učenci sprehajajo med hiškami in si ogledajo, kaj vse je pripeto na barvnih hišicah. Učenci poimenujejo barve. Preverijo, ali so sošolci pravilno postavljali rastline na hišice. Pogovarjamo se o tem, zakaj so nekatere hišice bolj polne, druge manj. Pogovor navežemo na jesen in na spremembe, ki se kažejo v naravi v tem letnem času. Naštejejo, kaj vse se spreminja in kje so sami opazili te spremembe. Vprašamo jih, ali bi pozimi, spomladi ali poleti našli iste rastlinice na hišicah.

Katerih barv smo največ našli? Kaj mislite, zakaj je bilo največ zelene barve? Ali mislite, da bomo čez en mesec dobili enake rezultate? Kaj pa pozimi? Zakaj pozimi ne moremo najti modrega lista? Bi pozimi našli tudi temno moder grozd? Kdaj najdemo v vinogradu zelene liste? Zakaj? Bi spomladi našli rdeče liste trte? Kaj mislite, zakaj listi spremenijo barvo prav v jeseni?

Učenci tudi sami zastavljajo vprašanja in skušajo nanje odgovoriti v paru. Če na kakšno vprašanje ne najdejo odgovora, ga povedo vsem učencem in skupaj poiščemo odgovor nanj.

Čuječnost v gozdu

Učence povabimo v krog in jim povemo, da bomo pred začetkom učenja naredili vajo za umirjanje. Najprej se bomo skušali umiriti in prisluhni naravi in okolju, v katerem se nahajamo. Še enkrat jim razložimo, da bomo v gozdu raziskovali, se učili in

da smo tukaj samo gostje, ki prihajamo na obisk v dom, kjer živi veliko živih bitij. Ponovimo pravila o gozdnem bontonu. Vprašamo jih, katere veščine bodo danes potrebovali pri pouku v gozdu, kako si želijo, da bi se počutili med takim načinom učenja ter kaj pričakujejo od sebe in sošolcev med sodelovanjem v dvojicah oz. skupinah.

Zakaj rečemo, da smo gostje v tem domu? Kdo tukaj sploh živi? Zakaj smo tudi mi del narave? Kako se lahko z njo povežemo? Zakaj moramo umiriti tudi naše misli? Mislite, da lahko vplivamo na svoje občutke? Kako lahko to naredimo?

Zapremo oči, globoko vdihnemo, zadržimo dih ter počasi in čim dlje izdihujemo. Ponovimo vsaj 4 take vdihe in izdihe. Če je potrebno, naredimo še nekaj dodatnih vdihov in izdihov. Povabimo jih, naj si predstavljajo navidezno kroglo, ki jo oblikujemo z dlanmi. Vanjo vsak učenec postavi veščino ali občutek, ki si ga želi in ga potrebuje, da bo uspešen pri današnji uri pouka. Kroglo postavimo na svoje srce in začutimo toplino na svojem telesu ter ta občutek prenesemo na celo telo. Uživamo v tem občutku.

Na koncu se v krogu primemo za roke in se med seboj povežemo. Umirjeno in brez hitenja poslušamo zvoke narave. Navidezno si predstavljamo, da se s koreninicami povežemo z zemljo, z rokami stkemo vezi med seboj in si pošljemo dobro energijo.

Ko se nam zdi, da so pripravljeni, jih vprašamo, kako se počutijo, če so se uspeli umiriti in jim povemo, da tudi, če jim ni uspelo, ni nič narobe. Povabimo nekaj otrok, da nam povedo, kako so se počutili pred vajo in kako se počutijo sedaj. Vprašamo jih, katere veščine so dali v svoje krogle. Na koncu se pogovorimo še o zvokih, ki so jih slišali.

Igra s karticami

Igrali se bomo gozdne detektive. Otrokom razdelimo kartice Inštituta za gozdno pedagogiko (Gyorek, 2021). Povemo jim, da bodo sedaj usmerjeno opazovali in raziskovali lastnosti predmetov, rastlin oz. vsega, kar lahko najdemo v gozdu. Ponovimo izraze, kot so majhno, veliko, dolgo, kratko, mokro, suho, luknjasto, pikčasto, vijugasto ... Učenci s pomočjo kartic iščejo stvari glede na zahtevano lastnost. Kartice si med iskanjem izmenjujejo. Pustimo jim prostor in čas, da se zabavajo med opazovanjem, raziskovanjem in iskanjem lastnosti naravnih materialov.

Ob koncu dejavnosti jih povprašamo še po njihovih izkušnjah in predlogih za igranje in opazovanje v gozdu:

Katere igre se lahko igramo v gozdu? Katera čutila lahko uporabljamo pri opazovanju?





Slika 5-7: Kartice Gozdni radovednež.
Vir: Maja Rogelja, 2023

Razvrščamo naravne materiale

Učence spet povabimo v krog in sredino položimo obroče, ki smo jih prinesli s seboj. Učencem povemo, da bodo spet gozdni detektivi in bodo v obroče razvrščali stvari, ki jih bodo našli v gozdu. Sedaj jih bodo postavljali v obroče tako, da bodo imeli predmeti znotraj obroča enake lastnosti. Najprej jih vprašamo, kaj vse so našli v prejšnji dejavnosti. Učenci naštevajo in predlagajo, kaj vse bodo v gozdu iskali. Ko izčrpamo vse ideje, učence usmerimo v opazovanje in iskanje.

Prinašajo kamne, veje, rastline, plodove, zelene liste, barvne liste, cvetlice ... in jih razvrščajo v obroče. Ko se nam zdi, da so že dovolj napolnili obroče, jih spet povabimo v krog. Sedaj morajo poimenovati skupine, ki so jih oblikovali v posameznih obročih. Vprašamo jih, kako bi lahko te skupine označili. Po njihovih predlogih obročem priredimo še kartonček, na katerem je fotografija z lastnostjo skupine.

Spet jih z vprašanji usmerimo v razmišljanje o jeseni. Bi imeli pozimi in spomladi enake skupine? Česa bi



Slika 8-9: Razvrščamo naravni material v skupine.
Vir: Maja Rogelja, 2023

bilo več, česa manj? Ali mogoče katere od skupin ne bi bilo? *S čim vse bi se lahko igrali, če bi živeli v gozdu? Katere stvari pa lahko najdemo v gozdu? Ali ljudje tudi kaj nabiramo v gozdu? Kaj in zakaj?* Osredotočimo se na obarvane liste in gozdne plodove. Usmerjeno se pogovarjamo o značilnostih jeseni, ki jih najdemo v gozdu.

Po zaključenem iskanju učence vprašamo še: *Katerih skupin ne bi mogli oblikovati en mesec nazaj? Kaj pa pozimi? Katere skupine bi lahko oblikovali tudi v drugih letnih časih?*

Urejamo naravne materiale

Sedaj usmerimo pozornost učencev na posamezne skupine. Vprašamo jih, kako bi lahko uredili elemente znotraj posamezne skupine. Prisluhnemo odgovorom. Učenci izberejo nekaj elementov in jih uredijo glede na lastnost, ki jo določa piktogram na lističu. Ureajo po velikosti, dolžini in višini. Izberejo karkoli iz obročev, ali poiščejo še kaj drugega v okolici, ideje prepustimo učencem. Delajo v manjših skupinah ali dvojicah.

Po zaključeni dejavnosti se z učenci še pogovorimo in poskusimo najti odgovore na naslednja vprašanja: *Kaj lahko še naredimo s temi elementi v skupinah? Jih lahko znotraj skupine kako uredimo? Kako bi jih lahko*



Slika 10: Urejamo naravni material po velikosti.
Vir: Maja Rogelja, 2023



Slika 11: Naravna zvočila.
Vir: Maja Rogelja, 2023



Slika 12: Refleksija učencev.
Vir: Maja Rogelja, 2023

postavili? Bi lahko oblikovali tudi zaporedja z elementi iz večih skupin?

Naravna zvočila

Spomnimo jih na vajo poslušanja.

Katere zvoke ste slišali? Ste slišali tudi zvoke, ki jih je ustvaril človek? Kateri je bil vaš najljubši zvok? Kateri zvok je prihajal iz gozda, narave? Katere živali so proizvajale zvoke?

Ali v naravi najdemo tudi kakšna glasbila?

Počakamo odgovore.

Mogoče najdemo predmete, ki povzročajo zvok?

Ugotavljajo, da lahko zvoke ustvarijo tudi s predmeti iz narave.

Ali bi lahko ustvarili kakšno naravno glasbilo?

Ogledamo si predmete v skupinah.

Ali bi s katerimi od teh predmetov ustvarili zvok?

Poiščejo predmete, s katerimi predvidevajo, da bi lahko ustvarili zvok. Pustimo jim, da se med preizkušanjem zabavajo.

Ob koncu jih vprašamo še: *Ali bi kateri od elementov v skupinah lahko ustvarili zvok?*

Ali v naravi najdemo tudi kakšna glasbila?

Preden se vrnemo nazaj v razred, učence vprašam: *Kaj naredimo, preden se z obiska vrnemo domov?*

Pospravimo za seboj in vrnemo materiale v naravo. Po poti nazaj prepevamo znane pesmice in jih spremljamo z našimi naravnimi zvočili.

Možnost za nadgradnjo dejavnosti

1. Z določevalnimi ključi bi lahko določili vrsto posameznih dreves.
2. Prirejanje plodov k listom dreves (določevalni ključi).
3. Izdelava izdelka iz naravnih materialov (plodovi in listi).
4. Urejanje različnih zaporedij z elementi skupin.
5. Vpeljava pojma množica.
6. Preštevanje elementov množice in prirejanje kamnov oz. pik ob množici.
7. Izdelava zvočil iz naravnih materialov.

Refleksija učencev

Refleksijo naredimo tako, da učenci odgovorijo na tri sklope vprašanj oziroma povedo trditev. Pomagamo si z ustaljenim vzorcem, ki ga bodo uporabljali tudi v drugem razredu, ko bodo že znali pisati. Ker še ne znajo

brati, se za evalvacijo poslužujemo lončkov z oznakami, ki jih učenci v skupinah postavljajo v piramido.

Spodnji trije lončki: *Povej tri stvari, ki si se jih danes naučil.*

Srednja dva: *Naštej dve stvari, ki sta bili zanimivi.*

Zgornji: *Postavi eno vprašanje o tem, kaj bi še rad izvedel.*

1 VPRAŠANJE		
1		
2 STVARI, KI STA MI BILI ZANIMIVI		
1	2	
3 STVARI, KI SEM SE JIH DANES NAUČILA		
1	2	3

Refleksija učitelja

Pri organizaciji pouka na prostem s prvošolci je zelo pomembno, da damo staršem natančna navodila glede priprave učencev na pouk izven učilnice. Neprimerna priprava na pouk lahko vodi do slabega počutja učencev med potjo do gozda in izvajanjem dejavnosti, posledično se slaba volja prenaša tudi na skupino. Zato vedno obvestimo starše nekaj dni prej, da učence primerno pripravijo.

Dejavnosti so potekale v skladu s pripravo, izvedli smo vse načrtovane vsebine. Učenci so pri raziskovanju in

opazovanju narave radi sodelovali. Zelo uspešni so bili pri iskanju gozdnih materialov in barv. Uživali so pri igri s karticami Inštituta za gozdno pedagogiko in se uspeli umiriti z vajo čuječnosti. Ob raziskovanju in iskanju gozdnih materialov sem zaznala njihovo zagnanost in užitek ob odkrivanju in prepoznavanju iskanega. Všeč mi je bilo tudi, ko smo ob vaji čuječnosti uspeli iz razigranega in hitrega tempa preiti v umirjeno stanje. Vzdušje je bilo sproščeno, saj je bilo zaznati pozitivno energijo skupine in povezanost z naravo, ki nas je obdajala.

Učencem je pouk na prostem všeč in radi raziskujejo v gozdu in naravi. To bistveno pripomore pri usvajanju ciljev iz učnega načrta, ki se jih uresničuje na prostem. Naravni material lahko nadomesti razne učne pripomočke in je okolju prijazen. Učenci imajo veliko priložnosti, da oblikujejo dobre medsebojne odnose in se učijo empatije, saj so več časa v interakciji s sošolci. Učenci so izrazili željo, da bi večkrat šli v gozd, saj se tam dobro počutijo, kar je zelo pomembno, da lahko učni proces hitreje steče. Zagotovo bom s takim načinom poučevanja nadaljevala tudi v prihodnje.

Viri in literatura

Györek N. (2021): *Gozdni radovednež: gibalno-senzorne kartice*. Inštitut za gozdno pedagogiko Slovenije, Kamnik. https://www.gozdna-pedagogika.si/didakticni-pripomocki/kartice-gozdni-radovednez_1/.

Novak N., Dolgan K., Vršič V., Podbornik K., Bojc J., in Pihler N. (2022): *Pouk na prostem: priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.





Slika 1: Predstavljanje naučenega



Ula Ulaga,
Osnovna šola Kajetana
Koviča Poljčane

Opazovanje mravlje in izdelava modela

Ant Observation and Modelling

IZVLEČEK: »V članku je predstavljena dejavnost - opazovanje živega bitja, ki je namenjena za izvedbo pouka na prostem, gre pa za preizkušanje že načrtovanega primera avtorice N. Novak idr. z naslovom *Okolje*, ki je bil objavljen v priročniku *Pouk na prostem* v izdaji ZRSS v letu 2022. Namen dejavnosti je, da učenci znajo z opazovanjem in zbiranjem podatkov sklepati na prilagojenost živega bitja na okolje in opisati, kako lahko človek vpliva na to živo bitje. Učenci čim več neposredno opazujejo. To pomeni, da je njihovo opazovanje usmerjeno, pri tem pa uporabljajo več čutil. Opazovano tudi narišejo ali napišejo. Dejavnost vključuje cilje iz učnega načrta, ki se med seboj prepletajo. Nanašajo se na usmerjeno opazovanje z uporabo čutil, ugotavljanje, da je življenje živih bitij odvisno

od drugih, iskanje razlik in podobnosti, utemeljevanje in predstavitev ugotovitev opazovanj, raziskav. Dejavnost je bila nadgrajena z vsakodnevnim jutranjim branjem, ki je bilo namenjeno raziskovanju življenja mravelj. Na razpolago so imeli prirejena besedila o mravljah, ki so bil podprta s slikovnim gradivom. Besedila so brali v papirni in digitalni obliki. Brali so sami ali znotraj skupine in v nadaljevanju so lahko o novem pridobljenem znanju učili tudi sošolce drugih skupin. Ob dejavnostih se je pokazala priložnost za razvijanje kritičnega vrednotenja informacij, saj so učenci naleteli na različne podatke na spletu in v knjigah. To so izkoristili za pogovor o tem, da je treba informacije, ki jih najdemo na spletu, preveriti še z drugimi viri.

Ključne besede: pouk na prostem, delo v učilnici, opazovanje živega bitja (mravlja), spoznavni postopki, sodelovanje

Abstract This article describes an outdoor lesson of observing a living being that tests an earlier case study by N. Novak et al., *Okolje (Environment)*, published in the handbook *Pouk na prostem (Outdoor Education)* in the 2022 edition of the National Education Institute Slovenia. The aim is for students to be able to deduce, by observation and data collection, the adaptation of a living being to its environment and to describe how humans can affect it. Pupils observe intently, purposefully, and using multiple senses. They also draw or write about their observations. The activity combines interrelated curriculum objectives. It is followed by a daily morning reading of adapted texts with pictures to explore the life of ants. Pupils read in both paper and digital formats, individually or within a group, and then share their new knowledge with peers from other groups.

Keywords: outdoor education, classroom work, observation of a living being (ant), cognitive processes, collaboration

Opis dejavnosti in izhodišča

Predstavljena dejavnost je naravoslovno naravnava, se pa prepleta še z branjem neumetnostnih besedil. Dejavnost začnemo z opazovanjem živega bitja in sporočanjem, kaj o tem že vedo.

Izhodiščna situacija

V pomladnem času so se v razredu pojavile mravlje, ki smo jih dnevno opazovali in se o njih pogovarjali – mravlje so postale glavna tema pogovorov.

Aktiviranje in ugotavljanje predznanja

Ob sliki mravlje učenci razmišljajo, kaj o tej živali že vedo. Zanimivo je, da so navdušeno pripovedovali o mravljah. Povedali so, kako je ena mravlja glavna (matica) in ostale njene delavke, da si hrano v mravljišča prinašajo same, da imajo zanimivo zgradbo telesa, da so zelo majhne žuželke ter da jih velikokrat najdemo tudi v kuhinji, kjer je sladka hrana.

Ob odgovorih učencev skušamo ugotoviti, katere pojme uporabljajo, kako uporabljajo podatke o številih pri opisovanju (npr. št. nog), kako globoko razumejo prilagojenost mravlje okolju; kako povezujejo pojme in vzpostavljajo odnose ter od kod so pridobili to znanje in podatke.

Pri dejavnosti, kjer so morali skicirati mravljo, tako kot jo poznajo, so razvijali svoj spomin nato pa so risbe še primerjali z drugimi in ugotavljali podobnosti in razlike. Pri tem so morali upoštevati kriterije ustrezne skice, ki jih je treba jasno predstaviti učencem. Učimo jih, da natančno opazujejo, opišejo celoto in podrobnosti, da se skica riše s svinčnikom, da je pri skici pomembna ustrezna velikost, da so deli skice na pravem mestu ter da mora skica imeti naslov. Postavljajo si vprašanje, kaj je podobno in v čem se njihove risbe razlikujejo od drugih. Učijo se, da ima vsak posameznik različno predznanje in jih usmerimo v to, da se medsebojno dopolnjujejo. Opazovanje je pri tem ključ do tega, da se učenci naučijo svoje izdelke primerjati z drugimi ter jih ovrednotiti in dopolniti.

V nadaljevanju damo učencem možnost, da sami razmislijo in predlagajo, kje in kako bi lahko izvedeli, katere mravlje so bolj natančno narisane in podobne pravi mravlji. S tem sprožimo pri učencih, da razmišljajo širše in sklepajo, kako bi prišli do odgovora. Predlogi učencev so bili, da bi več podrobnosti o mravljah izvedeli iz knjig, spleta ali pa da bi šli ven in si mravljo zelo podrobno pogledali z lupo.

Primerjava učenčevih izdelkov je odlična priložnost, da učenci spoznajo, da so lahko pravi tudi drugi odgovori



in ne samo tisti, ki so jih dali oni. Razvijajo kritično mišljenje in se učijo sodelovalnega učenja.

Preden se z učenci odpravimo na prosto, kjer bodo dobili realen vpogled v živo bitje (mravljo), pa je pomembno, da z njimi oblikujemo še kriterije opazovanja z vprašanjem: Kdaj smo dobri opazovalci? V pogovoru z učenci moramo slediti kriterijem, ki se nanašajo na pozornost pri opazovanju, natančnost opazovanja, sistematičnost opazovanja/opisovanja in razumljivost skice.

Smiselno bi bilo, če bi pred odhodom na prosto mravlje imeli v razredu, kjer bi si jih pogledali, nato pa jih primerjali s tistimi zunaj.

V nadaljevanju učenci upoštevajo kriterije in s pomočjo njih usmerjeno opazujejo mravljo in dodelajo svojo skico.

Usmerjeno opazovanje

Učenec uporablja več čutil in pri tem prepozna, poimenuje in primerja različna živa bitja in okolja (primerja na osnovi štetja). Učenci so uporabljali vid, saj so si mravlje zelo natančno ogledovali z lupami. Mravlje so tudi ujeli v lončke. Na prostem so našli še druga živa bitja (hrošča, polža) in iskali podobnosti in razlike med njimi. Šteli so okončine, si ogledovali zgradbo telesa, ugotavljali, kje živijo ...

Sklepanje

Išče razlike in podobnosti med rastlinami in živalmi, sklepa na medsebojno odvisnost živih bitij ter povezanost žive in nežive narave.

Učenci so ugotavljali, da se ena živa bitja premikajo, saj imajo noge, druga imajo krila in lahko letijo. Nekaj primerov in razlik so ugotovili sami, več odgovorov pa so podali, ko so bili vodeni (postavljanje vprašanj) s strani učitelja.

Utemeljevanje

Ob primerih iz okolja utemeljuje, kako ljudje vplivajo na naravo, predstavi ugotovitve opazovanj, raziskav idr.

Nameni učenja:

Pomembno je, da učencem predstavimo namene učenja v jeziku, ki ga razumejo.

Znali bodo

- z opazovanjem in zbiranjem podatkov sklepati o prilagojenosti živega bitja na okolje in opisati, kako lahko človek vpliva na to živo bitje,

- uporabljati različna čutila in prepoznavati živa bitja in okolja,
- poiskati podobnosti in razlike med rastlinami in živalmi,
- utemeljiti, kako ljudje vplivajo na naravo,
- predstaviti svoje ugotovitve.

Cilji iz učnega načrta za 1. razred:

Učenec:

- usmerjeno opazuje z uporabo več čutil in pri tem prepozna, poimenuje in primerja različna živa bitja in okolja (primerja na osnovi štetja),
- ugotavlja, da je življenje živih bitij odvisno od drugih bitij in nežive narave,
- išče razlike in podobnosti med rastlinami in živalmi in sklepa o medsebojni odvisnosti živih bitij ter povezanosti žive in nežive narave,
- ob primerih iz okolja utemeljuje, kako ljudje vplivajo na naravo,
- predstavi ugotovitve opazovanj, raziskav idr.

Medpredmetna povezava ciljev: SLO

Prostor in pripomočki:

Prostor: šolsko igrišče, šolsko dvorišče, šolski vrt, učilnica

Pripomočki: lupe, lončki za opazovanje, naravni materiali, aplikacija Google Lens, besedila o mravlji

Navodila za učence in dejavnosti

1. Izhodiščna situacija

Učencem predstavimo načrt za pouk na prostem. Pogovorimo se o namenih učenja in razložimo, kako bo potekalo naše delo. Učencem povemo, da bo delo najprej potekalo klasično v razredu, kasneje pa se bomo odpravili na prosto v naravo.

2. Delo v učilnici – aktiviranje in ugotavljanje predznanja

Učiteljici učence izzoveta z vprašanjem: kaj že veste o mravljah? Učenci podajo različne odgovore. Nato dobijo navodila za nalogo, da narišejo mravljo tako, kot si jo predstavljajo.

Risbe so primerjali in ugotavljali podobnosti in razlike. V nadaljevanju so predlagali, kje in kako bi lahko izvedeli, katere mravlje so bolj natančno narisane, katere so bolj podobne pravi mravlji.



Učiteljci in učenci se dogovorijo, da bodo mravljjo opazovali v naravnem okolju. Pogovorijo se o tem, kaj potrebujemo za opazovanje (lupe in posodice za opazovanje). Pred odhodom na šolsko dvorišče skupaj z učenci oblikujemo kriterije za opazovanje ob vprašanju: Kdaj smo dobri opazovalci? Kriterije tudi zapišemo na tablo.



Učenci v parih opazujejo najdene mravlje in jih rišejo.

Po opazovanju so nastale precej drugačne risbe (dele mravlje so dopisali kasneje). Učenci so nato risbe primerjali in se dogovorili, če je treba še kaj dopolniti, popraviti. Na primeru narisanih skic so oblikovali kriterije za dobro skico in si podali povratne informacije v paru.

Učenci so imeli težave s poimenovanjem nekaterih delov mravlje. Nekaj poimenovanj so se naučili v pogovoru s sošolci, ki so to že vedeli. Ker so učenci določene dele telesa poimenovali različno (tipalke – tipalnice; rep – zadek; špic - nos - čeljust; telo - oprsje) in se niso uspeli dogovoriti, kaj je prav, so predlagali, da informacije o tem poiščemo v knjigah in na spletu. Sledil je pogovor ob vprašanjih:





Slika 6: Opisovanje – vrstniško sodelovanje

7. Delo v učilnici – opisovanje (ubeseditev) ob risbah

Učenci so ob izdelani skici opisali svojo mravljo čim več sošolcem. Sošolci so nato podali povratno informacijo na podlagi kriterijev:

NATANČNO SI OPAZOVAL

SKICA JE NARISANA S SVINČNIKOM

MRAVLJI SI NARISAL 6 NOG

8. Pripovedovanje in vodena igra vlog

Učiteljici učencem ob slikah iz knjige *Odkritja za najmlajše - Kako živijo mravlje* (Beaumont, 2009). pripovedujeta zgodbo. Ob pripovedovanju učenci spoznajo razvoj in življenje mravlje. Po predlogi iz predstavljene zgodbe se otroci igrajo vodeno igro, v kateri so podrobneje ugotovili, kako si mravlje iščejo in delijo hrano. Po igri so si v paru povedali, kaj so se naučili, kako si mravlje iščejo hrano.

Ob zgodbi so spoznali, kako se mravlja prehranjuje, potem pa so to prikazali z igro. Po razredu sva učiteljici nastavili nitke in v določene dele učilnice skrili kekse. Nato so mravlje delavke (učenci) iskali kekse in jih nosili v mravljišče (stol na sredini razreda) k matici (en učenec). Pomembno je, da učenci dobro poslušajo navodila in da učiteljici izbereta, kdo bo v igri igral delavke in kdo matico. Nato pa se vloge zamenjajo. Učence je treba vzpodbujati, da jim ne pade motivacija in da se iz tega tudi nekaj naučijo.

9. Delo v učilnici in na prostem - izdelava modela

Po poslušanju in igri vlog učenci izdelajo model mravlje in načrt mravljišča. Model mravlje izdelajo iz naravnih materialov, ki jih najdemo v okolju (veje, trava, kamenje ...).

Svoje znanje najprej predstavijo sošolcem v skupini in nato še drugim skupinam. Načrte izdelajo po lastni izbiri in na različne načine (z risanjem, z naravnimi materiali, ki jih najdejo v okolju). V podporo izgradnje razumevanja si lahko ogledajo še videoposnetek na spletu.



Slika 7: Igra vlog



Slika 8: Načrt mravljišča



Slika 9: Model mravlje iz kamnov in vejic

10. Predstavitve sošolcem in starejšim sovrstnikom

Ob koncu obravnavanega sklopa učenci ob risbah in fotografijah izdelkov učijo o mravljah druge učence prve triade. Predstavitve začnejo z gibalno igro – Kaj vem o mravljah? Učenci postavljajo trditve, ki jih je pripravila učiteljica, ostali učenci pa so se postavili na eno ali drugo stran učilnice/avle. Ena stran pomeni RES JE, druga stran pa NI RES. Po predstavitvi učenci povedo, če sedaj vedo, katere trditve so bile pravilne in katere nepravilne. Trditve, ki so jih postavljali učenci, so bile:

Mravlje se ob srečanju z drugo mravljo rokujejo.

Če bi človek imel takšno moč kot mravlje, bi pri svoji velikosti lahko dvignil avto nad glavo.

Mravlje pri premikanju premikajo po tri noge v isto smer.

Mravlje so izjemno čiste in urejene. Nekaterim mravljam je dodeljena naloga, da odnašajo smeti iz gnezda na posebno odlagališče odpadkov zunaj mravljišča.

11. Delo v učilnici - refleksija procesa učenja in naučenega

Učenci so pozvani k trditvam o mravljah, ki so jih postavili na začetku sklopa in se pogovorili. Učenci reflektirajo opravljeno delo in učenje. Refleksija je opravljena v dveh korakih:

1. Najprej preverimo trditve, ki smo so jih povedali ob začetku sklopa in preverili, ali držijo.
2. Predlogi učencev ob vprašanjih: Kaj predlagaš za naprej? Kaj bi izboljšal/spremenil?



Slika 10: Predstavljanje naučenega

Možnosti za nadgradnjo dejavnosti

Dejavnosti sta učiteljici nadgradili z vsakodnevnim jutranjim branjem v tednu, ki je bilo namenjeno raziskovanju življenja mravelj. Učiteljici sta sami pripravili enostavna besedila o mravljah. Besedila so nastala na podlagi različnih virov (lastno znanje, splet, knjige). Pripravljena so bila prirejena besedila o mravljah (prehrana, razmnoževanje, sporazumevanje, mravljišče). Besedila so imela slikovno podporo in bila s tem prilagojena bralnim zmožnostim učencev prvega razreda. Zanimivosti so učenci brali tako, da so brali najprej sami, nato znotraj skupine. Učenci so si skušali čim več zapomniti, da so v nadaljevanju lahko učili sošolce drugih skupin.

Ob dejavnostih se je prikazala priložnost za razvijanje kritičnega vrednotenja informacij, saj so naleteli na različne podatke (npr. različna poimenovanja delov telesa) na spletu in v knjigah. To so izkoristili za pogovor o tem, da je treba informacije, ki jih najdemo na spletu preveriti še z drugimi viri.

Refleksija učencev

Refleksijo naredimo tako, da so učenci pozvani k trditvam o mravljah, ki so jih postavili na začetku sklopa in smo se o njih pogovorili. Učenci reflektirajo opravljeno delo in učenje. Refleksija je bila opravljena v več korakih:

Najprej preverimo trditve, ki smo so jih povedali ob začetku sklopa in preverili, ali držijo.

- Meni je bilo všeč, ko smo opazovali mravlje, ko smo se učili zunaj. V redu je bilo, ker smo lahko delali skupaj. Veliko sem se naučil o mravljah. Vem, kaj jedo, kakšne so, kako je v mravljišču. Vem, da so mravlje zelo močne in zelo hitre.
- Najbolj mi je bilo všeč, ko smo o mravljah učili druge. Ko smo šli v drugi razred in smo jim povedali, kaj vemo o mravljah, potem pa so nas oni še spraševali. Pa igra, kako si mravlje iščejo hrano, je bila zelo zanimiva. Zdaj vem, zakaj jih je veliko, če se polije sok.
- Veliko sem se naučil o mravljah. Zadnjič, ko smo šli v gozd, smo našli mravljišče. Jaz sem vedel največ o mravljah in sem naučil atija, mamico in brata.
- Zanimivo je bilo, ko smo poslušali zgodbo in potem naredili mravljišča. Mi smo naredili mravljišče iz vejic, storžev, kamnov ... Najprej smo se kregali in ni šlo, potem pa smo se dogovorili in skupaj naredili mravljišče. Škoda je bilo, da smo jih morali na koncu podret. Je pa v redu, ker smo jih fotografirali.
- Jaz sem že veliko vedel o mravljah. Nisem pa vedel, kako izgleda mravljišče in to, da so mravlje tako močne in tako hitre. Zanimiva je bila igra, kako si iščejo hrano.

Predlogi učencev ob vprašanjih: Kaj predlagaš za naprej? Kaj bi izboljšal/spremenil?

- Več bi se učil zunaj. Rad bi spoznal še kakšno drugo žival.
- Lahko bi še večkrat učili druge učence.
- Šli bi si pogledati pravo, veliko mravljišče.
- Lahko bi napisali pravljico o mravlji.
- Naslednjič bi delal v skupini, ker je lažje in več bi vedeli.

Refleksija učiteljice

Že samo ime »pouk na prostem« lahko predstavlja učencem veliko motivacijo za učenje in privede do boljše razredne klime. Pomembna je dobra organizacija, jasna navodila in jasna predstavitev namenov učenja na prostem. Naravno okolje predstavlja učencem prijazno okolje, kjer imajo nešteto možnosti za pridobivanje novega znanja, za ustvarjanje in za pridobivanje novih življenjskih izkušenj. Na prostem delo poteka dosti bolj sproščujoče, saj narava na človeka zelo pozitivno vpliva. Vseeno pa je pomembno, da se učenci zavedajo, da je to še vedno del učnega procesa, ki ga morajo jemati resno. Dejavnost, kot je opazovanje živega bitja, lahko na najbolj pristen in primeren način opravimo ravno v naravi, saj je narava njihovo življenjsko okolje. Učenci so povedali pozitivne vtise dela v naravi in videlo se je tudi na njihovem počutju, da so pri delu uživali. Delo na prostem ter opazovanje živega bitja jim je dalo nove izkušnje in novo praktično znanje. Bili so zelo uspešni pri svojem delu, upoštevali so navodila in kriterije, naloge pa so opravili vzorno. Pomembno se mi zdi, da damo učencem možnost različnih oblik učenja in naredimo pouk zanimiv, drugačen in poln novih dogodivščin. Narava, naravni materiali, svež zrak, umirjen tempo dela in ljubezen do poučevanja učence pripelje do dobrih medsebojnih odnosov, do občutka empatije ter tega, da postanejo najboljša verzija sebe. Učencem je delo na prostem zelo pri srcu, zato si bom še naprej prizadevala, da bom to obliko vključevala v svoj pouk.

Viri in literatura

Novak N., Dolgan K., Vršič V., Podbornik K., Bojc J., in Pihler N. (2022). *Pouk na prostem: priročnik za učiteljice in učitelje na razredni stopnji*. Zavod RS za šolstvo.

Beaumont, E. (2009). *Kako živijo mravlje*. Oka, otroška knjiga.



Slika 1: Igranje didaktične igre »Stopnje žvalik«
v lovskem muzeju
Foto: Maja Strelec, 2024



Ines Lebar,

študentka Pedagoške
fakultete Univerze v
Mariboru



**Mag. Polona Jančič
Hegediš,**

Univerza v Mariboru,
Pedagoška fakulteta



Dr. Vlasta Hus,

Univerza v Mariboru,
Pedagoška fakulteta

Po lovski učni poti z učenci razredne stopnje

Hunting Learning Trail with Primary School Pupils

IZVLEČEK: Pouk na prostem je organizirana oblika učenja, ki nam omogoča izvajanje različnih dejavnosti. Tesno se prepleta z izkustvenim učenjem, saj si učenci na podlagi izkušenj, ki jih pridobijo z izvedbo določene dejavnosti, izgradijo novo in lastno znanje. Učenci se veselijo dejavnosti, ki se izvajajo izven šole, še posebej, ko se odpravijo v prostore različnih domačih društev, ki jim niso znana, ter se z njim redko srečajo, npr. z lovskimi društvi in z različnimi oblikami dejavnosti, ki jih izvajajo. Lovska učna pot je ena izmed oblik, ki omogoča, da lahko uresničujemo cilje učnega načrta predmeta Spoznavanje okolja, predvsem iz tematskih sklopov Čas, Prostor, Živa bitja, Skupnosti, Odnosi in Okoljske vzgoje. Dejavnosti v razredu kombiniramo z dejavnostmi izven učilnice v prostorih lovskega društva. Kot vsaka učna pot, je tudi lovska učna pot urejena z različnimi postajami, kjer učenci izvejo določene informacije o



lovstvu in izvedejo določene aktivnosti. Lovska učna pot je medpredmetno zasnovana. Učenci na postajah uresničujejo cilje različnih predmetov in izvedo veliko informacij o lovstvu v Sloveniji in še posebej o domači lovski družini LD Dornava-Polenšak, kjer se lovska učna pot izvaja.

Ključne besede: lovska učna pot, 3. razred, lovstvo, pouk na prostem, izkustveno učenje

Abstract: Outdoor education provides structured learning opportunities for a variety of activities. It is inextricably linked to experiential learning, as students develop new and personal knowledge based on their experience of the activities. Pupils look forward to outdoor activities, especially when they visit unfamiliar local groups they rarely encounter, such as hunting clubs and the many activities they engage in. The Hunting Learning Trail is one of the forms in which the objectives of the Environmental Awareness curriculum can be achieved, particularly in the Time, Space, Living Creatures, Communities, Relationships and Environmental Education thematic strands. We combine activities in the classroom with outdoor activities at the hunting club. Like any educational trail, the Hunting Learning Trail has different stations where students learn about hunting and carry out specific activities. The Hunting Learning Trail is cross-curricular. Pupils pursue the objectives of the subjects and learn a great deal of information about hunting in Slovenia and, particularly, the local hunting club LD Dornava-Polenšak, where the Hunting Learning Trail is implemented.

Keywords: hunting learning trail, third grade, hunting, outdoor education, experiential learning

Uvod

Lovstvo je dejavnost, ki je razširjena po vseh območnih regijah Slovenije. Vsaka regija ima drugačno živalsko populacijo, od česar je odvisna tudi lovska dejavnost in kultura. Kljub temu pa ima večina lovskih društev poenotena pravila za svoje udejstvovanje. Ta pestrost njihove kulture in dejavnosti nas je spodbudila, da smo pripravili lovsko učno pot za učence tretjega razreda osnovne šole pri predmetu spoznavanje okolja. Lovska družina LD Dornava-Polenšak, ki ima svoj lovski dom v Slomih, je zadnja leta veliko delala na ureditvi notranjih prostorov in objektov v okolici lovskega doma.

Oblikovanje lovske učne poti se je pričelo s pregledom splošnih in operativnih ciljev učnih načrtov ter

medpredmetnih povezav, ki bi se navezovale in skladale z izbrano tematiko. Nato smo oblikovali učne dejavnosti za uvodno učno uro v osnovni šoli in dejavnosti za naslednji dan za lovsko učno pot v lovskem domu LD Dornava-Polen. Objekti, prostori in predmeti v lovskem domu se navezujejo tako na kulturno kot tudi na športno delovanje lovcev in to nam je omogočilo, da smo postaje lovske učne poti lahko povezali s šolskimi predmeti, kot so slovenščina, matematika, šport ter likovna in glasbena umetnost.

Postaje na lovski učni poti temeljijo na različnih dejavnostih, ki se po navadi izvajajo pri pouku v šoli, in tistih, ki se lahko izvajajo samo pri pouku na prostem. Namen vseh pa je pouk na prostem, kjer uresničujemo cilje pouka in krepimo povezanost šole z okolico in kulturo lovstva.

Na kratko o pouku na prostem, izkustvenem učenju in učni poti

Učno pot Slovar novejšega besedja slovenskega jezika opredeljujejo kot urejeno sprehajalno pot, ki nam ponuja tematske informacije o njenih učnih postajah (Učna pot, 2013), katerih vsebine so v določenem zaporedju in s katerimi dosežemo določene učne cilje (Muhammad, Zhou, Beydoun, Xu, Shen, 2016; Adorni, Koceva, 2016, v Nabizadeh, 2020). Učne poti se večinoma izvajajo v naravi, zato jih povezujemo s poukom izven učilnice, ki ga Louv (2005, v Eick, Tatarchuck in Anderson, 2013) navaja kot organizirano učenje izven učilnice, ki lahko poteka na dvoriščih, bližnjih poljih, v gozdovih (prav tam) ali na kmetijah, v parkih, muzejih, živalskih in botaničnih vrtovih ... (Skribe-Dimec, 2014). Še posebej radi se učijo na mestih, ki so lepo in estetsko oblikovana (Khan idr., 2020). To so različna mesta, kjer učenci opazujejo naravo, raziskujejo in sodelujejo z njo. Pouk na prostem postaja vse bolj priljubljen, saj povezuje učence in šolo z njihovo skupnostjo (Eick, Tatarchuck in Anderson, 2013), ter omogoča medpredmetno povezovanje predmetnih učnih vsebin s šolskim okoljem (Sobel, 2004, v Eick, Tatarchuck in Anderson, 2013). Učenci ga dojemajo kot privlačnega, saj jim omogoča zabavo, sprostitev ter lastno raziskovanje narave. Hkrati ne predstavlja dodatnih stroškov (če je to bližnja okolica šole) in je v skladu s trajnostnim razvojem (Skribe-Dimec, 2014). Predvsem pa omogoča razvoj posameznika na osebni, kognitivni, socialni, čustveni in moralni ravni in lahko poteka na podlagi formalnega ter neformalnega izvajanja poučevanja in se lahko odvija med šolskim časom ali izven (Atencio idr., 2015, v Mann idr., 2022). Večina dejavnosti na učnih poteh se tesno povezuje z izkustvenim učenjem. Maretič Požarnik, Šarič in Šteh (2019) navajajo, da je izkustveno učenje vse, s čimer je učenec v neposrednem stiku. David Kolb, ki se je s tem področjem največje ukvarjal, je model izkustvenega učenja opredelil kot ciklično-krožen proces (prav tam),

kjer se znanje oblikuje s preoblikovanjem izkušenj (Grady, 2017). Na podlagi novih izkušenj, ki ne prihajajo samo iz knjig, bodo učenci nove koncepte, vrednote, veščine ne samo spoznali ampak tudi doživeli (Banjac idr., 2022).

Načrtovanje učne poti

Pred načrtovanjem celotne učne poti smo obiskali lovsko družino LD Dornava–Polenšak in si natančno ogledali vse prostore in predmete v njem ter njegovo okolico. Na podlagi tega smo si zamislili, katere dejavnosti za uresničevanje ciljev iz učnega načrta bi lahko učenci na lovski učni poti izvajali. Po okvirnem zapisu dejavnosti smo podrobneje preučili učni načrt za spoznavanje okolja in iz njega izpisali splošne učne cilje ter zapisali operativne. Eden izmed glavnih ciljev oblikovanja učne poti je, da dejavnosti na postajah omogočajo medpredmetno povezovanje. Na podlagi tega smo podrobneje še pregledali učne načrte za matematiko, slovenščino, šport, likovno ter glasbeno umetnost. Primerjali smo globalne cilje, ki ustrezajo dejavnostim na postajah, ter zapisali operativne cilje za vsako izmed postaj. Po oblikovanju zapisa vseh dejavnosti, globalnih in operativnih ciljev smo oblikovali lovsko knjižico, ki bo vsakega učenca spremljala na učni poti in bo vsaka stran v njej namenjena postaji učne poti. Z lovsko knjižico bodo učenci imeli pregled nad tem, kaj vse so počeli na postajah in kaj so se novega naučili. Po oblikovanju lovske knjižice smo pripravili vse fotografije (lovski običaji, šege in navade, lovska oblačila, divje ptice, lovska opazovalnica, zemljevid prostora), ki jih bodo učenci potrebovali na postajah za uspešno izvedbo. Želeli smo, da se na lovski učni poti učenci srečajo tudi z didaktično igro, zato smo oblikovali didaktično igro z naslovom »Stopinje živali« za delo v lovskem muzeju, ki je narejena iz okrogle lesene plošče z laserjem odžganimi stopinjami divjih živali na njej. Izposodili smo si tudi lovske predmete, ki smo jih potrebovali za uvodno uro v osnovni šoli.

Izvedba uvodne učne ure v osnovni šoli

Pred izvedbo lovske učne poti smo se z razrednima učiteljicama in ravnateljem dogovorili, da bomo en dan prej izvedli uvodno učno uro v osnovni šoli. Na začetku uvodne ure smo učencem pokazali lovske predmete, o katerih smo se pogovorili. Vsaka skupina je dobila opis teh predmetov, ki so ga morali prebrati in so osvojeno znanje nato utrdili z igro »Poišči moj par«. Sledilo je oblikovanje miselnega vzorca o tem, kaj so izvedeli o lovstvu, ki so ga prepisali na bele liste papirja. Na koncu učne ure so učenci izpolnili tabelo s strategijo VŽN, kjer so zapisali kaj o lovstvu že vedo in kaj se o njem še želijo naučiti.



Slika 1: Spoznavanje lovskih predmetov
Foto: Maja Strelec, 2024

Izvedba lovske učne poti v lovskem domu

Lovsko učno pot smo izvajali naslednji dan. Učenci so z organiziranim prevozom prišli do lovskega doma, kjer smo jih nagovorili z uvodnim pozdravom. Odpravili smo se v notranjost lovskega doma, kjer smo na prvi postaji spoznali lovske šege in običaje ter lovsko kulturo (slikarstvo, glasba, lovski rog, lovska oblačila). Učenci so razvijali opazovanje in primerjali fotografije. Nato smo se odpravili v lovski muzej, kjer so učenci v prvem delu pozorno prebrali opise divjih ptic, si ogledali prostor, brali in se orientirali na zemljevidu prostora in nanj razvrstili opisane živali. V drugem delu muzeja so učenci igrali didaktično igro z lesa, na kateri so bile odtisnjene stopinje nekaterih živali v lovskem muzeju. Ogled lovskega muzeja je poleg didaktične igre vključeval tudi ogled nagačenih živali in iskanje Zlatorogove knjižnice. Naslednja postaja je bila ob kipu svetega Huberta, ki je zunaj lovskega doma. Učenci so dobili



razrezano besedilo o zavetniku, svetem Hubertu, ki so ga morali razvrstiti v pravilno zaporedje. Pogovorili smo se tudi o lastnostih kipa in kiparju, ki ga je ustvaril. Naslednja naloga je od učencev zahtevala, da v okolici poiščejo štiri dele sestavljanke, na kateri je bila lovska opazovalnica. Učenci so opazovali, kje v okolici se nahaja, in se odpravili do nje. Tam smo se pogovorili o njenem namenu. Sledila je lovska malica, kjer je vsak otrok dobil par kuhanih hrenovk in sok. Nato pa je sledila demonstracija, kako si lovci v naravi pripravijo ogenj in na njem spečejo hrano. Učenci so navadno klobaso, pečeno nad ognjem, lahko tudi poskusili. Po lovski malici so učenci morali v okolici poiskati lovsko krmišče in razmisliti, za kaj se uporablja, kako ga vzdržujejo ter ga na koncu opisati. Učenci so iz košare vzeli koruzo, z njo založili krmišče ter si ogledali solnico in se pogovorili o njenem pomenu. Zadnja postaja je bila ob lovskem domu, kjer so učenci spoznali lovsko kinologijo. Učence sta pričakala dva lovca in lovska psa. Učenci so bili nad psoma navdušeni. Zelo pozorno so poslušali navodila lovca in opazovali njune trike. Učenci so primerjali obe pasmi lovskih psov in oblikovati njuno osebno izkaznico. Lovska knjižica je učence spremljala

ves čas poti, saj so bile v njej naloge, namenjene določeni postaji lovske poti.

Evalvacija po izvedbi lovske učne poti

Lovsko učno pot smo zaključili s skupno evalvacijo, ki smo jo izvedli v notranjosti lovskega doma. Učenci so se posedli po enakih skupinah, kot so bili ves čas učne poti, in izpolnili tabelo s strategijo VŽN, kjer so izpolnili še zadnjo preostalo kolono z naslovom Kaj sem se naučil novega. Sledilo je izpolnjevanje vprašalnika, kjer so morali izraziti svoje mnenje o organizaciji in izvedbi lovske učne poti. Zapisali so, kaj jim je bilo najbolj in najmanj všeč in če bi kaj spremenili. Učenci so podajali odgovore, kot so: »Vse nam je bilo všeč.«, »Nič ne bi spremenili.«, »Ja, 1000 krat bi se vrnili, ker smo se zabavali.« in »Vse nam je bilo kul.«

Povratno informacijo so podale tudi razredni učiteljci, s katerima smo izvedli polstrukturiran intervju. Vprašanja so se navezovala na njune vtise po izvedbi lovske učne poti, na ocenitev razumevanja učencev



Slika 2: Reševanje tabele s strategijo VŽN
Foto: Maja Strelec, 2024



Slika 4: Spoznavanje lesenega kipa in zavetnika sv. Huberta
Foto: Maja Strelec, 2024



Slika 5: Priprava lovske malice
Foto: Maja Strelec, 2024

o vsebinah lovske učne poti, ocenitev mnenja, ali je bilo povezovanje učnega načrta z vsebinami lovstva primerno, ali bi priporočili tudi drugim razredom, da se udeležijo lovske učne poti v LD Dornava–Polenšak in če sta opazili, da bi pri izvedbi ali organizaciji lovske učne poti bilo treba kaj izboljšati. Obe učiteljici sta podali pozitivne odgovore, saj sta zapisali, da je bila lovska učna pot primerna za osnovnošolce od tretjega razreda dalje in da se je ves čas poti pojavljala medpredmetna povezanost. Še posebej jima je bilo všeč, da so učenci razvijali strpnost in pozitiven odnos do živali in da na lovski učni poti ne bi ničesar spremenili.

Sklep

Po izvedeni lovski učni poti smo vsi izvajalci, ki smo bili ta dan prisotni ob izvajanju, bili pozitivnih vtisov. Naloge, ki smo si jih zastavili pri načrtovanju učne poti, smo uspešno izvedli in uresničili predvidene učne cilje. Namen učne poti je bil tudi, da bi učencem približali kulturo lovstva in uresničevali medpredmetno povezovanje. Tudi to smo z izvedbo uresničili, saj so učenci izvedeli veliko novega o lovstvu in tudi medpredmetno povezovanje se je pojavilo skoraj na vseh postajah učne poti. Učence je tematika zelo zanimala, saj so učenci ves čas poti poslušali in sodelovali, posledično med izvedbo nismo imeli nobenih večjih disciplinskih težav. Kot smo zapisali v teoretičnih izhodiščih, učence pouk na prostem zelo zanima, saj se izvaja na drugačen način, v naravi, zaradi česar so učenci dosti bolj sproščeni in motivirani za delo. To se je izkazalo tudi pri našem pouku izven učilnice, kjer je večinoma pot potekala v naravi in je prevladovalo izkustveno učenje. Po izvedbi učne poti smo tako ugotovili, da je bila tematika lovstva učencem motivacija za delo in da bi s povezovanjem lovstva in šolstva vztrajali še naprej ter da bi lovsko učno pot za učence tretjih razredov izvajali

vsako leto, saj se je izkazala za zelo uspešno. Še posebej pomembno pa je, da so učenci spoznali, da imajo lovci zelo bogato lovsko kulturo in dejavnosti ter da lovstvo ni samo streljanje divjadi.

Viri in literatura

- Banjac, M., Šipuš, K., Tadič, D., Razpotnik, Š., Novak, M., Lajh, D. in Pušnik, T. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede: Univerza v Ljubljani. https://www.zrss.si/pdf/BEAT_izkustveno_ucenje.pdf
- Eick, C., Tatarchuck, S. in Anderson, A. (2013). Vision + Community = Outdoor Learning Stations. *Science and Children*, 50(7). https://www.alabamawildlife.org/uploadedFiles/File/Eick_Tatarchuck_Anderson_Reprint.pdf
- Grady J., D. (2017). *A Critical Review of the Application of Kolb's Experiential Learning Theory Applied Through the use of Computer Based Simulations Within Virtual Environments 2000-2016*. Department of Educational Theory and Practise. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/critical-review-application-kolb-sexperiential/docview/1906326482/se-2>
- Khan, M., Bell, S., McGeown, S., in Silveirinha de Oliveira, E. (2020). Designing an outdoor learning environment for and with a primary school community: a case study in Bangladesh. *Landscape Research* 45(1), pp.95–110. <http://dx.doi.org/10.1080/01426397.2019.1569217>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on school children's Learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Marentič-Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje* (1. izd.). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Nabizadeh, A. H., Leal, J. P., Rafsanjani, H. N. in Shah, R. R. (2020). Learning path personalization and recommendation methods: A survey of the state-of-the-art. *Expert Systems With Applications*, 159, 113596. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2020.113596>
- Skribe Dimec, D. (2014). Spoznavanje okolja: naravoslovje in tehnika. V Gostinčar Blagotinšek, A. in Skribe Dimec, D., *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi* (str. 79–82). Zavod RS za šolstvo; Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/978-961-03-0294-0>
- Učna pot. (2013). V Slovar novejšega besedja slovenskega jezika. (1. izd., 2. natis). <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=131&View=1&Query=u%C4%8Dna+pot>



Slika 1: Primer likovnega izdelka četrtišolca (mandala)



 **Mag. Maruša Grošelj,**
Osnovna šola Ivana
Kavčiča Izlake

Kako nas lahko digitalna tehnologija podpre pri formativnem spremljanju pouka na prostem

Benefits of Digital Technology in Formative Assessment of Outdoor Learning

IZVLEČEK: V prispevku delimo izkušnjo pouka na prostem, s formativnim spremljanjem ob podpori digitalne tehnologije. Izvajali smo učni sklop pri likovni umetnosti. Učenci so spoznali in izvajali pokrajinsko ali land art umetnost, izdelke fotografirali, si jih poslali in s posebnim programom obdelali. Seznanjeni so bili s koraki dela, skupaj z učiteljico so oblikovali in zapisali kriterije, spoznavali so vlogo kritičnega prijatelja, vrstnika, ki vrednoti njihove dosežke. Zanimiva je bila tudi

izvedba ure dialoga, ko so se usmerjeno pogovarjali, snemali, poslušali svoj govor, ga vrednotili in se ponovno posneli. Potek obeh dejavnosti je bil slikovno podprt s koraki, zato ni bilo večjih težav. Učenci v prihodnosti potrebujejo dodatne izkušnje vrednotenja in zavedanja ter pripovedovanja o lastnem počutju.

Ključne besede: pouk na prostem, land art, formativno spremljanje pouka, orodje GIMP, branje, snemanje in poslušanje

Abstract This article shares an outdoor learning experience with formative assessment supported by digital technology. Through the Fine Arts learning strand, students learnt about and practised landscape or land art, photographed the products, sent them to each other and processed them with special software; they became familiar with every step of the process and formulated and wrote down the criteria together with the teacher; they understood the role of a critical friend, a peer who evaluates their achievements. Another intriguing activity was a dialogue lesson, in which they had a guided conversation, recorded themselves, listened to their speech, evaluated it, and then self-recorded again. The accompanying visuals and explanations made things readily available for them to follow. However, the students must practise evaluation and wellbeing conversations and build awareness.

Keywords: outdoor lessons, land art, formative lesson monitoring, GIMP tool, reading, recording and listening

Uvod

Učitelji si želimo v pouk vnašati novosti, ki koristijo učencu in učitelju v procesu izobraževanja. Rezultat profesionalnega razvoja je iskanje novih poti, ki naredijo pouk nazornejši in krepijo vrednote, pomembne za kasnejše življenje učencev, za razvoj k odgovornosti in samostojnosti. Učencem omogočamo soustvarjanje učnega procesa, aktivnejšega vključevanja in jih navajamo na vrednotenje oz. samovrednotenje (ne ocenjevanje) procesa dela. V prispevku prikažemo primer formativnega spremljanja pouka na prostem kot vodenega izkustvenega učenja pri likovnem ustvarjanju in kot priložnost za pridobivanje življenjskih izkušenj v naravi ob druženju z vrstniki. Ob tem uporabimo orodje GIMP za obdelavo fotografij. Sledi primer, kako

enostavno s snemanjem in poslušanjem spodbujamo razvoj govora.

Učitelji, ki trenutno poučujemo učence na razredni stopnji, lahko trdimo, da se je ta generacija otrok skorajda rodila s prenosnim telefonom v roki, vendar je njihova uporaba elektronskih naprav zelo omejena. Zato smo se odločili, da jim približamo izbrana orodja, jih v kontinuirani vzgoji za digitalno državljanstvo usmerjamo tudi k bontonu spletnega vedenja, ki naj bi bilo varno in etično. Načini poučevanja se v karieri učitelja spreminjajo glede na izkušnje, potrebe in motive. Profesionalni razvoj je povezan z razvojem motivov za profesionalno aktivnost, osebnostnim razvojem in je rezultat samoorganiziranosti (Galustyan idr., 2017). Verjamemo, da vsak učitelj na svoji karierni poti spreminja načine poučevanja.

Korak za korakom pri likovni umetnosti

Ideja učitelja ali potrebe učencev so lahko začetek načrtovanja dejavnosti poučevanja. Pouk na prostem je privlačen način dela. Vprašanje, ki se nam zastavlja, je, zakaj se nekateri zanj odločijo, drugi pa ne. Razlogi so raznoliki, lahko so objektivni, kot je lokacija šole, težja organiziranost pouka na prostem zaradi dodatnega spremstva, ali pa subjektivni. Učiteljem, ki z veseljem izvajajo pouk na prostem, je skupno to, da so sami motivirani za to, upoštevajo potrebe otrok po gibanju in so nenaklonjeni tradicionalnemu pouku (Šebjanič, Skribe Dimec, 2019).

Z učenci smo proces pričeli s seznantvijo. Oblikovali so namene učenja. Pogovarjali smo se, zakaj ustvarjati v naravi z uporabo naravnih materialov, iskali so koristi takšnega dela, razmišljali o možnosti gibanja na prostem in druženja ob likovnem ustvarjanju. Kriterije uspešnosti smo zapisali na tablo. Ogledali so si zglede, fotografije ustreznih izdelkov. Oblikovali smo naslednje kriterije uspešnosti:

- izdelam sliko, ki vsebuje raznolike materiale,
- vsako ploskev zapolnim,
- oblikovani vzorci se ne ponavljajo,
- sodelujem s kritičnim prijateljem.

Nalogo so opravljali v parih, pari so bili naključni - vlekli so paličice z zapisanimi imeni, s čimer omogočimo sodelovanje vseh. Na prostem so si poiskali površino za ustvarjanje in se dogovorili, katere materiale potrebujejo. Upoštevali so dogovor, da naberejo le toliko materiala, kolikor ga potrebujejo. Pari so vrednotili tudi delo ostalih, pomagali so si z menjavo materialov. Ko je bil izdelek zaključen, so ga fotografirali s pomočjo tablice. Za digitalno tehnologijo pri pouku likovne umetnosti smo se odločili, ker nas podpre pri ustvarjanju kompleksnejših



Slika 2: Originalna fotografija

likovnih nalog. Izbira digitalne tehnologije je smiselna le, če nadgradi analogni proces. Vloga učenca pri likovnem izražanju se ni zmanjšala.

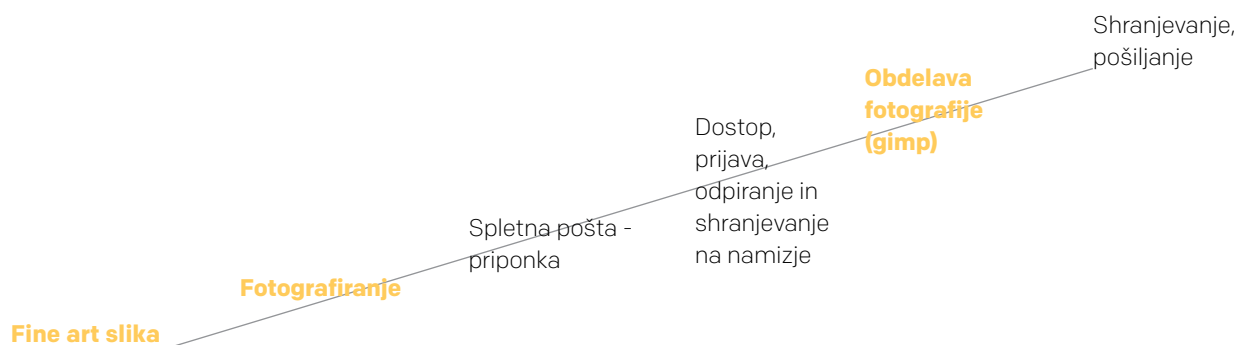
Učni proces se je nadaljeval čez teden dni, ko je bila ponovno na urniku likovna umetnost. Sestavili in zapisali smo prikaz učne poti. S pomočjo tega prikaza so vedeli, kako bo delo potekalo in kdaj bodo uspešni: ko si na svoj elektronski naslov pošljejo sporočilo, ki vsebuje več priponk slik, torej njihovih dokazil.

Delo smo nadaljevali v računalniški učilnici. Učenci so se večinoma znali prijaviti v elektronsko pošto, niso pa še shranjevali datotek. Učiteljica je predvidevala, da bodo potrebovali več vodenja in pomoči, zato je pripravila večstopenjski vodnik, ki je nudil podporo na vsakem koraku.

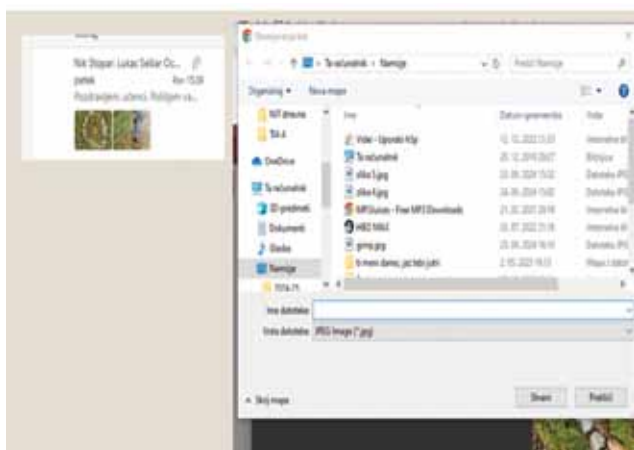
Največ težav so imeli učenci z vpisovanjem v spletno pošto, posebej z uporabo pravih črk. Na tem področju jih čaka še veliko vaje. Uspešnejši so bili pri vizualnem preoblikovanju originalne fotografije. Najprej so jo spremenili v črno-belo, jo izvozili oz. shranili na namizje. Pri drugi nalogi so odprli originalno fotografijo z namizja in uporabili filter kubizem. Obdelano so primerno preimenovali in shranili. Zadnji filter so izbirali po želji in postopek ponovili. V tretje jim je šlo že lažje. Na tej stopnji so se vrednotili, tako da so položili ustrezno število prstov na prsni koš, s telesom so bili obrnjeni naprej. Le učiteljica je lahko videla, kako so se vrednotili glede na različne kriterije. Pomembno je vključevanje razmišljanja o počutju. V tem primeru se je večina učencev pohvalila, a prisotna sta bila tudi dva učenca, ki nista bila zadovoljna. Za zadnjo nalogo so se ponovno prijavili v svojo pošto. Ob vizualnih ponazorilih, korak za korakom, so sebi in sošolcu poslali elektronsko sporočilo s tremi priponkami.

Povratne informacije so učenci prejeli od sošolcev, učiteljice, sami so lahko vrednotili svoje delo glede na stopnjo, kjer so se nahajali. Z vključevanjem v vrstniško vrednotenje, kar jim trenutno še ne gre najbolje, saj to terja izkušnje in čas, postopoma razvijajo samoiniciativnost, socialne kompetence, reševanje problemov, sprejemanje odločitev, konstruktivno obvladovanje čustev, medosebno interakcijo. Učiteljeva vloga se na tem mestu spremeni, saj ne predstavlja vira, obstaja kot opora in seveda nudi pomoč, ko je potrebno. V tem primeru je bilo dela ogromno, težave pa zgolj tehnične narave.

Upoštevali smo priporočila Učnega načrta za likovno umetnost o rabi digitalne tehnologije v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Datoteko so učenci prenašali, hranili, urejali in tudi posredovali drug drugemu. Glede na to, da je bila skupina heterogena glede na spretnosti, potrebne za opisano nalogo, so močnejši učenci šibkejšim pomagali oz. tisti, ki jim je korak uspel, priskočili na pomoč tistim, ki se jim je zataknilo. Krepili so ustvarjalnost, pridobili nova znanja in spretnosti v povezavi z uporabo orodja GIMP, uporabo spletne pošte, pošiljanja in shranjevanja datotek.



Shema 1:: Učna pot



Sliki 3 in 4: Prikaz enega od korakov za delo glejte ppt str. 6 in 11



Tvorjenje pogovora

Cilji učnega načrta slovenščine (2018) v 4. razredu, na podlagi katerih smo pripravili naslednjo dejavnost pouka na prostem s formativnim spremljanjem, so: »Otroci razvijejo zmožnost dvosmernega sporazumevanja, upoštevajo načela ustreznega pogovarjanja, v besedilih prepoznajo neustrezne besede oz. besedne zveze in jih zamenjajo s knjižnimi, spoznavajo strategije pogovarjanja in poslušanja, oblikujejo merila za vrednotenje«.

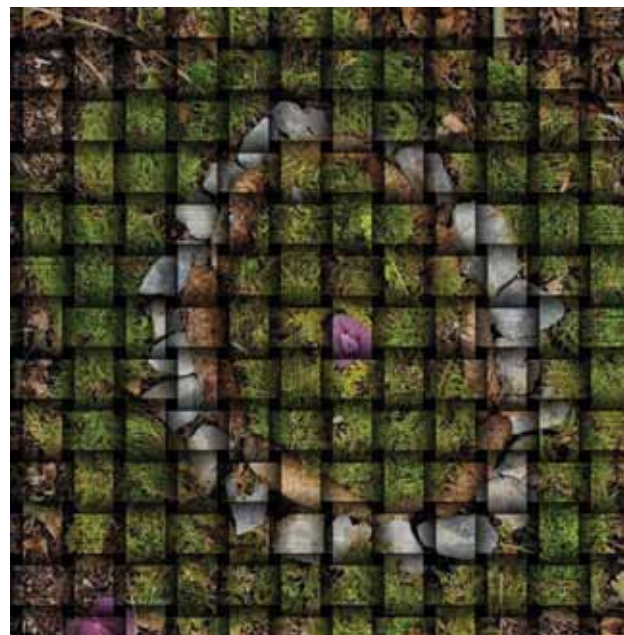
Učenci so v razredu iskali namene učenja, kako jim bo v življenju koristilo, če se bodo znali ustrezno

pogovarjati. Imeli so različne ideje, npr. radi jih bodo poslušali, lahko se bodo zaposlili na radiu, imeli bodo dobro službo. Skupaj smo oblikovali kriterije uspešnosti dobrega intervjuja, prepisali so jih v zvezek, in sicer:

- govorim razločno,
- uporabljam knjižni jezik,
- jezik je brez mašil,
- sogovorca vikam,
- vrednotim sošolca,
- se ponovno posnamem.



Slika 5: Fotografija v sivini



Slika 6: Fotografija s filtrom

Intervju – do 2 minuti

Kako se imenuješ?

Od kod si prišel?

Kako dolgo si tukaj?

S čim se prehranjuješ?

Kaj se dogaja okoli tebe?

Kaj zanimivega se ti je že zgodilo?

Slika 7: Vprašanja za intervju

V gozdu so učenci tvorili dialoško besedilo, intervju. Tudi tokrat so bili v naključnih parih. Vsak par je imel tablico in plastificiran listič z vprašanji: eden je spraševal in snemal, drugi odgovarjal. Tisti, ki je odgovarjal, se je poosebil z nečim iz gozda, z živim ali neživim. Ko je prenehal odgovarjati, je delil občutke o pripovedovanju, opiral se je na kriterije. Nato je prejel povratno informacijo sošolca. Sledila je ponovitev ob upoštevanju napak, ki so jih prepoznali ob kriterijih uspešnosti. Vlogi sta se nato zamenjali. Učenci so se v razredu v zvezkih samovrednotili. Vsak zase je predstavil razredu, s čim je zadovoljen in na kaj je lahko v prihodnje pozoren. Naloga se lahko povezuje medpredmetno z naravoslovjem in tehniko. V našem primeru smo jo izvedli prekmalu, saj o živi in neživi naravi še nismo govorili. V prihodnje bi jo s tem namenom izvedli kasneje.

Sklep

Pouk na prostem je za učence in učitelja dragocena izkušnja. Razbije dnevno rutino pouka, otroci so na prostem, telesno so aktivni, sproščeni in posledično motivirani. Učitelji, ki želijo tako popestriti pouk, morajo dejavnosti skrbno načrtovati, še dodatno pa, kadar gre za formativno spremljanje pouka. Drugo je sprva zahtevnejše, saj vnaša učencem nepoznane elemente, npr. vrednotenje, kritičnega prijatelja, počutje pri delu, kriterije in namene učenja. Dejavnosti pri likovni umetnosti v drugem delu so bile morda zastavljene preveč optimistično, nujno je bila potrebna pomoč učiteljice pri vpisovanju gesel. Snemanje pogovorov se je izkazalo za dobro in enostavno izvedljivo izkušnjo, saj so se učenci lahko poslušali in nato izboljšali na podlagi skupaj oblikovanih kriterijev.

Viri in literatura

Formative Assessment. <https://curriculum.nsw.edu.au/assessment-and-reporting/formative-assessment>

Galustyan, O., V., Berezhnaya, I., F. Beloshitsky, A., V. (2017). Profesionalni in karierni razvoj učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 68(134), 4, 158–172.

Novak, N. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Novak, N., Dolgan, K., Vrščič, N., Podbornik K., Bojc, J., Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem – Priročnik za učiteljice in učitelje razrednega pouka*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Štebjančič, V., Skribe Dimec, D. (2019). Primeri dobre prakse pouka na prostem v Sloveniji in tujini. *Sodobna pedagogika*, 70(136), (2), 70–85.

Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. *Razredni pouk*, 14(1/2), 84–90.

Učni načrt. Program osnovna šola. (2011). Likovna vzgoja. (elektronski vir). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. (2011). Naravoslovje in tehnika. (elektronski vir). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. (2018). Slovenščina. (elektronski vir). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf





Slika 1: Branje zgodbe o higieni zob
Foto: Tina Maček, 2024



 **Tiffany Čater,**
študentka Pedagoške
fakultete Univerze v
Mariboru



 **Dr. Nikolaja Golob,**
Pedagoška fakulteta,
Univerza v Mariboru

Igrivo o osebni higieni in razvoj otrokovega pojmovanja

Fun Personal Hygiene Activities for Children and Concept Development

IZVLEČEK: Ob ustrezno načrtovanih in pripravljenih igrih dejavnostih s področja higiene je mogoče preveriti napredek otrok pri razumevanju pojma čistoče, poznavanju mikrobov, pomenu umivanja rok z milom in toplo vodo, poznavanju pripomočkov za osebno higieno ter pomenu umivanja zob z zobno kremo. Prav tako nekatere predstavljene raziskave poročajo o tem, da je z izvajanjem načrtovanih dejavnosti na temo osebne higiene pri otrocih mogoče opaziti napredek v znanju, veščinah in razumevanju. Tudi mi smo v ta namen načrtovali tedenske dejavnosti s področja higiene. Rezultati, ki smo jih dobili po izvedbi dejavnosti, so pokazali napredek otrok v razvoju pojmovanja osebne higiene.

Ključne besede: osebna higiena, dejavnosti v vrtcu ali prvem razredu osnovne šole, razvoj pojmovanja otrok, napredek

Abstract With well-planned and engaging hygiene activities, it is possible to assess children's progress in grasping the concept of cleanliness, understanding germs, recognising the value of washing hands with soap and warm water as well as tooth brushing with toothpaste, and knowledge about personal care products. According to some collected data, organised personal hygiene activities help youngsters improve their knowledge, skills, and comprehension. We prepared weekly hygiene activities for this reason. The findings suggest that the children began to comprehend personal hygiene better.

Keywords: personal hygiene, kindergarten or first-grade activities, concept development in children, progress

Uvod

»Higiena telesa je za otroka enako pomembna kot za odraslega« (Kriegisch in Sommer, 2001, str. 249). Že od prvih let otroštva je pomembno, da odrasli seznanjajo otroke s higienskimi pravili in jih naučijo poskrbeti za osebno higieno. Z zdravimi higienskimi navadami bo otrok poskrbel za lastno zdravje in povečal samozavest (Lakrori in Nika, 2017). Torej je ključnega pomena, da se privzganje higienskih navad začne že v otroški dobi. Poleg otrok je o higienskih navadah treba seznaniti tudi vzgojitelje in učitelje, ki z otroki dan za dnem delajo (Jereb, Ovca, Bauer, Tomažič in Likar, 2009).

Skrb za osebno higieno je normalen del človeškega vsakdanjika. Otroke je treba v zgodnjem otroštvu navajati na osebno higieno in jih seznaniti z njenimi pozitivnimi vidiki, da bodo pozneje razvili ustrezne higienske navade. Otroci, še zlasti mlajši, ne zmorejo abstraktno razmišljati ali si predstavljati in razumeti stvari, ki jih ni mogoče videti s prostim očesom (npr. mikrobi). Še posebej težko razumejo, kako nevarni so lahko mikrobi ter kako se prenašajo. Zato je pomembno, da jim odrasli povedo in jim pomagajo razumeti, zakaj je osebna higiena pomembna za zdravje vsakega posameznika.

Vloga odraslih pri skrbi za osebno higieno otrok

Otroci se veliko naučijo že z opazovanjem in posnemanjem ravnanja odraslih, saj so odrasli s svojim ravnanjem vzor. Pomembno je, da starši otroke že od samega začetka vzpodbujajo k usvojitvi osnovnih higienskih navad (Bajrič idr., 2020). Znano je, da otroci zelo radi posnemajo odrasle, zato je pomembno, da jih ti učijo z zgledom in jim dovolijo, da jih opazujejo, npr. pri tem, kako si umivajo roke pred jedjo, kako si počeshejo lase, kako si umivajo zobe ... (Seix in Noguera, 2018).

Pri skrbi za osebno higieno morajo tudi otroci poznati in redno uporabljati higienske pripomočke. Odrasli jim naj te predstavijo in se pogovorijo o tem, kateri pripomočki so za osebno uporabo in kateri za skupno uporabo z drugimi družinskimi člani (Lakrori in Nika, 2017).

Odrasli morajo poskrbeti, da bo umivanje otroke zabavalo in jim bo postalo prijetna navada. Otrokom naj pojasnijo, kaj so to bakterije. Pri tem si lahko pomagajo s slikanicami. Za nasvet in pomoč pa lahko prosijo tudi zdravnika, zobozdravnika ali medicinsko sestro (Shapiro, Skinulis in Skinulis, 2006). Vloga odraslih je tudi to, da otroke izkušnje z nevidnimi bitji (mikrobi) povežejo z razmišljanjem o zdravju ter higieni zob in rok. Pri tem morajo biti pozorni na to, da se pri otroku ne razvije pretiran strah pred njimi (Kurikulum za vrtce, 1999).

Umivanje rok in zob sta pomembni vsakdanji veščini, ki se odraslim zdita čisto preprosti, saj ju obvladajo in opravijo samodejno. Pri otrocih pa ni tako. Žal veliko otrok pride v vrtec in tudi v šolo, ne da bi jim bilo umivanje rok ali zob samoumevno (Pitamic, 2013).

Če odrasli poznamo teorijo umivanja rok, to še ne pomeni, da jo poznajo tudi otroci. O pomenu umivanja rok jih je treba učiti, moramo jih naučiti, kdaj in kako si roke umivamo. Pri tem moramo ozavestiti, kdaj si umijemo roke, kaj potrebujemo pri umivanju, kakšna je pravilna tehnika ter koliko časa si roke umivamo (Jereb in Tomažič, 2009). Ko bo otrok vedel in usvojil, kako si pravilno umiti roke, bo zadovoljen s tem, na svoj dosežek pa bo ponosen (Pitamic, 2013).

Znanje o umivanju rok se ne prenaša samo s staršev na otroke, svoj delež prispevajo tudi vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šolah. Vendar če si odrasli znajo umiti roke, pa tega znanja ne uporabljajo vestno in dosledno, potem ne moremo pričakovati, da bodo otroci osnovne zakonitosti umivanja rok usvojili čisto sami, brez spodbude in poučevanja (Jereb in Tomažič, 2009). Odrasli morajo biti torej s svojim higienskimi vedenjem zgled otrokom. Ključnega pomena je, da otroke pogosto spodbujajo k pravilnemu in doslednemu umivanju rok, kadar je to potrebno, ter jih pri tem tudi spremljajo in po potrebi vodijo (Bajrič idr., 2020).

Podobno kot pri razumevanju pomena umivanja rok je tudi pri umivanju zob. Pitamic (2013) poudarja, da otroci ne razumejo dolgoročnega pomena umivanja zob. Odrasli morajo umivanje zob otrokom privzgojiti že v zgodnjih letih. Dobro je, da jim pri tem pomaga tudi zobozdravnik in otrokom pojasni, zakaj si je treba umivati zobe. Odrasli morajo otrokom povedati, kdaj si je treba umiti zobe, ter jih naučiti, da ima vsak družinski član svojo zobno ščetko.

Dejavnosti na temo osebne higiene v vrtcu

V vrtcu se otroci hitro navajajo na skrb zase in higieno. Pri tem jim pomagajo vzgojitelji. Nega in higiena otrok v vrtcu vključuje umivanje rok in zob, odhode na stranišče in splošno skrb zase (Dolar Bahovec, 1999; povz. po Lepičnik Vodopivec in Hmelak, 2020).

Tudi v Kurikulumu za vrtce (1999) in v učnem načrtu Spoznavanje okolja najdemo jasno zapisanih nekaj ciljev ter primerov dejavnosti, povezanih s higieno - otrok pridobiva navade o negi telesa, spoznava svoje telo, spoznava, kako se varuje pred boleznimi in škodljivimi snovmi in podobno. Med primeri dejavnosti je zapisano, da »otrok opazuje živa bitja (npr. mikrobe) s pomočjo povečeval (npr. ročna lupa, stereomikroskop), išče informacije o živih bitjih (npr. mikrobih) v različnih medijih (slikanice, knjige, filmi itn.).

V sklopu diplomske naloge Čater (2023) smo tudi mi želeli otrokom na zanimiv in igrivo predstavljen način približati osebno higieno, skrb zanjo ter pomembnost uporabe določenih pripomočkov. V ta namen smo pripravili štiri načrtovane usmerjene dejavnosti, v sklopu katerih smo z aktivnimi načini dela, kot so izvedba eksperimentov, uporaba modela, ogled fotografij ter uporaba konkretnih pripomočkov, otrokom od bližje predstavili osebno higieno, higieno rok, higieno zob in mikrobe. Načrtovane usmerjene dejavnosti smo tematsko poimenovali in jih izvedli v enem tednu, natančneje v štirih dneh. Raziskovalni vzorec je sestavljajo 16 otrok 2. starostnega obdobja, starih od 3 do 4 leta. V nadaljevanju bomo dejavnosti predstavili opisno in s fotografijami. Pred izvedbo in po koncu izvedbe vseh načrtovanih usmerjenih dejavnosti pa smo s pomočjo individualnih intervjujev ugotovili, ali so otroci dosegli napredek v razvoju pojmovanja o osebni higieni.

Osebna higiena - zakaj je pomembno, da se umivamo?

Ob prebrani knjigi smo otrokom zastavljali vprašanja povezana z osebno higieno. Prav tako smo se pogovorili o pojmu čistoča. Že med prvim intervjuvanjem se je izkazalo, da otroci ne vedo, kaj pomeni beseda čistoča. Odgovarjali so: »To je voda.« »Čistoča je taka, ko ustvarjaš neke stvari.« »Da dež pada.« ipd. Pri tem vprašanju so potrebovali največ naše pomoči in razlage. Skupaj smo prišli tudi do spoznanja, da si moramo nekatere dele telesa pogosteje umivati. Ob tem so pomagale slike različnih dejavnosti, ki so prikazovale npr. igro na igrišču, stik z živaljo, uporabo stranišča ...

V drugem delu dejavnosti pa je bil poudarek na spoznavanju pripomočkov za osebno higieno (slika



Slika 1: Ogled slik na temo umivanja
Foto: Tina Maček, 2024

2), ki smo jih skrili v »vrečko presenečenja«. V vrečki je bilo tudi nekaj takšnih pripomočkov, za katere smo menili, da jih otroci ne poznajo. Otroci so pripomočke prepoznali, nekaj težav pa so imeli pri bolj netipičnih, in sicer pri gobici za umivanje, krtački za nohte, strgalu za podplate in trdem milu. Pri vsakem od teh pripomočkov smo otrokom povedali, za kaj se uporablja. Spet smo bili pozitivno presenečeni, saj je en deček vedel, kaj je to strgalo za podplate in za kaj se uporablja krtačka za nohte. Povedal je, da njegov oče pogosto uporablja krtačko za nohte, ker veliko dela in ima potem zelo umazane nohte. Pokazal nam je, kako se krtačka uporablja. Drugi deček pa nam je prikazal uporabo ščipalca za nohte. Pri spoznavanju trdega mila je ena deklica rekla, da ima njen dedi to doma, samo da ne ve, kaj je. Otrokom smo povedali, da je to trdo milo. Trdo milo smo primerjali s tekočim in spodbudili otroke, da naj poskušajo ugotoviti, kaj je glavna razlika med njima. Otroci so ugotovili, da se razlikujeta po barvi, nihče pa ni rekel, da tudi po trdoti. Trdo milo smo dali potem tudi naokrog, da so ga vsi lahko prijeli v roke, ga potipali in poduhali.





Slika 2: Spoznavanje pripomočkov za osebno higieno – brisača
Foto: Tina Maček, 2024

Mikrobi - spoznajmo jih

Drugi dan smo z otroki spoznavali mikrobe. Ugotovili smo, da otroci niso seznanjeni s pravilnim poimenovanjem – *mikrobi*, temveč jim je bližji izraz *bacili*. Tudi sami so nam pritrdili, da besede mikrobi še niso slišali. Z otroki smo besedo večkrat ponovili, nato



Slika 3: Pogovor o mikrobih
Foto: Tina Maček, 2024



Slika 4: Ogled mikrobov
Foto: Tina Maček, 2024

pa smo spoznavali mikrobe. Najprej nam je bila v pomoč slika roke, na kateri so bili prikazani različni mikrobi (slika 3). Ob sliki so otroci spoznali, da so mikrobi različnih oblik in velikosti. Pogovorili smo se tudi o tem, kje vse se mikrobi nahajajo. Za lažje razumevanje prenosa mikrobov smo z otroki izvedli še preprost eksperiment z bleščicami. V razpršilko smo nalili vodo in vanjo vsuli bleščice, ki so predstavljale mikrobe. Popršili smo si roko in se dotaknili druge roke ter stvari in predmetov v bližini. Tako so otroci spoznali kako hitro se mikrobi prenesejo na vse, česar se dotaknemo. Mikrobe pa smo si tudi od bližje pogledali s pomočjo improviziranega »mikroskopa«, ki smo ga sami izdelali in realnega posnetka mikrobov preko telefona (slika 4). Otroke smo seznanili z mikroskopom ter se naučili še pravilnega gledanja skozenj. V zadovoljstvo nam je bilo, da je bil eksperiment z bleščicami otrokom všeč in so ga prav vsi z veseljem opravili. Vendar pa je otroke najbolj pritegnil prav »mikroskop«. Prav zanimivo je bilo poslušati njihove komentarje ob gledanju skozi »mikroskop«, kot so: »Vidim gosenice. Fuj, kako lezejo. Bacili so. Lej mikrone. Mikrobi lezejo na drugo stran čevlja. Bibike so tu. Ne dela, nima baterij. (Posnetek se je nehal predvajati, zato otrok ni ničesar videl.) Strah me je«. (Deček se je ustrašil, da bodo mikrobi prišli ven, zato je hitro zbežal stran.).

Higiena rok - zakaj je pomembna uporaba mila in tople vode?

Otroci so bili pred izvedbo dejavnosti pri umivanju rok še precej nespretni in so potrebovali veliko spodbud in opominjanja, da si je treba roke pogosto umivati. Zato smo se odločili, da se bomo skupaj naučili pravilne tehnike umivanja rok. Skozi dejavnost smo bili še posebej pozorni na to, da bomo umivanje rok otrokom res dobro predstavili in jim ga čim bolj približali. Najprej smo njihovo pozornost pritegnili z zmesjo zemlje in vode, v katero smo položili svojo roko, da je ta postala umazana. Ob tem smo vodili pogovor o umivanju rok, pogovorili smo se, da se z umazanimi rokami ne dotikamo obraza, saj lahko potem zbolimo. Ob pripravljenih slikah smo zopet ponovili, kdaj si moramo umivati roke. Prav tako smo ponovili tudi, katere pripomočke potrebujemo pri umivanju rok. Otroci so vedeli, da potrebujemo milo, brisačo in vodo. Ob tem smo poudarili, da je zelo pomembno, da si roke umijemo s toplo vodo, saj lahko le tako odstranimo večji del mikrobov. Otroke smo vprašali, kaj mislijo, zakaj je milo pomembno pri umivanju. Otroci so odgovorili da zato, da roke niso umazane, mi pa smo jih ob tem spomnili na mikrobe, ki so jih spoznali prejšnji dan. Povedali smo jim, da le milo lahko povsem uniči mikrobe in jih spere z rok.

Da bi si otroci bolj zapomnili in razumeli vlogo mila, smo pokazali eksperiment z milom in poprom. V krožnik smo nalili vodo in vanjo vsuli poper, ki je predstavljal mikrobe. Nato smo pomočili prst v krožnik. Opazili smo, da na prstu ostane poper, da pa bi poper odstranili s prsta, smo uporabili milo in ponovili postopek. Milo je odstranilo poper (mikrobe) in naše roke so bile čiste. Tudi otroci so kasneje sami izvedli eksperiment in dobro opazovali, ali se bo kaj zgodilo (slike 5–9). Izkušnjo iz eksperimenta smo lahko povezali z vsakdanjim življenjem (umivanje rok). Nekaj odgovorov otrok med izvedbo eksperimenta: »To je čarovnija. Kar skočilo je v stran. Milo res pomaga. Vau, kako dobro. Še lahko poskusim?«.

Sledila sta še predstavitev in učenje pravilne tehnike umivanja rok. Predstavitev je potekala kar v igralnici pred umivalnikom. Da je bilo umivanje bolj zabavno, pa smo ob tem pripovedovali še zgodbo o traktorju, ki jo lahko najdemo na spletni strani NIJZ. Bili smo prav presenečeni, da so nas otroci res budno opazovali in spremljali. Po predstavitvi smo v manjših skupinah s po štirimi otroki odšli v umivalnico in se skupaj naučili to tehniko (Slike 10–12). Nato smo »na suho« ponovili zgodbo in pravilno tehniko umivanja rok. Kasneje pa so si otroci roke še zares umili. Opazili smo, da so bili



Sliki 5 in 6: Opazovanje otrok med eksperimentom
Foto: Tina Maček, 2024

pri umivanju rok tokrat resnično bolj zainteresirani in so upoštevali vsa navodila. Zanimivo jih je bilo opazovati, ko so se med seboj opozarjali, da ne smejo vzeti več kot eno kapljico mila in eno brisačko. Čez dan smo opazili, da so nekateri otroci v celoti ali vsaj delno usvojili tehniko pravilnega umivanja rok; kar je bilo razveseljivo.





Slike 7–9: Utrjevanje umivanja rok v umivalnici
Foto: Tina Maček, 2024

Ustna higiena - zakaj je pomembna uporaba zobne kreme?

Iz knjige Naše čisto telo, čiste roke in čisti zobje (Jeong, 2011) smo otrokom prebrali odlomek, ki govori o umivanju zob (slika 13). Nato smo si ogledali slike, ki prikazujeta čiste in umazane zobe. Otroci so takoj opazili razliko in so znali določiti, kateri zobje so zdravi. Na vprašanje, zakaj si moramo umivati zobe, so največkrat odgovorili, da zaradi črvov, ki napadejo naše zobe, če so umazani, zato, da zobje ne izpadejo, ker jim starši tako naročijo ... Otrokom smo preprosto razložili, kaj se dogaja z zobmi, če si jih ne umivamo redno. Pogovarjali smo se tudi o tem, kaj škoduje zdravju zob. Otroci so že dobro vedeli, da jim najbolj škoduje sladkor, ki je v jedeh in tudi v pijačah. Skupaj smo našli nekaj za zobe škodljive hrane (npr. vse vrste sladkarij) in povedali, katera hrana in pijača je pomembna za zobe in prispeva k temu, da so bolj zdravi in močnejši (npr. določeno sadje in zelenjava, voda, mleko in mlečni izdelki, nesladkani čaji). Ob vprašanju, kolikokrat si umijejo zobe, so otroci največkrat navedli, da zjutraj pred prihodom v vrtec ter zvečer. Nekateri otroci pa si zobe umivajo tudi v vrtcu po obrokih. Sledilo je vprašanje o pripomočkih za umivanje zob. V večini so vsi otroci našli vsaj zobno kremo ali ščetko. Otrokom smo povedali, da obstaja zobna krema za odrasle in za otroke. Nekaj pozornosti smo namenili še zobni ščetki. Povedali smo, da mora imeti zobna ščetka ravne in čvrste ščetine, sicer jo je treba zavreči in kupiti novo. Ker pa si vsi otroci v oddelku še ne umivajo sami zob, smo se odločili, da si skupaj ogledamo posnetek pravilne tehnike umivanja zob, nato smo se o tem še pogovarjali.

Osredotočili smo se na zobno kremo in na njen pomen pri umivanju zob.

Otrokom smo povedali, da zobna krema vsebuje posebno snov (fluorid), ki pomaga pri čiščenju umazanije, zaščiti zobe in jih naredi močnejše. Za lažjo predstavbo o pomembnosti zobne kreme za naše zobe smo naredili eksperiment z jajcem (Slike 14–16). Zunanost jajca, torej jajčna lupina, je po sestavi podobna našim zobem. Tako zobje kot jajčna lupina so iz kalcija. Prav vsebnost kalcija daje zobem trdoto in moč, da z lahkoto zagrizemo, grizemo in žvečimo različno hrano. Kisline, ki so v sadnih sokovih, gaziranih pijačah, kavi pa tudi v hrani, lahko pustijo razjede in barvne madeže na zobeh. Podobno pa se zgodi tudi pri jajčni lupini. In prav ta pojav, obarvanost, lahko opazujemo pri eksperimentu z jajcem. Ker smo del eksperimenta za lažjo izvedbo v vrtcu pripravili že doma, smo otrokom ob slikah razložili, kaj smo naredili z jajcem, da se je tako obarvalo. Jajce smo do trdega skuhalo in ga potopili v skodelico gazirane pijače, kole. Po enem dnevu se je lupina jajca obarvala rjavo. Ko smo vzeli ščetko in poskusili jajce očistiti samo z vodo, smo ugotovili, da ga ne moremo očistiti. Nato smo ponovili še z uporabo zobne kreme. Ob uporabi zobne kreme je bil viden rezultat, in sicer je rjavo plast bilo mogoče odstraniti. Ker smo želeli, da tudi otroci dobijo to izkušnjo, smo vsem omogočili izvedbo eksperimenta. Otroci so se posedli za mize, vsak je dobil obarvano jajce, zobno kremo in ščetko, namenjeno samo eksperimentiranju. Ob izvedbi smo jih skrbno spremljali in jih spraševali, ali opazijo spremembo, po potrebi pa smo jim tudi pomagali. Nekaj odgovor otrok med izvedbo eksperimenta: »Poglej, umazanija gre dol! Bolj

čisto je. O, to pa diši. To je tako čistilo za zobe. *Moram dat pasto gor, da lahko tole spravim dol. Fuj! Zdaj pa grem še po eno umazano jajce. So to bacili?»*

Ugotavljanje napredka otrok v znanju o osebni higieni

En teden pred izvedbo načrtovanih usmerjenih dejavnosti smo z vnaprej pripravljenim intervjujem preverili, kakšno predznanje in izkušnje o osebni higieni otroci že imajo. Podobno smo storili še en teden po izvedbi usmerjenih dejavnosti, da smo preverili napredek v znanju otrok. Intervju je vseboval 9 vprašanj odprtega tipa:

- Kaj je to čistoča?
- Zakaj se moramo umivati?
- Katere pripomočke uporabljamo pri umivanju?
- Kaj ostaja na naših rokah, če si jih ne umijemo?
- Ali lahko mikrobe vidimo s prostim očesom?
- Ali je pomembno, da si roke umijemo z milom in toplo vodo? Zakaj?
- Kaj se zgodi, če si ne umivamo zob?
- S čim si moramo umivati zobe?
- Zakaj je uporaba zobne kreme pomembna za naše zobe?

Med intervjujem smo otrokom po potrebi postavili tudi kakšno podvprašanje. Intervjuvanje je potekalo individualno v ločenem prostoru. Odgovore otrok smo glasovno posneli in kasneje izpisali ter analizirali.

Razvoj otrokovega pojmovanja

Na podlagi prejetih odgovorov smo prišli do spoznanja, da se otroci pred izvedbo dejavnosti še niso srečali z besedo čistoča. Po izvedbi dejavnosti in ponovitvi intervjuja pa so rezultati pokazali napredek otrok pri razumevanju besede. Otroci so ob načrtovanih dejavnostih, branju zgodbe, eksperimentih ter s pomočjo drugih ponazoril in pogovora z aktivnim poslušanjem in sodelovanjem pri dejavnostih usvojili vsaj del preproste razlage besede čistoča. Prav tako je večina otrok besedo povezala s področjem higiene.

Napredek je bil opazen tudi pri razlogih za umivanje in pri poznavanju pripomočkov za osebno higieno. Otroci so po izvedbi dejavnosti v povprečju našteali po šest različnih pripomočkov, pred dejavnostjo pa so v povprečju naštevali le tri osnovne pripomočke (milo, brisača, zobna ščetka), ki jih dobro poznajo, saj jih vsakodnevno uporabljajo pri umivanju zob in rok. Sklepamo, da je dejavnost o osebni higieni, ki smo jo izvedli, vplivala na napredek otrok. Otroci so namreč aktivno sodelovali pri spoznavanju pripomočkov za osebno higieno. Vsakega

od pripomočkov so si lahko od blizu ogledali, ga potipali in poduhali. Možnost spoznavanja pripomočkov so imeli pri načrtovani dejavnosti in tudi druge dni pri prosti igri v kotičkih. Menimo, da so tako dobili dobro izkušnjo pri spoznavanju pripomočkov in so si jih tudi več zapomnili.

Prav tako je bil napredek opazen na področju spoznavanja mikrobov. Pred dejavnostjo nihče od otrok ni poznal besede mikrobi, saj je nobeden niti ni uporabil. Otroci so pri prvem intervjuju pogosteje uporabljali njim dobro znano besedo bacili. Po izvedbi dejavnosti pa je mogoče opaziti napredek, saj je polovica otrok uspešno uporabila besedo mikrobi. Prav tako je tudi eden od otrok poskušal povedati besedo mikrobi, vendar je pri tem imel nekaj težav, zaradi tega jo je izgovoril napačno. Iz tega lahko sklepamo, da je otrok vsaj delno usvojil besedo in si jo poskušal zapomniti. Otroci so tudi uspešno usvojili, da mikrobov ne moremo videti s prostim očesom, temveč z mikroskopom. Menimo, da je napredek na tem področju bil opazen prav zaradi dejavnosti, pri kateri so se otroci spoznali z mikrobi, videzom in načinom prenašanja. Da pa bi bila izkušnja otrok z mikrobi še bolj zanimiva in da bi se jim vtisnila v spomin, smo si mikrobe ogledali še z improviziranim »mikroskopom«.

Na področju higiene rok je bilo mogoče opaziti, da so pred dejavnostjo prav vsi otroci pritrdili, da je pri umivanju rok pomembna uporaba tople vode in mila. Razlage otrok so bile kar raznolike, nekatere med njimi so bile še posebej izvirne in so nas prav nasmejale. Po izvedeni dejavnosti smo opazili manjši napredek otrok pri razumevanju pomena tople vode in mila. Nekateri otroci so sicer odgovorili nekoliko pomanjkljivo, in sicer, da je uporaba mila in tople vode pomembna, zato da so naše roke lepe in čiste. Seveda tudi to drži, vendar smo pričakovali, da bodo otroci usvojili še razlago, ki smo jim jo povedali, torej da sta milo in topla voda pomembna zato, da lažje, hitreje in učinkovito odstranimo oz. speremo mikrobe.

Pri področju zobne higiene pa smo spoznali, da so si otroci pred dejavnostjo izoblikovali lastno predstavo o tem, kaj se zgodi, če si ne umivamo zob. Veliko otrok je menilo, da pridejo »črvički, ki delajo luknje in pojejo zobe«. Predvidevamo, da so otroci napačne predstave dobili skozi določeno otroško literaturo in pogovore doma. Takšna literatura namreč ni ustrezna, saj zavaja otroke, da obstajajo »črvički«, ki napadajo zobe, če si jih ne umivajo. Zato je bistvenega pomena, da smo pozorni ter da uporabljamo strokovno ustrezne knjige, ki vsebujejo pravilno in ustrezno terminologijo. Pri navedbi dveh pripomočkov za higieno zob – ščetka in zobna pasta, nas je sprva nekoliko presenetilo, saj vsi otroci pred izvedbo dejavnosti niso uspešno našteali obeh pripomočkov ali pa so na enega od njih pozabili. Po izvedbi pa je bil viden napredek, saj so prav vsi otroci odgovorili pravilno in navedli, tako zobno kremo kot zobno ščetko.





Sliki 10 in 11: Otroci med izvajanjem eksperimenta
Foto: Tina Maček, 2024

Pri razumevanju pomembnosti uporabe zobne kreme za naše zobe smo spoznali, da kljub poučnem eksperimentu pri otrocih ni bilo mogoče opaziti napredka. Otroci so se pri pomenu zobne kreme osredotočili samo na čistočo zob in ne na druge pomembne vidike njene uporabe (zobje so bolj trdi, zobna krema jih zaščiti). Menimo, da smo otrokom dovolj jasno in nazorno pokazali eksperiment in ga tudi razložili, saj se je to kasneje odražalo v uspešni samostojni izvedbi eksperimenta. Glede na vse pozitivne odzive otrok in glede na uspešno izvedbo eksperimenta smo pričakovali, da bo viden vsaj kakšen napredek v njihovem razumevanju. Sklepamo, da željenega napredka ni bilo, ker je mogoče za otroke te starostne skupine razumevanje samega pomena uporabe zobne kreme še preveč abstraktno in težko

razumljivo. Predvidevamo, da bi zato bil napredek pri osnovnošolskih otrocih večji.

Sklep

Iz predstavljenega sklepamo, da so tematsko načrtovane dejavnosti pripomogle k napredku otrok pri razumevanju osebne higiene.

Pomembno je torej, da so načrtovane dejavnosti za otroke raznolike, privlačne, igrive, z uporabo konkretnih materialov in dejavnosti, v katere so tudi sami aktivno vključeni ter so primerne njihove starosti in razumevanju. Motivacija in želja po sodelovanju je bila izkazana, saj so vsi otroci brez zadržkov z veseljem sodelovali v načrtovanih dejavnostih in jih želeli tudi večkrat ponoviti.

S podobnimi temami raziskovanja so se ukvarjali tudi drugi avtorji. Ugotavljamo, da je možno s predstavljenimi dejavnostmi zapolniti vrzel v znanju in veščinah ter razumevanju otrok. Želimo si, da bi učitelji razrednega pouka in tudi vzgojitelji s pomočjo predlaganih in preizkušenih dejavnosti omogočili napredek vseh otrok na področju osebne higiene.

Viri in literatura

- Bajrič, Š., Bešič, S., Gabrijel, B., Kisilak, Š., Kolbl, A., Krumpak, L., in Luskovec, I. (2020). *Spodbujanje dobre higienske prakse v vrtcu*. Zdravstvena fakulteta.
- Čater, T. (2023). *Razvoj otrokovega pojmovanja o osebni higieni*. [Diplomsko delo]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=83604>
- Jereb, G. in Tomažič, I. (2009). Higiena rok med osnovnošolskimi otroci. V: Rugelj, D. (ur.), Sevšek, F. (ur.). *Zbornik predavanj, Raziskovalni dan Zdravstvene fakultete*. Zdravstvena fakulteta, str. 91–101. <http://oldwww.zf.uni-lj.si/ri/publikacije/dan2009/9.pdf>
- Jereb, G., Ovca, A., Bauer, M., Tomažič, I. in Likar, K. (2009). Higiena rok med učenci osnovnih šol in njihovimi učitelji v Mestni občini Ljubljana. V: Rugelj, D. (ur.), Sevšek, F. (ur.). *Zbornik predavanj, Raziskovalni dan Zdravstvene fakultete*. Zdravstvena fakulteta, str. 83–90. <https://www.zf.uni-lj.si/images/ri/publikacije/dan2009/8.pdf>
- Jeong, S. (2011). *Naše čisto telo: čiste roke in čisti zobje*. Skrivnost.
- Kriegisch, N., in Sommer, G. (2001). *Otroški zdravnik*. Prešernova družba.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lakrori, J. in Nika, D. (2017). *For clean healthy and beautiful children: A handbook parents and kindergarten teachers*. Save the Children. For Clean, Healthy, and Beautiful Children: A handbook parents and kindergarten teachers | Save the Children's Resource Centre
- Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2020). *Dnevna rutina v vrtcu in njen pomen za razvoj predšolskega otroka*. Založba Univerza na Primorskem.
- Pitamic, M. (2013). *Pokaži mi, kako se to naredi: spoznavanje dejavnosti po metodi montessori*. Mladinska knjiga.
- Seix, M., in Noguera, M. (2018). *Vedno sem čist*. Založba Lekarna.
- Shapiro, S., Skinulis, K. in Skinulis, R. (2006). *SOS knjiga za starše: 50 hitrih in učinkovitih rešitev za težave, ki se najpogosteje pojavljajo pri vzgoji*. Mohorjeva založba v Celovcu.



Slika 1: Spoznavanje zelišč na šolskem vrtu
Foto: Mihaela Kukovec, 2023



 **Mihaela Kukovec,**
Osnovna šola Ljudski vrt
Ptuj

Travnik in zeliščni vrt kot motivacijski učni prostor

Meadow and Herb Garden as Stimulating Learning Environments

IZVLEČEK: V prispevku je predstavljena izvenšolska aktivnost v okviru podaljšanega bivanja, ki je del vsakdana večine otrok na razredni stopnji. Ker vse bolj poudarjamo gibanje in učenje v naravi, smo načrtovali, da z oddelkom podaljšanega bivanja izvedemo dejavnosti na bližnjem travniku, kjer smo učenci spoznavali in nabirali travniške rastline. Učenci so se seznanili še z zelišči, ki so jih nabrali v okolici šole in na šolskem vrtičku, ki je tudi naša učilnica na prostem. Seznanili so se s herbarijem in spoznali pripravo rastlin za izdelavo herbarija. V učilnici na prostem so pripravili rastline za sušenje in jih kasneje po navodilih oblikovali v osebni herbarij. Zelišča, ki smo jih nabrali v zeliščnem vrtu in v okolici šole, smo uporabili in z njimi



pripravili napitke in čaje. Dejavnosti so bile usmerjene v trajnostni razvoj in uporabnost doma izdelanih pripravkov za zdrav način življenja.

Ključne besede: učenje na prostem, herbarij, travniške rastline, zelišča, zdravilne rastline

Abstract This paper looks at extracurricular activities during after-school care, which is standard for most primary school children. As we now place increased emphasis on exercise and nature-based learning, we conducted these activities with an after-school playgroup in the nearby meadow, where pupils would learn about and find meadow flora. They received information about herbs they had collected around the school and in the school garden, which also serves as an outdoor classroom. They learnt about herbaria and how to prepare plants for them. During the activity, each pupil prepared the plants for drying before creating a herbarium according to the instructions. We made beverages and teas using herbs in our herb garden and around the school. The activities centred on sustainability and the applicability of homemade compounds for a healthy lifestyle.

Keywords: outdoor education, herbarium, meadow plants, herbs, medicinal plants

Pouk na prostem

Pouk na prostem je najpogostejše izveden na zunanjih površinah v bližini vzgojnih zavodov, kar predstavlja za učence dodatno motivacijo. Narava je otrokova najboljša učiteljica, saj tako pridobijo neposredne izkušnje in spoznanja. Izkušnje, ki jih učenci pridobijo v naravi, so lahko dobra iztočnica za dejavnosti, ki se nato odvijajo v učilnici.

Najpogostejše se izvaja kot samostojno učenje, kjer učenci odkrivajo ali doživljajo vsebino ali kot vodena dejavnost. Pri vodeni dejavnosti učitelj poda navodila za delo, ki ga učenci izvajajo na prostem. Pouk na prostem lahko izvajamo pri vseh predmetih, ne samo naravoslovnih (Novak idr., 2022).

Pouk na prostem je pouk zunaj učilnice in lahko poteka na najrazličnejših lokacijah, in sicer v okolici šole ali v parkih, v naravi ali v mestih, na kmetijah, narodnih parkih, na ulicah ali v ustanovah, ki se ukvarjajo s poukom na prostem, kot so centri šolskih in občolskih dejavnosti (CŠOD), gozdne šole itn. (Skribe Dimec, 2013).

Skozi čas se je poimenovanje pouka na prostem spreminjalo. V različnih literaturah lahko za podobne

Narava je otrokova najboljša učiteljica, saj tako pridobijo neposredne izkušnje in spoznanja. Izkušnje, ki jih učenci pridobijo v naravi, so lahko dobra iztočnica za dejavnosti, ki se nato odvijajo v učilnici.

dejavnosti zasledimo poimenovanja izkušnjska pedagogika, pouk zunaj učilnice, pustolovski pouk, okoljska vzgoja na prostem, lokacijska pedagogika, učenje v naravi, o naravi in za naravo (Novak idr., 2022).

Obstajajo tudi študije, ki navajajo pozitivne učinke pouka na prostem, saj poudarjajo, da se učencem se izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča se motivacija, navdušenje, samozavest in manj je težav z motnjami pozornosti. Z drugačnim načinom učenja učenci lahko izboljšajo vedenje v razredu (timsko delo, povezanost skupine itd.), izurijo se ročne spretnosti, koordinacija, ravnotežje ... Tako z učenjem na prostem učenci izboljšajo učne dosežke in socialni razvoj (Skribe Dimec, 2013).

Načrtovanje pouka na prostem

Pouk na prostem je potekal v tretjem razredu, pri katerem je sodelovalo osemnajst učencev. Dejavnosti so potekale v času usmerjenega prostega časa v daljšem časovnem obdobju, in sicer skupaj dva tedna, saj smo morali počakati, da so se travniške rastline posušile. Ker je pomembno, da so učenci pri pouku na prostem v stiku z naravo, smo skrbno načrtovali cilje, ki bi jih lahko uresničili z lastnimi dejavnostmi. Oblikovali smo načrt dejavnosti pred, med in po pouku na prostem. Pred izvedbo pouka na prostem smo preverili lokacijo in preverili varnost ter dostopnost. Da smo lahko travnik uporabili v učne namene, smo za dovoljenje prosili lastnika zemljišča.

Zastavili smo si cilje, ki so bili vezani na izdelovanje herbarija, spoznavanje travniških rastlin in spoznavanje ter uporabo zelišč.

Učenci

- Se seznanijo s herbarijem.
- Razvijajo pozitiven odnos do narave.
- Spoznavajo travniške rastline s pomočjo slikovnega ključa.
- Seznanijo se s pravilnim sušenjem rastlin.
- Seznanijo se z izdelavo herbarija.



Slika 2: Priprava travniških rastlin za sušenje



Slika 3: Pomoč pri pripravi travniških rastlin za sušenje

- Spoznajo pomen samooskrbe.
- Spoznajo različna zelišča, ki jih najdejo na vrtu, v okolici šole in doma.
- Razumejo uporabo zelišč za lastno pridelavo.
- Uporabijo zelišča v prehrani.
- Samostojno prepoznajo in poimenujejo zelišča.
- Sodelujejo v skupini.
- Sooblikujejo razstavo zelišč in herbarija.
- Analizirajo dejavnosti.

Za pouk na prostem smo izbrali sončen dan, saj deževni dnevi in jutra niso primerni za nabiranje rastlin. Dejavnost smo pričeli v učilnici, kjer smo učence seznanili z delom in potekom. Pred dejavnostjo smo si v razredu ogledali že izdelan osebni herbarij in preproste slikovne in določevalne ključe. Učenci so spoznali, da je herbarij zbirka suhih rastlin (Tarman, 1988).

Pripravljene smo imeli plastične kadice s pincetami in lupami za opazovanje rastlin.

Na bližnji travnik smo se odpravili brez spremstva drugega učitelja, saj travnik leži v neposredni bližini šole. Pred tem smo otrokom podali navodila za nabiranje travniških rastlin ter se pogovorili

in preverili njihovo predznanje o prepoznavanju travniških rastlin. Učence smo seznanili s pomenom izdelave herbarija in z uporabo slikovnih ključev. Otroke smo opozorili, da ne hodimo po celem travniku, ampak samo po robu in do rastline, ki jo želimo nabrati, saj bi drugače potacali velik del travnika. Uvodoma je delo potekalo frontalno, saj je bilo učence treba opozoriti na določen način opazovanja in nabiranja rastlin. Kasneje so v vnaprej določenih skupinah samostojno odkrivali in prepoznavali travniške rastline. Pomagali so si s slikovnim materialom in medsebojnim sodelovanjem.



Otroke smo opozorili, da ne hodimo po celem travniku, ampak samo po robu in do rastline, ki jo želimo nabrati, saj bi drugače potacali velik del travnika.



Slika 4: Izdelava herbarija

Ko so učenci nabrali svojo zbirko rastlin za herbarij, smo se odpravili na šolsko dvorišče, kjer smo rastline pravilno pripravili za sušenje. Učence smo opozorili, da morajo očiščene rastline skrbno razporediti na časopisni papir in dati sušiti. Učenci so na rob časopisa napisali datum, ime rastline in kraj nabiranja. Časopis

so primerno obtežili in pustili, da so se rastline posušile. Med sušenjem smo večkrat preverili, ali se dobro sušijo. Učenci so bili pri tej dejavnosti zelo aktivno vključeni, veliko je bilo tudi medsebojne pomoči in sodelovanja.

Izdelava herbarija in priprava razstave

Pripomočki: slikovni in določevalni ključi, risalni listi, lepilo, beli listki, pisalo

Za izdelovanje herbarija se je en del odvijal na šolskem dvorišču, drugi del smo izvedli v učilnici. V prvem delu so učenci zbrali ves posušeni material in pred tem pripravili slikovne in določevalne ključe. Preverili so pravilnost poimenovanja rastlin ter si pri tem pomagali z določevalnimi ključi. Med seboj so si pomagali ali pa jim je pri določanju pomagal učitelj. Ko so učenci travniške rastline pravilno poimenovali, so v učilnici pričeli z izdelovanjem herbarijske mape, nato so rastline natančno in pazljivo namestili na bel list papirja ter jih skrbno prilepili. Na rob lista so zapisali ime rastline, kraj najdišča in datum.

Ko so učenci pripravili svoje herbarijske liste, smo jih uporabili za razstavo, ki je krasila hodnik šole. Tako so si nabrane travniške rastline ogledali tudi drugi učenci šole.

Slovenci že stoletja uporabljamo zeliščne rastline, ki rastejo na naših tleh, in so tesno povezane z našo zdravstveno kulturo.

Spoznajmo zelišča in zdravilne rastline na šolskem vrtu

Za namene spoznavanja zelišč smo se z učenci podaljšanega bivanja odpravili na šolski vrt, kjer imamo veliko zelišč in zdravilnih rastlin. Pred tem smo preverili predznanje učencev o zeliščih. Spoznali so, da so zdravilne rastline tiste rastline, ki se v medicini uporabljajo za zdravljenje in da so kot najstarejša oblika zdravljenja še vedno glavna pomoč pri poškodbah in boleznih veliko ljudem.

Učenci so na šolskem vrtu zelišča vonjali in se jih dotikali. Spoznali so meto, meliso, kamilico, akacijo, bezeg, rožmarin, timijan, pehtran, origano, peteršilj, sivko ... Slovenci že stoletja uporabljamo zeliščne rastline, ki rastejo na naših tleh, in so tesno povezane



Slika 5: Razstava herbarija



Slika 6: Prepoznavanje zelišč s prevezo za oči

z našo zdravstveno kulturo. Tradicionalno zdravilne rastline uporabljamo tako, da iz njih pripravimo zdravilne čaje, tinkture, sirupe (Galle Toplak, 2003).

Zdravilne rastline lahko uporabljamo sveže ali suhe za zdravilne napitke, za razstrupljanje telesa, za preprečevanje, zdravljenje ter lajšanje mnogih bolezni in težav. Zelo so cenjene tudi v kozmetiki, kjer najpogosteje srečamo kamilico, žajbelj, ožepok, sivko, rožmarin in poprovo meto ... (Galle Toplak, 2003).

Ko so zelišča spoznali, smo se pogovorili o njihovem pomenu ter o načinu priprave zelišč za krepitev zdravja in blaženje bolezni. Učenci so na bližnjem grmu nabrali bezgove cvetove, iz katerih smo pozneje pripravili bezgov sirup.

Na šolskem vrtu so nabrali nekaj zelišč. Zapomniti so si morali ime zelišča, način priprave in uporabe za krepitev zdravja.

Priprava zeliščnega koticčka

Po obisku zeliščnega vrtička in spoznavanju zelišč ter zdravilnih rastlin se je delo preselilo v učilnico, kjer smo z učenci izdelali napise za zeliščni koticček. Ko smo



Slika 7: Priprava zeliščnega koticčka



Slika 8: Zeliščni koticček v učilnici

pripravili razstavni prostor in razporedili zelišča, je vsak učenec prinesel zapis imena in ga položil pred zelišče. Učenci so si med seboj izmenjali informacije o pripravi in uporabi zelišč za zdravje.

Naslednji dan smo si v gospodinjski učilnici po receptu naših babic pripravili bezgov sirup. Za bezgov sirup smo uporabili 30 bezgovih cvetov, tri kilograme sladkorja, dve limoni in tri litre vode. Mešanico so učenci pustili nekaj dni počivati in jo le občasno premešali. Ko je bil sirup pripravljen za uživanje, smo ga s pomočjo lijaka, gaze in zajemalke nalili v steklenice in si ga postregli v popoldanskem varstvu.

Sklep

V okviru podaljšanega bivanja sem izbrala vsebino o travniških rastlinah, zeliščih in zdravilnih rastlinah, saj sem prepričana, da so učenci premalo deležni praktičnih spoznanj, vezanih na naravo. Glede na izkušnje opažam, da učenci zelo slabo poznajo in prepoznavajo rastlinske vrste tako travniških rastlin kot tudi zelišč.

Pri delu sem spoznala, da so bili učenci za tako obliko dela notranje motivirani in željni novih spoznanj. Presenečena sem bila, da so zelišča v veliki meri poznali, s prepoznavanjem travniških rastlin so imeli več težav. Način dela je učence dodatno povezal in spodbudil sodelovanje tistih, ki si običajno niso naklonjeni.

Učenci so pri refleksiji pripovedovali o svojih občutkih in izkušnjah, ki so jih pridobili pri učenju na prostem. Povedali so, da jim je bilo delo všeč in da so bili zelo sproščeni. Predlagali so, da bi na podoben način izvedli

Za bezgov sirup smo uporabili 30 bezgovih cvetov, tri kilograme sladkorja, dve limoni in tri litre vode.

še spoznavanje talnih živali ali žuželk. Učenci so bili med delom vidno umirjeni in izrazi na njihovih obrazih so povedali več kot tisoč besed. Kasneje so s ponosom kazali razstavo herbarija in zeliščnega kotička starejšim učencem, učiteljem in staršem.

Z dejavnostjo sem jih spodbudila in jih motivirala, da bodo znali bolje opazovati naravo in rastline, ki jih imajo v neposredni bližini svojega doma. To dejavnost bom izvajala v oddelku podaljšanega bivanja vsako leto.

Viri in literatura

Galle Toplak, K. (2003). *Zdravilne rastline na slovenskem*. Mladinska knjiga.

Novak, N., Dolgan, K., Vršič, V., Podbornik, K., Bojc, J., Pihler, N. (2022). *Pouk na prostem*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skribe Dimec, D. (2013). *Pouk na prostem*. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Tarman, D. (1988). *Herbarij*. Založba Borec.





Staša Juršič,
Osnovna šola dr. Ivana
Korošca Borovnica

Nadaljevanje bralne značke kot motivacija za branje

Reading Badge: Sustaining Momentum to Encourage Reading

IZVLEČEK: V članku so navedena teoretična izhodišča v zvezi z bralno pismenostjo, branjem in bralno motivacijo. Predstavljenih je nekaj ugotovitev in težav, s katerimi se je avtorica soočila v preteklih letih poučevanja 1. in 2. razreda osnovne šole. Podrobno je predstavljen primer dobre prakse motiviranja učencev za branje - bralni izzivi, ki sledijo po opravljeni bralni znački. Predstavljena je izvedba pa tudi nekaj možnih težav in prilagoditev. Našteti so pozitivni učinki predstavljene dejavnosti, ki so bili opaženi pri delu z učenci.

Ključne besede: branje, bralna motivacija, bralno gradivo, bralna značka, bralni izzivi

Abstract This article explores the theoretical background of reading literacy, reading, and reading motivation. Drawing on the author's experiences teaching 1st and 2nd graders in primary school, it highlights key findings and challenges encountered over the years. The article details a practical example of fostering reading enthusiasm through post-Reading Badge challenges, offering a model of good practice. It covers the implementation process, identifies potential obstacles, and suggests adjustments. The observed positive outcomes of this approach in working with pupils are also outlined.

Keywords: reading, reading motivation, reading materials, Reading Badge, reading challenges

Uvod

V 1. in 2. razredu pri slovenščini poteka opismenjevanje: učenci usvojijo velike in male tiskane ter velike in male pisane črke. Branje je eden od ciljev izobraževanja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) osnovne šole, po drugi strani pa je tudi medij, preko katerega v nadaljnjem izobraževanju učenec pridobiva znanje (z branjem učbenikov, zapiskov, dodatne literature). Standard znanja 2. razreda, povezan z branjem, je, da učenec »do zaključka 2. razreda usvoji tehniko branja kratkih besedil, napisanih s tiskanimi in pisanimi črkami« (Učni načrt. Slovenščina - posodobljena izdaja, 2018, str. 48). Bralna pismenost je tista, ki jo želimo z izobraževanjem doseči. »Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij.« (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2023, str. 10.)



Branje in motivacija

V prvem VIO torej gradimo zelo pomembne temelje posameznikove pismenosti. Velik izziv za učitelja je, kako učence motivirati za branje. Sonja Pečjak pravi, da bralno motivacijo »pojmuje kot del bralne učinkovitosti in jo opredeljuje kot skupek delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov, ki se odražajo v branju posameznika« (Pečjak in Bucik, 2006, str. 7). »Ko govorimo o bralni motivaciji, imamo torej v mislih dejavnike, zaradi katerih se bralci lotijo in vztrajajo v bralnih dejavnostih.« (Bošnjak in Košir, 2020, str. 71). Učenec, ki je v času zgodnjega opismenjevanja motiviran za branje, hitreje napreduje pri tekočnosti branja in lažje razume prebrano besedilo. Hkrati je tudi uspešnejši pri usvajanju posameznih črk ter ustnem in pisnem sporočanju. Z rednim branjem pridobiva besedišče in usvaja temeljne strukture jezika, torej predvidevam, da bo zavzeti bralec tudi v višjih razredih uspešnejši pri različnih nalogah, ne le takih, ki so pogojene z branjem.

Pri delu z učenci sem se začela bolj zanimati za to, kako različne učence motivirati za branje. Sonja Pečjak po različnih avtorjih povzema ter opredeli tri širše skupine motivacije za branje: 1. prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti branja - lastna učinkovitost, izziv, izogibanje dejavnosti, 2. cilji in razlogi za branje - notranja motivacija (radovednost, zatopljenost, pomembnost) ter zunanja motivacija (priznanje, branje za ocene, tekmovalnost) in 3. socialni vidik branja - socialnost, ustrežljivost (Pečjak in Bucik, 2006, str. 8).

Svojim učencem pripravljam bralne liste le na začetku 1. razreda, ko še ne poznajo vseh črk slovenske abecede. Vsak teden pripravim nov bralni list, kjer je poudarek na bralni tehniki vlečenja glasov ter sprotne utrjevanju že naučenih črk. Ko učenci poznajo vse črke, pripravo bralnih listov opustim. Mnogi učenci si vsebino bralnih listov že po nekaj dneh zapomnijo in ne berejo več aktivno. Bolj uspešne učence bralni listi v tej fazi začnejo omejevati. Dolgočasi jih, da cel teden berejo isto vsebino bralnega lista. Učencem in staršem dam svobodo pri izbiri besedila za vajo branja. Nudim pa sprotno podporo in nasvete, npr. branje nesmiselnih zlogov za manj bralno uspešne učence ter sprotne priporočila ter nasveti v zvezi z bralnim gradivom ter strategijami branja za uspešnejše. Bistveno je, da je branje kontinuirano (sama priporočam branje vsak dan od 10 do 15 minut). V letih poučevanja pa sem našla še en način, kako mnoge učence motivirati za branje.

Bralna iskrica

Učencem in staršem že na začetku šolskega leta predstavim bralno značko in napovem, da se po opravljeni Cankarjevi bralni znački naše bralno popotovanje šele dobro začne. Za vsako prebrano literarno delo (slikanica ali pesem) v poseben zvezek, ki je namenjen le bralni znački, učenec zapiše miselni vzorec o prebranem delu. Zapis v zvezku zajema naslov, avtorja, glavne osebe, prepis ene povedi besedila iz slikanice ali ene kitice pesmi. Na začetku 1. razreda gre pri tem zapisu bolj za preslikavo iz knjige. Na ta način se učenci spoznavaajo s tem, kakšna je zgradba tiskanega dela, orientacijo na listu, vajo grafomotorike ... Ko spoznamo vse črke, pa gre že za bolj ali manj samostojen zapis o knjigi. Nekaj izmed prebranih del učenec predstavi tudi oddelčni skupnosti. Ko so vsi pogoji za Cankarjevo bralno značko uspešno opravljeni, učencu čestitam, nato pa ga povabim k sodelovanju pri bralni iskrici.



S starši preberi knjigo. Nato naredi zapis v zvezek za bralno značko ter ga vpiši v spodnji seznam (avtor in naslov).

O vsebini dveh slikanic nam pripoveduješ, dve pesmi pa tudi deklamiraš.

1. Pesniška zbirka s pesmijo o živalih: _____
2. Knjiga o živalih: _____
3. Knjiga o prijateljstvu: _____
4. Zimska knjiga: _____
5. Pesniška zbirka s pesmijo o naravi: _____
6. Knjiga o družini: _____
7. Knjiga o pustolovščini: _____
8. Pesniška zbirka s pesmijo o učenju: _____
9. Knjiga o zaljubljenosti: _____
10. Pesniška zbirka s pesmijo o poletju: _____
11. Knjiga, ob kateri te je bilo malo strah: _____
12. Pesniška zbirka s pesmijo o ljubezni: _____

Slika 1: Bralna iskrica za drugošolce.

Pri bralni iskrici je treba prebrati večje število literarnih del, še vedno pa je potreben zapis v zvezek. Pri izbiri bralnega gradiva imajo učenci delno proste roke, tako bralna iskrica učencu omogoča večjo vsebinsko pestrost del. V učilnici imamo vedno na voljo večje število različnih knjig. Te si učenci lahko, po dogovoru z mano, izposodijo za domov. Ko knjigo preberejo, jo prinesejo nazaj v šolo in me o tem obvestijo. S takšno »razredno knjižnico« imam dobre izkušnje. Učenci, ki doma nimajo knjig, brez veliko dodatnega truda dobijo na voljo mnogo raznovrstne literature. Če kdo knjigo pozabi vrniti, ga spomnijo sošolci - ti imajo nad razredno izposajo velikokrat celo boljši nadzor kot jaz.

Pri bralni iskrici učenci ne pripovedujejo več vsebine slikanice in ne deklamirajo pesmi pred oddelčno skupnostjo. Včasih učenca povabim, naj nam spontano pove kaj o knjigi, ki se mu je zdela zanimiva. Večkrat kakšno izmed knjig, ki jo je učenec prebral, preberem v oddelku. Moja izkušnja je, da prvi učenci začnejo z bralno iskrico v decembru. Če poučujem prvošolce, nekatere takrat že spodbudim, da enostavnejša dela preberejo sami, nato pa še s starši. V 2. razredu pri brani

iskrici učenci knjige berejo že sami. Tako tudi osmislim vsakodnevno vajo branja: učenec bere v vsakem primeru, ko naredi še zapis za bralno značko, pa poleg branja napreduje tudi pri bralnih izzivih.

Bralni izziv 1

Če učenec opravi bralno iskrico, lahko nadaljuje z bralnim izzivom številka 1. Pri tem je število zahtevanih literarnih del precej večje, zapis v zvezek pa ni več potreben. Z učenci se individualno pogovarjam o prebranem, jih usmerim v kaj zahtevnejšega ali enostavnejšega, odvisno od zmožnosti otroka.

Bralni izziv 2

Naš zadnji bralni izziv je bralni izziv 2. Tega opravi le peščica učencev (največ do zdaj je bilo 6 od 21 otrok). Otroci, ki opravijo tudi bralni izziv 2, preberejo preko 35 del v šolskem letu. Med opravljanjem izzivov običajno vzljubijo branje, najdejo najljubše knjige in zbirke knjig, z branjem katerih nadaljujejo tudi po opravljenih izzivih. ➡

Bralni izziv 1

Čestitam, zdaj si postal ptavi pošastni bralec. Spodbujam te, da bereš daljše in zahtevnejše knjige. Vsako knjigo, ki jo prebereš, zapiši na spodnji seznam. Zraven nariši čustvenčka (veselega, srednje veselega ali žalostnega) in s tem označi, kako zelo ti je bilo literarno delo (slikanica ali pesniška zbirka) všeč!

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____

Slika 2: Bralni izziv 1 za drugošolce.

BRALNI IZZIV 2

Vsako knjigo, ki jo celo prebereš, zapiši v spodnji seznam. Zraven napiši eno besedo, s katero bi opisal prebrano literarno delo.

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____
11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____
19	_____
20	_____

Slika 3: Bralni izziv 2 za drugošolce.

Podpora bralnim izzivom

Vse bralne izzive dobro podprem na različne načine, tako da so učenci vedno znova motivirani in spodbujeni k sodelovanju. Izzivi spodbujajo različne postavke bralne motivacije, ki sem jih navedla v začetnem delu prispevka. Učenci so zunanje spodbujeni z vizualno ponazoritvijo opravljenega dela (nalepke, žigi brez imen učencev na steni učilnice). To spodbudo vsako leto pripravim malo drugače. Učenci posamezno in skupno (cela oddelčna skupnost) zbirajo točke na spletni platformi Class.dojo. Po uspešno opravljenem bralnem izzivu sledijo nagrade, ki jih vsako leto prilagajam skupini. Nekaterim več pomeni aplavz, drugim skupinska nagrada za cel razred, tretjim pisalni blok z osebnim posvetilom. Učenci so notranje motivirani, saj sami izbirajo bralno gradivo ter določajo tempo napredka. Učence individualno spodbujam in pišem povratne informacije v zvezek za bralno značko. Tako pridobivajo samozavest in občutek, da so izzivu kos. Socialni vidik bralne motivacije je ves čas prisoten, saj z vsemi pogovori, predstavitev knjig sošolcem, pridobivanjem nagrad ter praznovanji ob zaključkih izzivov učenec pridobiva svoje mesto v oddelčni skupnosti. Ima možnost biti slišan in opažen s strani učiteljice in sošolcev. Lepo je videti, ko je cela oddelčna skupnost ponosna na posameznika, ki je opravil bralni izziv. Ves čas pa sta prisotna učiteljeva spodbuda in pojasnilo, da je največja nagrada pridobljeno znanje, napredek v branju ter odkrivanje čudovitega sveta knjig.

Rada bi opozorila, da so si oddelčne skupnosti med seboj zelo različne, zato je nujno sprotno prilagajanje podpornih motivacijskih elementov. Pri zelo tekmovalni in ciljno naravnani skupini bi manj posegla po zunanjih nagradah ter bolj poudarjala osebni izziv in nato zmago, ko učenec izziv opravi. Pri skupini z izrazito individualistično naravnanimi posamezniki bi uvedla praznovanje ali nagrado za celotno skupino, ko posameznik opravi določen bralni izziv. Tako postopoma krepim zavest učencev o skupnosti in hkrati podprem posameznika.

Sklep

Še enkrat naštejem nekaj najbolj vidnih pozitivnih učinkov bralnih izzivov: osmišljanje vsakodnevnih vaje branja, s tem pa omogočanje večjih uspehov pri branju, pisanju ter uspešnejše doseganje bralne pismenosti. Posameznik z vsakim novim opravljenim bralnim izzivom krepi samozavest, hkrati pa se krepi občutek pripadnosti oddelčni skupnosti. Učenec, ki morda sicer ni tako uspešen pri pouku, lahko v svojem tempu in ob pomoči staršev ter učitelja gradi podobo uspešnega učenca. Opozorila bi na to, da je potrebna stalna razumevajoča podpora učitelja vsem učencem, ki naj bo prilagojena glede na sposobnosti in potrebe učenca. Nekateri učenci bodo potrebovali pomoč pri izbiri gradiva, morda bo kdaj celo potrebno posoditi knjigo. Drugi bodo potrebovali spodbudo, da se lotijo zahtevnejših knjig, tretje bo potrebno malo ustaviti in jih usmeriti h knjigam z večjo pisavo in več ilustracijami. Nekaterim bo veliko pomenila učiteljeva pohvala, drugi bodo zasijali ob aplavzu sošolcev. Pomembno je, da učitelj budno spremlja, vodi ter prilagaja bralne izzive.

Viri in literatura

- Bošnjak, B., in Košir, K. (2020). 2. gradnik: Motiviranost za branje. V Haramija, D. (ur.). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 59-79. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030 (2023). Ministrstvo Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf
- Pečjak, S., Bucik, N. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt. Slovenščina* (posodobljena izdaja). (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf



Nina Lokovšek,
Osnovna šola Vojke
Šmuc Izola

Prehod otroka iz vrtca v šolo

Transition from Kindergarten to School

IZVLEČEK: Večina staršev si želi, da bi bil prehod otroka iz vrtca v šolo miren in uspešen. Velikokrat pa je to mejnik, ki prinaša številne izzive tako za otroke kakor tudi za starše. Ta članek obravnava ključne vidike tega prehoda, vključno s starševskimi strahovi, obvladovanjem anksioznosti, pripravo šolskih potrebščin, spodbujanjem reda in rutine ter otrokovim čustvenim razvojem. Članek poudarja vlogo vrtca v procesu vstopa v šolo. Predlagane so praktične strategije, ki jih lahko starši uporabijo za pomoč otroku pri prilagajanju na novo okolje. Članek poudarja pomen razvijanja otrokove samostojnosti, vzpostavljanja pozitivne komunikacije s šolo in obvladovanja morebitne anksioznosti. Ključno sporočilo je, da je za uspešen prehod v šolsko življenje treba ustvariti varno in spodbudno okolje, v katerem se otrok počuti podprtega in pripravljenega na nove izzive.

Ključne besede: prehod iz vrtca v šolo, priprava šolskih potrebščin, spodbujanje reda in rutine, otrokov čustveni razvoj, anksioznost

Abstract The transition from kindergarten to school is a significant milestone parents hope will be smooth and stress-free. However, it often presents challenges for both children and parents. This article explores key aspects of this transition, including common parental concerns, managing anxiety, preparing school supplies, the importance of routines, and emotional development. It also examines the role of the kindergarten in supporting this process and offers practical strategies to help parents ease the adjustment to the new environment. The emphasis is on fostering the child's independence, establishing effective communication with the school, and creating a safe, supportive environment that encourages confidence and readiness for change.

Keywords: transition from kindergarten to school, preparing school supplies, promoting order and routine, emotional development, anxiety

Uvod

Starševstvo prinaša številne izzive, med katerimi je prehod otroka v šolo eden izmed pomembnejših. Starši se ob tej prelomnici srečujejo z različnimi občutki, kot so strah glede otrokove zmožnosti soočanja z novimi izzivi, spletnja prijateljstev, učne uspešnosti in motivacije. Sprašujejo se, kolikšno pozornost naj namenijo ti

prelomnici, da ne bodo s pretirano ali premajhno zainteresiranostjo otroku prej škodovali kakor pomagali.

Nekateri otroci so že po naravi bolj plašni in jih v stisko potisne že najmanjša neugodna okoliščina (Končnik - Goršič, 2004), vendar pa je ne znajo še prepoznati in ubesediti. Stiska se zato izraža na različne načine: s strahom pred neznanim, zaskrbljenostjo glede ločitve od staršev, skrbmi glede novih socialnih situacij ali tesnobo celo izrazijo z različnimi fizičnimi simptomi, kot so bolečine v trebuhu in glavoboli. Dernovšek idr. (2006) poudarjajo, da je za uspešno obvladovanje te vrste anksioznosti ključno sodelovanje med starši, učitelji in strokovnjaki za duševno zdravje.

Zelo pomembno je, da tako starši kot tudi druge osebe, ki otroka dobro poznajo in mu veliko pomenijo (npr. sorodniki, vzgojitelji v vrtcu ipd.), prepoznajo te znake in jih jemljejo resno. Ob tem pa jim lahko odrasli pomagamo z nekaj napotki, ki omogočajo, da bo prehod v iz vrtca v šolo za otroka milejši, prijazen, uspešen in varen.

Izzivi prehoda iz vrtca v šolo

Večina otrok se vstopa v šolo veseli, kar pogosto spodbujajo tudi starši. Otroci so v obdobju srednjega in poznega otroštva bolj motivirani za pridobivanje novih informacij o realnem svetu in o razumskih razlagah stvari. Navedene spremembe sovpadajo s časom, ko se otroci vključujejo v šolo (Kowaleski-Jones in Duncan 1999, v Marjanović Umek, 2004). Otrokom lahko za lažji prehod pomagajo pogovori, spodbujanje reda in rutine, priprava šolskih potrebščin ter ustvarjanje pozitivnega vzdušja. Ključno je, da se otrokom omogoči izraziti njihove strahove in skrbi ter jih razbremeniti s pozitivnimi izkušnjami. Med pogovorom z otrokom je pomembno, da ga čim bolj poslušamo in njegovo stisko vzamemo resno. Uporabne so tudi pravljice ali igre, s katerimi se lahko otrok razbremeni napetosti in nasmeji. Na omenjene aktivnosti so pozorne tudi vzgojiteljice v vrtcih, ki se trudijo, da bi otrokov razvoj potekal tekoče, v skladu z uspešno usvojenimi razvojnimi mejniki.

Tudi odrasli si lahko poiščejo sogovornika za izražanje dilem in skrbi, saj bodo tako lahko mirnejši in odločnejši ob nudenju pomoči otroku. Lahko se pogovorijo z osebami, ki jim zaupajo in ki razumejo njihove občutke (partner, družinski član, prijatelj, sorodnik, starši iz vrtca, vzgojitelj). Odrasli smo zgled uravnavanja čustev, saj nas bodo otroci zelo verjetno posnemali. Govorimo o svojih čustvih in strategijah, s katerimi jih obvladujemo (Webster-Stratton, 2016).

Otroška igra je tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko v smislu preseganja vpetosti v t. i. akademski ali razvojni pristop v predšolski vzgoji, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju.

Kako pomagamo otroku, da se na šolo pripravi?

Pozitivne izkušnje

Spodbujajo naj se pozitivne izkušnje v zvezi s šolo. Poudarimo stvari, v katerih bo otrok v šoli užival, kot so nova prijateljstva, zanimive dejavnosti in priložnost za učenje novih stvari. Pomembno je, kako odrasli doživljamo otrokov prehod v šolo, saj so starši zgled otrokom. Starši lahko delijo svoje izkušnje o šoli in tako vlijejo zaupanje, da je lahko ta izkušnja pozitivna, zanimiva in pomembna. Otroka se ne straši z neprijaznimi učitelji in težkimi nalogami. Namesto tega naj mu starši pomagajo razviti zavedanje, da so ob njem, ko jih potrebuje in da mu bodo ob izzivih pomagali.

Postopno pripravljanje skozi igro

Priprava otroka na vstop v šolo naj ne bo videna kot strog družinski projekt, temveč naj steče kot naravno in spontano nadaljevanje učenja od rojstva in predšolskega obdobja naprej. Kurikulum za vrtce (Bahovec idr., 1999) navaja, da je predšolsko vzgojo treba razumeti kot pomembno za predšolskega otroka (pomembna je »izraba« vsakega razvojnega obdobja takega, kot je) in ne kot pripravo na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja.

Otroška igra je tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko v smislu preseganja vpetosti v t. i. akademski ali razvojni pristop v predšolski vzgoji, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju (Bahovec idr., 1999). Naj torej priprava za vstop v šolo poteka z igro in spontano že v vrtcu ter tudi v domačem okolju.

Starši lahko otroku pomagajo tako, da mu že pred začetkom šole pokažejo šolske prostore, ga seznaniijo z osnovnimi pravili vedenja v šoli ter mu razložijo, kaj lahko pričakuje v prvih tednih šole. Pomembno je, da otrok razume, da bo šola postala del njegovega vsakdana in da se bo moral prilagoditi novim zahtevam in pričakovanjem. Starši otroka spodbudijo k pripravi kotička, kjer bo opravljal svoje šolske obveznosti. To lahko storijo z igro, npr. domišljijsko, simbolno igro, igro vlog s sorojenci. Če se soočajo s prostorsko ali finančno stisko, je dovolj tudi posebna polica ali škatla, kjer so shranjene stvari, potrebne za šolo. Otroku naj pomagajo pri pripravi šolske torbe in oblačil za prvi dan šole. Po prvem šolskem dnevu skupaj počnejo nekaj, kar mu je zelo všeč in mu bo ostalo v lepem spominu. Šolske potrebščine naj nakupujejo skupaj z otrokom, ki naj sodeluje pri izbiri zvezkov.

Odprt pogovor

Spodbujati je treba odprt pogovor o otrokovih občutkih glede šole. Starši naj bodo potrpežljivi in naj poslušajo brez obsojanja. Otroku naj zagotovijo, da so njegove skrbi normalne in da je v redu, če se počuti zaskrbljeno. Ne smejo dajati opazk, ki ignorirajo njegovo stisko. Čeprav se nekatere skrbi zdijo majhne in banalne, so za otroka pomembne. Otroku je treba pokazati, da so anksiozni občutki normalni in da jih lahko premaga. Hkrati pa se tudi ne pretirava s pomirjevanjem ali zagotavljanjem, saj to lahko okrepi otrokovo prepričanje, da je šola nekaj strašljivega.

Tudi v vrtcu mora biti dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo, igro vlog. Ko vzgojitelji skupaj z otroki obiščejo gledališče, razstavo, tržnico, trgovino ipd., sodelujejo v različnih govornih položajih z različnimi osebami, ki uporabljajo različne načine govora (registre). Tako otroci spoznavajo, da se v različnih govorih položajih glede na različne situacije (čas, kraj interakcije, udeležence in njihovo počutje, temo interakcije idr.) uporabljajo različne socialne zvrsti jezika (Bahovec idr., 1999), kar spontano pripelje do učenja in priprave za vstop v šolo.

Rutina

Uvedba rutine bo otroku omogočila občutek varnosti. Redno spanje, zdrava prehrana in čas za igro so ključni elementi, ki pripomorejo k otrokovemu dobremu počutju. Otroku naj starši ustvarijo stalni dnevni ritem; ga privajajo na zgodnejše spanje in jutranje vstajanje, ki naj bo vsak dan ob enaki uri. Poskrbijo naj, da ima ob podobnih urah čas za obroke, telesne aktivnosti in druga dnevna opravila, kar bo otroku pomagalo pri lažjem prilagajanju na šolske obveznosti. Nekaj časa naj ostane tudi za dolgčas, saj se tako lahko omogoči tudi prostor za razvijanje ustvarjalnosti.

Razvijanje samostojnosti

Osredotočimo se na razvoj otrokove samostojnosti. Pomembno je, da starši otroka naučijo, kako naj si sam pripravi šolske potrebščine, si organizira svoj čas in se sooča z izzivi, ki jih prinaša šola. Razvoj odgovornosti in samostojnosti je ključen za uspešno prilagajanje na šolsko okolje. Otroka se uči opravljanja obveznosti tudi doma, dodelijo se mu enostavna opravila, kar bo pomagalo pri razvoju odgovornosti za skupno gospodinjstvo in kasneje tudi za šolsko skupnost.

Pomembno je, da starši ne opravljajo obveznosti namesto otroka, saj se bo tako navadil, da bodo tudi šolska opravila počeli namesto njega. Tako naj ne opravljajo namesto njega gospodinjskih opravil in kasneje tudi ne domačih nalog.

Prav tako je pomembno, da starši vzpostavijo pozitivno komunikacijo s šolo. Sodelovanje med starši in učitelji je ključno za otrokov uspeh in dobro počutje v šoli. Starši naj redno spremljajo otrokovo napredovanje, sodelujejo na govorilnih urah, roditeljskih sestankih in se vključujejo v šolske aktivnosti, ko so vabljeni.

Podpora in njeno zagotavljanje doma in v šoli

Otroku morajo starši zagotoviti, da so vedno na voljo za pomoč in podporo. Povejo naj mu, da se lahko obrne nanje, kadarkoli je zaskrbljen ali potrebuje pomoč. Spoštujejo naj otrokov individualni razvoj, saj je pomembno, da ne primerjamo otroka z drugimi (otroki, sorojenci, prijatelji ...) in ne spodbujamo tekmovanja,



Slika 1: Rutina z otrokom

Avtorica: Nina Lokovšek, 2023

temveč sodelovanje in spoštovanje otrokovega individualnega tempa.

Tudi bodoča šola igra pomembno vlogo pri zagotavljanju ustrezne podpore otroku ob vstopu v šolo. Šola bo mnogo uspešnejša pri »srečevanju« s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok na začetku šolanja, če bo pouk v učilnici organiziran z didaktičnega vidika čim bolj raznoliko, in predvsem, če bo v prvem razredu namenjeno dovolj časa za igro, tako prosto (npr. simbolna oz. domišljajska igra v igralnih koticčkih, igra s pravili, konstrukcijske igre) kot didaktično (spoznavanje koncepta količine, velikosti, prostornine; igranje z znaki in simboli, dramatizacija ob prebranih zgodbah, igre zaznavanja in pozornosti) (Dolya, 2007, v Marjanovič Umek, 2022). Tako delo zahteva tudi drugačne pogoje v učilnici, na primer organizirane igralne koticčke (police s knjigami ter fotelj za branje, pripomočke za gibanje, igralni material za simbolno igro), otrokom dostopne različne vrste igrač, otroške knjige in druge materiale za risanje in pisanje (Marjanovič Umek, 2022).

Razvijanje socialnih veščin

Razvoj socialnih veščin je prav tako pomemben za uspešno prilagajanje na šolsko okolje. Otroci, ki so socialno spretni, se lažje vključijo v skupino vrstnikov, lažje navežejo prijateljstva in so uspešnejši pri sodelovanju v šolskih aktivnostih. Starši lahko otrokom pomagajo razvijati socialne veščine skozi igro, druženje z vrstniki in modeliranje ustreznega socialnega vedenja.

Za starše je izziv lahko tudi drugačen način reševanja težav; otroka naj vprašajo, ali ima kakšno zamisel za težavo, za njegove skrbi, za dileme. Otroke lahko učimo razmišljati o različnih načinih odzivanja na okoliščine, to so temelji reševanja težav (Webster-Stratton, 2016).

Poleg tega je pomembno, da starši spodbujajo otrokovo radovednost in željo po učenju. Kot poudarjata Pečjak in Košir (2020), je notranja motivacija za učenje ključnega pomena za dolgoročni uspeh v šoli. Starši lahko to spodbujajo tako, da pokažejo lastno navdušenje nad učenjem, raziskujejo različne teme skupaj z otrokom in poudarjajo proces učenja, ne le končne rezultate. Prav tako je koristno, da starši pomagajo otroku razviti strategije za reševanje problemov in kritično mišljenje, kar bo neprecenljivo v šolskem okolju in kasneje v življenju.

Sklep

Priprava na šolo je dolgotrajen in kontinuiran proces, ki poteka s pomočjo podpore staršev, otroku pomembnih oseb in vrtca. Pomembno je, da se ustvari varno okolje, v katerem se lahko otrok počuti podprtega in pripravljenega na nove izzive. V primeru težav pri prehodu v šolo ali pri prilagajanju na šolsko okolje

Priprava na šolo je dolgotrajen in kontinuiran proces, ki poteka s pomočjo podpore staršev, otroku pomembnih oseb in vrtca.

obstajajo različne oblike pomoči. Mikuš Kos (2017) poudarja, da je ključno zavedanje staršev in otrok, kam se lahko obrnejo po pomoč. Nekateri otroci se zapletejo v klobčič težav že v prvem letu šolanja (ne sledijo, so nemirni, šole ne jemljejo zares, so zelo počasni ...). Nekateri od opisanih težav so prehodne, nekatere pa lahko postanejo otrokova šibka točka. Če težave odkrijemo dovolj zgodaj, lahko z ustreznimi metodami otroku učinkovito pomagamo (Končnik - Goršič 2004). To vključuje tako vrtčevsko kakor tudi šolsko svetovalno službo, ki lahko nudi podporo tako otrokom kot staršem, šolskega psihologa, ki lahko pomaga pri reševanju čustvenih in vedenjskih težav, ter po potrebi tudi zunanje strokovnjake, kot so klinični psihologi ali pedopsihiatri, različna društva, nevladne organizacije ter druge kompetentne strokovnjake in oblike pomoči. Pomembno je, da se težave prepoznajo zgodaj in da se poišče ustrezna pomoč, saj to lahko prepreči razvoj resnejših težav in otroku omogoči uspešno šolanje.

Viri in literatura

Bahovec, E., Bregar, K., Čas, M., Domicelj, M., Saje - Hribar, N., Japelj, B., Jontes, B., Kastelic, L., Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Požar Matijašič, N., Vonta, T. in Vrščaj, D. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dernovšek, M. Z., Gorenc, M. in Jeriček, H. (2006). *Ko te stresa stres: kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje*. Inštitut za varovanje zdravja.

Končnik - Goršič, N. (2004). *Moj otrok odrašča*. Mladinska knjiga.

Marjanovič Umek, L. (2022). Pripravljenost otroka za šolo ali pripravljenost šole za otroka. *Razredni pouk*, 24(2), 3–7.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T., Svetina, M. Tomazo Ravnik, T. in Bratanič, B. (2004). *Razvojna psihologija*. Znanstvenoraziskovalni inštitut filozofske fakultete.

Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.

Pečjak, S. in Košir, K. (2020). *Šolska psihologija*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Webster-Stratton, C. (2016). *Neverjetna leta: Priročnik za reševanje težav, namenjenim staršem otrok, starih od 2 do 8 let*. Umco.

9. nacionalna konferenca Trajnostna mobilnost v vzgoji in izobraževanju



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



Sofinancira
Evropska unija

Vabljeni na 9. nacionalno konferenco Trajnostna mobilnost v vzgoji in izobraževanju: **»Trajnostna mobilnost kot del vzgojnega delovanja v vzgojno-izobraževalnih zavodih«**, ki bo **v sredo, 21. maja 2025, v Kongresnem centru Olimia – Hotel Sotelia**, Zdraviliška cesta 24, 3254 Podčetrtek, s pričetkom ob 9. uri.

Konferenca je namenjena vodstvenim in strokovnim delavcem vrtcev, osnovnih in srednjih šol. Osnovni namen konference je ozaveščati vodstvene in strokovne delavce vrtcev, osnovnih in srednjih šol o pomenu trajnostne mobilnosti, varne mobilnosti in prometne varnosti. Poudarek je na izobraževanju za trajnostni razvoj, deljenju dobrih praks ter izmenjavi izkušenj.

Organizator konference je Zavod RS za šolstvo. Konferenca bo izvedena v okviru projekta Krepitev kompetenc strokovnih in vodstvenih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2024 do 2028 (IJZ III).

Na konferenco se prijavite v KATIS-u (Teme – ESS Projektni program – Krepitev kompetenc

strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2024 do 2028 – Soočanje z družbenimi in okoljskimi spremembami – Nacionalna konferenca o trajnostni mobilnosti v VIZ: spodbujanje trajnostne mobilnosti in trajnostnosti v vzgoji in izobraževanju). Izbirate lahko med tremi delavnicami in se prijavite na eno (1. delavnica za vrtce: Cilji TM v prenovljenem kurikulumu za vrtce; 2. delavnica za osnovne šole: Vsebine in cilji trajnostne mobilnosti v obveznem in razširjenem programu OŠ; 3. delavnica za srednje šole: Trajnostna mesta). Program bo objavljen naknadno v koledarju dogodkov ZRSŠ.

Kotizacije ni.

Stroški programa 9. nacionalne konference Trajnostna mobilnost v vzgoji in izobraževanju se krijejo iz projekta Krepitev kompetenc strokovnih in vodstvenih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2024 do 2028 (IJZ III). Udeleženci morajo po konferenci obvezno izpolniti evalvacijski vprašalnik v KATIS-u.



3. konferenca učiteljic in učiteljev družboslovnih in humanističnih predmetov “Mladi in državljanstvo” – DUH 2025



ZRSŠ ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



Sofinancira
Evropska unija

Datum dogodka: **27. 6. 2025**

Kraj: **Kongresni center Portus, Portorož**

Ključni namen konference bo prikazati priložnosti in izzive ozaveščanja in krepitev državljskih kompetenc pri mladih. V ospredju preučevanja bo ozaveščenost mladih, da ravnajo kot odgovorni državljani na temelju razumevanja družbenih, gospodarskih, pravnih ter političnih konceptov in struktur, dogajanja v svetu in doma ter trajnostnega razvoja (Priporočilo Sveta Evropske unije o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2018).

Ugotovitve mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja kažejo na upad državljskih kompetenc slovenskih osnovnošolcev in zanimanje za družbena in politična vprašanja v družbi (zaupanje v institucije kot so vlada, državni zbor, sodišča, tradicionalni mediji, pomen državljanstva v povezavi z družbeni gibanji) (ICCS 2022).

Konferenca bo namenjena tudi krepitevi državljskih kompetenc v povezavi s posodabljanjem učnih načrtov in katalogov znanja, v katere se kot pomemben skupni kroskurikularni cilj umešča prav državljanstvo (Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanja 2024).

Pričakujemo, da bo konferenca s predstavljenimi prispevki v pomoč in spodbudo pri nadaljnjemu razvoju in raziskavah na področju Državljanstva in mladih, hkrati

pa bo nagovorila učitelje, da predstavljene izsledke in spoznanja uporabijo pri načrtovanju pouka, ki se navezuje na državljske kompetence.

Cilj konference je predstaviti:

- izsledke mednarodne raziskave državljske vzgoje in izobraževanja iz leta 2022;
- priložnosti in možnosti vključevanja državljske kompetence kot skupnega cilja v okviru posodabljanja učnih načrtov;
- primere odlične in obetavne pedagoške prakse spodbujanja, razvijanja in krepitev državljske kompetence pri pouku;
- priložnosti in možnosti za krepitev državljske kompetence pri mladih na primerih učnih dosežkov učencev;
- razmišljanja in pogledi mladih o državljski kompetenci in njeni vlogi pri krepitevi aktivnega državljanstva.
- Več informacij bo objavljenih na spletni strani konference <https://www.zrss.si/konference/stalne-konference/duh/>.

Stroški programa 3. konference učiteljic in učiteljev družboslovnih in humanističnih predmetov se krijejo iz projekta Krepitev kompetenc strokovnih in vodstvenih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2024 do 2028 (IJZ III). Udeleženci morajo po konferenci obvezno izpolniti evalvacijski vprašalnik v KATIS-u.

5. nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju



Vljudno vas vabimo na 5. nacionalno konferenco Jeziki v izobraževanju, ki bo **30. junija 2025 v Termah Zreče**, Cesta na Roglo 15, 3214 Zreče.

Konferenca je namenjena vsem, ki se ukvarjate s poučevanjem maternega in tujih jezikov v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Na konferenci bomo poskušali odgovoriti na vprašanje, kaj prinašajo novi učni načrti in katalogi znanj pri pouku jezikov. Razmišljali bomo o vlogi učnega jezika, tujih jezikov in raznojezičnosti v spreminjajočih se okoliščinah. Prav tako se bomo posvetili pomenu branja v digitalnih časih.

Plenarna predavanja izbranih strokovnjakov bomo nadgradili s primeri iz pedagoške prakse in tematskimi delavnicami, na katerih bomo razmišljali o pedagoških izkušnjah pri poučevanju jezikov, sooblikovali modele za

medjezikovno in medkulturno povezovanje in spoznavali metode večjezikovne didaktike ter delo z ranljivimi skupinami učencev.

Na konferenco se lahko prijavite v spletni aplikaciji Katis, do 16. junija 2025 oziroma do zapolnitve mest. Kotizacije ni, udeleženci prejmete ustrezna potrdila.

Stroški programa 5. nacionalne konference Jeziki v izobraževanju se krijejo iz projekta Krepitev kompetenc strokovnih in vodstvenih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2024 do 2028 (IJZ III). Udeleženci morajo po konferenci obvezno izpolniti evalvacijski vprašalnik v KATIS-u.

IZ DIGITALNE BRALNICE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Aktivno učenje naravoslovja in matematike



Primeri dejavnosti in ideje, ki usmerjajo k aktivnemu, samostojnemu učenju in sodelovanju vseh učenk/-cev in dijakinj/-ov, so zdaj v digitalni bralnici ZRSŠ dosegljivi posamično.

www.zrss.si/digitalna-bralnica/scientix-nama



Vsebina Izobraževalni lističi (IL) so razvrščeni v tri sklope:

NA-MA eksperimenti

- IL Izdelava leče in raziskovanje njenih lastnosti (Jaka Banko)
- IL Preprosta mini kolonska kromatografija (Andreja Bačnik)

NA-MA dejavnosti

- IL Modelni prikaz sinteze beljakovine na ribosomih (Simona Slavič Kumer)
- IL Mikroskopiranje – opazovanje očem skritega sveta (Bernarda Moravec)

NA-MA razvija pismenost

- IL Predstavitve pojma na različne načine (Jerneja Bone)
- IL Piktogrami nevarnih snovi za boljšo kemijsko varnost (Andreja Bačnik)
- IL Izbira ponudnika shranjevanja podatkov v oblaku (Radovan Krajnc)

Druge serija IL Scientix NA-MA prinaša naslednje naslove:

NA-MA eksperimenti:

- IL Razlikujmo čiste snovi in zmesi (mag. Andreja Bačnik)
- IL Raziskujmo vpliv taljenja ledu na velikost sile vzgona (Jaka Banko)
- IL Preučimo premo enakomerno gibanje (Milenko Stiplovišek)
- IL Z mobilnim telefonom raziskujmo zvok (Goran Bezjak)

NA-MA dejavnosti:

- IL Kamnine in minerali – Katere lastnosti skrivajo? (Bernarda Moravec)
- IL Izdelajmo modelni prikaz zgradbe in podvojevanja DNA (Simona Slavič Kumer in Saša Kregar)
- IL Preučimo označevanje živil (Irena Simčič)
- IL Primerjajmo dve športni dejavnosti glede na hitrost in agilnost (Nives Markun Puhan)
- IL Raziskujmo zvok steklenic (dr. Leonida Novak in dr. Sandra Mršnik)
- IL Raziskujmo zvok trobente (dr. Leonida Novak in dr. Sandra Mršnik)
- IL Pretvarjajmo merske enote (Vesna Vrščič)
- IL Primerjajmo in razvrstimo štirinotnike (mag. Melita Gorše Pihler)
- IL Preiskujmo v Pascalovem trikotniku (mag. Sonja Rajh)
- IL Preiskujmo v Leibnizovem trikotniku (mag. Sonja Rajh)
- Priloga za IL Preiskovanje v Pascalovem in Leibnizovem trikotniku (mag. Sonja Rajh)
- IL Premikanje mravlje z algoritmom (mag. Radovan Krajnc in dr. Matej Črepinšek)

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

Teoretsko konceptualne
zasnove v znanstveni
monografiji



Vsebinsko tematizirani priročniki, podprti s sodobnimi
in inovativnimi pristopi k poučevanju

Pet publikacij, ki so prosto dostopne, je nastalo v okviru projekta **Aktivno EU poučevanje**, v sodelovanju med Fakulteto za družbene vede, Zavodom RS za šolstvom ter učitelji in učiteljicami aktivnega državljanstva v srednješolskih programih.



Skupno raziskovanje in dialog med učitelji in učiteljicami, znanstveniki in strokovnjaki zaključuje 32 objavljenih primerov aktivnega in izkustvenega pouka, ki so jih učiteljice in učitelji prikazali v Zborniku učnih aktivnosti.

Vsebinsko in didaktično bogati priročniki obravnavajo raznolik spekter tematik, od aktivnega državljanstva, identitete, okoljevarstva, participacije mladih do socialne izključenosti, vključevanja ter medvrstniškega nasilja.

Zaradi svoje široke obravnave ključnih družbenih tem in izzivov omogočajo številne priložnosti za pouk tudi drugih predmetov v srednji in osnovni šoli, za interdisciplinarno izvajanje pouka ter druge dejavnosti, ki potekajo v okviru šol.

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



6. teden digitalnega izobraževanja: Kibernetska varnost: Prepoznaj, ukrepaj, prepreči

Potekal bo na daljavo od ponedeljka, 2. junija 2025, do
petka, 6. junija 2025, vsak večer od 19.00 do 20.30.

Prijave na usposabljanje so odprte do srede, 28. maja 2025,
v sistemu KATIS.

