



Realka



Lubi Slovenci! Stati inu Obstati!



AJDA HUDEJ

Spoznavanje vesolja v oddelku
podaljšanega bivanja

TAMARA MURKO

Kvadratna funkcija in obisk kina

ALEKSANDRA ŠPRAH

Učenje, ki temelji na raziskovanju

ANJA MILOŠIČ ŠALAMUN

Trim steza v razredu

Strokovna revija Realka s področja predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja in izobraževanja odraslih

ISSN 2784-6903

Urednica: Jasna Colnerič

Naslov uredništva:

REALKA, Jasna Colnerič, s. p.

Lastine 2e

3250 Rogaška Slatina

Tel.: 031 637 552

e-mail: realka.izobrazevanje@gmail.com

Risba v 31. številki revije Realka:

Risbo na naslovnici je prispevala Jelka Namestnik Brbre.

Revijo Realka izdaja REALKA,
Jasna Colnerič, s. p., Lastine 2e,
3250 Rogaška Slatina na spletni

strani www.realka.si. Odgovorna urednica revije je Jasna Colnerič.

Revija Realka je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, pod zaporedno številko 2465.

Revija Realka izhaja enkrat mesečno, lahko tudi dvakrat, trikrat v digitalni obliki na spletni strani www.realka.si

Beseda urednice

31. oktobra 1517 je Martin Luther na vrata cerkve v Wittenbergu v Nemčiji izobesil svojih petindevetdeset tez proti papeškim odpustkom ali odkupu grehov z denarnim plačilom. V manj kot štirih letih je katoliška cerkev Luthra označila za heretika, sveto rimsko cesarstvo pa ga je obsodilo kot izobčenca. To so bila prva leta protestantske reformacije, prelomnice v zgodovini, ki so spremenile ne le krščansko vero, ampak tudi politiko in družbo po vsej Evropi.

Spopad med Luthrom in katoliško cerkvijo v Rimu je bil tudi prvi »medijski dogodek« v zgodovini. Razvoj premičnega tiskarskega stroja Johannesa Gutenberga je močno vplival na širjenje Luthrove misli ...

Leta 1550 sta izšli prvi slovenski knjigi, Abecednik in Katekizem, ki sta bili napisani v gotici. Zadnja protestantska knjiga je izšla leta 1595. Z nastankom duhovne preнове Cerkve po vsej Evropi (krščanstvo je dobilo novo, protestantsko vejo, ki je težila k prvotnemu krščanstvu, revni cerkvi in je temeljila na Bibliji – vsak naj jo bere v maternem jeziku) se je življenje v tem času začelo spreminjati. To obdobje je za Slovence izredno pomembno ne le z literarnega, temveč tudi nacionalnega stališča, saj se je z izidom prvih knjig začela književna doba slovenskega jezika, protestantje so dokazali, da je v slovenščini mogoče pisati izvirna besedila in prevode ter da jo je mogoče

znanstveno preučevati (Adam Bohorič), dobili smo prevod Biblije, ki nas je povzdignil kot narod, dosegli smo stik s sočasnim evropskim razvojem, dobili smo prvo tiskarno (Mandelc) in stanovsko knjižnico.

Primož Trubar je bil prvi slovenski književnik, saj je utemeljil slovenski knjižni jezik, pravopis, pisavo; pomemben pa je bil tudi pri pridobitvi zavesti o skupnosti vseh Slovencev. Slovenski protestantje so z enotnim slovenskim knjižnim jezikom ustvarili podlago za pisanje zahtevnejših književnih del v poznejših obdobjih.

Praznična številka prinaša nove vsebine, ki znova na področju vzgoje in izobraževanja v slovenskem prostoru ozaveščajo, predstavljajo, raziskujejo to, k čemur nas pedagoški poklici zavezujejo – k otrokom, učencem, dijakom. Po Trubarjevo: »Stojmo in obstojmo!«

Jasna Colnerič, *prof. slov.*
mag. manag. izobr.

KAZALO

AJDA HUDEJ	1
Spoznavanje veselja v oddelku podaljšanega bivanja	
ALEKSANDRA ČEHOVIN	10
Poučevanje tujih jezikov v neformalnem izobraževanju	
ALEKSANDRA ŠPRAH	19
Učenje, ki temelji na raziskovanju	
ANJA MILOŠIČ ŠALAMUN	29
Trim steza v razredu	
HELENA PROSEN ZUPANČIČ	36
Celostni pristop, sodelovalno in izkustveno učenje na taborniških delavnicah za osnovnošolske učence s posebnimi potrebami	
INA BREČKO	44
Gibanje na prostem v 1. triletju osnovne šole	
KATJUŠA ROZMAN	52
POP IT kot didaktični pripomoček	
MARUŠA ČEBULJ	61
Metoda igre kot ena izmed alternativnih metod dela v predšolskem obdobju	
NATALIJA MLAKAR BUTALIČ	67
Gozdni lonček	
SILVIJA DERVARIČ	74
Otroci iz socialno manj spodbudnega okolja in njihovo funkcioniranje v šoli	

TAMARA MURKO	81
Kvadratna funkcija in obisk kina	
TANJA VUKAJČ	88
Vpliv glasbe na otrokov razvoj – glasba in gibanje	
TJAŠA ČAMERNIK	97
Komunikacijski razvoj gluhih in naglušnih in primer uporabe znakovnega jezika pri slišočih dojenčkih in malčkih	
SABINA KLANČNIK FIJAVŽ	104
Prevod članka Blended learning	
BRANKA GAŠPARIČ	111
Objava pesmice	

Spoznavanje vesolja v oddelku podaljšanega bivanja

AJDA HUDEJ, *prof. slov.*

ajda.hudej@gmail.com

Povzetek: Zanimanje za vesolje in vse stvari v njem lahko opazimo že pri najmlajših otrocih. Čeprav so informacije o vesolju v današnjem času lahko dostopne in so podane na veliko različnih načinov (knjige, izdelki, spletne strani, razne aplikacije na mobilnih napravah), pa je tema o vesolju za otroke tako abstraktna, da težko povežejo podatke med seboj in se pogosto ne zavedajo medsebojne odvisnosti, ki vlada v vesolju. Otrokom sem želela z različnimi pripravljenimi dejavnostmi v oddelku podaljšanega bivanja na konkretnih in oprijemljivih materialih in dejavnostih predstaviti to soodvisnost in jim omogočiti, da vesolje spoznavajo ne samo z razumom, ampak z vsemi svojimi čuti.

Ključne besede: vesolje, galaksija, osončje, planeti, geografija

Abstract: Interest in the universe and all things in it can be observed even in the youngest children. Although information about the universe is easily accessible nowadays and is given in

many different ways (books, products, websites, various applications on mobile devices), the topic of the universe is so abstract for children that it is difficult for them to connect the information to each other and they are often unaware of the interdependence that reigns in the universe. I wanted to present this interdependence to the children with various prepared activities in the extended stay department using concrete and tangible materials and activities and enable them to learn about the universe not only with their mind, but with all their senses.

Keywords: space, galaxy, solar, planets, geography

UVOD

Vesolje je že od nekdaj razvnelo radovednost in domišljijo starodavnih ljudstev in tudi danes je še vedno tako. Iz te radovednosti se je skozi stoletja razvila astronomija, ki je ena najstarejših znanosti. Je znanost o opazovanju, raziskovanju in teoretičnem študiju vesoljskih teles ali vesolja v celoti. Proučuje lastnosti, gibanje, zgradbo, nastanek in razvoj vesoljskih teles ter vesolja. Je natančna veda, ki se je razvijala vzporedno z napredkom inštrumentov, druge tehnologije, matematike, fizike in kemije. Astronomija posreduje temelj za širši in kritični pogled na naravo (Prosen, 2001). Ko otrok spozna vesolje, spozna, kako je v vesolju vse povezano in odvisno med seboj. Vsak najmanjši delček ima v vesolju svojo vlogo in z njo pomembno vpliva na celoto. S spoznavanjem vesolja (naše galaksije) se zave svojih korenin, začuti, kje je njegovo mesto in sprejme vlogo, ki jo ima.

Naše osončje

Osončje je del velike združbe zvezd, plinastih in prašnatih oblakov, ki jim pravimo Galaksija. Galaksije so različnih oblik in naša je spiralna. Sonce se nahaja na enem od njenih krakov, približno na polovici razdalje med središčem in skrajnim robom. Nežen pas svetlobe na nočnem nebu je svetloba milijard zvezd, ki ležijo v disku galaksije. Le-te so v vseh življenjskih fazah. Večina vidne snovi v galaksiji je v zvezdah in oblakih, toda kar 90 odstotkov vse mase predstavlja nevidna temna snov (Wheeler,

2008). Naše osončje sestavljajo planeti, asteroidi in kometi, ki krožijo okrog zvezde, ki ji pravimo Sonce. Astronomi velika telesa našega Osončja po velikosti in gostoti razvrščajo v tri kategorije. Najbližje soncu krožijo majhni, gosti kamniti svetovi Merkurja, Venere, Zemlje in Marsa – notranji ali kamniti planeti. Za notranjimi planeti je pas asteroidov, v katerem se nahaja tudi Ceres – pritlikavi planet. Sledijo plinasti velikani, zunanji planeti – Jupiter, Saturn, Uran in Neptun. So veliki, obkrožajo jih obroči in številne lune, sestavljajo pa jih plini. Onkraj velikanskih linastih planetov v Kuiperjevem pasu kroži okrog Sonca več pritlikavih planetov. Med njimi sta najbolj znana Pluton in Erida (Aguilar, 2008).

Pomen spoznavanja vesolja v nižjih razredih osnovne šole

S spoznavanjem vesolja otrok pridobi orientacijo v prostoru, oblikuje svoj odnos do okolja, ekosistema. Omogoča mu pogled najprej v celoto in potem spozna vedno več podrobnosti, tako spozna in vedno bolj razume drugačnost in razvija medsebojno spoštovanje in sprejemanje, ter s tem zadovoljuje osnovne, psihične in duhovne potrebe. Geografija pomaga vsakemu izmed nas iskati svoj pomen in namen - kot vrsta in posameznik. Da lahko to iščemo, moramo razumeti sebe kot del celote. Svoje mesto v vesolju, odnos z drugimi organizmi, odnos do drugih kultur. Pomembno je zavedanje, da smo le en človek, ena civilizacija, eno človeštvo.

Vse dejavnosti v projektu sem zastavila tako, da otrok preko lastne izkušnje in aktivnega učenja spozna osnove astronomije. Preko različnih dejavnosti otrok prehaja od konkretnega k abstraktnemu.

Sončni sistem

V prvem tednu projekta sem se odločila učencem predstaviti sončni sistem. Moja prva misel je bila, da bi skupaj ustvarili planete, a sem se po premisleku odločila, da planete in sonce izdelam sama, saj ni bil moj namen likovno ustvarjati z učenci, ampak jim dati priložnost, da čim bolj samostojno spoznavajo vesolje. Za planete sem uporabila stiroporne krogle različnih velikosti, ki sem jih pobarvala glede na fotografije posameznega planeta na tridelnih kartah, ki sem jih prav tako izdelala sama s pomočjo fotografij, ki sem jih pridobila na spletu. Za sonce pa sem uporabila napihljivo žogo, ki sem jo oblepila z belim papirjem in pobarvala z akrilnimi barvami.

Ko sem planete in sonce prvič prinesla v razred, sem učence poklicala v krog in jih povabila, da se posedejo. Na sredino kroga sem položila trak iz modrega blaga, na njegov začetek pa sem postavila košaro s planeti. Svojo predstavitev sem začela z vprašanji o planetu Zemlja in o njegovem položaju v našem vesolju. Tako sem preverila njihovo predznanje. Iz košare sem najprej vzela model sonca. Povedala sem jim, da je sonce center našega sončnega sistema, ki ga sestavlja osem planetov.

Poudarila sem, da je sonce zvezda in ne planet. Model sonca sem podala otroku ob meni, da si ga je lahko ogledal. Potem sem ga povabila, da je model podal naprej naslednjemu učencu. Tako so imeli vsi učenci možnost prijete v roke sonce. Ko je ga v roke prijel zadnji izmed učencev, sem ga povabila, da ga položi na začetek modrega traku. Skupaj z otroki smo ugotavljali, kaj vse dobimo od sonca (toploto, svetlobo). Nato sem iz košare vzela planet Merkur. Ker sem ugotovila, da imajo nekateri učenci že veliko znanja o vesolju, sem jih povabila, da povedo, kateri planet je najbližje soncu. Model Merkurja sem postavila k soncu. Iz košare sem nato vzela model Venere. Tudi tokrat sem dala besedo učencem. Med seboj so se dopolnjevali in popravljali morebitne netočnosti ali pomanjkljivosti. Skupaj so nanizali zavidljivo količino informacij. 'Venera' je potovala od otroka, tako da je vsak dobil priložnost, da si jo natančno ogleda. Natančno opazovanje jim je koristilo pri dejavnostih, ki smo jih izvedli v kasnejših dnevih projekta. Zadnjega učenca, ki je dobil v roke 'Venero', sem prosila, da je položil Venero k Merkurju na modro podlago.

V roke sem prijela 'Zemljo'. Podržala sem jo v zraku in sploh mi ni bilo treba postaviti vprašanja, ko so učenci že podali odgovor: »To je planet Zemlja!« O tem planetu smo povedali največ. Da je ravno prav blizu in ravno prav daleč od sonca, da se je na njem lahko razvilo življenje. Da ga imenujemo modri planet. Da na njem prevladuje voda (morje). Verjetno bi povedali še veliko

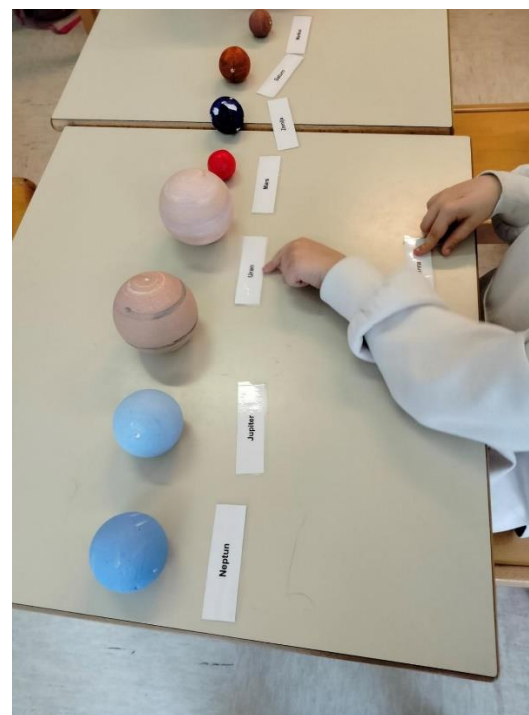
več, če jih ne bi ustavila v njihovem pripovedovanju. Najbližjega učenca sem prosila, da je 'Zemljo' položil k Veneri. Preden sem iz košare vzela naslednji planet, sem pokazala na sonce in ostale planete in izzvala učence, da so ponovili imena planetov po vrsti. Potem sem jim pokazala četrti planet – Mars. Tudi pri tem planetu ni bilo težav – takoj so ugotovili, da je to Mars. »Rečemo mu tudi rdeči planet!« Tudi ta planet je eden izmed učencev položil na modro podlago poleg planeta Zemlja.

»Ali kdo ve, kako se imenuje peti planet?« sem vprašala. In takoj dobila pravilni odgovor: »Jupiter.«

Tokrat sem v roke vzela kar celo košaro in učence vprašala, če vedo, kateri od teh planetov je Jupiter. Učenci so z zanimanjem opazovali preostale planete v košari. S skupnimi močmi smo našli pravega. Pokazala sem ga vsem učencem: »To je Jupiter! Je največji planet v našem osončju. Rečemo mu tudi plinasti orjak.« Zadnji podatek je v učencih vzbudil veliko zanimanja in razvila se je prava debata, ko je eden izmed učencev povedal, da če bi se Zemlja zaletela v njega, da se v resnici ne bi zaletela, ampak bi šla kar skozenj.

Tudi Jupiter sem položila na podlago ob Mars.

Šestega planeta mi ni bilo potrebno posebej predstavljati, saj so ga učenci takoj prepoznali po njegovih obročih. Med predstavitvijo sem omenila, da imajo tudi nekateri drugi planeti obroče, a Saturn jih ima največ in so najbolj opazni. Enako kot prej, sem tudi tokrat planet položila k ostalim na podlago.



Slika 1: Planeti našega osončja

Vir: Lasten

Vzela sem sedmi planet in ga predstavila učencem. To je Uran. Rečemo mu tudi ledeni orjak.«

V košari je ostal samo še en planet. Vzela sem ga in rekla: »Osmi planet je Neptun. Ta je najbolj oddaljen od sonca. Tudi temu rečemo ledeni orjak.« Učenci so me tudi tokrat dopolnili, da so včasih poznali devet planetov. Pritrdila sem in jim dovolila, da so se pogovorili o tem, kako znanstveniki določijo, kdaj je kakšno vesoljsko telo planet in kdaj ne.

Ko sem postavila še zadnji planet na podlago, sem še enkrat poimenovala vse planete po vrsti.

Na koncu sem učencem povedala, da bom dala košaro s planeti in modro podlago na polico, kjer jim bo na voljo vsak dan v času podaljšanega bivanja. Dogovorili smo se za pravila ravnanja z materialom (s planeti se ne žogamo, ko končam delo s planeti, jih pospravim v košaro, podlago zložim in vse skupaj vrnem na polico, da je na voljo še drugim učencem). Planeti so bili učencem na voljo ves čas trajanja projekta in so zelo radi posegali po njem. Prva dva dni sem pustila učence, da sami odkrivajo planete, zakonitosti in lastnosti (poglej, tale je pa večji kot Zemlja; tale je pa svetlo modre barve, on pa temno modre ...).

Razmejitev planetov na zunanje in notranje

Ko so učenci že nekaj časa samostojno delali s planeti, sem jim povedala, da delimo planete na notranje in zunanje. Skupaj smo postavili prve štiri planete na modro podlago. Ko sem na podlago postavila Mars, sem malo počakala. Iz košare sem vzela drobne kamenčke in jih posula po »tirnici« ob Marsu. Učencem sem povedala, da kamenčki predstavljajo asteroide, ki so med Marsom in Jupitrom. Asteroidni pas loči notranje planete od zunanjih. Notranji planeti so Merkur, Venera, Zemlja in Mars. Zunanji planeti pa so Jupiter, Saturn, Uran in Neptun.

Kamenčke sem po končanem delu položila v leseno škatlico, to pa na polico z ostalimi vesoljskimi stvarmi, da so bili na razpolago učencem za delo.

Tridelne karte sončnega sistema

Že pred začetkom samega projekta se izdelala tridelne karte našega sončnega sistema. Ker so učenci z modeli planetov že nekaj dni delali samostojno, sem jim najprej predstavila še napise (Merkur, Venera, Zemlja, Mars ...), ki so jih brez težav pravilno razvrstili ob postavljene planete.

Potem sem jim ponudila še fotografije planetov brez napisov, da so jih prirejali k danim modelom planetov (ki sem jih pobarvala glede na že izdelane tridelne karte). Po nekaj časa sem na polico dodala še kontrolne karte in učencem pokazala, kako lahko delajo s kartami samostojno (brez planetov). Najprej smo z učenci na mizo položili samo fotografije planetov, nato smo prirejali napise k fotografijam, na koncu pa smo s kontrolnimi kartami preverili, ali smo naredili vse prav. Učencem, ki so o vesolju vedeli že veliko, delo s kartami ni predstavljalo izziva in so hitro izgubili zanimanje, ostali pa so po kartah radi posegali in so bile ves čas v uporabi.



Slika 2: Planeti našega osončja – modeli in tridelne karte

Vir: Lasten

Postavitev lun

Te dejavnosti nisem načrtovala vnaprej, ampak se je rodila čisto spontano med pogovorom z učenci, ko so mi zastavili vprašanje, koliko lun ima luna. Povedala sem jim, da luna nima lun, nekateri planeti pa imajo vsak svojo luno ali več njih. Ker nisem vedela, koliko lun ima posamezen planet, smo skupaj pogledali

v enciklopedijo. Ugotovili smo, da ima Zemlja eno luno, Mars 2 luni, Jupiter 62 lun, Saturn 62 lun, Uran 27 lun, Neptun 13 lun. Učenci so se čudili številu lun, ki jih imajo nekateri planeti. »Kaj pa če bi naredili lune vsem planetom?«

Učenci so predlog z veseljem sprejeli. Za oblikovanje lun smo uporabili bel papir, ki smo ga zmečkali v majhne kroglice. Kroglice smo po delu pospravili v majhno leseno škatlico, ki smo jo položili na polico k ostalim materialom, tako so bile na voljo vedno, kadar so učenci želeli delati s planeti.

Plakat osončja z natančnejšimi podatki

Na spletu sem poiskala pobarvanko našega osončja. Nisem želela, da bi učenci samo barvali planete, zato sem nalogo prilagodila. Za vsakega učenca sem natisnila pobarvanko s planeti. Njihova naloga je bila, da planete najprej pobarvajo, nato pa še izrežejo. Vsak učenec je dobil dva črna lista v formatu A4. Izrezane planete in sonce so nato v vrstnem redu nalepili na črno podlago (lista so zlepili skupaj na ožji stranici). Za vsakega sem natisnila tudi napise z imeni planetov, ki so jih prav tako izrezali in po želji prilepili na plakat. Po želji so učenci na plakat dorisali še planetove lune, asteroidni pas, podatke oddaljenosti od sonca ...



Slika 3: Plakat o našem osončju

Vir: Lasten

Vesoljska knjižnica

Ves čas trajanja projekta sem skrbela, da je bila vesoljska polica polna tudi vesoljskih knjig. Največ je bilo enciklopedij, sem pa poiskala tudi leposlovne knjige, ki so v učencih zbudile obilo domišljije in želje po nadaljnjem raziskovanju. Knjige, ki sem jih izbrala za raziskovanje vesolja so bile:

1. Ben Morgan: Raziskovalec vesolja,

2. L. Albanese in T. Vidus Rosin: Astronomija za radovedne,
3. C. D. Hughes: *Naše osončje*. Zagreb: Egmont
4. C. D. Hughes: *Vesolje*. Zagreb: Egmont
5. E. Lepetit: *Zvedavčki, Vesolje*
6. Oliver Jeffers: *Tukaj smo, napotki za življenje na planetu Zemlja*,
7. Robert Farkas: *Moja prva knjiga o vesolju*.



Slika 4: Vesoljska knjižnica

Vir: Lasten

Ples planetov

V tretjem tednu projekta sem se domislila, da bi lahko z učenci izvedli ples planetov. Na spletu sem poiskala 'vesoljsko glasbo'. Iz police sem vzela košaro s planeti. Otroke sem zbrala v krog (zaradi potrebe po večjem prostoru smo ples izvedli na šolskem

dvorišču). Določila sem devet otrok in jim razdelila planete in sonce. Otrok, ki je držal sonce, se je postavil v sredino kroga. Otrok, ki je držal Merkur, se je postavil zraven njega, a dovolj oddaljen od njega, da se ni zaletel vanj, ko se je obračal okoli svoje osi. Ostali učenci s planeti v rokah so se postavili po vrsti, kot so razporejeni planeti v našem osončju. Med učencem, ki je držal planet Mars, in učencem, ki je držal planet Jupiter, smo pustili malo več prostora. Učence, ki so ostali brez planetov, sem prosila, da so se postavili med »Mars« in »Jupiter«. Pomagala sem jim, da so s svojimi telesi oblikovali navidezno krožnico okoli sonca. Ko je bila krožnica oblikovana, sem jih prosila, da počepnejo. Tako so oblikovali asteroidni pas, ki ločuje Mars in Jupiter. 'Asteroidni pas' se je izkazal za koristno pomoč in usmeritev, ko so se učenci-planeti med plesom premikali po svoji krožnici. Ko so bili vsi učenci na svojih mestih, sem prižgala glasbo in ples se je lahko začel.

Otrokom sem želela pokazati še razliko med vrtenjem okoli svoje osi in vrtenjem okoli sonca. To smo izvedli brez glasbe, saj je bilo kombiniranje dveh gibanj naenkrat že dovolj zahtevno samo po sebi.

Ogled dokumentarne oddaje o življenju na mednarodni vesoljski postaji

V knjigi Lare Albanese z naslovom Astronomija za radovedne smo odkrili poglavje, ki predstavlja mednarodno vesoljsko postajo in življenje na njej. Ker je bilo besedilo za učence na

trenutke preveč zahtevno, sem se domislila, da bi jim lahko pokazala še posnetek življenja na vesoljski postaji. Na spletu sem poiskala dokumentarno oddajo o Suniti Williams, ameriški astronautki slovenskih korenin, ki prikazuje njeno življenje v vesolju. Ob ogledu posnetkov so se odpirale nove in nove teme za raziskovanje – o breztežnosti (učenci so bili posebej navdušeni nad lebdenjem v breztežnostnem prostoru), o 'sprehodih' po vesolju, o hrani, ki jo jedo astronauti ...

ZAKLJUČEK

Ko sem načrtovala projekt o vesolju, sem si naredila časovnico dejavnosti za tri tedne. Skozi dejavnosti sem spoznala, da je vesolje tema, ki v učencih prebudi neizmerno radovednost in željo po raziskovanju neznanega. Zato sem projekt razširila in podaljšala čas dejavnosti za en teden. Skupaj smo odkrili, da obstaja še veliko, veliko neznanih stvari, ki si jih želimo raziskati – lunine mene, potovanje v vesolje, življenje astronautov v vesolju. Opazila sem, da so učenci postajali iz dneva v dan bolj samostojni pri delu s pripravljenimi materiali in so raje posegali po pripravljenih stvareh. Med njimi se je razvilo posebno sodelovanje – dopolnjevanje ob izmenjavi izkušenj in informacij o vesoljskih temah. Kadar nisem bila dosegljiva zaradi pomoči drugim učencem, so se sami organizirali in so tisti, ki so vedeli več, podajali informacije tistim, ki določene stvari niso poznali ali vedeli. Projekt nam je omogočil ne le, da spoznamo vesolje, ampak tudi da spoznamo drug drugega v popolnoma novi luči.

Viri in literatura

1. Aguilar, D. (2007). *Planeti, zvezde in galaksije*. Ljubljana: Rokus-Klett
2. L. Albanese in T. Vidus Rosin. (2020). *Astronomija za radovedne*. Radovljica: Didakta.
3. Farkas, R. (2020). *Moja prva knjiga o vesolju: kako se rodijo zvezde*. Dob: Miš.
4. Hughes, C. D. (2023). *Naše osončje*. Zagreb: Egmont.
5. Hughes, C. D. (2023). *Vesolje*. Zagreb: Egmont.
6. Jeffers, O. (2022). *Tukaj smo, napotki za življenje na planetu Zemlja*. Jezero: Morfemplus.
7. Lepetit, E. (2013). *Vesolje*. Ljubljana: Zvedavčki.
8. Morgan, B. (2017). *Raziskovalec vesolja*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
9. Prosen, S. in M. (2001). *Spoznavajmo Zemljo in vesolje*. Ljubljana: DZS.
10. Wheeler, L. (2008). *Vesolje*. V. Bizjan, G. (ur.), Velika ilustrirana enciklopedija (str. 148–151). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Poučevanje tujih jezikov v neformalnem izobraževanju

ALEKSANDRA ČEHOVIN, *mag. dipl. fil. ang.*
cehovinaleksandra@gmail.com

Povzetek: V članku smo proučili pomen in načine učenja tujih jezikov. Najprej smo pregledali zgodovino učenja jezikov; zakaj se je bilo torej v preteklosti pomembno učiti tujih jezikov in zakaj danes, kakšna je vloga tujih jezikov v primerjavi z maternim jezikom ter kako ti vplivajo na naše življenje. Skozi čas so obstajale in se razvijale različne metode poučevanja jezikov, čeprav je bilo nato ugotovljeno, da ena sama metoda ni zadostna za idealen učni proces. Poleg rednega izobraževanja, ki ga šolarji dobijo na osnovnih in srednjih šolah in fakultetah, se je zaradi množičnih ekonomskih in vojnih migracij pojavila tudi potreba po neformalnem izobraževanju. Slednje ponuja razne prilagoditve tečajnikom glede na čas in lokacijo učenja, izoblikovalo je svojo kategorizacijo glede na skupine tečajnikov (odrasli, šolniki) in predstavlja pomembno odskočno desko v življenju in karieri vsakega posameznika.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, učenje tujih jezikov, metode učenja jezikov

Abstract: This article, emphasizes the meaning and methods of learning foreign languages. First of all, the history of language learning was reviewed; why it was important to learn foreign languages in the past and why it is today, the importance of a foreign languages in comparison to the mother tongue and the way foreign languages affect our lives. Over the years, various methods of language teaching were developed and used. However, as the time was passing, it was realized that a single method is not sufficient for an ideal learning process. In addition to formal education, implemented at primary and secondary schools as well as at colleges, due to massive economic and war migrations, the need for informal education has become more important. The latter offers various adaptations to the learners regarding the time and location of the education process, was categorized according to the groups of language learners (adults, school children) and represents an important stepping stone in the life and career of many individuals.

Keywords: informal education, learning foreign languages, methods in learning foreign languages

UVOD

Kostić (1957, str. 6) pomembnost učenja tujih jezikov izrazi v naslednji misli:

Predpostavimo, da ne znamo govoriti niti enega tujega jezika, da lahko uporabljamo samo materni jezik, da znamo samo v njem govoriti, pisati in brati. Nemi in nepismeni postanemo smo takoj, ko prestopimo meje svojega jezika. Še več, teh meja ne moremo niti prestopiti brez prevajalca kot tudi ne moremo delovati na področjih, ki so izven okvirja našega jezika in so izražena v nam nerazumljivih jezikih.

Ta misel na preprost način ponazarja vse večjo potrebo sodobnega človeka po znanju tujih jezikov, kajti čas, v katerem živimo, je čas revolucionarnih sprememb na vseh življenjskih področjih in zahteva izobraženega človeka – človeka, ki lahko in mora usvajati znanje, ustvarjeno izven svojega jezikovnega prostora in izven svoje kulture, slediti književnosti, dosežkom na področju znanosti, tehnike in likovne umetnosti. Če izhajamo iz dejstva, da je jezik del kulture nekega naroda in glavno sredstvo sporazumevanja med posamezniki, potem je jasen pomen učenja tujih jezikov z namenom interakcije in zблиževanja med ljudmi in kulturami.

21. stoletje je s svojim revolucionarnim napredkom v prometu in z raznovrstnimi oblikami javne komunikacije ljudi na globalni ravni povežalo z drugimi kulturami in drugimi jeziki, z izjemo tistih najbolj izoliranih. Namen učenja tujih jezikov se je od ozkega cilja spoznavanja velikih literarnih del, ki je bil prej privilegij in simbol

izobraženosti, tako razširil na navezovanje stikov s pripadniki drugih kultur, na izmenjavo izkušenj na vseh področjih človekovega življenja. Povečanje pomena učenja tujih jezikov torej izhaja iz sorazmernega povečevanja sodelovanja med državami na znanstvenem, gospodarskim in kulturnem področju, pa tudi iz sodobnega razumevanja tujega jezika kot sredstva aktivne komunikacije, znanja, ki se šteje kot del strokovne izobrazbe strokovnjaka, pa tudi kot del splošnega razvoja izobraženega človeka. Če preučujemo zgodovino učenja tujih jezikov, lahko opazimo veliko sprememb, ki so se zgodile v zadnjem času: vse več ljudi se zanima za učenje tujih jezikov, a imajo za to različnejše cilje in motive kot v preteklosti, hkrati pa se tudi metode in orodja pri poučevanju jezikov spreminjajo in posodablajo. Lado (1968, str. 15) trdi, da so za naš čas značilni: »dramatičen napredek v jezikoslovju, nove tehnike poučevanja, izumi in množična proizvodnja avdiovizualne opreme ter nenavadno veliko zanimanje za učenje tujih jezikov.«

Metode poučevanja tujih jezikov

Kako se tuje jezike poučevali prej? Ob koncu 19. stoletja so se dijaki učili s pomočjo *slovnično-prevajalske metode*; slovnična pravila so se učili na pamet, pri učenju novega besedišča pa delali s slovarji. Učenci so torej definirali celotne dele govora, se na pamet učili spregatev, sklanjatev in prevajali izbrana besedila z uporabo dvojezičnih slovarjev. Da bi odpravili pomanjkljivosti te metode, je bila nato uporabljena t. i. *direktivna metoda*, ki se je zelo hitro razširila po

Evropi, pa tudi po Ameriki ter na Bližnjem in Daljnem vzhodu. V njej je veljalo, da je najboljši način učenja neposredni stik s tujim jezikom v določenih situacijah. Učenje na pamet in prevajanje je nadomestila – živa raba jezika. Dijaki so poskušali povezati besede v povedi z njihovim pomenom s pomočjo demonstracije, diskusije, dramatizacije itd. Izhajalo se je iz dejstva, da se tuji jezik uči po enakem principu kot materni jezik – da se učencu, ki je neposredno izpostavljen vplivu tujega jezika, ta jezik odlično vtisne v spomin, tako kot materni jezik. Psihologija učenja prvega in drugega (maternega in tujega) jezika pa je različna: v maternem jeziku otrok najlažje izrazi svoje potrebe v domačem okolju in v takih okoliščinah tujega jezika ne potrebuje. Učenec drugi jezik sprejema skozi že prevzete navade in vzorce, ki pa v primeru učenja maternega jezika ne obstajajo.

Po drugi svetovni vojni se je razvila *metoda utrjevanja*, to je posnemanje in pomnjenje vzorcev, osnovnih pogovornih stavkov in specifičnih izrazov – tako, kot jih uporabljajo tisti, ki je to njihov materni jezik. Jezikoslovci so podali opise značilnih elementov intonacije, izgovorjave, morfologije in sintakse, na katerih temelji struktura določenega jezika, in vztrajali, da s prakso vzorci namesto ločenih stavkov postanejo navada zlasti tam, kjer prehod iz maternega jezika ustvarja učne težave, torej kjer materni jezik pozna drugačen vzorec. Znotraj te metode so bile napisane kontrastne študije tujih in maternih jezikov za učitelje tujih jezikov, začela pa se

je uporaba magnetofona in drugih slušnih naprav, ki so omogočale predstavitev govornih modelov za ustno-slušne vaje.

Čeprav obstajajo razlike med avtorji, lahko trdimo, da vse metode in sredstva, ki danes veljajo za moderne, vsebujejo:

- osnovne pogovorne stavke, ki si jih je treba zapomniti
- beležke za pomoč učencu pri zaznavanju in ustvarjanju toka govora in različnih vzorcev tujega jezika
- utrjevanje vzorcev, da postanejo navada
- gradivo za ustno-slušne vaje
- možnost, da se jezik uporabi bolj za sporazumevanje kot za prevajanje (Lado, 1968, str. 30).

Nenehen napredek in iskanje novih možnosti pri poučevanju jezikov sta posledici razvoja jezikoslovja, pomembna pa je tudi usmerjenost pouka jezikov v praktično uporabo, ne glede na to, ali je vsaka njegova plat jezikovno opisana. Učenje jezikov je kompleksen pojav, ki sega od pridobivanja preprostih samodejnih veščin do doseganja neverjetne ravni spretnosti in razumevanja najbolj abstraktnih konceptov in estetskih pomenov. Na to učenje vpliva zelo veliko različnih dejavnikov, ki jih ne smemo zanemariti. Upoštevati je treba: izsledke jezikoslovja (raziskave znanstvenega jezika), psihologijo človekovega učenja, starost, izobrazbo, sposobnosti in nasploh osebnost učenca ter vrsto drugih, objektivnih okoliščin, ker gre za proces, ki združuje jezikovne, psihološke in didaktične elemente.

Oblikovanje ene, najustreznejše, »najboljše« učne metode, ki bo dala najučinkovitejše rezultate pri poučevanju tujih jezikov, je težnja mnogih metodikov, o čemer lahko razberemo s preučevanjem zgodovine učenja tujih jezikov. Vprašani, kot sta *Katero metodo priporočate?* in *Katera metoda je najboljša?* so postavljali tako nekoč kot danes in s tem izražali stališče o možnosti obstoja le ene, edine, najboljše metode. Obstajajo pa tudi različna mnenja, kot je npr. mnenje velikega metodologa J. A. Komenskega, pa tudi H. Sweeta in Jaspersena iz novejšega časa, ki sta se zavzemala za prožnost in eklektičnost metod, za njihovo nujno prilagodljivost pogojem učenja in poučevanja. Trditev o neobstoju univerzalne metode je dokazana v sodobnih raziskavah, iz česar je mogoče sklepati, da je izbor in vrednotenje vrednosti določenih metod, tj. metode in načina učenja jezika, odvisna od podrobnega upoštevanja vseh relevantnih dejavnikov, kot so učni cilj, starost učencev in njihovo število v skupini. Enakih metod na primer ni mogoče uporabiti pri delu z učenci 6. razreda osnovne šole in študenti filozofske fakultete. Za znanstveno opredelitev in specifikacijo metod je zelo pomembno ustvariti teorijo učenja jezika, ki je popolna, eksplicitna, eksperimentalno preverjena in ustrezna predmetu. Glede na to, da sta teorija učenja tujih jezikov in metoda bistveno povezani in da je metoda v svojih osnovnih vidikih odvisna od teorije, je jasno, da bo obravnava problema narave učenja tujih jezikov neposredno vplivala na določanje najboljšega načina oziroma metode učenja teh jezikov.

V zvezi s tem obstaja tudi en negativen pojav. Pogost je namreč primer nesprejemanja novih, sodobnejših idej učenja in poučevanja tujega jezika, saj na to močno vpliva inercija starega, ustaljenega mišljenja in vedenja. Tako mnoge novice s tega področja brez objektivnih razlogov še vedno ostajajo na deklarativni ravni, kot teme na strokovnih srečanjih ali kot vsebine v strokovni literaturi. Zato se je treba potruditi, da se v konkretni situaciji, torej učilnici, spremeni/posodobi bodisi način, na katerega so nas učili naši profesorji bodisi, če je treba, da se preoblikujejo metode, ki obstajajo že od nekdaj in se s tem doseže čim večjo učinkovitost pri učenju. Pri pouku tujega jezika lahko uporabljamo: demonstracijsko metodo (uporabo navideznih/vidnih sredstev, predmetov in slik, iz katerih izhajamo z namenom čim redkejši uporabi materne jezika; demonstriranje izražalnih dejavnosti – navajanje učencev na govorjenje, branje, pisanje v tujem jeziku), konverzacijsko metodo (dialog med učiteljem in učencem, postavljanje vprašanj in dajanje odgovorov – ki predstavlja neposredno komunikacijo, s katero učitelj pridobi vpogled v razumevanje pomena povedanega in preverja izgovorjavo), metodo ustnega podajanja snovi (sprejemanje ustno podane učne vsebine s strani učenca ali učitelja), bralno metodo (usvajanje osnovnih pravopisnih pravil tujega jezika, postopno avtomatiziranje branja, kot je branje v maternem jeziku), pisno metodo (učenje pisanja izrazov, povedi; prepisovanje, dopolnjevanje povedi z danimi elementi, odgovarjanje na vprašanja, nareki, prevodi, obnova besedila ...) in metodo igre vlog (ta poteka na

najvišjih stopnjah znanja, in sicer za razvijanje pogovora, spretnosti, za prevzemanje značilnih fraz tujega jezika ob igri vlog natakarejev, odvetnikov, trgovcev ...).

Pouk tujih jezikov v neformalnem izobraževanju

Dandanes obstaja potreba po dvojezičnosti, tj. potreba po uporabi tujega jezika poleg maternega. Ko govorimo o uporabi tujih jezikov, govorimo predvsem o angleškem jeziku, ki se danes vse bolj uporablja kot eden izmed ključnih dejavnikov funkcionalne pismenosti, zato je poudarek predvsem na učenju angleškega jezika. Seveda se uporabljajo tudi drugi tuji jeziki, vendar v manjšem obsegu (npr. nemščina, ruščina, španščina, francoščina ...).

Poleg rednega pouka v okviru institucionalnega izobraževanja je pouk tujih jezikov vse bolj prisoten tudi v oblikah izveninstitucionalnega izobraževanja. V Evropski uniji je bilo organiziranje tečajev tujih jezikov v preteklosti zelo razširjeno zlasti zaradi ekonomskih migracij. Danes pa, v času migracij iz neevropskih držav iz vojno prizadetih območij, pa je ta potreba še bolj razvidna. Tečaji potekajo v okviru dejavnosti nevladnih organizacij, delavskih in ljudskih univerz, zasebnih šol tujih jezikov itd. Eden najpogostejših načinov organizacije poučevanja je delo na ljudskih univerzah.

Ljudske univerze organizirajo tečaje tujih jezikov za vse starosti in na različnih stopnjah. Poučevanje poteka na individualni in skupinski ravni, odvisno od interesov in potreb udeležencev. Ker je pouk

prilagojen potrebam udeležencev, se termin pouka načeloma določi v dogovoru z udeleženci. Na ta način je udeležencem omogočeno usklajevanje poslovnih in zasebnih obveznosti z izvajanjem pouka. Zato je v ospredju misel, da se področje neformalnega izobraževanja prilagodi vsakodnevnim obveznostim tečajnikov, da ne bi motilo ustaljenega urnika njihovega življenja. Ta prilagodljivost organizacije izveninstitucionalnega pouka je ena njegovih največjih prednosti.

Druge pomembne prednosti so prilagodljivost prostora potrebam uporabnikov. Poudariti je treba, da je organizacija pouka tujih jezikov v skladu s stopnjo znanja udeležencev in da je na ta način organizirana glede na trenutno raven znanja udeležencev, kar je še ena prednost tovrstnega izobraževanja. Pred začetkom pouka vsakega posameznika, ki ni na začetni stopnji, poteka testiranje, s čimer se določi stopnjo realnega znanja tečajnika.

Kot omenjeno, so torej prednosti izveninstitucionalnega izobraževanja pri poučevanju tujih jezikov prilagodljivost času, kraju in jezikovnim sposobnostim udeležencev. Slabosti tega načina dela so v primerjavi s prednostmi zanemarljive, glavna pa je relativno neustrezna cena tečajev za posameznike, ki si tega ne morejo privoščiti. Ko primerjamo prednosti in slabosti neinstitucionalnega načina dela pri poučevanju tujih jezikov, pridemo do zaključka, da so kljub nekaterim pomanjkljivostim prednosti, ki jih ta način dela prinaša s seboj, ključnega pomena in opaziti je tendenco rasti te oblike izveninstitucionalnega izobraževanja.

Programi in tečaji tujih jezikov

V okviru izveninstitucionalnega izobraževanja so organizirani različni tečaji tujih jezikov. Obstaja več različnih razdelitev tečajev, odvisno od institucij, ki jih organizirajo, kot tudi od številnih drugih dejavnikov. Sledi pregled nekaterih najpogostejših klasifikacij.

Glede na starost udeležencev delimo tečaje na tiste, ki so namenjeni predšolskim otrokom, osnovnošolcem in srednješolcem ter tečaje, ki jih obiskujejo odrasli udeleženci.

Tečaji so glede na intenzivnost razdeljeni na redne, intenzivne, počitniške tečaje ter individualne ure.

Vsi programi poučevanja tujih jezikov so organizirani po enaki shemi, znotraj njih pa ločimo naslednje stopnje:

Šolarji

V neformalnem izobraževanju – ljudske univerze in zasebne šole – običajno sledijo naslednji stopenjski razdelitvi tečajev za šolarje.

a) pripravljalni 1: tečaj, namenjen učencem prvega razreda osnovnih šol. V šolskem letu je skupaj realiziranih od 68 do 70 ur pouka, tedensko dvakrat po 45 minut. V okviru te stopnje se vadijo vprašanja in odgovori, spoznavajo se pojmi, povezani z določeno temo, recitacije, pesmi, igre, pri poučevanju pa se uporablja avdiovizualna metoda učenja. Učenci na tej stopnji ne pišejo, ampak le prenašajo črke ali besede.

b) pripravljalni 2: ta tečaj je namenjen učencem drugega razreda osnovnih šol, ki so zaključili predhodni tečaj oziroma imajo ustrezno predznanje. Intenzivnost poučevanja je enaka prejšnji stopnji.

c) začetni 1: tečaj obiskujejo učenci tretjega razreda osnovne šole z ali brez predznanja, ker je snov prilagojena starosti učencev. Intenzivnost poučevanja je enaka kot v prejšnjih dveh stopnjah. Učenci na tej stopnji začnejo brati in pisati ter se učijo osnovnih slovničnih pravil.

d) začetni 2: tečaj, namenjen učencem četrtyh razredov osnovnih šol z enakim številom ur kot v prejšnjih primerih, pri katerem učenci že aktivno pišejo, poslušajo besedila, se učijo slovnice in delajo vaje.

e) srednji 1: tečaj obiskujejo učenci petega razreda osnovne šole z določenim predznanjem, pouk obiskujejo dvakrat tedensko v trajanju po 45 minut. Dijaki na tej stopnji aktivno vadijo konverzациjo, pišejo, berejo, se učijo slovnice in izvajajo vaje, povezane s prej omenjenimi dejavnostmi.

f) srednji 2: tečaj, namenjen učencem šestih razredov osnovnih šol z dobrim predznanjem. Na tej ravni se obdelujejo kompleksne slovnične enote.

g) višji 1: tečaj za učence sedmega razreda osnovne šole, ki so se predhodno učili angleščine in v katerem so vsebine prilagojene starosti učencev. 68–70-urni tečaj v celoti poteka v angleškem jeziku.

h) višji 2: tečaj za učence osmih razredov osnovnih šol, ki so se predhodno učili angleščine in se izvaja kot vsi dosedanji, tj. dvakrat

tedensko v trajanju 45 minut. Dijaki na tej stopnji aktivno vadijo vse jezikovne spretnosti.

i) višji 3: tečaj za učence devetih razredov osnovnih šol, ki so se predhodno učili angleščino. Kot vsa prejšnja nadaljevalna tečaja poteka dvakrat tedensko po 45 minut. Dijaki se s tem začnejo pripravljati na mednarodno priznane izpite (npr Cambridge exams). Srednješolci še naprej obiskujejo tečaje, ki so namenjeni predvsem pripravi na opravljanje mednarodno priznanih izpitov, kot so FC, CAE ali Proficiency, odvisno od stopnje njihovega znanja.

Odrasli tečajniki

Ideja izobraževanja in učenja odraslih ima globoke zgodovinske korenine in je trdno vpeta v sodobne globalne in nacionalne razvojne socialno-ekonomske politike. (Despotović, 2016, str. 7). Vseživljenjsko učenje je predpogoj za zaposljivost posameznika, povečevanje njegove konkurenčnosti na trgu dela, hkrati pa tudi osnova za uresničevanje osebnih potencialov in pomemben element aktivnega državljanstva. (ASOO, 2013, str.21). Tečaji, ki pa jih obiskujejo odrasli udeleženci, so običajno razdeljeni na 6 delov (začetni 1 in 2, srednji 1 in 2 ter nadaljevalni 1 in 2) in sledijo mednarodni CEFR standardizaciji od ravni A1 do C2. Odrasli udeleženci se lahko udeležijo tudi posebnih tečajev, ki so bolj strokovno zasnovani, kot denimo tečaji poslovne, ekonomske,

pravne, medicinske ali tehnične angleščine ali katerega drugega jezika glede na potrebe udeležencev. Odrasli dijaki se lahko pripravijo tudi na mednarodne izpite, ki jim pomagajo pri pridobivanju priseljskih vizumov, zaposlitvi v mednarodnih podjetjih ali vpisu na univerze v tujini.

Učni pripomočki pri učenju tujih jezikov

Učna sredstva so didaktično oblikovana izvirna stvarnost. Služijo lahko kot viri znanja in kot materiali za delo, torej učenje. Pri pouku tujih jezikov se uporabljajo:

- besedilni učni pripomočki: učbeniki, priročniki, slovarji, pravopisi, članki, besedila različnih vsebin v tujem jeziku.
- slušni učni pripomočki: neposredni živi govor učitelja in posneti zvočni zapisi človekovega izražanja (besedni, glasbeni), ki se reproducirajo s tehničnimi pripomočki (z računalnikom, s telefonom).
- vizualni učni pripomočki: risbe, slike, fotografije, plakati.
- avdiovizualni učni pripomočki: zvočni film, TV oddaje. (Poljak, 1985, str. 55)

Primer dobre prakse na Ljudski univerzi Koper

Kratek opis dobre prakse

Prikazujemo izvajanje tečaja slovenščine A1 za priseljence, ki je potekal od 6.9. 2016 do 25.4.2017 (180 ur) na LU Koper. Ta tip tečaja je bil pomemben zlasti zaradi uporabnosti pri nadaljnjem delu in

življenju priseljencev v Sloveniji, v širitvi komunikacijskih veščin in zato v tem kontekstu v boljši vključenosti v slovensko družbo in lažjem iskanju dela. Pridobivanje jezikovnih veščin je potekalo ob spoznavanju slovenskega jezika in njegove kulture. Poleg tega so bili tečajniki seznanjeni z drugačnim načinom življenja v Sloveniji in s tem spoznanjem so krepili svojo samozavest in delovno motivacijo.

Na LU Koper, kot primer dobre prakse, je izvajano učenje s pomočjo interaktivnih gradiv, s pomočjo računalnika ali drugih avdiovizualnih sredstev. Tečajniki so znanje pridobivali s pomočjo različnih metod. Pri tem mislimo na pisanje pisnih sestavkov, reševanje različnih zabavnih interaktivnih vaj, igro vlog ali petje slovenskih pesmi. Tečajnikom je v večini primerov najbolj ustrezal slušni pristop. Poudarek je bil na ustni komunikaciji. Uporabljali so pa tudi učbenike in delovne zvezke.

Vrsta okolja, kjer se izvaja dobra praksa

Opisali smo primer dobre prakse pri delu s priseljenci na Ljudski Univerzi Koper. Pouk je bil organiziran v dobro opremljenih učilnicah in je bil prilagojen tečajnikom. Vsi tečajniki so bili začetniki.

Časovni okvir za izvedbo dobre prakse

LU izvaja 180 ali 120-urne brezplačne tečaje za tečajnike, ki so prijavljeni na ZZRS, ter 60- ali 40-urne plačljive tečaje za vse zainteresirane. Tečaji so različno tedensko prilagojeni odvisno od potreb udeležencev.

Komu je praksa namenjena

Tečajniki, ki so vpisani v začetni tečaj slovenščine, so začetniki, ki sploh ne govorijo slovensko. Gre za odrasle osebe. Vsak izmed njih ima različne potrebe in učne sposobnosti. Nekateri med njimi imajo težave pri govorjenju in izražanju v maternem jeziku, zato je učenje tujega jezika še toliko bolj zahtevno (predvsem pri tečajnikih, ki niso končali osnovne šole ali imajo zaključeno le osnovno šolo).

Cilji in nameni

Pri učenju slovenščine tečajniki:

- spoznavajo slovenski jezik kot eno izmed sredstev komunikacije,
- razširjajo lastne komunikacijske sposobnosti,
- spoznavajo kulturne značilnosti Slovenije,
- krepijo radovednost, želje in potrebe po novem znanju,
- razvijajo smisel za jezik in veselje do učenja slovenščine,
- se pripravljajo na učenje slovenščine v prihodnosti.

Dokazi, zakaj to je dobra praksa

Zadovoljstvo in znanje učencev ob zaključku tečaja dokazuje, da je učenje slovenščine s strani priseljencev začetnikov res primer dobre prakse. Z slovenščino se nato srečujejo tudi v prihodnosti na delu in v vsakdanjem življenju, kamor pridejo z dobro podlago in pozitivnim odnosom do jezika.

Ključna učna načela, ki so bila uporabljena v dobri praksi za podporo tečajnikom

- Učno načelo sistematičnosti – snov mora biti jasna, razumljiva in pregledna.
- Učni princip postopnosti – od lahkega k težjemu, od znanega k neznanemu.

Morebitna dodatne koristi, ki jih tečajniki lahko pridobijo iz tega tečaja:

- širijo svoje komunikacijske veščine,
- spoznavajo kulturo in običaje v Sloveniji,
- spoznavajo in razvijajo samostojno učno strategijo,
- tečaj odpira različne poslovne priložnosti.

ZAKLJUČEK

V sodobnem svetu, ki se razvija z neverjetno hitrostjo, tehnični napredek razvoj še bolj pospešuje in znanje tujih jezikov je vpeto vanj. Za tradicionalno pridobivanje znanja je vedno manj časa, nove generacije pa so usmerjene v čim bolj neposredno in hitro učenje. Klasične učbenike so z veseljem zamenjali za tablične računalnike in telefone, ki jim omogočajo takšno učenje. Pospešeni način pridobivanja znanja je uporaben predvsem pri učenju tujih jezikov in je lahko podprt z zvočnimi in vizualnimi vsebinami iz družbenih omrežij. Dobro organizirane institucije neformalnega izobraževanja

prilagodijo takšne učne metode svojemu učnemu načrtu in tako svojim učencem omogočajo uspešno in zanimivo učenje.

Ekonomski migranti iz gospodarsko manj razvitih držav in begunci z območij, ki so jih prizadele vojne, še povečujejo potrebo po učenju tujih jezikov. Takšni udeleženci jezikovnih tečajev zahtevajo posebne pogoje zaradi vsakodnevnih obveznosti, zato je učenje tujih jezikov v okviru neformalnega izobraževanja zanje idealno. Posebna ugodnost pri tem načinu učenja je spletno učenje, ki povezuje predavatelje in študente z vsega sveta ter omogoča učenje brez odhoda od doma. Tovrstno učenje je v času Covida-19 pridobilo poseben pomen.

Na koncu lahko zaključimo, da je učenje tujih jezikov nujen dejavnik v individualnem razvoju vsakega posameznika. Izboljšuje namreč koncentracijo in spomin, pomaga pri lažjem odločanju, povečuje komunikacijske sposobnosti, spodbuja vseživljenjsko učenje, predvsem tujih jezikov in preprečuje demenco. Zato neformalno učenje tujih jezikov po pomenu izstopa kot eden najpomembnejših dejavnikov človekovega življenja.

Viri in literatura

1. ASOO, (2013). *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih za javnu raspravu*, Zagreb, Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije
2. Despotović, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na zapadnom Balkanu-jedan empirijski, pogled*: Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih DW International
3. Kostić, D. (1957). *Kako se uče strani jezici*. Beograd: Mala školska biblioteka
4. Lado, R. (1968). *Nastava stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
5. Poljak, V. (1985). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga Zagreb.

Učenje, ki temelji na raziskovanju

ALEKSANDRA ŠPRAH, *mag. prof. raz. pouka*
aleksandrasprah@gmail.com

Povzetek: Transdisciplinarno učenje je izobraževalni pristop, ki presega tradicionalne disciplinske meje. Cilj transdisciplinarnega učenja je spodbujati sodelovanje med različnimi področji znanja in združiti različne vidike za celostno razumevanje kompleksnih izzivov. Učenci razvijajo kritično razmišljanje, inovativnost ter praktične spretnosti za reševanje resničnih svetovnih problemov. To povečuje njihovo pripravljenost za soočanje s sodobnimi izzivi in spodbuja uporabo znanja v praksi. Transdisciplinarno učenje pogosto vključuje sodelovanje med učenci in učitelji različnih področij, kar omogoča raznolike perspektive in rešitve. Ta pristop pomaga učencem razviti veščine, ki so ključne za uspeh v sodobni, kompleksni družbi. V članku želim predstaviti, kako poteka transdisciplinarno učenje na mednarodni šoli. Z učenci smo spoznavali in raziskovali gozdni ekosistem.

Ključne besede: transdisciplinarno učenje, raziskovanje, gozd, ekosistem

Abstract: Transdisciplinary learning is an educational approach that transcends traditional disciplinary boundaries. The aim of transdisciplinary learning is to foster cooperation between different fields of knowledge and to bring together different aspects for a holistic understanding of complex challenges. Students develop critical thinking, innovation and practical skills to solve real world problems. This increases their readiness to face modern challenges and encourages the application of knowledge in practice. Transdisciplinary learning often involves collaboration between students and teachers from different fields, allowing for diverse perspectives and solutions. This approach helps students develop skills that are key to success in a modern, complex society. In this article, I want to describe how transdisciplinary learning takes place at an international school. We studied and explored the forest ecosystem.

Keywords: transdisciplinary learning, research, forest, ecosystem

UVOD

Transdisciplinarno učenje je raziskovanje pomembnega koncepta, vprašanja ali problema, ki združuje poglede več disciplin, da bi novo znanje in globlje razumevanje povezali z resničnimi življenjskimi izkušnjami. Najboljše prakse v transdisciplinarnem okolju ne ločujejo učenja, temveč raziskujejo vsebino v okviru raziskovanja. Transdisciplinarno učenje zahteva, da so vključeni in sodelujejo vsi učitelji. Pomembno je tudi poudariti, da je glavni namen transdisciplinarnega učenja razumevanje sveta okoli nas ter da je treba učenje umestiti v kontekst resničnega življenja.

Različni pristopi

Transdisciplinarnost se pogosto uporablja izmenično z interdisciplinarnostjo in multidisciplinarnostjo. Pravzaprav, ti modeli niso zamenljivi; med njimi obstajajo razlike.

- **Interdisciplinarnost** se nanaša na povezave in prenos znanja, metod, konceptov in modelov iz ene discipline v drugo. Prenos znanja lahko včasih ustvari novo disciplino. Na primer, ko sta se jedrska fizika in medicina združili je to prineslo novo zdravljenje, imenovano kemoterapija. V vsakdanjem življenju si lahko torej interdisciplinarnost predstavljamo, kot enolončnico, katere sestavine so delno ločljive (Choi in Pak, 2006).
- **Multidisciplinarnost** je povezana s preučevanjem teme ne le v eni disciplini, temveč v več disciplinah hkrati. Multidisciplinarno učenje se začne in konča pri predmetu vsebine (Beane, 1997).

Meje med subjekti ostajajo. V vsakdanjem življenju lahko o multidisciplinarnosti govorimo, kot o mešani solati, v kateri sestavine ostanejo ločene in razločljive (Choi in Pak, 2006).

- **Transdisciplinarnost** zadeva tisto, kar je hkrati med disciplinami, med različnimi disciplinami in zunaj vseh disciplin. Ključno pri transdisciplinarnem učenju je združiti znanje za razumevanje sedanjega sveta. V transdisciplinarnosti disciplin ni več mogoče razlikovati, kot sestavine v torti, saj je rezultat popolnoma drugačen (Choi in Pak, 2006). Transdisciplinarnost presega predmete. Začne in konča se s problemom, vprašanjem ali temo. Učenci so bistvo transdisciplinarnega učenja.

Nov pristop v izobraževanju

Z uveljavljanjem transdisciplinarnega pristopa konec devetdesetih let prejšnjega stoletja je PYP (Primary Year Programme) začrtal drugačno smer v šolstvu. Pri prvem oblikovanju učnega načrta PYP so razvijalci razmišljali o različnih pristopih, kako organizirati učni načrt. V prizadevanju, da bi ugotovili, kaj morajo učenci, stari med 3 in 12 let, vedeti so se oprli na deli Boyerja (1995) in Tye in Kniep (1991). Skupne človeške lastnosti, ki jih je Boyer predstavil v svojem temeljnem delu Osnovna šola, so bili navdih za opredelitev pomembnih tem.

Šest transdisciplinarnih tem

- Who we are
- Where we are in place and time
- How we express ourselves
- How the world works
- How we organise ourselves
- Sharing the planet

Te teme je vredno raziskati ne glede na to, kje na svetu se učenci PYP nahajajo in s katero etnično oz. kulturno skupino se identificirajo. V okviru programa so teme izhodišče, s katerega lahko učenci preučijo vprašanja in priložnosti, ki se pojavljajo v praksi v resničnem svetu. Te teme skupaj učencem zagotavljajo avtentične učne izkušnje, ki niso omejene na tradicionalne predmete.

Pogledi Tyeja in Kniepa na probleme, ki presegajo nacionalne meje in so medsebojno povezani kulturno, ekološko, politično, ekonomsko in tehnološko, je privedla do poudarka na transdisciplinarnosti, kot sredstvo za povezovanje učnega načrta in kot filozofija za razlikovanje PYP od drugih učnih načrtov (IBO, 2013a).

Vsebine transdisciplinarnih tem

Tabela 1: Vsebine transdisciplinarnih tem

Who we are	Raziskovanje lastnih prepričanj in vrednot, raziskovanje osebnega, fizičnega, duševnega, socialnega in duhovnega
------------	--

	zdravja, raziskovanje medčloveških odnosov, vključno z družino, prijatelji, skupnostmi in kulturami, raziskovanje različnih pravic in odgovornosti.
Where we are in place and time	Raziskovanje orientacije v kraju in času; osebne zgodovine; domovi in potovanja; odkritja, raziskovanja in selitve človeštva, odnosi med posamezniki in posameznicami ter njihova medsebojna povezanost civilizacije z lokalne in globalne perspektive.
How we express ourselves	Raziskovanje načinov, kako odkrivamo in izražamo ideje, čustva in občutke, naravo, kulturo, prepričanja in vrednote; načine, na katere razmišljamo, razširjamo in uživamo v svoji ustvarjalnosti.
How the world works	Raziskovanje naravnega sveta in njegovih zakonov; interakcija med naravnim svetom (fizični in biološki) in človeško družbo; kako ljudje uporabljajo lastno razumevanje znanstvenih načel; vpliv znanstvenega in tehnološkega napredka na družbo in okolje.
How we organise ourselves	Raziskovanje medsebojne povezanosti sistemov, ki jih je ustvaril človek, in

	skupnosti; struktura in delovanje organizacij; družbeno odločanje; gospodarske dejavnosti in njihov vpliv na človeštvo in okolje.
Sharing the planet	Raziskovanje o pravicah in odgovornostih, raziskovanje o skupnostih in odnosih znotraj njih, raziskovanje o enakih možnostih, miru in reševanju sporov.

Vključevanje predmetov v učni načrt

Čeprav model PYP podpira transdisciplinarno učenje, je pomembno priznati, da disciplina »znanje« ni sovražnik. Namesto tega je nujen zaveznik (Beane, 1995). Vprašanje torej ni, ali je prostor za predmetno znanje, temveč kako ga vnesti v transdisciplinarno enoto na prepričljiv in pristen način. Ker transdisciplinarnost ne more potekati brez disciplinarnosti (Nicolescu, 2014), je nujno, da učenci pridobijo osnovno razumevanje in spretnosti na področjih, ki podpirajo povezovanje znanja. Funkcionalno obvladovanje ustreznih pismenosti (kot so jezik, matematika, naravoslovje in umetnost), in motivacija, ki izhaja iz ravni obvladovanja teh pismenosti, omogočajo učencem, da se počutijo samozavestno in prispevajo k skupnemu reševanju problemov. Raziskovanje transdisciplinarnih tem v kontekstu je podprto s šestimi področji predmetnega znanja: jezik, matematika, naravoslovje, družboslovje, umetnost, telesna, socialna

in osebna vzgoja. Vsak predmet ima svoje mesto v transdisciplinarnem učenju (Macdonald, 2000). Vendar pa je znanje o predmetih le sredstvo za osvetlitev večjih, bolj povezovalnih ciljev. Transdisciplinarna tema in osrednja ideja preiskovane enote kontekstualizirata predmetno znanje v procesu raziskovanja, medtem ko smernice za obseg in zaporedje zagotavlja načrt za posamezne predmete. Učitelji razvrščajo predmetno znanje glede na njegovo pomembnost za temo (Bernstein, 2015).

Prestopanje meja s koncepti

Učni načrt, ki temelji na konceptih in je še en temelj tovrstnega izobraževanja, učencu pomaga pri oblikovanju boljšega kritičnega razmišljanja ter prenosom znanja in razumevanja (Klein, 2004). PYP je opredelil sedem ključnih konceptov in več povezanih konceptov, ki so pomembni tako za transdisciplinarno in predmetno učenje. Ti splošni koncepti so podlaga za raziskovanje. Vsak koncept in kombinacija konceptov povezuje predmete in povečuje skladnost v celotnem učnem načrtu. Med tem raziskovanjem učenci poglobijo svoje disciplinarno razumevanje, krepijo sposobnost za obravnavo kompleksnih idej in spodbujajo prenos med disciplinarnimi in drugimi področji.

Praktični del

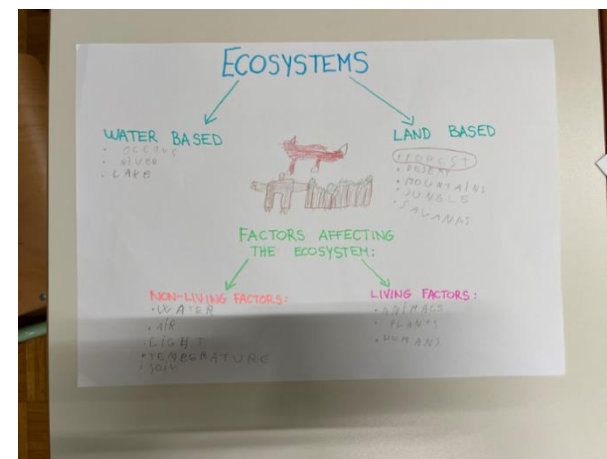
Opisala bom primer dobre prakse, kako je potekalo transdisciplinarno učenje na mednarodni šoli v četrtem razredu.

Naša transdisciplinarna tema je bila »Sharing the planet«. Osrednja ideja, ki smo jo obravnavali, se je glasila: »Ohranjanje gozdov uravnoveša ekosisteme«. Vsaka tema, ki jo obravnavamo, ima tri smeri preiskav. Naše smeri so bile naslednje: 1. raznolikost dreves in njihova uporaba, 2. ekosistem gozda, 3. pomembni dogodki, ki vplivajo na ravnovesje ekosistema in njihove posledice.

Pred vsakim začetkom nove teme je seveda potrebno preveriti predznanje, ki ga učenci o tej temi že imajo. Predznanje lahko preverimo na različne načine. Sami smo uporabili možgansko nevihto. Pri tej strategiji učenci navajajo različne stvari, ki jih o določeni temi že vedo.

Kaj je ekosistem

Za prvo aktivnost so učenci izdelovali plakat o ekosistemih. Učenci so sami raziskovali, kakšne vrste ekosistemov imamo ter kateri so tisti dejavniki, ki vplivajo na ekosistem. Pri tej aktivnosti so učenci urili jezikovne spretnosti, saj so morali poznati besedišče te tematike, hkrati pa so se urili v spretnosti pisanja. Učitelj je bil pri tej aktivnosti samo usmerjevalec, saj so učenci na podlagi različnih virov sami raziskovali in si postavljali vprašanja, na katera so lahko ob koncu enote sami odgovorili.



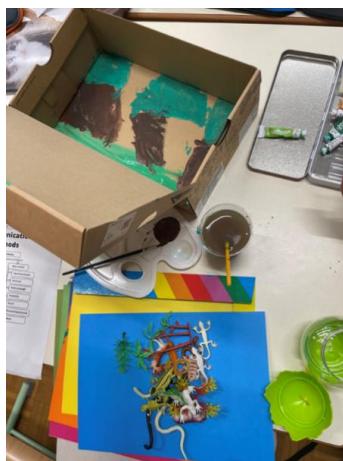
Slika 1: Kaj je ekosistem
Vir: Lasten

Izdelava gozdnega ekosistema v škatli

Pri tej aktivnosti smo se osredotočili samo na gozdni ekosistem, saj je bila to tudi ena izmed smeri našega učenja. Učenci so iz najrazličnejših materialov (kamenčki, listi, veje, trava ...) morali izdelati gozdni ekosistem. Njihova podlaga je bila škatla za čevlje, katero so lepo pobarvali ter okrasili. V notranjost škatle oz. gozda pa so učenci lepili različne kamne, liste, živali, stvari, ki so torej značilne za gozd.

Ta aktivnost je zelo koristna, saj morajo učenci točno vedeti, kateri dejavniki so prisotni v gozdu. Tako so morali na primer vedeti, katere živali in rastline najdemo v gozdu. Aktivnost je tudi odlična zato, ker omogoča učenje na prostem, saj lahko učence odpeljemo v gozd, kjer

se lahko seznanijo z različnimi drevesnimi vrstami, rastlinami in po sreči tudi živalmi.



Slike 2, 3, 4: Gozdni ekosistem v škatli
Vir: Lasten

Gozdni ekosistem

Ker se vsaka transdisciplinarna tema spoznava šest tednov, smo skozi teh šest tednov spoznavali veliko novih različnih stvari na tematiko gozd. Tako smo sproti izdelovali plakate, v katerega smo vključili vso vsebino o gozdu.



Slika 5: Plakat gozdni ekosistem

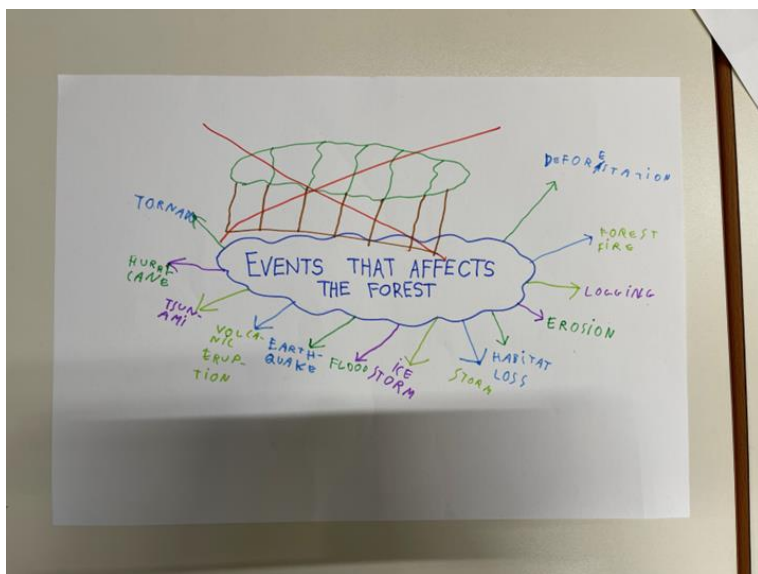
Vir: Lasten

Kot je razvidno iz slike, so učenci spoznali, kaj je to gozdni ekosistem, kaj je gozd, katere vrste dreves poznamo, kaj lahko iz lesa izdelamo ter katere živali vse lahko najdemo v gozdu. Plakat je bila odlična ideja, saj smo lahko na koncu naredili refleksijo o tem, kaj smo se vse

naučili. Seveda je na koncu sledila tudi predstavitev učencev, kjer so učenci pokazali svoje znanje. Učenci so se pri tej aktivnosti urili v branju, pisanju, raziskovanju ter govornem sporočanju.

Brošura

Ker je bila ena izmed naših smeri raziskovanja: pomembni dogodki, ki vplivajo na ravnovesje ekosistema in njihove posledice, so učenci najprej torej raziskovali te dogodke. Naredili so manjše plakate, ki so jih potem tudi predstavili.



Slika 6: Dejavniki, ki vplivajo na ekosistem

Vir: Lasten

Da bi se še bolj poglobili v samo temo, so učenci izdelali tudi brošure o tem, kako lahko sami vplivajo na ohranjanje čistega gozda. Vsak učenec je razmislil o desetih stvareh, kako lahko sam pomaga gozdu. Da so brošure postale še bolj atraktivne, so jim dodali tudi razne ilustracije.



Sliki 7, 8: Brošura

Vir: Lasten

Razvijanje besedišča

Da smo z učenci pridobivali na besedišču, smo se tudi urili v branju najrazličnejših knjig na tematiko gozd. Ena izmed knjig, ki smo obravnavali, je bila The Giving Tree (Shel Silverstein). Učenci so najprej knjigo prebrali. Nato so se v skupinah pogovorili o glavnih in stranskih osebah, o tem, kje in kdaj se zgodba dogaja ter kakšen je

konec. Obnove učenci niso zapisali na klasičen način v zvezkih, ampak s pomočjo strategije okostnjaka. Ta strategija je učencem zelo všeč, saj je drugačna in zabavna.

Najprej je potrebno napisati naslov zgodbe. Nato pa se zgodba deli na uvod (glava), glavni del (roke) ter zaključek (noge). Učenci z veseljem tudi nato svoj okostnjak pobarvajo in ga predstavijo.



Sliki 9, 10: Razvijanje besedišča

Vir: Lasten

Obseg in ploščina-izdelava živalskega vrta

Tudi matematične vsebine smo spoznavali na drugačen način. Z učenci smo seveda najprej morali spoznati, kaj je obseg in kako ga

izračunamo ter kaj je ploščina in kako jo izračunamo. Ko so učenci vedeli osnove smo pa lahko nadaljevali na sledečo aktivnost. Učenci so dobili navodilo, da morajo določenim živalim izdelati živalski vrt. Učenci so na karirast papir risali različne velikosti likov, jih pobarvali ter narisali tudi določeno žival. Nato so lik izrezali in ga nalepili na risalni list. Na koncu je bila njihova naloga, da preštejejo in izmerijo velikosti kletk (torej obsege in ploščine) ter jih vpišejo v tabelo.



Slika 11: Obseg in ploščina

Vir: Lasten

Likovna ustvarjalnost

Glede likovnih izdelkov smo bili pri tej temi zelo ustvarjalni. Velikokrat smo probali izdelovati iz naravnih materialov, saj smo se dosti posluževali učenja na prostem. Učenci so tako nabirali liste, veje in kamne, ki smo jih potem uporabili pri različnih aktivnostih. Učenci so se urili v različnih sposobnostih, kot so na primer rezanje, lepljenje in risanje.



Sliki 12, 13: Likovna ustvarjalnost

Vir: Lasten

Konec tematike

Na koncu vsake tematike učenci predstavijo svoje izdelke, ki so nastajali tekom enote. Z učenci tudi pogledamo, kakšno je bilo njihovo predznanje in kakšno je sedaj njihovo znanje. Pregledamo tudi, ali smo sledili našim smerem učenja ter ali smo jih usvojili. Ker se učenci ves čas tekom enote tudi sami ocenjujejo, na koncu naredijo tudi nek povzetek svojih refleksij.



Slika 14: Vsi izdelki

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Cilj transdisciplinarnosti je torej združiti znanje in spretnosti za razumevanje transdisciplinarne teme. Znanje o predmetu je sredstvo

za raziskovanje in oblikovanje razumevanja transdisciplinarne teme, ne pa cilj sam po sebi. Transdisciplinarno učenje ne zahteva le visoke stopnje sodelovanja med vsemi člani učne skupnosti, ampak tudi spremembo v načinu razmišljanja.

Tovrstno učenje predstavlja pomemben korak v izobraževanju, saj se odziva na potrebo po razumevanju in reševanju vse bolj kompleksnih svetovnih izzivov. S tem pristopom učenci razvijajo ne le znanje v svoji glavni disciplini, temveč tudi sposobnost sodelovanja s strokovnjaki iz drugih področij. Transdisciplinarno učenje spodbuja inovativnost, kritično razmišljanje ter praktično uporabo znanja v resničnih situacijah.

Zagotavlja mostove med tradicionalnimi disciplinami, kar omogoča obogateno razumevanje in reševanje problemov. Pripravlja učence na izzive sodobnega sveta in spodbuja razvoj veščin, ki so ključne za uspeh v raznolikih poklicnih in osebnih kontekstih. Transdisciplinarno učenje poudarja celostno razmišljanje, sodelovanje in pristop, ki je pomemben za prihodnost izobraževanja.

Viri in literatura

1. Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616–622.
2. Boyer, E. L. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass Inc/The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
3. Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), Article R1. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>
4. Choi, B. C. K. in Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education, and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351–364.
5. International Baccalaureate Organization. (2013). *History of the Primary Years Programme*. Cardiff, Wales.
6. Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36, 515–526.
7. Macdonald, R. (2000). The education sector. In MA Somerville & DJ Rapport (Eds.), *Transdisciplinarity: Recreating integrated knowledge* (pp. 241–244). Oxford, UK: EOLSS.
8. Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité: Manifeste*. Paris, France: Editions du Rocher. (English translation by K-C. Voss, 2001). *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
9. Tye, K. A. in Kniep, W. A. (1991). Global education around the world. *Educational Leadership*, 48, 47–49.

Trim steza v razredu

ANJA MILOŠIČ ŠALAMUN, *prof. razrednega pouka*
anja.milosic@gmail.com

Povzetek: Pomembnost gibanja za učenje in sposobnost pomnjenja učencev, ki se učijo skozi gibanje, je v zadnjih letih doživelo velik razcvet. Zavedanje, da je vnašanje gibalnih metod poučevanja v pouk zelo pomembno, je prisotno pri vse več učiteljih. Učitelji se tega lotevamo na različne načine. Nekateri sledijo že izoblikovanim metodam, ki so jih razvili športni pedagogi in imajo svojo blagovno znamko, spet drugi se tega lotevajo na svoj unikaten način. Sama v pouk vnašam tako ene kot druge metode. Ena od gibalnih aktivnosti, ki jih zadnja leta izvajam z učenci in se je izkazala kot uspešna ter za učence zanimiva, je vadba, ki jo predstavljam v pričujočem članku. To je metoda, ki sem jo razvila zaradi opažanja, da učenci težko sledijo pouku, če so ves čas v sedečem položaju. To je še posebej izrazito pri zadnjih urah pouka, ko tudi njihova koncentracija že popušča. S tem zavedanjem je nastala vadba, ki jo lahko z manjšimi prilagoditvami izvedemo tako v razredu kot kjerkoli na prostem ali v telovadnici.

Ključne besede: gibanje, učenje, aktivno učenje, gibanje na prostem

Abstract: The importance of movement for learning and the memory retention abilities of students who learn through movement has experienced significant growth in recent years. The awareness that incorporating movement-based teaching methods into education is highly important is present more and more teachers. Teachers approach this in various ways. Some follow established methods developed by physical education experts with their own brand, while others tackle it in their unique way. Personally, I introduce both of these methods into my teaching. One of the physical activities I have been conducting with students in recent years, which has proven successful and interesting for students, is the exercise presented in this article. This is a method I developed based on the observation that students find it challenging to stay engaged in class if they are in a sitting position all the time. This is particularly noticeable during the last hours of the school day when their concentration begins to fall. With this awareness in mind, I created an exercise routine that can be adapted and carried out in the classroom, outdoors, or in the gym with minor adjustments.

Keywords: movement, learning, active learning, outdoor movement

UVOD

Po skoraj dvajsetih letih poučevanja v prvi triadi osnovne šole, še vedno nenehno raziskujem, kako učno snov približati učencem na čim bolj naraven in njim na kožo pisan način. Raziskovanje in spoznavanje različnih metod nam, učiteljem, vzbuja željo in nalaga odgovornost po iskanju vedno novih poti do učenja in poučevanja. Področje, ki me je v zadnjih letih zelo pritegnilo in zanj menim, da ima velik potencial za poučevanje v prihodnosti, je učenje v gibanju. Menim, da ima ta način poučevanja še veliko neodkritih pristopov in metod, ki se največkrat porodijo kar med delom v razredu, kot potreba, kot nuja. Velikokrat so kreatorji kar otroci, ki s svojimi neusahljivimi idejami in potrebo po gibanju ter ustvarjanju novega, nevede soustvarjajo učni proces.

Učenje in gibanje

Gibalne aktivnosti so v otroštvu nujne za krepitev otrokovega zdravja ter oblikovanje življenjskih vzorcev, ki zagotavljajo zdrav življenjski slog tudi v odrasli dobi. Na to, kako bodo otroci izvajali gibalne dejavnosti in kako jih bodo vključevali v svoje življenje, vplivajo starši, vzgojitelji, učitelji in drugi pomembni odrasli v otrokovem življenju (Drev, 2010). Učni načrt za šport (2011) v devetletni osnovni šoli opredeljuje gibalne dejavnosti, ki naj bi jih učitelj izvajal v posameznih razredih. Poudarek je na celostnem razvoju otroka, ob čemer je pomembno spodbujanje pozitivnega odnosa do gibanja ter privzganje želje po gibanju tudi v prostem času (Škof, 2010).

Nekatere raziskave kažejo, da je učenje najbolj učinkovito, če je poleg sluha, vida in govora zastopano tudi gibanje. Otrok s tem, ko se izraža in ustvarja z gibanjem, pogloblja doživljanje. To pa poveča njegovo motivacijo za spoznavanje vsebin, olajša zapomnitev in olajša razumevanje. Ob tem pa gibanje otrokom predstavlja vir zadovoljstva in sprostitve. Pri mlajših otrocih je pomembno, da gibanje skozi igro vključujemo v pouk. Učenci z igro izboljšujejo gibalne sposobnosti, orientacijo v prostoru, situacijsko mišljenje, ustvarjalnost, zadovoljujejo pa tudi potrebo po gibanju (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Gibanje lahko vpliva na učenje v primerih, ko z gibanjem ponazorimo učno snov. Gibanje posredno vpliva na učenje, saj omogoča lažjo zapomnitev učne snovi, izboljšuje prostorsko in časovno orientacijo sposobnost reševanja problemov, prispeva tudi k bolj usmerjenemu zaznavanju in zbranosti (Frostig, 1989).

Gibanje med poukom

Za učinkovito učenje je pomembno tudi redno sproščanje. V času pouka je za ta namen čas seveda omejen, zato je še toliko bolj pomembno, da vnašamo aktivnosti, ki k temu pripomorejo. Otrok, ki doživlja nemir in notranjo napetost, ni sposoben raziskovanja in sprejemanja novih vsebin. Eden od načinov, kako na naraven in dejaven način ublažiti napetost in znova vzpostaviti psihično ravnovesje, je telesna sprostitvev. Učenec, ki je sproščen, lažje opravi

šolsko delo (Frostig, 1989). Učitelj lahko gibanje izbere kot obliko poučevanja. To je način dela, pri katerem otroci z gibanjem ustvarjajo in izražajo različne učno-vzgojne vsebine. Učitelj ima pri tem veliko svobode. Sami lahko izbirajo med frontalnimi, skupinskimi ali individualnimi oblikami dela, gibanje pa lahko vključijo pri vseh predmetih, potrebni so le iznajdljivost, ustvarjalnost in metodično znanje. Učenje je na ta način prijetnejše, učenci pa lahko sodelujejo drug z drugim, s čimer prispevamo k emocionalnemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok (Kroflič, 1999). Sproščanje med poukom lahko med drugim izvedemo kot »minuto za zdravje«. Tak način sproščanja traja od tri do pet minut. V najboljšem primeru to izvedemo zunaj učilnice, na svežem zraku. Če to zaradi prostorskih preprek ni izvedljivo, pa v razredu na stežaj odpremo okna in s tem omogočimo najboljše pogoje. Takšna oblika sproščanja obsega dve do štiri gibalne vaje ali igralne dejavnosti, ki otroku omogočajo sprostitev in razgibavanje (Dežman, 1990). Gibanje je lahko zelo dober način razbremenitve otrok, ko med miselnim procesom postanejo nemirni ali manj zbrani.

Trim steza

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2016–) besedo »trim« razlaga kot rekreacijsko telesno dejavnost, zlasti hojo, tek in rekreacijske vaje. V športnem izrazoslovju pa pomeni ravnovesje vključevanja človekove fizične in psihične komponente. Trim predstavlja rekreativni šport in aktivno preživljanje časa v naravi. V tej obliki

rekreacije ljudje praviloma najdejo načine za krepitev in vzdrževanje telesne pripravljenosti brez merjenja dosežkov, kot to poteka v vrhunskem športu (Berčič, 1980). Berčič (1980) opisuje trim stezo kot objekt v naravi, sestavljen iz steze za hojo ali tek ter vadbenih postaj, postavljenih vzdolž steze. Na teh postajah vadeči izvaja krepilne oziroma sprostilne gimnastične vaje. Poznamo tudi tekaške trim steze, pri katerih so vadbene postaje postavljene na začetku ali na koncu steze. Ob postajah so postavljene informativne table o pravilnem izvajanju vaj in priporočenem številu ponovitev.

Trim steze imajo veliko prednosti za vadečega. Navadno so postavljene v naravno okolje, stran od industrijskih objektov in prometnih cest, so brezplačne in dostopne vsakomur ob katerem koli času. Za vadbo niso potrebne drage vadbene članarine, izgradnja in vzdrževanje trim stez pa je relativno poceni. Imajo pa trim steze tudi nekaj zahtev. Vadba mora slediti načelu postopnosti, vaje pa morajo biti načrtovane tako, da izboljšujejo sposobnost celega telesa (Klemenjak, 2010).

Trim vadbeni prostori

V zadnjih letih so na več lokacijah nastali t. i. vadbeni prostori, imenovani tudi »vadbeni otoki«. To so športni prostori, kjer so vadbene postaje postavljene na enem mestu. Dopolnjuje jih steza, namenjena teku ali hoji (Berčič, 1980).

V zadnjih letih se je razvila tudi »ulična vadba« na prostem. Izvaja se na vadbiščih z jeklenimi konstrukcijami, ki so podobne gimnastičnim orodjem (Matković, 2015). Ta vrsta vadbe se z nekaj domišljije lahko izvaja tudi na vadbenih otokih.

Uporaba trim vadbe v razredu

Sobni čas, ki ga živimo, prinaša neskončno možnosti za napredek. Nam pa ta napredek v nekaterih segmentih tudi škoduje. Eden najbolj perečih je sodobna tehnologija, ki je nas in naše učence prikovala pred ekrane. Poučevanje z IKT smo začeli aktivno vnašati tudi v pouk, zato je izrednega pomena, da kot protiutež v pouk vnašamo tudi dovolj gibanja.

V zadnjih letih se vedno bolj krepi mišljenje in vedenje, da je za uspešno učenje potrebno učencem med učnim procesom nuditi dovolj gibanja, sprostitev in svežega zraka. V luči nenehnega razvoja vseh vrst gibalnih pedagogik, se tudi sama velikokrat odločim za aktivno izvedbo učne ure. Te metode uporabljam predvsem v razredu, kjer sta prostor ter čas za gibanje in vadbo zelo omejena. Zaradi tega je potrebne veliko iznajdljivosti, da učenci kljub vsemu dobijo priložnost za sprostitev med učnim delom.

Gibanje vnašam ob različnih priložnostih in situacijah. Pojavlja se kot uvodna dejavnost ali zaključek, kot motivacija pred usvajanjem nove učne snovi ali pa je pomembna spremljava samega učenja in

predstavlja osnovo za pomnjenje nove snovi. Velikokrat pa gibanje predstavlja odmor med različnimi miselnimi nalogami. Za ta namen sem oblikovala »Razredno trim stezo«. Ker pa nam v razredu manjka ravno tisto, po čemer je trim steza dobila ime – torej steza za tek in hojo, jo raje imenujemo »Trim vadba« ali »Trim postaje«. V razredu imamo stalno razporejene postaje, ki so namenjene samostojni vadbi učencev. Te postaje so pritrjene krožno, ob zidu in oknih. Tako se lahko učenci zvezno pomikajo od ene do druge in s tem ne motijo drugih sošolcev pri delu. Kadar nam učna snov in vreme to omogočata, izvedemo pouk na šolskem igrišču. Tudi tam velikokrat izvedemo trim vadbo.

Vadba vključuje 8 postaj, ki so hkrati tudi navodilo za vadbo. Učenci se pri vsaki posamezni postaji sami odločijo, katero vajo bodo izbrali, izbirajo pa tiste, ki jih poznajo že z vadbe oziroma ogrevanja pri pouku športa. Vadba sledi temu, da učenec po celotnem ciklu vaj ogreje oziroma razgiba celotno telo, vključno z umirjanjem na koncu.

Ko sem začela z izvajanjem te aktivnosti v razredu, sem kot eno od vaj vključila tudi tek na mestu. Zaradi prevelikega hrupa, ki je pri tem nastal, sem to vajo umaknila. Vadba na razrednem poligonu je namreč potekala večinoma v času pouka, med učnimi urami, kot aktivni premor med miselnimi nalogami. Kadar vadba poteka na šolskem igrišču, vključimo tudi tek na mestu. Posebnost je tudi zadnja

postaja »Lepe misli (z zaprtimi očmi)«. Ta je namenjena končnemu umirjanju, pri čemer otrok zapre oči in se ne pogovarja.

Postaje imajo naslednja navodila:

- vaje za vrat
- vaje za ramena
- vaje za roke
- vaje za trup
- vaje za noge
- 10 počepov
- tek na mestu
- lepe misli (z zaprtimi očmi)

Učenci običajno dobijo navodilo, da se vadbe poslužijo po opravljeni nalogi. Če je zaposlitev daljša in kompleksnejša, pa lahko vadbo izberejo po svoji presoji, ko začutijo potrebo po gibalnem premoru. Navodila za izvajanje vaj so v razredu pritrjena na steno, omare in okna, gleda na prostorske zmožnosti, ki nam jih nudi učilnica. Navadno jih postavimo tam, kjer so za učence, ki sedijo pri mizi in opravljajo naloge najmanj moteča ali pa čim manj preusmerjajo njihovo pozornost. Med samo vadbo je potrebno včasih učence opozoriti, če postanejo preglasni. Te trenutke vedno izkoristim tudi za pogovor o enakih možnostih za vse in skrbi za spodbudno učno okolje.

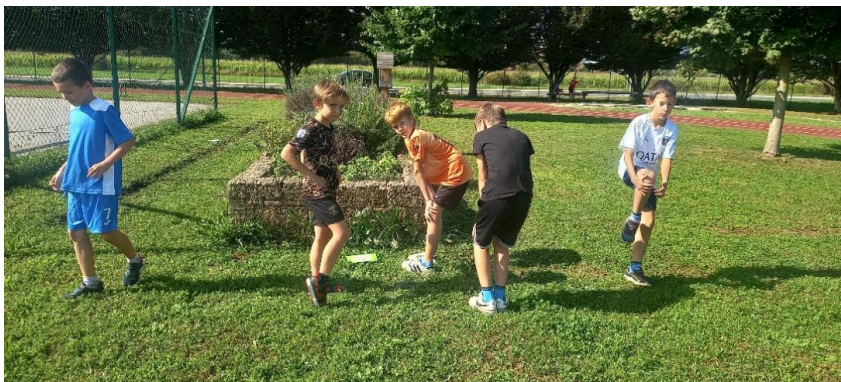
Učence pri vadbi opazujem in po potrebi korigiram njihovo izvajanje. Skrb za pravilno izvedbo le-teh je tako pomembna, kot pri urah športa. Posebej pozorna sem na pravilno hitrost izvajanja in pravilen položaj telesa pri vadbi. Nekateri učenci so pri izboru vaj zelo inovativni. Izvajajo tudi vaje, ki jih v šoli še nismo delali, pač pa so jih spoznali na različnih treningih, ki jih obiskujejo. Ta del je poučen tako zame kot za ostale učence. V vadbo vedno radi vnašamo novosti.

Učenci se od postaje do postaje pomikajo v svojem tempu. Nekateri so s ponovitvami vaj bolj skromni, drugi si vzamejo več časa. Nekateri pri posamezni postaji (npr. Vaje za roke) izvedejo samo en sklop vaj, drugi se odločijo, da bodo izvedli več različnih. Kot napotek velja, da vsako vajo izvedejo z 8–10 ponovitvami. Pri čemer morajo biti pozorni na pravilno izvedbo in primerno hitrost izvajanja.



Slika 1: Izvajanje vaj v razredu

Vir: Lasten



Slika 2: Izvajanje vaj na šolskem igrišču

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Vnašanje gibalnih popestritev v pouk je za uspešen učni proces zelo pomembno. Učenci, ki so med poukom več ur miselno aktivni in večino časa preživijo v sedečem položaju, s temi prekinitvami ponovno vzbudijo svojo pozornost. Ti gibalni vložki pozitivno vplivajo tudi na vedenjsko problematiko v razredu. V zadnjih letih zaznavamo velik porast učencev, ki težko obvladujejo svoje čustvene odzive v interakciji z okolico. Vrsta vadbe, kot jo ponuja trim vadba v razredu, omogoča tem otrokom, da svoje frustracije zgladijo s telesnim sproščanjem. Zato je ta način dela z učenci zelo primeren tudi za oddelke podaljšanega bivanja. V popoldanskem času so učenci utrujeni od pouka in zahtev, ki jih učitelji skozi dan postavljamo pred njih in zato temu primerno bolj aktivni, razdražljivi in težje vodljivi.

V razredu večkrat izvedemo trim vadbo. Včasih na mojo pobudo, velikokrat pa tudi na pobudo učencev. Učenci že sami prepoznajajo dobre učinke te aktivne prekinitve miselnih procesov.

Viri in literatura

1. Berčič, H. 1980. *Vabilo na trim (priročnik za organizatorje šolske rekreacije)*. Ljubljana: Šolski center za telesno vzgojo.
2. Dežman, B. 1990. *Minuta za zdravje in aktivni odmor z žogo*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
3. Drev, A. 2010. *Odnos otrok in mladostnikov do gibanja: Izsledki fokusnih skupin*. Ljubljana: Institut za varovanje zdravja Republike Slovenije. Pridobljeno 5. 10. 2023 s: <http://www.zdravjevsoli.si/attachments/article/192/Porocilo%20o%20fokusnih%20skupinah%20za%20gibanje.pdf>
4. Frostig, M. 1989. *Gibalna vzgoja. Nove poti specialne pedagogike*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
5. Klemenjak, J. 2010. *Gimnastika na prostem*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
6. Kroflič, B. 1999. *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
7. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
8. Matković, A. 2015. *Izpeljava projekta »street workout« v okviru študentskega doma Ljubljana na vadbišču v Rožni dolini*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
9. Ministrstvo za izobraževanje, šolstvo in šport. 2011. *Učni načrti za osnovno šolo*. Pridobljeno 6. 10. 2023 s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf

10. eSSKJ: Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2016 - . Pridobljeno 10. 10. 2023 s
<https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=trim>
11. Škof, B. 2010. *Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre: Kako do boljše telesne zmogljivosti Slovenske mladine?* Ljubljana: Fakulteta za šport.

Celostni pristop, sodelovalno in izkustveno učenje na taborniških delavnicah za osnovnošolske učence s posebnimi potrebami

HELENA PROSEN ZUPANČIČ, *prof. defektologije*
hprose1@guest.arnes.si

Povzetek: V večinsko osnovno šolo so lahko vključeni tisti učenci s posebnimi potrebami, ki zmorejo uspešno dosežati vsaj minimalne standarde znanja rednega programa osnovne šole. Učni napredek dosežajo ob dodatni strokovni pomoči in ob upoštevanju ustreznih individualnih prilagoditev. Da tem učencem na šoli lahko omogočimo najvišjo mero učne uspešnosti in socialne vključenosti, zanje organiziramo taborniške delavnice. Na delavnicah preko gibanja in igre krepimo njihova šibka in močna področja. V prispevku so na kratko opredeljene ključne značilnosti celostnega, sodelovalnega in izkustvenega učenja, v praktičnem delu pa je predstavljen potek izvedbe tovrstne oblike pouka ter na koncu tudi njegovi pozitivni učinki na napredek učencev. Izkušnje kažejo, da so dejavnosti koristne za osebni razvoj, komunikacijske in socialne veščine

otrok ter da le-te otroke opolnomočijo predvsem na področju lastne samostojnosti in samozaupanja.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, celostni pristop, sodelovalno učenje, izkustveno učenje, taborniške delavnice

Abstract: Pupils with special needs who are able to achieve at least the minimum of obligatory educational standards may attend mainstream primary school classes. The educational objectives are achieved by additional professional help and individualised adjustments. To provide them the widest range of knowledge and social inclusion we organize camping workshops at school. At the workshops pupils can strengthen their weak and strong abilities through moving and playing. The paper briefly defines the key characteristics of the holistic approach, collaborative and experience-based learning, and presents the realisation of camping activities. Finally, its positive effects on the personal development of pupils are presented. We experience that those kind of activities stimulate personal development, communicational and social skills of children and they also empower pupils to be more independent and with more self-esteem.

Keywords: students with special needs, holistic approach, collaborative learning, experience-based learning, camping workshops

UVOD

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo individualne pristope, prilagoditve v učnem in socialnem okolju ter mnogo priložnosti za učenje in razvijanje svojih spretnosti. Pri pouku in na urah dodatne strokovne pomoči je večino časa namenjenega razvijanju kognitivnega področja in pridobivanju znanja. Prav gotovo pa je za celostni razvoj otroka in za njegov nadaljnji uspeh in zadovoljstvo v življenju enako pomembno tudi razvijanje njegovih motoričnih in komunikacijskih spretnosti, socialnih in čustvenih kompetenc, razvijanje samostojnosti in zmožnosti skrbeti zase ter spodbujanje in ohranjanje motivacije. Kot specialna pedagoginja v osnovni šoli želim otrokom omogočiti priložnosti tudi za razvijanje tovrstnih področij, zato vedno znova iščem nove načine in pristope dela z učenci tudi izven ustaljenih okvirjev. Ena od učinkovitih oblik celostnega dela z učenci so taborniške dejavnosti v šoli, ki so opisane v nadaljevanju.

Otroci s posebnimi potrebami v osnovni šoli

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Otroci s posebnimi potrebami, ki zmorejo dosegati standarde znanja, ki so določeni za program osnovne šole, so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvaja v rednih oz. večinskih

oddelkih. V tem programu se jim omogoči prilagoditve organizacije ter načine preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka. Program jim ob prilagoditvah in dodatni strokovni pomoči zagotavlja možnost, da pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo programi osnovnošolskega izobraževanja (1.–16. člen, ZUOPP-1).

Izvajanje dodatne strokovne pomoči

Dodatno strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci z ustrežno izobrazbo. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi. Dodatna strokovna pomoč se izvaja v posebni skupini glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi individualno v oddelku ali izven oddelka. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi, podrobnejši način izvajanja pa v individualiziranem programu določi strokovna skupina na šoli. Dodatna strokovna pomoč se izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, kot učna pomoč in kot svetovalna storitev (8.–9. člen ZUOPP-1).

Ključna načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v četrtem členu (2020) med ključnimi načeli vzgoje in izobraževanja teh otrok med drugim izpostavlja pomen zagotavljanja enakih možnosti s hkratnim

upoštevanjem različnosti otrok, pomen ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, pomen zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka, pomen celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja, pomen individualiziranega pristopa ter interdisciplinarnosti.

Celostni pristop

Kurent Golobova (2017, str. 5) navaja opredelitev celostnega pristopa po Sladu in Griffithu iz 2013, in sicer da je celosten pristop v izobraževanju tisti, ki načrtno spodbuja socialni, emocionalni, kognitivni in fizični razvoj otroka. Izpostavlja Steinerja iz 1987 (prav tam), ki meni, da moramo otroka obravnavati kot celoto in ga skladno razvijati na vseh področjih razvoja, ter Krofliča iz 1992 (2017, str. 6), ki trdi, da lahko najvišje izobraževalne cilje dosežemo le, če si prizadevamo za celovit razvoj otroka.

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje pomeni učenje v sodelovanju z drugimi v manjši skupini, pri čemer skušajo vsi člani skupaj doseči zastavljeni cilj. Takšno učenje omogoča razvijanje socialnih spretnosti vodenja, komunikacije in učinkovitega reševanja problemov skozi poslušanje. Pri tem se razvija tudi sposobnost sočasnega usmerjanja pozornosti na nalogo in na ostale člane, sposobnost izražanja zamisli, izrekanja pohval in usmerjanje ustrezne ravni pomoči. Pri sodelovalnem

učenju vsak član prevzame vlogo, je zanj odgovoren, hkrati pa ostalim v skupini nudi oporo pri doseganju dobrih rezultatov. Sodelovalno učenje vključuje sodelovalno situacijo, v kateri se prepletajo kognitivni, čustveni in metakognitivni procesi. (Strokovna podlaga za sodelovalno učenje, 2020). Strategije sodelovalnega učenja so različne, njihova skupna prednost pa je večja dejavnost učencev. Da je takšna oblika učenja uspešna, je pomembno, da to poteka v skupini, kjer so člani pozitivno naravnani, kjer je vsak odgovoren za svoj del naloge, kjer je naloga ustrezno strukturirana ter tedaj ko vsi obvladajo sodelovalne veščine. Učiteljeva naloga je podajanje navodil, opazovanje poteka in podajanje povratne informacije (po Ažman, Brejc, Koren, 2014).

Izkustveno učenje

Lepičnik-Vodopivec (str. 34, 2008) opredeli izkustveno učenje kot učenje skozi izkušnje in odraža povezovanje med teorijo in prakso. Izkustveno učenje je še zlasti razširjeno pri učenju socialnih in komunikacijskih strategij. Avtorica navaja Cvetkovo, ki pravi, da je poudarek na aktivni vpletenosti učenca v običajno, vsakdanjo življenjsko situacijo, v kateri pridobiva neposredne izkušnje ali pa na razmišljanje o pridobljenih izkušnjah. Navaja tudi mnenje Marentič Požarnikove (prav tam), da je izkustveno učenje med drugim celostno prilagajanje svetu, saj se v njem povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo enoto. Poteka lahko na ravni stvarnosti ali na ravni simulirane stvarnosti.

Osrednje metode izkustvenega učenja so simulacije, igre vlog, strukturirane naloge, podporne metode pa so opazovanje procesa, čas za razmislek, vizualizacija, metode projektov, študij primera.

Celostno učenje s sodelovanjem in izkušnjo na taborniških delavnicah

Časovni okvir, prostor in izvajalci

Taborniške delavnice za otroke s posebnimi potrebami, kot se izvajajo na šoli, so organizirane in vnaprej načrtovane delavnice, ki se pričnejo na dogovorjen delovni dan po pouku, trajajo do večera, vključujejo noč in spanje v šoli ter jutranjo pripravo na odhod k pouku naslednjega delovnega dne. Delavnice potekajo v šolskih prostorih ter v bližnji okolici šole (gozd, travnik). Otroci prespijo na taborniški način v prostorih šolske knjižnice. Organizirano imajo malico, večerjo in zajtrk. Izvedbo delavnic in skrb za otroke prevzameva specialni pedagoginji, izvajalki dodatne strokovne pomoči. K izvedbi delavnic se vključujejo predmetni učitelji. V delavnice se lahko vključijo otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo od prvega do 9. razreda. Poleg njih se lahko v delavnice vključijo njihovi pomembni posamezniki (sorojenci, vrstniki).

Poudarki, namen, cilji

Poudarek na taborniških delavnicah je na celostnem pristopu, sodelovalnem in izkustvenem učenju ob upoštevanju načel vzgoje in

izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Organizirane dejavnosti potekajo kot igra ali kot realne življenjske situacije, ki vključujejo veliko gibanja, priložnosti za socialno povezovanje, komuniciranje, izražanje čustev, razvijanje samostojnosti. Namen taborniških delavnic je z individualiziranimi in interdisciplinarnimi pristopi uravnorežiti različna področja otrokovega telesnega in duševnega razvoja ter otroku omogočiti optimalni razvoj njegovih zmožnosti ob upoštevanju njegove unikatnosti. Ključni cilji so: samostojno poskrbeti zase, sodelovalno pomagati drugim, okrepiti socialne veščine ob druženju, komunicirati z drugimi, izraziti čustva, gibati se, sprostiti se preko igre in gibanja, izražati čustva, pridobiti nove izkušnje, okrepiti pozornost in koncentracijo, pripraviti obrok hrane, urediti bivalni prostor.

Potrebščine, materiali

Otroci s seboj prinesejo spalno vrečo, pižamo in copate, pribor za osebno higieno, oblačila in šolsko torbo s potrebščinami za pouk po urniku naslednjega dne. Poskrbijo tudi za primerno obutev in oblačila glede na napovedane dejavnosti ter napovedane vremenske okoliščine. Za droben material na posameznih delavnicah poskrbijo izvajalci in šola. Taborniške delavnice so za učence brezplačne.

Opis delavnic

Priprava hrane

Otroci si obroke hrane pripravijo sami ob manjšem usmerjanju učitelja v gospodinjski učilnici. V manjši skupini sami organizirajo delo in si razdelijo naloge, pripravijo obrok, ga postrežejo ostalim in po njem pospravijo, pomijejo posodo, počistijo kuhinjo. Obroki so načrtovani dovolj enostavno, da so pri tem lahko otroci v okviru skupine samostojni, in sicer skuhajo ali spečejo jajčka, pripravijo namaz ali solato, skuhajo čaj ipd. Oblika priprave hrane je lahko tudi na prostem v okviru piknika. V tem primeru otroci ob vodenju in pod varnim nadzorom samostojno pripravijo kurišče in si spečejo primerno hrano nad ognjem. Pri tem razvijajo samostojnost, organizacijske veščine, občutek za čas in zaporedje dogodkov, količinske predstave, spretnosti varnega ravnanja z ognjem itd.

Priprava ležišč

Med seboj se dogovorijo, kako si bodo razporedili ležišča. Skupina otrok je zadolžena za pripravo taborniških ležišč v šolski knjižnici. Otroci pripravijo podlago iz blazin, s seboj pa prinesejo spalne vreče, odeje in vzglavnike. Na razpolago imajo tudi manjši šotor, ki ga lahko uporabijo za umik v svoj kotiček. Pri tem razvijajo prostorske predstave, organizacijo, spretnost medsebojnega dogovarjanja. Otroci morajo pri pripravi na spanje upoštevati potrebo po počitku in spanju drug drugega in se pravočasno umiriti in omogočiti kvaliteten počitek vsem ostalim otrokom.

Gibalne in gozdne delavnice

Gibanje je osnovna dejavnost na taboru. Na razpolago imajo igre z žogo, prosto gibanje s hojo in tekom, gibanje ob uporabi igral, najraje pa si izberejo skupinski sprehod do bližnjega gozda, kjer organiziramo gozdne delavnice. V gozdu otroci naberejo različne naravne materiale in iz njih sestavijo poligon. Tako izvajajo preskoke čez palice, tek med drevesi, plazenje pod vejami ipd. Sestavijo in se igrajo ristanc, se igrajo skrivalnice ali se preprosto sproščajo v naravnem okolju. V okviru gibalne delavnice se otroci gibajo na več načinov: spontano, naravno, ritmično, usmerjeno idr. Pri tem razvijajo propriocepcijo, koordinacijo in motorične spretnosti.

Glasbena delavnica

H glasbeni delavnici se pridruži učiteljica glasbene vzgoje, ki otrokom pripravi dejavnosti za razvijanje ritma, slušne pozornosti in slušnega razlikovanja ter čuječnosti. Delavnice so lahko izvedene v naravi, pri tem uporabijo naravne materiale, zvoke iz okolja in lastne instrumente. Pri tem se učijo tudi napraviti, zaznati in ceniti tišino. Delavnice v učilnici pa so usmerjene na skupinsko izvajanje ritmičnih in melodičnih izvedb, ki otroke medsebojno povezujejo v glasbeni ustvarjalnosti.

Projektne naloge

Otroci se razdelijo v heterogene skupine in prejmejo navodila za skupno nalogo, in sicer iz materiala, ki ga imajo na razpolago, morajo

izdelati pot, po kateri se z višine mize navzdol do tal varno skotali surovo jajce. Jajce lahko predstavlja smučarskega skakalca, ki drsi po pristanku v iztek doskočišča in se spodaj varno in nepoškodovan ustavi. Jajce lahko tudi polepijo ali porišejo v obliko, ki predstavlja neko osebo in jo poimenujejo. Kot material za izdelavo poti lahko uporabijo določeno dolžino lepilnega traku, lepilo, papirnati robčki, kos kartona, časopisni papir, kos blaga, kos vrvi ipd. Isto nalogo lahko dobi več skupin hkrati, pri tem vse skupine enakovredno opremimo s količino in vrstno materiala. Za delo je potrebno skupini nameniti dovolj časa, da pride do izraza njihova ustvarjalnost, organizacija dela, načrtovanje in realizacija ideje. Ko z delom končajo vse skupine, sledi predstavitev skakalcev – torej imena in opisa nekaj osebnostnih značilnosti ipd. Nazadnje sledi preizkus poti. Vsaka skupina, katere »skakalec« ostane cel – torej, da se jajce na poti ne razbije – nalogo uspešno opravi.

Družabne igre

Družabne igre so lahko različne, na primer karte, šah, človek ne jezi se, pantomima. Pomembno je, da igre spodbujajo sodelovanje in zdravo tekmovalnost ter krepijo sposobnost pozitivnega soočanja z zmago in s porazom. Za starejše otroke so primerne tudi strateške igre, ki jih lahko igrajo razporejeni v pare in tako krepijo svoje spretnosti organizacije, komunikacije, medsebojnega sodelovanja, načrtovanja in izvrševanja.

Praktične ustvarjalne delavnice

V okviru praktičnih delavnic otroci razvijajo ustvarjalnost. Primer takšne delavnice je izdelava obeska za ključke. Takšne delavnice pri otrocih krepijo ročne spretnosti, natančnost, pozornost in koncentracijo, vztrajnost in čut za estetiko. Ko jim izdelek uspe, so nagrajeni z občutkom uspešnosti. Pri tovrstnih dejavnostih se učijo rokovanja s škarjami, rezili, lepili in spoznavajo različne tehnične materiale, na primer les, kovino, papir, njihove lastnosti in možnosti uporabe. Pri izdelavi izdelkov lahko uporabljajo reciklažne materiale in tako varčujejo s surovinami in ohranjajo okolje.

Pomoč mlajšim

Dejavnosti, kjer starejši in bolj spretni otroci na določenih področjih pomagajo mlajšim ali manj spretnim otrokom, se prepletajo skozi ves čas. Vsaka dejavnost, ki poteka v skupini ali v paru omogoča prenos znanja z enega na drugega otroka. Starejši ob tem razvijajo občutek za sočloveka, empatijo in si dvigajo samozavest, ko se čutijo koristne in sposobne izvesti neko nalogo in pri tem še nekemu pomagati. Mlajši pa se ob tem počutijo varne in sprejete, kar jim omogoča možnost celovitega in optimalnega vključevanja v skupnost udeležencev taborniških delavnic.

Skrb za sebe

Otroci ob pomoči drugih otrok in ob spremljanju učiteljev razvijajo svojo samostojnost ves čas trajanja taborniških delavnic. S prihodom

na delavnice zamenjajo svoj domači prostor za taborniškega. Za mlajše otroke je to lahko poseben izziv, pri čemer potrebujejo spodbude in oporo starejših otrok in spremljevalcev. Pri tem imajo pomembno vlogo starši, ki morajo ob tem ravnati spodbudno in podporno. Otroci skrbijo zase, ko sledijo programu in navodilom za delo ter se nanje ustrezno odzivajo. Skrbeti morajo skrbeti zase, ko poteka skupinski sprehod, pri igri v gozdu, kjer morajo upoštevati dogovorjen prostor in pravila, ter na poti, ko se kot pešci vključijo v cestni promet. Skrbeti morajo za lastno osebno higieno, umivanje rok, zob itd. Skrbeti morajo za svoje potrebščine, oblačila, opremo. Pri tem potrebujejo ustrezne organizacijske veščine in občutek za urejenost, red in doslednost.

Učinki taborniških delavnic

Taborniške delavnice so bile na šoli doslej izvedene trikrat. Otroci se delavnic vsako leto radi udeležijo in se takoj po zaključku nadejajo novih. Odzivi otrok in staršev so bili doslej vedno pozitivni. S kolegico specialno pedagoginjo v delavnicah vidiva veliko priložnosti za celostni razvoj otrok. Opisane dejavnosti namreč omogočajo sodelovanje in sodelovalno učenje ter dajejo otrokom nove izkušnje. Pozitivni izkustveni učinki delavnic so dolgoročni. Otroci pridobljene izkušnje ohranijo daljše obdobje, na delavnicah stkejo močne medsebojne prijateljske vezi, kar jim omogoča širjenje socialne mreže in občutek sprejetosti tudi po koncu taborniških dejavnosti. Otroci razvijejo empatijo, izmenjajo različne poglede na svet in

krepijo pozitiven odnos do drugih in spoštovanje do drugačnosti. Na ta način vsak posameznik lažje sprejme svoje specifične značilnosti in krepí lastno samopodobo. Za učitelje izvajalce tovrstnega učnega procesa je to hkrati priložnost spoznati otroke in njihove sposobnosti še na drugih področjih, ne le na kognitivnem. Tekom izvajanja delavnic pri otrocih pridejo bolj do izraza njihova močna področja in pozitivne spretnosti, učitelj otroke »zagleda še v drugi luči« in z njimi lažje zgradi bolj pristen in globlji sodelovalni odnos. Ta predstavlja dobro popotnico v nadaljnjem vzgojno-izobraževalnem procesu.

ZAKLJUČEK

Opisane taborniške delavnice na šoli enkrat letno organizirava specialni pedagoginji in predmetni učitelji. Poudarek je na igri in gibanju. Delavnic se udeležujejo otroci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učni proces na delavnicah temelji na sodelovalnem in izkustvenem učenju, ki otrokom omogoča trajno ohranjanje pridobljenega znanja in izkušenj, in zato imajo delavnice pozitivne učinke na celostni razvoj otrok. Skozi celostni pristop k otroku pridemo do celostnega rezultata dela z njim. Ob kvalitetni čustveni in socialni komponenti lahko namreč otrok optimalno razvije tudi svojo kognitivno komponento razvoja. Izvedbo podobnih delavnic glede na njihove dolgoročne pozitivne učinke priporočam učiteljem tudi na drugih šolah. Vsekakor bomo mi na šoli z njimi nadaljevali.

Viri in literatura

1. Ažman, T., Brejc, M., Koren, A. (2014). *Učenje učenja: primeri metod za učitelja in šole*, Maribor: Filozofska fakulteta.
2. Didaktum. (2020). *Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (2020)*. Pridobljeno s <https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna-podlaga-sodelovalno-ucenje.pdf>
3. Kurent Golob, M. (2017). *Spodbujanje celostnega razvoja otroka po vzgojno-izobraževalnem programu »Vzgoja za življenje« (magistrsko delo)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Lepičnik-Vodopivec, J. (2008). Izkušveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1(½), 33 – 43. Maribor: Pedagoška fakulteta.
5. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2020). *Uradni list RS, št. 3/07 – uradno prečiščeno besedilo, 52/10 – odl. US in 58/11*.

Gibanje na prostem v 1. triletju osnovne šole

INA BREČKO, profesorica razrednega pouka
ina.brecko@gmail.com

Povzetek: Članek se osredotoča na pomembnost gibanja na prostem pri učencih v osnovni šoli. Opisuje predvsem izvajanje gibanja na prostem v sklopu interesne dejavnosti, v okviru razširjenega programa, v katerega je vključena naša šola. Članek poudarja številne koristi gibanja ter pozitiven vpliv na fizično ter mentalno zdravje, učenje in razvoj ter na povezanost otrok z naravo. Vključuje pripomočke, ki jih uporabljamo pri delu ter našteva in opisuje dejavnosti in igre, ki jih izvajamo. Predstavlja tudi medpredmetno povezovanje te interesne dejavnosti z drugimi učnimi predmeti. Poudarja pomen gozda, ki ima številne pozitivne vplive na otroke, saj je naravno okolje, ki ponuja raznolike priložnosti za učenje, ustvarjanje, razvoj in zabavo. Članek predstavlja tudi primere ustvarjanja z naravnim materialom, ki otrokom omogočajo svobodno izražanje in raziskovanje ter jih spodbujajo k razvijanju kreativnih spretnosti. Gibanje in ustvarjanje na prostem sta odlična načina za kvalitetno preživljanje prostega časa, hkrati pa otroke umirita in sprostita.

Ključne besede: gibanje na prostem, gibalne igre, gozd, ustvarjanje z naravnimi materiali

Abstract: Abstract: The focus of the article is the importance of physical activities and time spent outdoors for primary school pupils. It mostly emphasizes the activities offered to the pupils as part of nonobligatory after-school activities and as part of extended primary school program our school also follows. The article presents numerous benefits physical activities have on one`s mental health, learning abilities and development, as well as on the development of a lifelong relationship between the learner and the natural world. Also included in the article are the tools and accessories that we use in our work, as well as the list and detailed descriptions of all the activities and games we implement. Cross-curricular connection of a certain extra-curricular activity with other school subjects is included. Forest, as a natural learning environment, is presented as extremely important, as it offers benefits such as expanding one`s creativity, development and fun. Pupils use natural materials to develop their creativity and, through the process of creation with these materials, feel the freedom to express themselves, to explore and upgrade their creative skills. Such activities are also presented in the article. Outdoor physical and creative activities for young learners are a great way of spending free time in a beneficial way, which, furthermore, calms and relaxes the pupils.

Keywords: outdoor physical activities, movement games, forest, creative with natural materials

UVOD

Šport je sestavni del moje družine. Moj oče se je ukvarjal s kegljanjem, tenisom in različnimi moštvenimi igrami z žogo. Partner je igral košarko, mali nogomet in tenis. Tudi moj sin se že od malih nog ukvarja s tenisom in nogometom, hčerka pa pleše balet in sodobni ples. Sama se najraje odpravim na sprehod v gozd, kjer se sprostim in napolnim z novo energijo. Vsi v družini radi svoj prosti čas preživljamo zunaj/na prostem in v naravi. Pogosto hodimo v hribe, nabiramo gozdne plodove, se sankamo in smučamo, plavamo v morju ali jezeru, se žogamo na bližnjem igrišču, tečemo, rolamo ali kolesarimo. Opazila sem, kako gibanje na prostem pozitivno vpliva tako na mojo družino kot tudi na učence v šoli. Redne ure športa, 10-minutni rekreativni odmori, krajši sprehodi ali učenje zunaj šolske zgradbe. Vse to učencem poveča motivacijo za nadaljnje šolsko delo, izboljšuje koncentracijo in pozitivno vpliva na njihovo duševno zdravje, kar so pokazale že številne raziskave. Vse to je me je spodbudilo, da poleg razredništva, ki ga opravljam na Osnovni šoli Toneta Okrogarja, Zagorje ob Savi, PŠ Kisovec, v okviru razširjenega programa, poučujem tudi interesno dejavnost, gibanje na prostem, za učence prve triade.

Razširjeni program in interesna dejavnost gibanje na prostem

Namen razširjenega programa osnovne šole je vsem učencem omogočiti zdrav in celostni osebni razvoj, ki sledi njihovim individualnim zmožnostim, interesom, talentom in potrebam, ob

smiselnem upoštevanju individualnih aspiracij in pričakovanj (Razširjeni program, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, internetna stran). Interesne dejavnosti so pomemben del vseživljenjskega učenja. Šola jih organizira zunaj pouka kot razširjeni program z namenom, da bi omogočila odkrivanje in razvijanje učenčevih interesov in jih s tem usposabljala za koristno in zdravo preživljanje prostega časa (Kolar, 2008). Učenci in učenke izbirajo ter se vključujejo v dejavnosti prostovoljno. Šola jim s pomočjo mentorjev pomaga pri izboru in oblikovanju programa interesnih dejavnosti, strokovno izvaja in evalvira delo ter zagotovi delovanje v prijetnem in sproščenem vzdušju (Kolar, 2008).

Igre na prostem

Pomen gibalne igre za otroke

Videmšek (v Videmšek, Šiler, Fišer, 2002, str. 10). Glede na to, da sta potrebi po gibanju in igri osnovni otrokovi potrebi, naj se igra kot rdeča nit prepleta skozi vse otrokove dejavnosti. Kot vsaka igra je tudi gibalna igra dejavnost, ki je notranje motivirana, svobodna in odprta ter za otroka prijetna. Aktivnost je koristna za naše telo, saj z njo ohranjamo formo. Dobra je za srce, mišice in kosti, ko še rastemo. Otroci so po gibanju bolj živahni in lažje opravljajo šolsko delo in druge obveznosti. (Senker, 2006, str. 4–11).

Tipi iger

Na prostem se lahko igramo igre različnih vrst: lovilne, skrivalne, borilne, preskakovalne, z menjavo mest, mostne, igre presenečenja, posnemovalne, ugibalne, dotikalne, prstne, zibalne, rajalne, plesne, igre moči, spretnostne, gibalne, zvočne oz. zapete, igre vlog, strašilne in mnoge druge (Cvetko, 2017). Če želimo otroke seznaniti z igrami iz preteklosti oz. starih časov, ko še ni bilo računalnikov, mobilnih telefonov, modernih risank in spleta, jim lahko predstavimo slovenske etnološke igre, ki se jih nekateri otroci še igrajo, ponekod pa so že utonile v pozabo: igre s frnikulami, ristanc ali fuč, zemljo krast, preskakovanje gumitvista, prstne igre (Fortuna, 2019, str. 2). V šoli pogosto izvajamo elementarne gibalne igre. To so igre, ki zajemajo naravne oblike gibanj in v katerih lahko pravila prilagajamo potrebam učencem in okoliščinam, ki so nam na voljo (Videnšek, Šiler, Fišer, 2002, str. 15). Skupne značilnosti teh iger so:

- vsebujejo preprosta gibanja,
- pravila so enostavna in jih lahko prilagajamo,
- spreminjamo lahko igralni prostor,
- mere igrišča lahko prilagajamo skupini,
- število otrok in vloge lahko spreminjamo,
- igralni čas ni predpisan in ga uravnavamo glede na želje in razpoloženje otrok,
- igralne pripomočke lahko zamenjamo z improviziranimi.

Didaktična priporočila

Pri izvajanju elementarnih iger poskušamo upoštevati nekatera didaktična priporočila za izvajanje:

- Igro razložimo jasno, kratko in jo demonstriramo.
- Učence razporedimo v čim bolj enakovredne skupine.
- Dejavnosti naj bodo vsi otroci.
- Upoštevamo načelo postopnosti: od lažjih k bolj zahtevnejšim oblikam.
- Če opazimo, da motiviranost pada, jo spremenimo, dopolnimo, končamo.
- Odmore med igrami izkoristimo za razlago, pogovore o napredku, dajanje napotkov, izražanje občutkov.
- V igrah dopuščamo tekmovalnost, da učenci lahko doživijo sodelovanje, vztrajnost, borbenost in odločnost. Doživljajo naj veselje ob uspehu ter tudi sprejemanje poraza kot sestavnega dela tekmovalnih situacij (Videmšek, Šiler, Fišer, 2002, str. 16–17).

Dejavnosti na prostem

Gibanje v gozdu

Gozd ima številne pozitivne vplive na otroke, saj je naravno okolje, ki ponuja priložnosti za učenje, ustvarjanje in zabavo. Gozd dobro vpliva na fizično aktivnost, saj omogoča otrokom priložnost za različne fizične dejavnosti, kot so hoja, tek, plezanje, skakanje in raziskovanje. Te dejavnosti spodbujajo telesno kondicijo,

koordinacijo in motorične spretnosti. Pozitivno vpliva tudi na mentalno zdravje, saj pomaga otrokom pri umiritvi, sprostitvi in zmanjšanju stresa, kar jim lahko pomaga pri obvladovanju jeze in tesnobe. Gozdovi so odličen prostor za učenje in raziskovanje in odkrivanje novih stvari, saj se z opazovanjem okolice otroci učijo o naravi, ekosistemih, divjih živalih, rastlinah in ekoloških procesih. Naravno okolje gozda spodbuja tudi kreativno razmišljanje. Z izkušnjami v gozdu se otroci zavedajo pomena varovanja okolja. Razvijajo občutek odgovornosti do narave in se učijo, kako ohraniti in spoštovati naravne vire. Igranje v gozdu spodbuja tudi sodelovanje in komunikacijo med otroki. Skupinske dejavnosti spodbujajo razvoj socialnih veščin. Gozdovi, poleg doživljanja narave, v sebi skrivajo tudi pozitivno doživljanje samih sebe in njihovih prijateljev. Drevesa imajo pozitiven vpliv tudi na dihalno zdravje, nudijo prostor za zabavo in igro.

Ustvarjanje na prostem

Okolica šole, igrišče, gozd in travnik so lahko odličen prostor tudi za spodbujanje kreativnosti in ustvarjalnosti. Pomembno je, da omogočite otrokom svobodo izražanja in raziskovanja narave ter jih spodbudite k razvijanju kreativnih spretnosti, hkrati pa pri učencih želite oblikovati pristen, čustven, spoštljiv in kulturnen odnos do narave. Tu je nekaj idej, kaj lahko ustvarjate na prostem z otroki:

1. Otroci lahko slikajo, rišejo ali ustvarjajo mandale na prostem. Priskrbite jim liste večjih formatov, barve, čopiče, vodo in druge ustvarjalne materiale ter pustite, da se izrazijo.
2. Otroci lahko ustvarjajo z naravnimi materiali, kot so listi, školjke, kamenčki, vejice in pesek.
3. Gradijo lahko gradove iz peska ali uporabljajo peskovnike za ustvarjanje različnih oblik.
4. Ustvarjajo lahko zvoke s pomočjo naravnih materialov, izdelujejo glasbila, posnemajo petje ptic.
5. Izdelujejo lahko nakit, okraske ali druge izdelke iz naravnih materialov, kot so glina, les, listi ali kamni.
6. Skupaj z otroki lahko pripravite piknik ali kuhanje na prostem, kjer bodo lahko sodelovali pri pripravi jedi in peki hrenovk, penic ali koruze na ognju.
7. Otroci lahko pomagajo pri sajenju in skrbi za vrt, kjer se učijo o rastlinah, gojenju zelenjave, zelišč in cvetja.
8. Uporabite naravne materiale, da otroci zgradijo svoje hiške, bunkerje ali labirinte.

Učni pripomočki

Pri dejavnosti se pogosto zgodi, da za izvedbo ne potrebujemo nobenih pripomočkov, saj le-te lahko poiščemo v naravi, na primer v gozdu ali na travniku. Tam lahko didaktični pripomoček postanejo veje in vejice, podrta drevesa, kamenje, gozdni plodovi, hribčki ali ravnine.

Občasno je učence potrebno motivirati tudi drugače, s pomočjo športnih rekvizitov in drugih pripomočkov kot so žoge (različnih oblik, velikosti, barv, materialov, polnil), navadni in vodni baloni, mavrično padalo, goli, koši, stožci, kolebnice, obroči, gumitvist, nizke ovire, hokejske palice, tenis loparji in podobno. V zimskih dneh se dogovorimo, da učenci v šolo prinesejo oz. pripeljejo sani, pripomočke za igro na snegu (lopatke in grabljice) ali izdelavo snežaka (korenje, lonec, šal, premog ali gumbi). Spomladi in poleti lahko (po dogovoru s starši) v šolo pripeljejo tudi kolesa, rolerje ali kotalke ter vso ustrezno zaščitno opremo.

Ustrezna športna oprema

Pri športni vzgoji in gibalnih aktivnostih je še posebno pomembna varnost. Učitelji želimo doseči, da bo gibanje v šoli prijetna aktivnost, ki bo otroke spodbudila k redni športni dejavnosti tudi zunaj šole ter da pri izvajanju ne bo prišlo do poškodb. Poleg športne opreme pri rednih urah športa, tudi za dejavnost gibanje na prostem predpišemo športno opremo, ki zajema športne dolge ali kratke hlače, majico s kratkimi ali dolgimi rokavi, športne copate (superge) in elastiko za lase (pri učencih z dolgimi lasmi). Vsekakor morajo biti učenci obuti in oblečeni letnemu času in vremenskim razmeram primerno, saj dejavnost izvajamo na prostem v vseh letnih časih, ne glede na vreme in temperature. Na ta način učencem privzgamajemo odnos do ustrezne opreme in obutve za preživljanje časa v naravi tudi zunaj šolskih aktivnosti. Vse pogostejše se namreč dogaja, da učenci in učenke na

dejavnost prihajajo neustrezno oblečeni (mini krila, obleke, natikači, škornji z debelim podplatom), brez dežnikov in rezervnih oblačil.

Medpredmetno sodelovanje

Gibanje na prostem povezuje vsebine športa tudi z vsebinami drugih predmetov, ki jih imajo učenci na urniku v prvem triletju osnovne šole. V povezavi s predmetom spoznavanja okolja se lahko gibamo in orientiramo v naravi, opazujemo prometne znake, nabiramo listje raznolikih dreves, spoznavamo gozdne plodove, opazujemo travniške rastline ter spremembe, ki so dogajajo v naravi skozi vse štiri letne čase. Realiziramo lahko raznolike cilje likovne umetnosti z ustvarjanjem iz naravnih materialov, risanjem s kredami, oblikovanjem kipov iz snega ali drugih naravnih materialov. Igramo se lahko matematične in gibalne igre, štejemo, množimo, delimo. Branje knjig, slikovnih in pisnih navodil ter beleženje napredka učencev, se povezuje s predmetom slovenščina. Raznolike rajalne igre, poslušanje glasbe, petje in ples povežemo z glasbeno umetnostjo. S štetjem v tujih jezikih, poimenovanjem naravnih pojavov, športov in športnih pripomočkov, se lahko urimo tudi v angleščini in ostalih tujih jezikih.

Potek dejavnosti gibanje na prostem – primeri dobrih praks za učence 1. Triade

Učenci dejavnost običajno obiskujejo enkrat tedensko ali na štirinajst dni, odvisno od števila prijavljenih učencev na začetku šolskega leta.

V skupini je manjše število otrok, da učitelj za pot v gozd, park ali travnik ne potrebuje dodatnega spremljevalca. Ure se večinoma izvajajo po urniku, eno ali dve šolski uri, ali fleksibilno (po predhodnem dogovoru s starši), v kolikor se udeležimo kakšnega športnega dogodka, pohoda ali prireditve.

Uvodni del ure

Učence zberem po razredih, preverim prisotne in njihovo športno opremo ter jih odpeljem do garderobe. Po potrebi s seboj vzamem športne rekvizite ali material in pripomočke za ustvarjanje. Medtem, ko se obuvajo in oblačijo, jim predstavim potek dejavnosti tistega dne. Skupaj odidemo na prosto (igrišče, travnik, rob gozda, na gozdno jaso), kjer se igramo raznolike gibalne igre, s katerimi učence ogrejem ter psihično in fizično pripravim na načrtovano dejavnost. Pri izbiri iger poskušam v največji meri upoštevati želje otrok.

Glavni del ure

Z učenci se najpogosteje odpravimo na šolsko igrišče in travnate površine, ki so v neposredni bližini naše šole. Igramo se elementarne igre, ki spodbujajo razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, sodelovanje v skupini, vztrajnost, vzdržljivost in upoštevanje dogovorjenih pravil. Vključujemo predvsem tiste, ki so učencem všeč ter z njimi spodbujamo njihovo veselje do gibanja. Igre izvajamo s pomočjo športnih pripomočkov ali brez njih. Učenci za popestritev iger najpogosteje izberejo žoge, mavrična padala, kolebnice, obroče.

Jeseni se večkrat odpravimo na sprehod do bližnje gozdne jase, kjer učenci uživajo v prosti igri, se orientirajo v naravi, preskakujejo manjše in večje ovire, se lovijo, igrajo skrivalnice, izdelujejo bivališča, hišice za palčke, nabirajo listje ali opazujejo drevesa in iščejo gozdne plodove. Pozimi se sankamo na hribčku za šolo, izdelujemo snežake, igluje in druge skulpture, se kepamo in valjamo po snegu. Preizkusimo se v slikanju s tempera barvami po snežni podlagi, oblikujemo in opazujemo sledi živali, vozil, človeške stopinje ali pa se sprehodimo do parka, kjer si ogledujemo tematske razstave, ki jih pripravljajo učenci naše šole ali likovne skupine oz. društva. V deževnih dneh se primerno obuti in oblečeni (škornji, dežni plašč, dežniki) odpravimo na daljše sprehode, skačemo po lužah, plešemo v dežju, se gibamo in telovadimo s pomočjo dežnikov in prepevamo. Na poti učenci spoznavajo in spoštujejo pravila obnašanja ter osnovna načela varnosti v prometu. Spomladi opazujemo travniške cvetlice in živali, tekamo po travi, po igrišču rišemo s kredami, izdelujemo mandale, mečemo frizbi, se vozimo s kolesi, rolerji ali kotalkami, igramo se štafetne in moštvene igre. Na igrišče prinesemo zvočnik in plešemo otroške plese ali pa se učimo preproste koreografije. Iščemo skriti zaklad ali odidemo na lov za skritimi pirhi. Poleti se igramo na igralih, obmetavamo z vodnimi balončki, hladimo v senci gozda ter se igramo najbolj priljubljene igre učencev (med dvema ognjema, atomčki, ribiči, vesoljčki, skrivalnice, pepček, ali je kaj trden most, pikica stoj, mati, koliko je ura, ristanc, kdo se boji črnega moža, plesni kipi, ptički v gnezda ipd.). Vsaj dvakrat letno v

okolici šole pobere večje smeti in očistimo okolico šole ter bližnjega gozda.

Zaključni del ure

Zadnji deli so namenjeni pospravljanju pripomočkov, sprostitvi in igram, s katerimi učence telesno in duševno umirimo po naporu v glavnem delu ure. Kadar odidemo v gozd ali na daljši sprehod pa ta čas namenimo pravočasni vrnitvi do šole. Na koncu kratko povzamemo, kaj jim je bilo pri uri všeč, katere igre bi se še radi igrali, kaj jim je bilo težko, neprijetno. Poslovimo se s skupnim pozdravom in spodbudo za veliko gibanja na svežem zraku vse do našega naslednjega snidenja.

ZAKLJUČEK

Gibanje in igre so vedno povezane z življenjem. Nekatere so izginile, ker se je spremenil način življenja. Prostori okoli doma, ulice in pot v šolo otrokom ne dajejo več priložnosti za vrstniško igro. Tudi popoldneve in vikende učenci vse pogosteje preživijo doma, pred elektronskimi napravami. Namesto, da bi otroci uživali na prostem, v naravi, v sanjarjenju in prosti igri, kar gradi njihov notranji svet, pa starši zaradi storilnostno naravnane družbe otroke pogosto prekomerno vključujemo v razne krožke, popoldanske dejavnosti, tečaje, treninge, ker jim želimo povečati možnosti za uspešno življenje v tekmi z vrstniki. Igra je poligon za dušo in telo, prijetna in nujna sestavina življenja. Starši in učitelji smo tisti, ki predstavljamo

nepogrešljiv most od knjige do igre. Da se igra dobro razvije, pa je zanjo potrebno ustvariti primerne pogoje. In naravno okolje je zagotovo prva izbira za prosto, aktivno igro otrok vseh starosti. Zavedati se moramo, da so gozdovi v Sloveniji velika prednost pred drugimi evropskimi državami. In ne smemo pozabiti: igrati se zunaj štirih sten je neskončno zabavno tako za mlajše kot tudi za starejše otroke.

Viri in literatura

1. Cvetko, I. (2017). *Otroške igre na Slovenskem od A do Ž*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
2. Fortuna, T. (2019). *Planet iger*. Polzela: Planet Fortuna.
3. Kolar, M. (2008). *Interesne dejavnosti za 9-letno osnovno šolo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
4. Senker, C. (2006). *Šport in igra*. Ljubljana: Grlica.
5. Videmšek, M., Šiler, B., Fišer, P. (2002). *Slepa miš, ti loviš: ustvarjalne gibalne igre za otroke*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
6. Zavod republike Slovenije za šolstvo. (b. l.). *Razširjeni program*. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/razsirjen-program/>

POP IT kot didaktični pripomoček

KATJUŠA ROZMAN, *mag. prof. spec. in reh. ped.*

katjusa9@gmail.com

Povzetek: Pop it je sodoben, nekoliko nenavaden didaktični pripomoček oziroma igrača. Uporabljamo ga lahko pri slovenskem, angleškem jeziku, pri matematiki itd. Z njim lahko razvijamo tudi ostale veščine, kot so pozornost, fina motorika, spomin, koordinacija oko – roka, orientacija itd. V članku je podrobneje predstavljeno, kako uporabiti pop it v prvem triletju redne osnovne šole pri pouku matematike. V vsakem razredu se učijo določenih matematičnih znanj, ki jih morajo dobro osvojiti, če želijo biti uspešni tudi v višjih razredih. Učenci morajo za napredovanje v naslednji razred osvojiti vsaj minimalne standarde znanja. Da dosežejo zastavljene cilje, nekateri potrebujejo pomoč didaktičnih pripomočkov. Dobro je, da so le-ti čim bolj koristni in zanimivi za učence, kar pop it zanesljivo je. Ko zmorejo naloge samostojno rešiti, pa je čas, ko pripomoček lahko učencu odvzamemo.

Ključne besede: pop it, didaktični pripomoček, matematika, 1. triletje

Abstract: Pop it is a modern, although a little unusual didactic tool or toy, which can be used in Slovenian, English language, mathematics, etc. Furthermore, it can also be used to develop other skills, such as attention, fine motor skills, memory, eye-hand coordination, orientation, etc. The article presents in more detail how to use pop it in the first three-year period of regular primary school in mathematics classes. In each class they learn certain mathematical skills, which they must master well if they want to be successful in higher grades. In order to progress to the next grade, students must achieve at least the minimum standards to advance to the next grade. In order to achieve their goals, some students need the help of didactic tools. It is good that they are as useful and interesting as possible for students, which pop it reliably is. When they are able to solve tasks independently, it is time to take away the student's tool.

Keywords: Pop it, didactic tool, mathematics, first three-year period

UVOD

V šolskem prostoru je izraz didaktičen pripomoček zelo pogost. Zanj se uporablja več različnih izrazov, a mislimo isto stvar. Če želimo pomagati učencu, ki ima v šoli težave pri reševanju ali zapomnitvi določene snovi, mu lahko ponudimo različne prilagoditve. Ena od njih je tudi uporaba didaktičnega pripomočka. Cilj le-tega je, da učencu pomaga pridi to zastavljenega cilja oziroma do napredovanja v naslednji razred. Namen članka je predstaviti primer dobre prakse pri urah dodatne strokovne pomoči in opogumiti čim več učiteljev, da uporabijo pop it pri svojem delu z učenci v razredu. Učenci imajo to igračo zelo radi, jo prinašajo v šolo, a ker se z njo radi igrajo tudi med učno uro in ne poslušajo, učitelji zahtevajo, da jo pospravijo v torbo. Škoda, saj bi si učenci z njo lahko pomagali pri pouku, a jih moramo naučiti pravilne rabe. V članku je predstavljenih veliko idej, kje in kako lahko pop it uporabite pri svojem pouku v prvem triletju osnovne šole. Največji poudarek je na področju matematike.

Teoretični del

V članku je predstavljen didaktični pripomoček pri pouku matematike v prvem triletju redne osnovne šole. Sprva razjasnimo, kaj pomeni prvo triletje in kaj didaktični pripomoček. Na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje (b. d.) osnovno šolo delijo na tri vzgojno-izobraževalna obdobja, prvo, drugo in tretje triletje. Vsako triletje sestavljajo po trije razredi. Mi se bomo osredotočili zgolj na prvo triletje, kar pomeni, da bomo omenjali le 1., 2. in 3. razred. Pojem,

pripomoček, je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2023) razložen kot “priprava, snov, ki se uporablja za opravljanje določene dejavnosti, za doseg določenega cilja”. Pojem didaktični pripomoček je v vzgoji in izobraževanju zelo pogost. Paziti moramo na primerno terminologijo, saj poznamo več izrazov za učne pripomočke in učila (učna sredstva, didaktična sredstva, ponazorila, didaktični pripomočki, didaktični materiali itd.) (Kubale, 2003). Poznamo različne vrste didaktičnih pripomočkov. Pri vsakem šolskem predmetu se ti pripomočki razlikujejo oz. so prilagojeni posamezni učni snovi. V nadaljevanju članka bomo izraz didaktični pripomoček uporabljali kot nadpomenko vsem konkretnim ponazorilom, ki jih učitelji uporabljamo pri pouku.

V prvem in drugem triletju osnovne šole Učni načrt (2011) za matematiko predlaga naslednje didaktične pripomočke:

- konkretni materiali,
- geometrijski modeli teles in likov,
- šablona (ravnilo), šestilo, geotrikotnik,
- geoplošča,
- plastelin in glina,
- merilni instrumenti za merjenje dolžine, mase in prostornine,
- modeli denarja,
- klasične didaktične igre (domino, različne igre z igralno kocko, tombola, karte),
- številski trak,

- stotični kvadrat,
- različna računala (npr. pozicijsko),
- link kocke,
- predstavljena oprema (grafoskop, LCD-projektor ipd.)
- računalnik, didaktični računalniški programi, dostop do interneta (matična učilnica),
- dostop do računalniške učilnice.

Učni načrt (2011) za matematiko poleg didaktičnih pripomočkov predvideva tudi standarde znanja, minimalne in temeljne. Mi se bomo osredotočili zgolj na minimalne standarde znanja na področju aritmetike v prvem triletju. Aritmetika je znanost o številih in osnovnih računskih operacijah, kot so seštevanje, odštevanje, množenje ter deljenje (Gusić, 2018). Minimalni standardi znanja pomenijo, da mora učenec osvojiti vsaj to znanje, če ne še kaj več, če želi napredovati v naslednji razred (Učni načrt, 2011).

Minimalni standardi znanja v prvem razredu osnovne šole so (Učni načrt, 2011):

- štetje, branje, zapis in primerjanje naravnih števil do 20 in
- seštevanje ter odštevanje naravnih števil do 10.

V drugem razredu:

- štetje, branje, zapis in primerjanje naravnih števil do 100 in
- seštevanje ter odštevanje naravnih števil do 20.

V tretjem razredu:

- štetje, branje, zapis in primerjanje naravnih števil do 1000,
- seštevanje in odštevanje naravnih števil do 100,
- iskanje manjkajočega člena pri seštevanju in odštevanju do 20,
- poznati zmnožke ter količnike v obsegu 10 x 10 (poštevanka).

Da se bodo učenci naučili teh matematičnih znanj, je Vršič (2013) v svojem članku zapisala, da moramo učencem pri začetnem učenju seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja sprva ponuditi konkretni material. To so lahko posamezni predmeti, ki jih najdemo doma ali v naravi (npr. palčke, storži, lešniki, gumbi, krožci itd.). Kot konkretni didaktični pripomočki pa so med učitelji najbolj poznan link kocke, Cuisenaireve kocke (merilni trakovi), pozicijsko računalno itd. Z njihovo pomočjo si učenci izoblikujejo neke lastne postopke računanja in razvijejo še kako potrebne številske predstave. Nato sledi slikovni oziroma grafični material. Le-ta učencem pomaga, da si vizualno predstavljajo števila pri seštevanju ali odštevanju. Med slikovne didaktične pripomočke uvrščamo številske trakove, stotične kvadrate itd. Šele nato so učenci pripravljeni na bolj kompleksne in abstraktne matematične vsebine.

Kmetič (2013, v Poznič Cvetko, 2013) pojasnjuje, da imajo učenci, ki imajo težave na področju matematike, na začetku svojega izobraževanja največ težav prav s številske predstavi in z avtomatizacijo postopkov posameznih računskih operacij. Učitelji v

raziskavi Žakelj (2014) zaznavajo veliko težav tudi pri poštevanju, pri računanju s prehodom čez desetico, pri pretvarjanju merskih enot in pri reševanju matematičnih besedilnih nalog. V prvem triletju osnovne šole je ključno, da učenci pri matematiki dobro razvijejo osnove matematike, saj je njihovo nadaljnje matematično znanja odvisno od teh osnov. Znanje se namreč skozi posamezne razrede nadgrajuje. Pri manjših številih si učenci še lahko pomagajo s štetjem na prste ali z didaktičnimi pripomočki, kasneje pri večjih številih pa to žal ni več mogoče (Kmetič, 2013, v Poznič Cvetko, 2013).

Matematično znanje in spretnosti so zelo pomembne v šolskem okolju in zunaj šole. Starši so tisti, ki že pri zelo majhnem otroku lahko pričnejo z razvijanjem matematičnih spretnosti in se to pozitivno odraža kasneje v času šolanja (Holtzman idr., 2022).

Mlajši učenci se tudi v šoli radi igrajo. Smiselno je, da jih čim več snovi poskušamo naučiti preko igre. Učno igro delimo na vzgojno in didaktično. Didaktične igre so osnovane na učnih ciljih, saj jih učitelj pri svojem pouku uporablja z namenom, da bi se z njihovo pomočjo učenci nekaj novega naučili (Šumrada, 2019). Valenčič Zuljan in Kalin (2020) sta v svojem delu navedli, da če se učenec uči preko igre, na zabaven način, da to pripomore k boljši pozornosti učenca, izboljša njegovo sodelovanje in razmišljanje ter vpliva na emocionalno zavzetost. Igra pozitivno vpliva na to, da snov lažje razume in si več zapomni.

Praktični del

POP IT

V praktičnem delu članka bi vam radi predstavili sodobnejši, s strani učiteljev manjkrat uporaben, a za učence zelo zanimiv in motivacijsko močan didaktični pripomoček. Je barvit, trpežen, mehak, silikonski in lahko ga očistiš z vodo. Poimenovali smo ga POP IT. Na spletu sicer najdemo tudi izraz Fidget toy, blazinica za pokanje v plastičnem ovoju, mavrični pop it, senzorična antistresna blazinica itd. Pop it je didaktični pripomoček, ki se ga lahko uporablja pri različnih šolskih predmetih.

Slovenski in angleški jezik

Pri slovenskem in angleškem jeziku se ga lahko uporablja za učenje abecede, za analizo in sintezo posameznih besed (glaskovanje oz. črkovanje), za štetje zlogov v besedi ... Učijo se tudi poimenovanja posameznih barv in števil. Kot pomoč imajo lahko besedo zapisano na kartončku, kjer je posamezne črke obarvane enako kot na didaktičnem pripomočku. Učenci se učijo na zanimiv način, saj sproti pokajo posamezne mehurčke, na katerih je zapisana posamezna črka oz. število. Barve jim pomagajo, da črke hitreje najdejo.



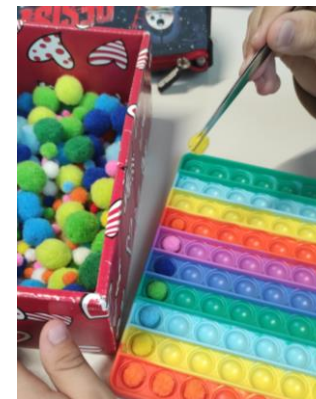
Slika 1: Pop it –abeceda
Vir: Lasten

Spretnosti in veščine

S tem, ko učenci pokajo mehurčke in se učijo posameznih šolskih vsebin, urijo tudi druge pomembne spretnosti in veščine. Na urah dodatne strokovne pomoči smo specialne pedagoginje še posebej pozorne, da učenci urijo:

- **spomin** (učencu pokažemo zaporedje barv/števil/črk na kartončku, on si mora to zaporedje zapomniti in na pop it-u popokati mehurčke v enakem zaporedju);
- **inhibicijo** (učencu pokažemo zaporedje barv/števil/črk na kartončku, on si mora to zaporedje zapomniti, si ga v mislih predstavljati in na pop it-u popokati mehurčke v obratnem vrstnem redu);
- **vidno in slušno pozornost ter vidno zaznavanje** (učencu ustno/pisno narekujemo števila/črke/barve, on pa jih sproti poka);

- **finomotoriko** (učenec s pomočjo prstov/pincete/pipete/zobotrebca/kljukic v luknjice vstavlja manjše predmete, kot so frnikole, cofki, bonboni itd.);
- **koordinacijo in moč prstov** (s tem, ko pritiska mehurčke; če mora na predlogi z določenim prstom pritisniti določen mehurček);
- **orientacijo** (na mehurčkih so narisane puščice; stolpce poimenuješ s črkami, vrstice pa s številkami in nato učenec po predlogi pritiska mehurčke, npr. A4, C2);
- **socialni vidik** (učenci vržejo igralno kocko in tekmujejo kdo bo prvi popokal mehurčke);
- se ob učenju tudi zabavajo, **sproščajo** in uravnavajo svoj morebitni **motorični nemir** itd.



Slika 2: Pop it – finamotorika
Vir: Lasten

MATEMATIKA

Glede na to, da smo se v teoretičnem delu osredotočili na matematiko, vam želimo predstaviti pri katerih matematičnih vsebinah lahko didaktični pripomoček, pop it, uporabite.

Vrstice in stolpci

Učence z njegovo pomočjo lahko naučite kaj so vrstice in kaj so stolpci. Pri matematiki se učijo prikazovati podatke na različne načine, dva od njih sta tudi vrstični in stolpčni prikaz. S pomočjo pop it-a lahko učenci tudi prikažejo določene podatke.

Številske predstave

Največ težav imajo učenci s številskimi predstavami. Nekateri preštevajo na prste, da znajo takoj pokazati npr. število 7.

Primerjanje števil

Za primerjanje števil, katero je večje in katero manjše, lahko učenci s pomočjo pop it-a popokajo mehurčke, za vsako število v svoji vrstici in ju primerjajo.

Štetje

Učenci se učijo tudi štetja naprej in nazaj. Najprej do 5, nato do 10, 20, 100 itd. Štejejo po 1/2/5/10 naprej in nazaj. Ob tem lahko na pop it-u pokajo mehurčke, da si lažje predstavljajo (preskočena) števila. Ko štejejo po 10 naprej oz. nazaj, vidijo, da se pomikajo po vrsticah

navzdol oz. navzgor. Štejejo lahko s pomočjo že zapisanih števil na pop it-u, lahko pa ga obrnejo okrog in štejejo samostojno.

Računanje do 10

V 1. razredu se morajo učenci za minimalni standard znanja naučiti seštevati in odštevati do 10. Učenci morajo avtomatizirati račune, ki predstavljajo vsoto 10 ($0 + 10$, $1 + 9$, $2 + 8$, $3 + 7$, $4 + 6$, $5 + 5$, $6 + 4$, $7 + 3$, $8 + 2$, $9 + 1$, $10 + 0$). To je zelo pomembna matematična osnova tudi za kasnejše razrede. Učitelji opažamo, da si teh dvojic seštevancev ne predstavljajo učenci z učnimi težavami pri matematiki še na predmetni stopnji. Posledično imajo učenci več težav pri računanju s prehodom čez desetico do 20 in kasneje do 100. Pop it je pripomoček, ki učencem pomaga, da si lažje predstavljajo dvojice seštevancev do vsote 10. Imajo 3 popokane mehurčke in jih morajo do konca vrstice popokati še 7. Ali pa imajo 3 popokane in 7 ne popokanih mehurčkov, torej skupaj 10.

Stotični kvadrat

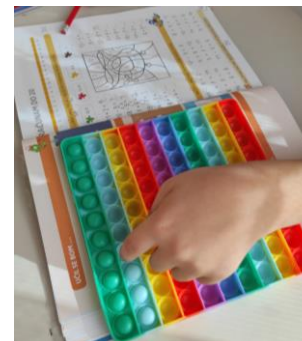
Za številsko predstavljenost je pomembno tudi to, da se učenci znajdejo v stotičnem kvadratu. To pomeni, da vsaj približno vedo kje se določeno število nahaja, bolj na začetku ali bolj na koncu, blizu 100. Učitelj narekuje posamezna števila in jih učenec išče ter poka. Učenec lahko pove tudi predhodnik in naslednik danega števila. Lahko poimenuje število, ki je za 10 večje ali manjše. Pop it se sme obrniti tudi okrog, kjer ni nič napisano. Učitelj popoka določene

mehurčke, učenec pa poskuša ugotoviti katero število predstavlja tisti mehurček brez tega, da šteje od 0 dalje.

Računanje s prehodom čez desetico

Pri seštevanju s prehodom (npr. $8 + 6$) si učenci s pop it-om pomagajo tako, da najprej popokajo prvo število, torej 8 mehurčkov. Nato prištejejo še drugo število, ki ga razdelijo na dve »nogici« (na število 2 in 4 – skupaj je to enako drugemu seštevancu, številu 6). Prva »nogica« (število 2) dopolni prvo število, da pridemo do števila 10. To pomeni, da se premika v desno. Druga »nogica« (število 4) pa se nadaljuje v drugi vrstici. Učenec takoj ve, da prva vrstica pomeni 10, v drugi vrstici pa šteje naprej (11, 12, 13, 14) in tako pride do rezultata, vsote.

Pri odštevanju s prehodom (npr. $14 - 8$) si učenci s pop it-om pomagajo podobno. Najprej popokajo prvo število, torej 14 mehurčkov. Drugo število zopet razdelijo na dve »nogici« (na število 4 in 4 – skupaj je to enako odštevancu, številu 8). Prva »nogica« (število 4) se odšteje do števila 10, kar pomeni, da se učenci premikajo v levo in mehurčki v drugi vrstici se zopet dvignejo. Ostane še 10 popokanih mehurčkov v prvi vrstici. Nato učenci odštejejo še drugo »nogico« v levo smer, kar pomeni, da se 4 mehurčki zopet dvignejo. Za končni rezultat, razliko, učenci preštejejo popokane mehurčke, ki so še ostali (1, 2, 3, 4, 5, 6).



Slika 3: Pop it – računam do 20

Vir: Lasten

Poštevanka

Ostala nam je še poštevanka. To so zmnožki dveh števil v obsegu do 100 in pa količniki, ki so obratna računsko operacija množenju. Obstaja pop it, ki ima napisane vse večkratnike poštevance, od 1 do 12. Učenec se lahko uči večkratnike in hkrati pritiska mehurčke v vrstici ali pa v stolpcu (npr. v modrem stolpcu – 2, 4, 6, 8, 10 ... ali v pisani vrstici – 2, 4, 6, 8, 10 ...). Pri računih množenja (npr. 5×3) si lahko pomaga tako, da poišče v vrstici število 5 in v stolpcu število 3. Nato s prsti ali s pokanjem mehurčkov potuje desno po vrstici in navzdol po stolpcu. Kjer se števili srečata, je rezultate oz. produkt tega računa (npr. 15). Ima pa učenec možnost pop it obrniti okrog in pri enakem računu popokati 5 vrstic po 3 mehurčke (ali pa 3 vrstice po 5 mehurčkov, če ga želimo naučiti tudi to, da faktorja lahko obrnemo in dobimo enak produkt). Popokane mehurčke lahko

prešteva kot večkratnike, in sicer 5, 10, 15, ali pa s štetjem od 1 do 15.

ZAKLJUČEK

Didaktični pripomočki so pri pouku zelo zaželeni in koristni, predvsem za učence, ki imajo težave pri matematiki, pri napačnem zapisovanju besed, tako slovenskih kot angleških, pri učencih, ki so motorično nemirni in želijo imeti stalno nekaj v rokah. Pripomočke naj učenci uporabljajo tako dolgo, dokler ne bodo znali naloge rešiti popolnoma samostojno. Do takrat pa jim moramo omogočiti različne prilagoditve, da bodo lahko uspešno dosegli zastavljene cilje in osvojili vsaj minimalne standarde znanja. Nekateri učenci didaktične pripomočke uporabljajo kot pomoč pri reševanju, nekateri pa tudi zaradi občutka varnosti, ko njihovo znanje še ni povsem avtomatizirano in niso prepričani v svoje znanje.

Kot ste videli je pop it zelo uporaben didaktični pripomoček oziroma igrača na različnih šolskih področjih. Učenci ga imajo zelo radi, saj mislijo, da se igrajo, hkrati pa se tudi ogromno naučijo. Pravzaprav lahko doma učenec sam izdelava podobno različico te didaktične igrače. Lahko uporabi zamaške, ki jih poljubno pobarva in jih nato odpira/zapira namesto pokanja mehurčkov. Pop it lahko uporabite tudi za izdelavo lastne čokolade. Pop it dobro umiješ, vanj vliješ stopljeno čokolado in v luknjice dodaš bonbone ali druge ljube dodatke. Počakaš, da se strdi in čokolada je pripravljena za sladkanje.

Viri in literatura

1. Gusić, M. (2018). Kako je aritmetika zadavala muke. *Matka: časopis za mlade matematičare*, 26 (103), 178-179. Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani <https://hrcak.srce.hr/en/file/307848>.
2. Holtzman, D. J., Quick, H. E. in Keuter, S. (2022). Math for 2s and 3s: The impact of parent-child math activities on parents' beliefs and behaviors and young children's math skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 62(1), 163-174. Pridobljeno 24. 10. 2023 s spletne strani <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088520062200076X>.
3. Kubale, V. (2003). *Didaktika matematike*. Celje: samozaložba.
4. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. *O osnovni šoli* (b. d). Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani <https://www.gov.si/teme/o-osnovni-soli/>.
5. Poznič Cvetko, S. (2013). *Učne težave pri matematiki in slovenščini je treba obravnavati skupaj*. Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani <https://www.zrss.si/utmis2013/files/UTMIS2013-Prispevek-STA.pdf>.
6. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2023). Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani <https://fran.si/iskanje?View=1&hs=1&Query=pripomo%C4%8Dek>.
7. Šumrada, G. (2019). *Didaktične igre za učne vsebine dan in noč, vreme, voda in zmesi pri pouku spoznavanja okolja v 2. razredu osnovne šole* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. Pridobljeno 24. 10. 2023 s spletne strani http://pefprints.pef.uni-lj.si/5752/1/Magistrska_sumrada.pdf.
8. Učni načrt: *program osnovna šola. Matematika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf.
9. Vršič, V. (2013). Uporaba opor pri izvajanju računskih operacij s prehodom čez desetico. V: *Učne težave pri matematiki in slovenščini - izziv za učitelje in učence: zbornik prispevkov konference* (str. 121-126). Ljubljana: Zavod RS za

šolstvo. Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani

<https://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf> .

10. Žakelj, A. (2014). *Procesi učenja z vidika učnih težav učencev pri matematiki.*

Pridobljeno 23. 10. 2023 s spletne strani

<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Q45ZDT4J/f1608a55-f57c-4339-ac8e-5512450a7743/PDF> .

Metoda igre kot ena izmed alternativnih metod dela v predšolskem obdobju

MARUŠA ČEBULJ, *dipl. vzg.*
marusa.cebuj@gmail.com

Povzetek: Vzgojitelji smo pri svojem delu izpostavljeni nenehnim novim izzivom in nalogam, ki od nas zahtevajo višjo stopnjo profesionalnosti. Da lahko uspešneje vodimo pedagoško delo, se moramo strokovno izpopolnjevati. Seznanjamo se z novimi alternativnimi metodami dela, ki jih lahko uporabimo pri svojem delu. Odločati se moramo glede prave izbire konceptov, pristopov in metod dela. Možnost lastne izbire pa nam omogoča odprt Kurikulum, ki je nacionalni dokument, ki nam služi, kot strokovna podlaga za delo v slovenskih javnih vrtcih. Uporabljamo ga kot strokovno izhodišče, za kakovostni vzgojno-izobraževalni proces. Različne raziskave nakazujejo na to, da se vzgojitelji danes zelo pogosto odločajo, da v predšolskem obdobju uporabljajo druge alternativne metode dela, ki so osnovane na procesno-razvojnem kurikulumu in ena izmed njih je tudi metoda igre. Koncept Igra–gibanje–razvoj je oblikovala Alenka Cemič, ki je znotraj koncepta ponudila metodo igre. Po mnenju A.

Cemič je ta tudi najučinkovitejša in najustreznejša metoda v predšolskem obdobju. Metodo igre sem tudi sama podrobneje raziskala in ugotovila, da morajo vzgojitelji v igri sodelovati kot mentalno razvitejši partner, torej morajo prevzeti aktivno vlogo v njej. V vrtcu pa take vloge nismo vajeni, saj se proces vodi največkrat z običajnimi klasičnimi metodami dela, kot je metoda razlage in metoda pogovora.

Ključne besede: metoda igre, predšolski otroci, koncept igra–gibanje–razvoj, gibanje

Abstract: In our work, kindergarten teachers are exposed to constant new challenges and tasks that demand a higher level of professionalism from us. In order to be able to conduct pedagogical work more successfully, we need to improve professionally. We familiarize ourselves with new alternative work methods. Kindergarten teachers need to make professional decisions about the choice of concepts, approaches and working methods. The possibility of our own choice enables us open Curriculum, which is a national document that serves us as a professional basis for work in slovenian public kindergartens. We use it as a professional starting point for a quality educational process. Various researches indicate that teachers very often decide to use other alternative methods of work in the preschool period, which are based on the process-oriented curriculum, and one of them is the game method. The

concept Game-movement-development was designed by Alenka Cemič. Within the concept, she offered a method of play. According to A. Cemič, this is also the most effective and appropriate method in the preschool period. I researched the game method and found that teachers must participate in the game as a more mentally developed partner, i.e. they must take an active role in it. In kindergarten, however, we are not used to such a role, as the process is mostly conducted with the usual classical methods of work, such as the method of explanation and the method of conversation.

Keywords: game method, preschool children, concept game-movement-development, movement

UVOD

Vzgojitelji smo pri svojem delu v vrtcu izpostavljeni nenehnim novim izzivom in nalogam, ki od nas zahtevajo višjo stopnjo profesionalnosti in prilagajanja. Da lahko uspešneje vodimo pedagoško delo v vrtcu, se moramo strokovno izpopolnjevati. Pomembno je, da stremimo k dopolnjevanju svojega znanja in krepitvi lastnih kompetenc. V tem vseživljenjskem procesu učenja pridobivamo nova znanja in kompetence. Seznanjamo se z novimi vsebinami in novimi pogledi na razvoj otroka, prav tako pa se seznanjamo z novimi in alternativnimi metodami dela, ki jih lahko uporabimo pri svojem delu. Takšna alternativna metoda dela, ki je osnovana na procesno-razvojnem kurikulumu je tudi metoda igre. To metodo je ponudila Alenka Cemič znotraj koncepta igra-gibanje-razvoj. Metodo igre sem tudi sama podrobneje raziskala in ugotovila, da je zelo učinkovita metoda dela za predšolske otroke in kaže dobre rezultate. Otroci so pri izvajanju dejavnosti preko metode igre bolj motivirani in ves čas visoko aktivni. Z metodo igre lahko načrtujemo in izvajamo vsa kurikularna področja.

Koncept igra-gibanje-razvoj

Koncept je oblikovala Alenka Cemič. Ta temelji na neločljivi povezanosti med igro, gibanjem in razvojem. Znotraj koncepta je ponudila metodo igre, ki je po njenem mnenju tudi najučinkovitejša in najustreznejša metoda dela s predšolskimi otroki (Cemič, 2001). Koncept so poskusno uvedli v vrtcu H. C. Andersen med leti 2001 do

2013. Avtorica je želela ugotoviti učinkovitost koncepta preko prizme gibanja. Koncept predvideva, da vzgojitelj pozna vse zakonitosti otrokovega razvoja ter ustrezno pripravi problemske situacije, ki od otroka zahtevajo ustrezen odziv na vseh področjih (Gregorc in Cemič, 2014). V konceptu je način vodenja dejavnosti pretežno osnovan na metodi igre. Ta naj bi bila najučinkovitejša zaradi tega, ker gre za interakcijo med vsemi področji Kurikuluma, hkrati pa se upošteva razvojno-zdravstvene, razvedrilno-sprostitvene in vzgojno-izobraževalne cilje (Cemič, 2004). Metoda igre je zastavljena problemsko in temelji na dejstvu, da se otrok raje ukvarja s stvarmi, ki si jih izbere sam (Gregorc in Cemič, 2014).

Metoda igre

»Metoda igre je načrtovan sistem dejavnosti, kjer se preko igre uresničujejo načrtovani cilji« (Gregorc in Cemič, 2014, str. 79). Preko igre se uresničujejo zastavljeni cilji, ki jih mora vzgojitelj skrbno načrtovati. Ključnega pomena pri tej metodi pa je, da vzgojitelj dobro pripravi spodbudno učno okolje, ki bo otroka motiviralo in usmerjalo v ustvarjalne razrešitve problema. Samo dobro premišljeno postavljeno okolje bo tisto, ki bo otroke motiviralo in pripeljalo do ustvarjalnih načinov rešitve problema (Gregorc in Cemič, 2016). Vzgojitelj pa mora v igri sodelovati tudi kot mentalno razvitejši partner. Prevzeti mora določen lik oziroma vlogo v igri. S tem pa pravzaprav prikrito vodi in usmerja nadaljnji potek igre (Gregorc in Cemič, 2013). Ko vzgojitelj prevzame lik oziroma določeno vlogo,

skrbi za intenzivnost, postopnost, varnost in trajanje obremenitve med igro. Postaviti mora tudi določeno pravilo, to pravilo pa otrokom omogoča svobodno izbiro v gibanju (izbere svoj način), a mu ne dopušča izbire o tem, ali bo sodeloval ali ne. Ko bo otrok postavljeno pravilo upošteval med igro, bo s tem ponavljal cilj dejavnosti in tako uporabljal le tiste mišice, ki so za določeno nalogo potrebne (Gregorc in Cemič, 2014). Prav tako ne smemo demonstrirati, ampak bo otrok sam izbral svoj način gibanja in rešil gibalni problem. Metoda igre upošteva vsa načela in cilje Kurikuluma za vrtce. Prav tako ima vse značilnosti aktivnega učenja, za katerega je značilno celostno učenje z iskanjem alternativnih rešitev problema (Gregorc in Cemič, 2014).

Načrtovanje in izvajanje dejavnosti po metodi igre

Vzgojitelj mora dejavnosti načrtovati premišljeno z upoštevanjem razvojnih značilnosti otrokovega razvoja. Priprava je sicer manj strukturirana, saj zahteva več sprotne prilagajanja, znanja in analiziranja. Pripraviti mora zanimivo okolje, ki bo otroke motiviralo k ustvarjalni razrešitvi problema (Gregorc in Cemič, 2013). Priporočljivo je, da izhaja iz želj in interesov otrok. Npr. Otroci so pokazali zanimanje za dinosavre, zato jih vzgojitelj vključi v gibalne dejavnosti, ki bodo izvedene po metodi igre. Vzgojitelju bo pomembno, da otroci preplezajo letvenik, otrokom pa bo cilj, splezati na letvenik, da se reši pred mesojedim dinosavrom. Tako problemsko zastavljene naloge, kjer otrok sam poskuša rešiti gibalni izziv, delujejo nevsiljivo. Otrok bo zadovoljil svoje potrebe hkrati pa dosegel

vzgojiteljev cilj (Pišot in Jelovčan, 2006). Med izvajanjem dejavnosti mora vzgojitelj igro ves čas spremljati, saj poteka in učinkov ne more predvideti vnaprej (Gregorc in Cemič, 2013).

Mentalno razvitejši partner

Otrok se preko igre uči, spoznava svet okoli sebe. Vsak nov gib je zanj učenje. Pri aktivnem učenju preko metode igre, pa mora vzgojitelj sodelovati kot mentalno razvitejši partner. V igri prevzame določeno vlogo ali lik in tako usmerja ter vodi potek igre k razvojno višjim in zahtevnejšim ravnam (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 2006). Odrasel mora otroka spodbuditi na način, da otroku predstavlja izziv. Torej vzgojitelj sodeluje v igri kot mentalno razvitejši partner, tako, da otroka motivira, ga vodi s predlogi, z besedami, ki ga spodbudijo k gibanju in dejavnim vključevanjem v igro (Korenjak, 2009).

Aktivnost otroka

Dejavnosti, ki so načrtovane ter izvedene po metodi igre, otroku omogočajo svobodo. Metoda igre mu omogoča, da probleme rešuje na svoj lasten, unikaten način, prav tako pa je med celotnim procesom aktiven. Metoda igre mu dopušča več lastne udeležbe, prav tako pa z njo zagotovimo večjo ter daljšo gibalno aktivnost otrok. Zagotovitev daljše in večje gibalne aktivnosti pa je pomembna predvsem z vidika otrokovega zdravja, saj morajo biti otroci dnevno gibalno aktivni vsaj uro na dan (Hadžič idr. 2014). Pri gibanju so otroci

tudi bolj motivirani, saj je vzgojitelj izbral temo, ki so jo sami izrazili in jim je blizu.

Primer iz prakse

Za lažje razumevanje bom predstavila primer, kako naj bi metoda igre potekala. Vzgojitelj si mora najprej narediti načrt dela. Dobro mora načrtovati postavitev okolja, saj samo dobro postavljeno okolje, bo otroka motiviralo k ustvarjalni razrešitvi problema. Vzgojitelj ima tudi točno določen cilj, ki ga želi doseči pri otrocih. Njegov cilj je, da bi otroci preplezali letvenik, ter s tem razvijali spretnost in moč. Nato bo razmišljal o tem, kakšne želje in interese imajo otroci. Najbolje je, da izhaja iz njih, saj bodo tako otroci bolj motivirani. Npr., da otroci v jutranjem krogu izrazijo zanimanje za dinosavre. Zato bo vzgojitelj to temo uporabil pri načrtovanju gibalnih dejavnosti po metodi igre. Pripravil bo dejavnosti tako, da bodo lahko sodelovali vsi otroci, ne glede na razvojne značilnosti, hkrati pa jim bo okolje dopuščalo ustvarjalno gibanje. Otroke povabi v telovadnico, ki se bo spremenila v svet dinosavrov. Pravilo igre je, da otroci zbirajo jajca dinosavrov in jih nosijo na varno mesto v kletko (lesena kocka v katero morajo splezati). Jajca je potrebno obvarovati pred mesojedimi dinosavri. Otroci so visoko motivirani, saj jim je tema blizu. Jajca pobirajo na različnih mestih v telovadnici. Splezati morajo na več letvenikov ter preplezati različne ovire. Vzgojitelju je cilj, da otrok prepleza letvenik in pri tem razvija spretnost in moč, medtem ko je otroku cilj, da obvaruje jajca rastlinojedih dinosavrov pred mesojedimi. Vzgojitelj

sodeluje pri igri tako, da ves čas spremlja potek igre ter je aktivno vključen. Sodeluje, kot mentalno razvitejši partner. V igri prevzame določeno vlogo ali lik in tako usmerja ter vodi potek igre k razvojno višjim in zahtevnejšim ravnam. Ko vzgojitelj vidi, da otroci potrebujejo dodatne spodbude za delo, potem igro nadgradi. Uvede lik oziroma vlogo, ki jo sam prevzame. Vzgojitelj lahko igra vlogo strašnega mesojedega dinosavra, ki krade jajca na varnem mestu v kletki. Ko otroci zaslišijo oglašanje bobna, ki naznanja prihod strašnega mesojedega dinosavra, se morajo otroci skriti na varno mesto v telovadnici. Vzgojitelj nekaj jajc vzame in otroci morajo zopet iskati jajca. Torej vzgojitelj lahko potek igre podaljša in spremeni. S temi nadgradnjami vzgojitelj prilagaja intenzivnost izvajanja gibalne dejavnosti ter trajanje obremenitve. Otroci pa s tem pridobijo dodatno motivacijo. Vzgojitelj mora poskrbeti tudi, da se negativna vloga na koncu umakne oz. poboljša. Skrbi tudi za varnost, da se otrok med izvajanjem gibalnih dejavnosti ne poškoduje, torej morajo biti rekviziti zavarovani na mestih, kjer je to potrebno. Najbolj zanimivo se mi je zdelo, ko sem sama izvajala dejavnosti preko metode igre, da nihče od otrok ni rekel, da sem bila tisti strašni dinosaver jaz. Povedali so mi, da je prišel dinosaver in da so se morali pred njim skriti. To kaže na visoko motiviranost otrok ter močno doživljanje med dejavnostjo. Pri načrtovanju gibalnih dejavnosti preko metode igre, lahko povezujemo vsa kurikularna področja in jih vključujemo v igro. Z vodenjem procesa po metodi igre ne kršimo načel Kurikuluma, kot je npr. načelo izbire in drugačnosti. Otrok ima

možnost izbire, glede na njihove interese in želje. Lahko se giba na svoj lasten način, po svojih gibalnih zmožnostih. Vzgojitelj pa vse te dejavnike upošteva pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti.

ZAKLJUČEK

Metodo igre sem podrobno raziskala in analizirala. Ugotovila sem na kakšne načine vse lahko vzgojitelj vodi gibalne dejavnosti preko metode igre ter na kaj vse mora paziti pri načrtovanju in izvajanju gibalnih dejavnosti. Ugotovila sem, da je pomembno dobro poznavanje le te, da se jo lahko učinkovito uporablja kot metodo dela s predšolskimi otroki. Metoda igre vzgojiteljem omogoča, da v igro vključijo vsa kurikularna področja (gibanje, jezik, matematiko, družbo in naravo) ter s tem vplivajo na otrokov celostni razvoj. Torej ne vključuje samo gibanja, ki je sicer primarni cilj, ampak tudi druga kurikularna področja. Med izvajanjem mora ves čas spremljati potek igre, analizirati ter se odzivati. Poleg tega mora paziti na varnost otrok, prilagajati intenzivnost in trajanje obremenitve, glede na razvojne značilnosti otrok. Vzgojitelji bi se v prihodnosti morali več posluževati takšnih alternativnih metod dela, kot je metoda igre. Vsakodnevni izzivi, ki smo jim izpostavljeni v vrtcu, od nas zahtevajo višjo stopnjo profesionalnosti. Zato je pomembno, da se stalno izpopolnjujemo z različnimi izobraževanji. Ta nova znanja in kompetence, ki jih pridobivamo, pa nam omogočajo lažje razumevanje novih alternativnih metod dela. Zato bi večkrat morali iz cone udobja in poskusiti kaj novega. Metoda igre zahteva aktivno

vlogo vzgojitelja. To lahko nekatere prestraši, spet drugim pa predstavlja izziv, da lahko v igri sodelujejo kot mentalno razvitejši partner. Vzgojitelj mora pripraviti spodbudno učno okolje ter spremljati in analizirati potek. Zahteva vzgojiteljevo fleksibilnost ter višjo stopnjo razumevanja. Zato je razumevanje koncepta dolgotrajen proces. Koncept igra-gibanje-razvoj bi lahko bil osnova za načrtovanje gibalnih dejavnosti v vrtcu. Metoda igre pa bi se lahko pogosteje uporabljala, kot glavna metoda dela s predšolskimi otroki.

Viri in literatura

1. Cemič, A. (2001). Drugačen uvodni del gibalno/športne aktivnosti za najmlajše. V B. Škof in M. Kovač (ur.), Uvajanje novosti pri šolski športni vzgoji: zbornik referatov (90–94). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
2. Cemič, A. (2004). Analiza uvajanja Kurikula po konceptu igra-gibanje-razvoj v vrtcu Marjetica. V R. Pišot in V. Štemberger (ur.), *Otrok v gibanju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
3. Cemič, A. in Gregorc, J. (2016). *Motorika predšolskega otroka: študijsko gradivo za št. leto 2016/17*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Gregorc, J. in Cemič, A. (2013). Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu »igra-gibanje-razvoj«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, (3), 111–120.
5. Gregorc, J. in Cemič, A. (2014). Longitudinalni pogled na učni proces v vrtcu H. C. Andersena po uvajanju inovativnega koncepta »igra-gibanje-razvoj«. V M. Metljak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi (73–85)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
6. Hadžič, V., Battelino, T., Pistotnik, B., Pori, M., Šajber, D., Žvan, M., ... Bratina, N. (2014). *Slovenske smernice za telesno dejavnost otrok in mladostnikov*. Pridobljeno s <https://www.dobertekslovenija.si/wp-content/uploads/2017/10/Smerniceslovenske.pdf>
7. Korenjak, A. (2009). *Otrok – soustvarjalec procesa*. V B. Vrbovšek (ur.), *Učenje v območju bližnjega razvoja otrok. (78–80)*. Ljubljana: Supra.
8. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
9. Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (2006). *Igra v Kurikulu za predšolske otroke*. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo (143–157)*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
10. Pišot, R. in Jelovčan, G. (2006). *Vsebine gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Pedagoška Fakulteta.

Gozdni lonček

NATALIJA MLAKAR BUTALIČ, *vzgojiteljica*

natalija-mlakar.butalic@guest.arnes.si

Povzetek: V našem vrtcu smo si izbrali za rdečo nit gozdno pedagogiko. Na to temo se bolj poglobljeno ukvarjamo že dve leti. V začetku smo se izobraževali na seminarjih, ki jih izvaja ga. Natalija Györek iz Inštituta za gozdno pedagogiko. Kasneje smo se lahko izobraževali tudi sami preko različnih seminarjev. Ti seminarji so bili praktične narave in smo veliko dejavnosti preizkusili tudi sami. Tudi ta prispevek govori o gozdni pedagogiki in kako resnično imamo v Sloveniji velike naravne danosti, le prepoznati jih moramo in tudi izkoristiti. Tekom teh dveh let sem imela priložnost delati, tako v jaslih, kot tudi z otroki starimi pet do šest let. Pri obeh starostnih skupinah me je zanimalo, kako gozd deluje na otroke. Različne gibalne in ustvarjalne dejavnosti smo izvajali tekom celega leta. Kadarkoli smo se odpravljali v gozd s strani otrok ni bilo negotovanja.

Ključne besede: gozdna pedagogika, predšolski otroci, narava, gozd, igra

Abstract: In our kindergarten, we chose forest pedagogy as a red thread. We have been working on this topic in more depth for two

years. In the beginning, we were educated at the seminars which holds Ms. Natalija Györek from the Institute of Forest Pedagogy. Later, we were also able to educate ourselves through various seminars. These seminars were of a practical nature and we tried many of the activities ourselves. This paper also talks about forest pedagogy and how we really have great natural resources in Slovenia, we just have to recognize them and use them. During these two years, I had the opportunity to work both in a nursery and with children ages from five to six. For both age groups, I was interested in how the forest affects children. We carried out various physical and creative activities throughout the year. Whenever we went into the forest, there was no complain from the children.

Keywords: forest pedagogy, preschool children, nature, forest, play

UVOD

Gozd nas spremlja že od nekdaj. Različni strokovnjaki, tako tuji, kot tudi naši, navajajo pozitivne in blagodejne učinke gozda na človeka. Trdijo tudi, da so drevesa sposobna štetja, kako naj bi sicer vedela kdaj naj odvržejo liste, da prihaja jesen. Čutijo odgovornost za podmladek iste vrste, da se vrsta obdrži. Če so sovrstniki v stiski, jim preko korenin pošljejo hranila, vodo in sporočila o nevarnostih. Tako drevesa med seboj sodelujejo. Da imajo zanimivo izmenjavo hranil in informacij z glivami, kot nekakšen podzemni internet. Drevo jim v zameno za sporočila o dogajanju v gozdu dajejo svoja hranila. Da se preživetja tudi naučijo, da zaznajo vsiljivce in na njih opozorijo tudi ostala drevesa v gozdu z oddajanjem vonjav. Imajo čustvene sposobni in da tudi trpijo, ko se jim polomijo veje ali ko se v njihovo deblo naseli npr. žolna. Ampak to drevo bo še dolgo let vztrajalo in raslo. Tudi ko se drevo podre in leži na tleh je še vedno koristen za gozd. V njegovem deblu je še toliko hranil, da si glive in žuželke lahko zagotovijo obstoj svoje vrste. Novo drevo, ki bo zrastle na tem mestu, pa bo črpalo hranila iz starega debla in njegovih korenin. Vsem temu je težko verjeti, a če dobro pomislimo. Drevo raste mnogo dlje kot mi. Tako se tudi spreminja mnogo počasneje kot mi. Ali ste na smreki že kdaj opazili smolo, ki je mezila iz debla? Sigurno ste! To ni nič drugega kot ranjeno drevo, ki skuša čim hitreje zaceliti svojo rano, da se v njej ne naselijo zajedavci. Čeprav celjenje pri drevesih traja mnogo dlje, kot pri nas, pa vseeno to drevo trpi izgubo hranil. Če primanjkuje vode je drevesno deblo močno nabrazdano. Več brazd

kot ima, večja je verjetnost, da se pri njem naselijo različni zajedavci. To pa nikakor nobeno drevo ne želi. Drevo mora zalogo vode drugače porazdeliti in shraniti čez celo leto. Se pravi, da se mora naslednje leto obnašati bolj racionalno.

Gozd

Gozd obstaja odkar obstaja življenje na zemlji. Naši predniki so živeli in se razvijali v sožitju z naravo, tako z gozdom kot tudi z živalmi. Bili so del narave in živeli z naravo. Pred 10.000 leti pa se je razvoj človeka pospešil in začel spreminjati do tega stanja, kot ga poznamo danes. Vemo, da se danes soočamo s podnebnimi krizami in krizami sodobnega človeka, katere v preteklosti nismo poznali. Te krize z onesnaženostjo vode in zraka vplivajo na človeka, kot tudi na gozdove.

Gozd in mi

Po številnih raziskavah, ki jih delajo različni strokovnjaki, vključno s pedagoškimi, se pozitivni vpliv gozda kaže na večjih zdravstvenih področjih, kot je npr. psihološko, telesno in socialno zdravje, kognitivno in še kje (Györek, 2014, str. 11). Strokovnjake so raziskave pripeljale do zaskrbljujočih rezultatov. Predvsem jih skrbi današnji način življenja zaposlenih staršev in njihovih nezaposlenih otrok. Ljudje dneve preživljamo sede, stoje ali z monotonimi gibi. Na ta življenjski stil vpliva tudi poklic, ki ga upravljamo. Potem je tu še monotonost urbanega okolja, ki vpliva na povečevanje agresije in

nezadovoljstva pri ljudeh. Posledično se povečuje tudi osamljenost ljudi.

Gozd, vzgojitelj in otroci

Kje začeti, kot tako, da najprej pogledamo v našo Biblijo, ki ji tudi rečemo Kurikulum za vrtce, 1999. Pod področjem narave najdemo veliko napotkov, usmeritev in priporočil. Tako za prvo kot za drugo starostno obdobje. Pred odprtim Kurikulumom in pa tudi pred elektronskimi napravami smo pogosto vzgojitelji, ki snujemo dejavnosti in iščemo ideje. Pred očmi pa imamo otroke s katerimi se vsak dan srečujemo v vrtcu. In ko tako z odprtimi očmi v mislih izoblikujemo izvedbeno dejavnost, si tudi želimo strokovnega zaledja. Tako se pogosto zgodi da izhajamo iz lastnih izkušenj ali iz seminarjev.

Gozdna pedagogika

Z Gozдно pedagogiko smo na novo začeli odkrivati gozd. Različni strokovnjaki so gozd in pedagoški poklic se je združili v Gozдно pedagogiko. Tako se gozдно znanje s pedagoško vsebino z veliko truda skuša uvesti in preplesti v vzgojne in učne načrte, ter v najrazličnejše pedagoške programe. Ugotovitve in raziskave so namreč pokazale, da se že mlajši otroci premalo gibajo prav v naravi. Nekaj vrtcev, ki so se prvi podali na pot Gozdne pedagogike, po nekaj letih že lahko beležijo pozitivni učinek Gozdne pedagogike. Otroci so bolj sproščeni, bolj motivirani za dejavnosti in bolj senzibilni do

dreves, žuželk in življenja okoli sebe. Gozd pozitivno vpliva na naše zdravje in na zdravje otrok (Györek, 2014, str. 7). Pa poglejmo nekaj vplivov.

Vpliv gozda na našo pozornost

Naše telo se odziva na informacije in na dogodke iz okolja, ki ga obdaja. Če si to želimo ali ne. Nekateri vzorce iz okolja imamo v nevronskega sistemu vgrajene še iz pradavnine in so v tistem času predstavljali ključnega pomena za preživetje človeške vrste. Pozornost je lahko usmerjena. To pozornost ima en sam namen in je v današnjem času nujna pri učnem procesu in kasneje pri opravljanju dela v službi. Ta pozornost nas utruja in tako posledično vpliva na naše počutje. Proti uteži usmerjeni pozornosti pa je neusmerjena pozornost. Ta od nas zahteva manj napora in nas sprošča in telo preplavi dopamin (hormon sreče) in to telo začuti kot ugodje. Da telo uravnesimo med usmerjeno in neusmerjeno pozornost potrebujemo nekaj, kar nam je všeč. Kar nas veseli in navdaja s pozitivnimi dražljaji. Taka okolja so lahko kjerkoli. Po številnih avtorjih, ki so delali in še delajo v naravi in z naravo, pa potrjujejo dejstvo, da je naravno okolje najbolj primerno za obnovo pozornosti. Te pozitivne smernice si Gozdna pedagogika želi prenesti na mlajšo generacijo (Györek, 2014, str. 13).

Vpliv gozda na stres

Pri sodobnem človeku je stres vsakdanje prisoten. Zaradi načina življenja stres močno vpliva na zdravo počutje človeka. Pozitivni vpliv gozda na stres je tudi v tradicionalni medicini prepoznan kot pomemben dejavnik k okrevanju prizadetega človeka. Gozd nam ponuja manj informacij, ki bi jih morali predelati in ponuja nam svojo klorofilno zeleno barvo in različne nežne vonjave in zvoke. Blagodejni učinek gozda je prepoznan šele po daljšem časovnem obdobju (Györek, 2014, str. 14). Se pravi, da ni hipen, a je zato toliko bolj učinkovit. Prizadeti človek lahko z obiskovanjem gozda na ta način vpliva na svoje navade. Vemo pa, da je navade zelo težko spreminjati.

Vpliv gozda na učni uspeh

Ko malčki dopolnijo enajst mesecev jih običajno straši vpišejo v vrtec. Ko dopolnijo šest let jih starši vpišejo v šolo. Tako otroci odraščajo najprej v vrtcu in nato v šoli. V teh ustanovah preživijo velik del dneva. Lahko bi tudi rekli, da odraščajo v zaprtih prostorih. Ti prostori so prilagojeni starosti otrok in pomeni da so varni. Z vidika staršev je, poleg učne uspešnosti, varnost na prioritetnem mestu na njihovem seznamu. Gozd pa predstavlja večje tveganje za poškodbe. V gozdnih tleh je polno korenin, neravnih tal, vej, hlodov in še kaj lahko najdemo na gozdnih tleh. Zakaj bi torej hodili v gozd? Že sama hoja od otroka zahteva koordinirano gibanje in opazovanje poti, ki zahteva optimalno gibalno rešitev. To gibanje pospešuje krvo-žilni obtok in ta obtok doseže tudi možgane, ki tako hitreje mislijo

(Györek, 2014, str. 18). Nezainteresiranost pri otrocih lahko v gozdu hitro preusmerimo v neko dejavnost, ki ga čaka na cilju. Te cilje dober pedagog spreminja in osmisli, glede na trenutno dinamiko skupine.

Prvič v gozd

Že po Piagetu vemo kako pri otrocih poteka otrokovo mišljenje. To kar otroci že poznajo, pravimo, da je v procesu asimilacije in ko odkrijejo nekaj novega, je v procesu akomodacije. Da se ta dva procesa uravnotežita in da otrok spozna nekaj novega, je potreben čas in izkušnje. (Labinowicz, 2010, str. 37). Prav tako je potrebno okolje postopno širiti, večati in ga spoznavati v vseh letnih časih.

Gozd v 1–3 leti

Z najmlajšimi smo do prvega pravega gozda prišli po približno treh mesecih njihovega bivanja v vrtcu. Na začetku smo gozd spoznavali s čutili. Zadihali z drevesi, poslušali zvoke in malo pogledali kaj nam nudijo gozdna tla. Z naslednjimi obiski smo začeli raziskovati tla. S suhimi palicami smo odmikali suho listje. Našli smo različne žuželke, ki so hitele z iskanjem novega skrivališča. Prav tako smo v tleh našli žir, ki je že kalil. Vemo, da se drevesa med seboj dogovorijo kdaj bodo obrodile semena. Z namenom da prostoživeče živali ne pojedjo vseh semen in da bo vsaj eno seme vzklilo v novo drevo (Wohlleben, 2016, str. 23). Tako smo brez slabe vesti en kalček vzeli v vrtec.

Gozdni lonček

V vrtcu smo kalčku naredili kalilni lonček in kalček čez cel mesec opazovali njegovo rast. Vmes smo ga tudi zalivali. Ker je v igralnici toplo in ker ima bukev rada temperature pod 15 °C. Smo ugotovili, da moramo mlado bukev čimprej vrniti v naravno okolje. Otrokom smo predhodno razložili, da bomo bukev posadili in si želimo da zraste v veliko in močno drevo. V gozdu smo poleg velike bukve s palicami izkopal luknjo. Otroci so pri tem želeli pomagati. Tako je nastalo kar nekaj lukenj. V tisto največjo smo posadili mlado bukev. Okoli nje smo navpično zapičili suhe palice. Tudi te so otroci sami prinašali in proti koncu so začeli nositi čedalje večje in debelejše palice. To smo poimenovali Gozdni lonček.



Slika 1: Kalilni lonček v igralnici

Vir: Lasten



Slika 2: V gozdu smo okoli mlade bukve navpično zapičili suhe palice in tako zaščitili bukev. To smo poimenovali gozdni lonček

Vir: Lasten

Gozd v 5–6 leti

Pri starejših skupinah dobi gozd drugačno dimenzijo. Pri tej starosti moramo navdušenje do gozda pridobiti in ga tudi negovati. Da jih navdušimo za gozdne podvige, da v njih uživajo pa potrebujemo, kar nekaj iznajdljivosti. Večina otrok se močno drži svoje cone udobja in ne želi vlagati svojega napora v hojo v hrib. V procesu raziskovanja bližnjega gozda smo gozdnim prostorom najprej nadeli ime. V dogovoru z otroki, seveda. Pri prvem in najbližjem prostoru smo na sredini našli štor in zraven štora nekaj hlodov. Tam smo se zadržali celo dopoldne otroci so kuhali, plezali po vejah in raziskovali brežino. Proti koncu smo rekli, kaj če bi ta prostor dobil ime, da naslednjič točno vemo kam gremo in kaj nas tam čaka. Otroci so se s tem

predlogom strinjali in ta prostor poimenovali Pri Palčkih. V celem letu je kar nekaj prostorov dobilo svoje ime. Dobili smo prostor Pri Piratih, ker smo tam imeli veliko skladovnico hlodov za preplezat in še neka temna luknja se je videla. Nekje smo našli sovja peresa in ime je bilo kot na dlani, Sovice, seveda. V nekem delu je bilo podrto drevo in za tem drevesom je bila velika luknja, tam smo dali ime Pri Medvedu. Zahajali smo tudi do Fontane, kjer so po navadi otroci lulali. Ja, tudi to smo delali v gozdu.

Koordinacija gibov in moč skupine

Preizkušali pa smo tudi telesne zmogljivosti. Občasno smo sabo vzeli različne rekvizite, med drugimi tudi daljšo vrv. Zavezali smo jo na strmo drevo in se vleki gor in hodili dol. Priročne pa so predvsem gozdne palice. Na gozdna tla smo z več palicami naredili velik list. Najprej smo si ogledali list iz drevesa, kakšne je oblike in kako mu tečejo žile. Nato smo se lotili z iskanjem primerne prostora in kaj kmalu je na gozdnih tleh list dobival svojo podobo. Pri dejavnosti je sodeloval tisti otrok, ki je to želel. Na koncu so sodelovali vsi, ne glede na spol. Dejavnost se je tudi razširila. Čez ta list smo tekli naprej, vzvratno, po vseh štirih naprej in nazaj, hodili bočno levo in desno, okoli lista smo zapeli tudi našo najljubšo pesem. Ker so skulpturo otroci naredili sami je niso želeli podreti. Če je kdo slučajno kaj premaknil, je to tudi popravil. Tudi čez teden so otroci želeli videti skulpturo, a le toliko, če je še. Njihova energija pa je že bila usmerjena v izdelavo gozdne lučke.



Slika 3: List iz suhih palic na gozdnih tleh
Vir: Lasten

Izvedba gozdne lučke je dokaj enostavna. Otroci na gozdnih tleh poiščejo manjšo suho vejico in nanjo natikajo kar se jim znajde pod roko, npr.: suhe liste, sveže liste, mah in podobno. Ko je palica gotova dobi čarobne moči. Če to palico dvigneš v zrak zasveti, pokliče gozdnega čuvaja in ta te varuje pred tvojimi strahovi.



Slika 4: Gozdna lučka
Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Gozd in živali v gozdu še vedno spoznavamo. Na vsakem koraku najdemo nekaj kar lahko uporabimo za igro, učenje, gibanje ali hrano. Vzgojiteljice v našem vrtcu smo prepoznale pozitivne učinke gozda pri otrocih. Otroci so v gozdu bolj sproščeni in kasneje tudi v igralnici. Bolj so motivirani za igro, imajo daljšo koncentracijo pri dejavnostih in njihov počitek je bolj kvaliteten. Naša želja je, da otroke navdušimo do gozda, da jim pokažemo ljubezen do gozda in življenja v njem. Četudi bodo pri odraščanju na to pozabili, vemo da se bodo v odrasli dobi na nezavednem spomnili na gozd in se začeli k njemu vračati. Tudi mi, odrasli, se vsake toliko časa še vseeno spomnimo na naravo, na gozdove. Saj tudi naše počitnice običajno preživljamo nekje v

naravi. Ali v hribih ali pa na morju. Tudi veliki modreci pri meditaciji uporabljajo elemente iz narave, saj že misel na naravo sprošča.

Viri in literatura

1. Györek, N. (2016). Gremo mi v gozd. Ljubljana: NUK.
2. Györek, N., Hojs, R., Lampret, M., Semprimožnik, R., Urbanija, B. (2014). Otroci potrebujemo gozd. Ljubljana: NUK
3. Kurikulum za vrtce, (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za razvoj šolstva.
4. Labinowicz, E. (2010). Izvirni Piaget: Mišljenje-učenje-poučevanje. Ljubljana: DZS.
5. Vilhar, U., Rantaša, B. (2016). Priročnik za učenje in igro. Pridobljeno s [http://eprints.gozdis.si/2052/1/Prirocnik_za_ucenje_in_igro_v_gozdu_9_10_\(1\).pdf](http://eprints.gozdis.si/2052/1/Prirocnik_za_ucenje_in_igro_v_gozdu_9_10_(1).pdf)
6. Wohlleben, P. (2015). Das geheime Leben der Baume. Ljubljana: NUK.

Otroci iz socialno manj spodbudnega okolja in njihovo funkcioniranje v šoli

SILVIJA DERVARIČ

silvija.dervaric@sveta-ana.si

Povzetek: Šolski sistem je naravnan tako, da je pravičen in enakovreden za vse otroke, ne glede na to, iz katerega okolja izhajajo, saj med drugim temelji na načelu enakih možnosti z upoštevanjem različnih potreb otrok. Otroci se v vzgojno-izobraževalni proces vključijo z različnim predznanjem, izkušnjami, spodbudami in podporo in to je potrebno upoštevati. Otroci iz manj spodbudnega okolja potrebujejo vsaj ob vstopu v vzgojno-izobraževalni proces več podpore s strani pedagoških delavcev. Takrat je namreč razkorak med njimi in otroci iz spodbudnega okolja najbolj opazen. Ti otroci v domačem okolju niso bili deležni raznih pozitivnih spodbud s strani staršev in so na voljo imeli manj virov, ki spodbujajo celosten razvoj otroka. Skratka, iz tega vidika so bili prikrajšani, kar pa vpliva ne samo na njihove izobraževalne dosežke, ampak na sam proces vključevanja v izobraževalni proces, med vrstnike in njihovo funkcioniranje ter doživljanje v šoli na splošno. Ti otroci imajo tudi več možnosti, da bodo razvili težave na raznih področjih učenja v primerjavi z otroki, ki prihajajo iz spodbudnega

okolja, kjer jih starši motivirajo, spodbujajo, podpirajo in jim omogočajo razne oblike pomoči.

Ključne besede: spodbudno okolje, manj spodbudno okolje, revščina, socialno-ekonomska oviranost

Abstract: The school system is oriented in such a way that it is fair and equivalent to all children, regardless of which environment they come from, as it is, among other things, on the principle of equal possibilities, taking into account the different needs of children. Children become involved in the educational process with different backgrounds, experiences, incentives and support, and this must be taken into account. Children from a less stimulating environment need more support from teaching workers at least when entering the educational process. At that time, the gap between them and the children from the stimulating environment is most noticeable. These children in the home environment did not receive various positive incentives from their parents and had fewer resources available to promote the holistic development of the child. In short, they were deprived from this point of view, which not only affects their educational achievements, but on the very process of integrating into the educational process, between peers and their functioning and experience in school in general. These children also have more opportunities to develop problems in various areas of learning compared to children coming from a stimulating environment where parents motivate, encourage, support and provide them with various forms of assistance.

Keywords: stimulating environment, less stimulating environment, poverty, socio-economic impairment

UVOD

Definirati, kakšno je spodbudno socialno okolje za otroke, je zelo težko. Velika večina staršev se vedno trudi delati v otrokovo dobro, kjer je prisotno tudi učenje iz napak, a žal nekateri pri tem nimajo vse niti v svojih rokah. Tu govorimo predvsem o socialno ogroženih družinah, kjer so starši brez rednega dohodka, brezposelni, primanjkuje jim socialnih oziroma ekonomskih virov, zdravstvene težave so pogostejše, veliko je tudi enostarševskih družin. V socialno manj spodbudnem okolju je manj spodbud in različnih virov (npr. didaktične igrače, bralni in učni material) in manj učinkovite komunikacije zaradi pomanjkanja časa oziroma premalo posvečanja časa razvoju otroka, skromnejšega besedišča staršev in podobno. Družine, ki živijo v težjih socialnih razmerah, konstantno živijo v skrbeh in stresu, kar čutijo tudi otroci. Učenci iz socialno manj spodbudnega okolja se v šoli, tako kot doma, spopadajo z vrsto težav, katerih njihovi vrstniki niso deležni. Z gotovostjo lahko trdimo, da izhajanje iz takega okolja vpliva na njihovo učinkovitost in učno uspešnost v šoli. Takih otrok je dandanes še vedno veliko, čeprav so nekateri morda »prikriti«. Že na začetku razvoja so pomembne različne spodbude, ki jih otrok dobi doma, ter način komunikacije. To sta dva pomembna dejavnika razvoja, ki jih je otrok deležen v družinskem okolju in pomembno vplivata na učno učinkovitost.

Spodbudno in manj spodbudno socialno okolje

Domače okolje je bistvenega pomena za otrokovo otroštvo in ima velik vpliv na otrokovo odraščanje in življenje na splošno. Starši s svojim odnosom in vrednotenjem šole ter šolskega sistema

pomembno vplivajo na odnos do šole svojih otrok. Če izkazujejo, da jim je šola pomembna, da je znanje vrednota, bodo to njihovi otroci ponotranjili in se po tem ravnali. V tem primeru so seveda starši nenehno vpeti v izobraževalni proces, kažejo interes za otrokovo funkcioniranje v šoli in posvečajo pozornost šolskim obveznostim otrok doma. Jerebova (2011, v Magajna in Velikonja, 2011) spodbudno domače okolje opisuje kot okolje, kjer starši sodelujejo s šolo, pomagajo otroku pri izpolnjevanju obveznosti doma, zbujejo motivacijo za šolsko delo in spremljajo otrokov napredek. Jensen (2009, v Košak Babuder, 2012) trdi, da so majhni otroci občutljivi na negativne posledice sprememb, razdorov in nestabilnosti. Otrok, ki se razvija, potrebuje stabilno in zanesljivo okolje, kjer se počuti varno. Potrebuje zanesljive starše in skrbnike, ki jim nudijo visoko mero predvidljivosti, saj drugače razvijejo neugodne načine reagiranja. Socialno-ekonomska prikrajšanost ustvarja okolje, ki slabi razvoj identitete ter zmožnosti samoodločanja in samoučinkovitosti.

Odnos staršev, ki izraža podporo in spodbudo otroku, ima pozitiven vpliv na otrokov vsesplošni razvoj. Interakcije v družini omogočajo otroku, da uri in izboljša svoje jezikovne, socialne in intelektualne spretnosti (Parveen, 2007). Ličen (1996) pravi, da so nekatere družine bolj odprte in dovzetne za samostojno raziskovanje, odkrivanje, pridobivanje novih informacij in učenje, medtem ko druge to na nek način zavirajo in omejujejo. Usmerjeni so v to, da svojim otrokom pomagajo, jih spodbujajo in ter se s tem izognejo razvoju pomanjkljivosti na učnem področju, za kar pa potrebujejo tudi določeno znanje in izkušnje. Zavedati se morajo tudi, da otrokom

predstavljajo zgled, osebo, od katere prevzemajo vedenjske in učne vzorce, stališča in navade. Bradly in Crowyn (2002) omenjata tri temeljne značilnosti spodbudnega domačega okolja, ki omogoča in spodbuja otrokov akademski razvoj: otrokovo vključevanje v učne aktivnosti, kakovost interakcije med staršem in otrokom in dostopnost do učnih pripomočkov in gradiv. Pergar Kušarjeva (2003, str. 111) poudarja, da otroci, ki odraščajo v spodbudnem okolju, do vstopa v šolo že toliko razvijejo komunikacijske spretnosti in socialno razumevanje, da jim to omogoča sodelovanje z vrstniki. Ti otroci so tudi že precej neodvisni in samostojni. Pomanjkljivi vzorci socialnega vedenja pa predstavljajo oviro za učinkovito vključitev med vrstnike. Posledice tega so lahko posmeh, nesporazumi in nesprejetost med vrstniki.

Tako je spodbudno oziroma nespodbudno domače okolje v veliki meri vezano na socialno-ekonomski status družine. Horvathova (2013) govori o družinah z nižjim socialno-ekonomskim statusom in pravi, da so le te manj spodbudne, samoiniciativne, vedoželjne in motivirane za pridobivanje znanj. Večinoma je okolje odmaknjeno od infrastrukturnih središč za znanost, kulturo in šport, kar tem družinam otežuje obisk tovrstnih prireditev. Znanje kot vrednota učencev iz socialno-prikrajšanih družin je vedno manj pomembno, njihova jezikovna kompetenca je šibka, kar velja tudi za bralno kulturo. Splošna razgledanost je šibka. Podobno je že ugotavljal Barrera (1995, v Košak Babuder, 2011), ko je trdil, da socialno-ekonomski status velikokrat nakazuje na to, da ima otrok omejen dostop do ustreznega izobraževanja in ter socializacijskih procesov,

ki so tipični za njegove vrstnike ter je ta velikokrat vzrok za otrokove primanjkljaje na posameznih učnih področjih.

Vpliv socialno manj spodbudnega okolja na učne dosežke in funkcioniranje otrok v šoli

Zavedanje otrok o lastnem položaju, o lastni prikrasnosti za marsikatero izkušnje in dobrine se okrepi ob vstopu v šolo, tesnejšem stiku z vrstniki, kjer vsakodnevno prihaja do izmenjave izkušenj, znanj, strategij. Še bolj se začnejo pojavljati negativni občutki, kot so sram, neugodje, občutki manjvrednosti, osamljenosti v svojih izkušnjah, nerazumevanje. Posledično se poleg učnih težav pri njih lahko pojavijo tudi odkloni v vedenju in ti otroci lahko hitro postanejo označeni kot »problematični«. Eno se prepleta z drugim in dejstvo je, da so v šolskem okolju pogosto neuspešni. Tudi Mikuš Kos (2002, v Košak Babuder, 2011) piše o tem. Pravi, da se pri učencih, ki izhajajo iz manj spodbudnega socialnega okolja zaradi revščine, pogosto pojavljajo razvojni zaostanki in učne težave. V šolskem sistemu, ki ima svoje lastnosti, zahteve in pravila, naravnana na povprečnega otroka, dobijo lastnosti otrok, ki niso po meri šole, značaj motnje na področju storilnosti ali vedenja, ali značaj psihosocialnega problema, ker imajo učne in čustvene težave ter travme, ki ovirajo proces učenja oziroma ker izhajajo iz drugačne kulture ali nižjega socialno – ekonomskega okolja. Otrok je »slab« učenec in njegovo vedenje je neustrezno glede na šolska pravila.

Jensen (2009, v Košak Babuder, 2012) pa poleg tega govori o izzivih, s katerimi se morajo ti otroci vsakodnevno spoprijeti, ki so posledica

dejavnikov tveganja. Med seboj prepleteni primarni dejavniki tveganja, ki so posledica revščine čustveni in socialni izzivi, akutni in kronični stres, zdravstvene posledice in kognitivni zaostanki predstavljajo za te učence velikanski izziv za njihovo izobraževalno in socialno uspešnost. Izobrazbeni primanjkljaji teh učencev praviloma niso odvisni od notranjih dejavnikov, ampak od zunanjih. Prepletajo se različni neugodni dejavniki, kot so (Magajna idr., 2008):

- **Omejeno jezikovno funkcioniranje.** Manjša učna uspešnost je lahko tudi posledica slabšega razumevanja jezika. Učenci, ki imajo pomanjkljivo razvite jezikovne veščine, slabše razumejo učiteljeve razlage in navodila (zaradi bolj zapletene zgradbe povedi, neznanih izrazov, skromnega besedišča ...).
- **Različnost znanj in strategij, pričakovanih v šoli, ter znanj in strategij, ki jih otrok osvoji pred vstopom v šolo v domačem okolju.** Če so otrokovo znanje in strategije, razvite v domačem okolju, v skladu s pričakovanji šolskega okolja, se bo uspešno vključil v vzgojno-izobraževalni proces. Čeprav tudi revni starši želijo svojim otrokom uspešno šolanje, pogosto nimajo dovolj virov, da bi jim to omogočili.
- **Nezaupanje v lastne sposobnosti ter negativna samopodoba.** Učenec težko premaguje napetosti, ki nastanejo zaradi pričakovanj okolja in svojih zmožnosti uresničevanja le-teh. Ko namreč ugotovi, da znanja in strategije, s katerimi je v domačem okolju uspešno reševal vsakdanje življenjske težave, v novem okolju niso več učinkoviti, izgubi zaupanje v te strategije in znanja, kar ima pogosto za posledico tudi izgubo zaupanja vase. Starih

strategij ne uporablja več, nihče pa mu ne pomaga razviti novih primernih strategij in znanj za socialno funkcioniranje in reševanje težav v šolskem okolju.

Učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti

Učenci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, so pogosteje manj uspešni kot vrstniki, tako učno kot tudi pri vključevanju v socialne odnose. Oba vidika sta za učence zelo pomembna, v nekaterih razvojnih obdobjih jim je celo socialna vključenost pomembnejša kot učna uspešnost. Razvitost mreže socialnih odnosov pa vpliva tudi na njihovo vedenje. Učenci iz te skupine se soočajo predvsem s socialnim strahom, težavami pri navezovanju stikov z vrstniki, manjšo priljubljenostjo, nizko samopodobo, torej predvsem s socialno komponento učnih težav. Vse to je prepleteno z intenzivnimi čustvi, ki jih izražajo navzven ali navznoter. V vsakem primeru pa gre za neustrezno, neučinkovito ter neproduktivno izražanje svojih čustev kot reakcija na težavne okoliščine, s katerimi se učenci spopadajo.

Košak Babuder (2011, str. 225) trdi, da so prvotni vzroki učnih težav otrok, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, izvirajo najpogosteje iz okolja (skromnejši besednjak), lahko so prvotni vzroki v otroku (specifični primanjkljaji, razvojne motnje) ali pa so kombinacija vzrokov v okolju in otroku. Prepletajo se različni neugodni dejavniki, kot so slaba samopodoba, skromno predznanje, sociokulturni dejavniki, slabše razvite jezikovne in komunikacijske sposobnosti, slabše razvite strategije, vedenjske posebnosti... Ti

učenci imajo lahko splošne učne težave pri večini izobraževalnih predmetov (usvojijo nižjo raven pismenosti, slabše obvladajo strategije reševanja problemov, skromna je sposobnost generalizacije znanja itd., uspešni pa so lahko pri praktičnih dejavnostih) in/ali imajo specifične primanjkljaje pri posameznih predmetih.

»Pri učencih z učnim težavami, ki prihajajo iz revnih družin, najpogosteje zasledimo naslednje značilnosti: jezikovnokulturno drugačnost, nižje izobrazbene dosežke in težave pri socialnem vključevanju. Zadnje se kažejo v večjem socialnem strahu, težavah pri navezovanju stikov z vrstniki, manjši priljubljenosti pri vrstnikih itd. Ti učenci so tudi pogosteje ogroženi zaradi nasilja v družini ali ožjem domačem okolju (fizične ali spolne zlorabe, manipulacije itd.).« (Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak, Bregar Golobič, 2008, str. 69).

Zagotovo je močna povezava med socialno-ekonomskim statusom in jezikom. Vzorci rabe jezika in komunikacije se od staršev prenašajo na otroke in lahko trdimo, da se jezik družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom razlikuje od jezika ostalih družin. Poleg tega, da je v domovih družin, ki izhajajo iz revščine, na voljo manj stimulativnih iger in knjig, ki spodbujajo jezikovni razvoj, starši tudi manj vzpodbujajo intelektualno znanje ter šolsko uspešnost. Če jih primerjamo z ekonomsko bolje preskrbljenimi družinami, uporabljajo starši, ki živijo v revščini, pri igranju z otroki manj različnih iger jezikovnega tipa, ki pripomorejo k zgodnjemu jezikovnemu

učenju ter svoje otroke manj spodbujajo k pravilnemu izražanju, jih manj opozarjajo ob neustreznem in nepravilnem uporabljanju besed in jezika. Zato imajo ti učenci skromnejše jezikovne sposobnosti (Walker idr., 1994, v Košak Babuder, 2011). Nadalje Košak Babudrova (prav tam, str. 253) navaja, da je jezikovno učenje teh učencev lahko še dodatno ovirano zaradi kulturno in jezikovno drugačnega domačega okolja. Jezikovne učne zmožnosti učencev so omejene tako pri jeziku, ki ga govorijo v družini kot pri jeziku, s katerim se srečujejo izven doma. V šoli imajo zato težave pri usvajanju znanj v slovenskem jeziku, ker ga slabo razumejo in govorijo. Učenci, ki slabo obvladajo jezik, v katerem poteka poučevanje, se srečujejo s številnimi težavami pri sporazumevanju in spremljanju pouka. Okolje njihovih težav pri spremljanju razlage pogosto ne zaznava pravilno, posebno takrat, če je njihovo sporazumevanje v praktičnih situacijah ustrezno.

Tako kot jezik je tudi branje eden izmed najpomembnejših dejavnikov, na katerega vpliva razvoj otrokovih možganov. Poučevanje branja zahteva pozornost, osredotočenost in motivacijo starša, za kar pa si starš, ki se bori za preživetje, ne vzame časa in tudi nima potrebnega znanja. Čeprav ti starši naredijo za otroke vse, kar je v njihovi moči, so otroci zaradi omejenih virov še vedno močno prikrajšani (prav tam). Skupno branje ima namreč poleg drugih pozitivnih vplivov na otroka tudi velik pomen pri spodbujanju govorno-jezikovnega razvoja, ki se začne praktično že ob rojstvu. Zato je že zamujeno težko nadoknaditi.

Gersten s sodelavci (2005, v Jazbec, 2014) opozarja, da se že v predšolskem obdobju kaže vpliv socialno ekonomskega položaja družine na razvoj matematičnih spretnosti. Predšolski otroci iz družin z ugodnejšim položajem so bili pri izkazovanju matematičnih spretnosti uspešnejši kot otroci iz družin s slabšim položajem. Kavklerjeva (2011, str. 125) navaja obsežno longitudinalno študijo v Veliki Britaniji, kjer so spremljali 17.000 oseb od rojstva do 37. leta starosti. Ugotovili so, da so matematični dosežki, bolj kot obvladovanje maternega jezika ter branja in pisanja, odvisni od otrokovih življenjskih razmer v zgodnjem otroštvu ter od zgodnjih izkušenj. Hitro lahko pridemo do zaključka, da izkušnje v zgodnjem otroštvu pomembno vplivajo na celosten razvoj otroka.

ZAKLJUČEK

Pri pedagoškem delu je pomembno izravnavanje objektivnih razlik med učenci, zato je potrebno poseči tudi na odnosni nivo. Ključno je, še posebej pri učencih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, da poznamo in razumemo učenčevo domače okolje. Učenci preživijo več časa v domačem okolju kot v šolskem in prve vzorce vedenja, čustvovanja in učenja prejmejo prav tam. Pomembno je, da k otroku pristopimo celostno, da vemo od kod izvira težava, saj potem izhajamo iz otrokovih posebnih potreb. Učenca moramo nekoliko pobližje spoznati, da ugotovimo, katere prilagoditve in strategije bodo pri odpravljanju težav učinkovite. Kot pedagoška delavka menim, da ima pri našem delu pomembno vlogo naš odnos z otrokom. Na podlagi le tega lahko gradimo naprej in dosegamo rezultate. Če nam otrok ne zaupa, se ne bo trudil po svojih

zmožnostih in ne bo tako učinkovit. Kot pravita Koboltova in Rapuš-Pavel (2006, v Muršič, 2017), je »ključni pedagoški vzvod v vzgojno-izobraževalni ustanovi odnos strokovnega delavca z otrokom. Pri razvijanju pedagoškega razmerja vzpostavljamo osebno in hkrati strokovno odnosno polje z otrokom.« Predvsem pa moramo verjeti v otroka, v njegove sposobnosti in možnosti napredka. Prav otrok je namreč prvi, ki bo začutil naše zaupanje vanj in če bomo mi zaupali vanj, bo tudi sam zaupal vase.

Viri in literatura

1. Bradly, R. H. in Crowyn (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 371-399. Pridobljeno https://www.researchgate.net/publication/11603895_Socioeconomic_Status_and_Child_Development
2. Horvath, L. (2013). Individualizirani pristop poučevanja otrok iz manj spodbudnega socialnega okolja z vidika vloge specialne pedagoginje. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela*, 44 (2/3), 101-104.
3. Jereb, A. (2011). Ocenjevanje učnega okolja. V: Magajna, L., Velikonja, M. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 75-86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Jazbec, M. (2014). *Kompenzacijski program za učenca z matematičnimi učnimi težavami iz družine z nizkim socialno-ekonomskim statusom* (specialistično delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
5. Kavkler, M. (2011). Obravnava učencev z učnimi težavami pri matematiki. V: Košak Babuder, M. (ur.), Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora*. (str. 124-156). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Košak Babuder, M. (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V: Magajna, L. (ur.), Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 244-261). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
7. Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine* (doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
8. Ličen, N. (1996). Družina kot učna izkušnja. *Andragoška spoznanja*, 1 (1), 5-12.
9. Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K., (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
10. Muršič, M. (2017). *Izstopajoče vedenje v šolskem medvrstniškem kontekstu – razumevanje in interveniranje*. V: Čustvene in vedenjske težave v vrtcu in šoli: preventiva in primeri dobre prakse: zbornik prispevkov ob 65. letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
11. Parveen, A. (2007). *Effect of Home Environment on Personality and Academic Achievement of Students of Grade 12 in Rawalpindi Division*. Islamabad: National University of Modern Studies. Pridobljeno s <http://pr.hec.gov.pk/jspui/bitstream/123456789/723/1/638S.pdf>
12. Pergar Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V *Uspešnost in pravičnost v šoli*, 99-116.

Kvadratna funkcija in obisk kina

TAMARA MURKO, *prof. mat.*

tamara.murko1@tretja.si

Povzetek: Proces poučevanja in učenja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se zadnja leta spreminja, zato tudi srednješolski učitelji vedno bolj stremimo k uvajanju novih učnih pristopov, ki bi prinesli boljše znanje pri dijakih. V ta namen tradicionalni pristopi poučevanja in učenja, pri katerih je v ospredju predvsem učitelj, dajejo prostor novim sodobnim pristopom, ki več pozornosti usmerjajo na dijaka. Eden izmed teh sodobnih pristopov je preiskovalno učenje, ki ga zaradi mnogih pozitivnih učinkov lahko imenujemo tudi prihodnost učenja. S preiskovalnim poukom učitelj ustvari zanimivo učno okolje, ki zahteva aktivnejšo vključenost dijaka v sam učni proces, znanje, pridobljeno na ta način pa je trajnejše in razumljivejše. Tak pouk omogoča večjo samostojnost dijakov, spodbuja njihovo zanimanje za učno snov ter jim pomaga najti pomen v učenju. Tudi sama pri svojem delu večkrat vključim preiskovanje v učni proces. Prispevek prikazuje primer, kako je preiskovanje vključeno v pouk matematike pri uvodni uri poglavja kvadratne funkcije.

Ključne besede: matematika, kvadratna funkcija, novi učni pristopi, preiskovalni pouk, zanimivo učno okolje

Abstract: The process of teaching and learning in educational institutions has changed in recent years. As a result, secondary school teachers are increasingly striving to introduce new approaches to learning in order to provide students with better knowledge. For this reason, traditional approaches to teaching and learning that focus on the teacher are giving way to new modern approaches that focus more on the student. One of these modern approaches is inquiry-based learning, which can also be called the future of learning because of its many positive effects. With inquiry-based teaching, the teacher creates an interesting learning environment that requires more active participation of the student in the learning process itself, and the knowledge acquired in this way is more durable and understandable. Such teaching enables students to be more independent, to stimulate their interest in the subject matter and to help them find meaning in learning. I often incorporate inquiry-based methods into the learning process. This article shows an example of incorporating inquiry-based teaching in mathematics, more specifically in an introduction to a chapter on a quadratic function.

Keywords: mathematics, quadratic function, new teaching methods, inquiry-based learning, interesting learning environment

UVOD

Danes se vse bolj poudarja, da je učenje tem bolj uspešno, čim bolj je aktivno in življenjsko vpeto v reševanje problemskih situacij. Posledično se spreminjata tudi vlogi učitelja in dijaka. Učitelj ni več le prenašalec znanja, ampak je usmerjevalec učnega procesa, je moderator, organizator vzpodbudnega in zanimivega učnega okolja, spodbujevalec samostojnega učenja, itd.. Za svoje uspešno delo pa mora poleg aktivnega sodelovanja dijakov in strokovnega znanja ter zavzetosti za razvoj mladih, obvladati tudi metode, ki spodbujajo tako kakovostno učenje. Poudarek ni več na učitelju, ki poučuje, ampak na dijaku, ki se uči. (Marentič Požarnik, 2014) poudarja, da postaja »učenje učenja« eden najpomembnejših ciljev šolanja. Dijaki učno vsebino lažje razumejo, če je le-ta povezana s prakso oziroma z realnim življenjem. Povezovanje pouka z življenjskimi situacijami pa je različno na posameznih učnih področjih, zato ga lahko najboljše izvede učitelj konkretnega področja. Ideje preiskovalnega pristopa v matematiki se naslanjajo na številne poučevane pristope in teorije, ki poudarjajo pomen učenja matematike z razumevanjem in aktivno vlogo dijaka. Med njimi je največkrat izpostavljeno učenje matematike z reševanjem problemov (Suban, 2017).

Metode učenje glede na aktivnost učitelja in dijakov

Regularne učne vsebine so predpisane z učnimi načrti. Priložnostne učne vsebine pa niso nujno sestavni del uradnega učnega načrta, ki so lahko ali pa ne povezane z redno učno vsebino. Pogosto so v njih

vkjučene informacije, primeri o različnih dogodkih ipd. (Peček, 2020). Za tradicionalne učne metode je značilno, da je komunikacija med učiteljem in dijaki navadno enosmerna. V ospredju je predvsem metoda razlage in predavanja učitelja, dijaki pa so običajno le pasivni prejemniki novih informacij in pri tem gradijo abstraktno znanje, ki pa je večkrat le površinsko. Med sodobne učne metode pa spadajo tudi metode preiskovalnega oz. problemskega učenja, pri katerih dijaki pridejo do želenega rezultata s preiskovanjem in reševanjem problemov. Dijaki so pri tem aktivni prejemniki informacij, znanje, ki ga osvojijo na tak način, pa je bolj trdno in trajno. Takšno poučevanje matematike dijakom omogoča, da aktivno sodelujejo in s tem svoje obstoječe znanje spreminjajo v novo znanje. S tem se njihovo razumevanje pomena učnih vsebin izboljša in je tudi bolj učinkovito, saj izhaja iz lastne dejavnosti in truda dijakov.

Pozitivni učinki sodobnih metod učenja

(Peček, 2020) poudarja, da mora biti del učnega procesa namenjen urjenju in uporabi znanja, da se s tem dijaki izurijo v samostojnem reševanju nalog in konkretnih problemov. Učenje po sodobnih učnih metodah preiskovalnega oziroma problemskega učenja lahko imenujemo tudi prihodnost učenja, saj imajo veliko pozitivnih učinkov. Nekateri med njimi so:

- pospešujejo učenje (pri reševanju problemov, pri uporabi kritičnega mišljenja in sprejemanja odločitev se dijaki

usposablja v procesu učenja, kar jim zagotavlja hitrejše oz. pospešeno učenje);

- povezujejo teorijo in prakso (možnost uporabe in preizkusa teoretičnega znanja v praksi)
- ustvarjajo spremembe v mišljenju (preiskovalno učenje je ena izmed učnih metod, ki vpliva na miselnost dijakov);
- povišajo stopnjo angažiranosti (velik poudarek sodelovanja in učenja drug z drugim poveča zavzetost in pripravljenost za timsko delo);
- ustvarjajo globlje in trajne povezave z gradivom (globlje razumevanje obravnave učne snovi in bolj kakovostno znanje);
- povečujejo motivacijo za učenje (motiviranost ni povezana samo z ocenami, dijaki imajo pri tem željo po učenju in odkrivanju novega);
- bolj aktivno vključujejo dijake v učni proces (med učiteljem in dijaki se vzpostavi trdnejši odnos).

Okoliščine, ki lahko zavirajo vpeljavo sodobnih učnih metod

Sodobne učne metode pouka zahtevajo od učitelja več časa in napora. Pri načrtovanju in oblikovanju preiskovalnih situacij morajo biti le-te ustrezno izbrane glede na sposobnosti dijakov, njihovih zmožnosti, njihovega predznanja in načinov reševanja problemov. Če je problem prelahak, dijaku ni potrebno vložiti veliko truda in to za dijake ni problem. Če pa je problem pretežek, pa lahko dijaki izgubijo voljo do reševanja. Zato je potrebno, da se dijake že vnaprej seznanijo

z različnimi strategijami reševanja problemov in le-te postopno razvijati in nadgrajevati.

Preiskovalne situacije niso primerne za vse vsebine, zato morajo učitelji načrtovati in presoditi kdaj, kje in kako jih vključiti, da bo delo smiselno in učinkovito. Zaradi obširnih učnih načrtov in vedno več administracije pa učiteljem tudi zmanjkuje časa za preiskovalno delo in za samoizobraževanje s področja sodobnih učnih metod. Za preiskovalne situacije pa je poleg vsega tega potrebno tudi vzpodbudno okolje in ustrezni učni pripomočki.

Marentič - Požarnik (2014, str. 86), ko razmišlja, zakaj je pri pouku premalo reševanja problemov, trdi:

Vzroke je iskati v objektivnih okoliščinah, ki jih tudi učitelji, če jih o tem povprašamo, največkrat navajajo: premalo časa, preobsežni učni načrti, preveliki razredi, ni pripomočkov in opreme. Reševanje problemov zahteva čas za pripravo in tudi za izvedbo. Če so rezultati, kot so bolj poglobljeno in trajno znanje, večji interes, razvijanje mišljenja, usposabljanje za reševanje podobnih problemov, pomembni, bi morali najti potreben čas in širino znanja žrtvovati globini. Za obstoječe stanje pa so odgovorni tudi subjektivni dejavniki, zlasti nepripravljenost za tako delo ter pojmovanja, prepričanja učiteljev pa tudi sestavljavcev učnih načrtov in piscev učbenikov, kaj je pravo, pomembno znanje.

Poučevanje in učenje matematike s preiskovanjem

Matematika je tudi v srednješolskem izobraževanju zelo pomemben predmet, hkrati pa je tudi eden izmed težjih predmetov, pri katerem imajo dijaki precej težav. Še vedno pa se veliko učiteljev ne ukvarja z različnimi pristopi, ki bi vzpodbujali uporabo pomembnih, zanimivih in uporabnih dejavnosti pri pouku matematike v srednjih šolah.

V priročniku (Meria, 20217) je navedeno, da se dijaki s pomočjo takšnih dejavnosti resneje lotijo matematičnih problemov kot pri reševanju vaj z uporabo vnaprej določenih metod. S tem pa jim matematika postane zanimiva, pomembna in uporabna.

Pri poučevanju matematike s preiskovanjem je osnovni pojem problem. Problem je več, kot le določena naloga ali vaja, saj zahteva aktivno vlogo dijakov v procesu reševanja. Problem je lahko popolnoma matematičen, ali pa je vzet iz vsakdanjega življenja. Poučevanje matematike s preiskovanjem promovirajo tudi številni evropski projekti z namenom, da bi bili dijaki bolje pripravljeni na sodobno družbo, ki temelji na znanju.

Preiskovalna situacija pri pouku matematike

Berkopec (2021, str. 29) pravi: »Funkcije so predpisi za prirejanje vrednosti: vsakemu elementu iz ene množice priredijo natančno en element druge množice.«

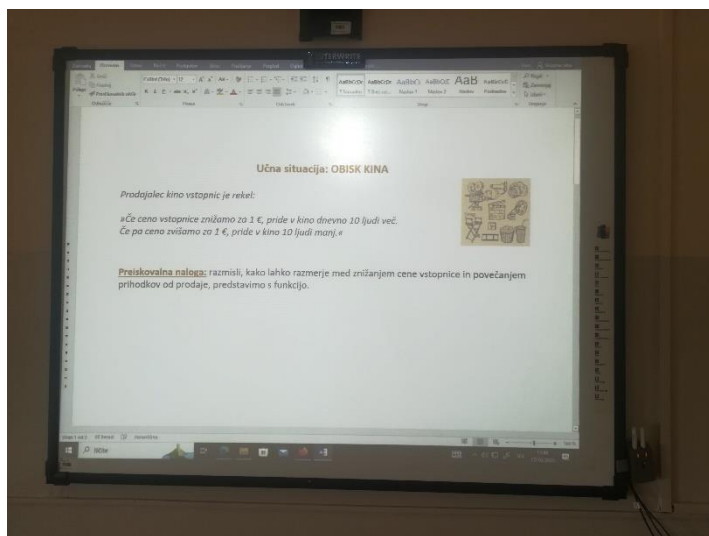
Kvadratna funkcija je realna funkcija oblike $f(x) = ax^2 + bx + c$, kjer so a, b in c realna števila in je a različen od 0. Graf kvadratne

funkcije imenujemo parabola. Vsaka parabola ima natančno en ekstrem (teme), ki ga najdemo pri $x = -\frac{b}{2a}$. Ali je to maksimum ali minimum, določa predznak koeficienta a . Če je $a > 0$, funkcija v temenu doseže najmanjšo vrednost, če pa je $a < 0$, je v temenu dosežena največja vrednost funkcije.

Kvadratna funkcija lahko ima eno ali dve ničli, lahko pa je tudi brez ničel. Število ničel razberemo iz diskriminante $D = b^2 - 4ac$:

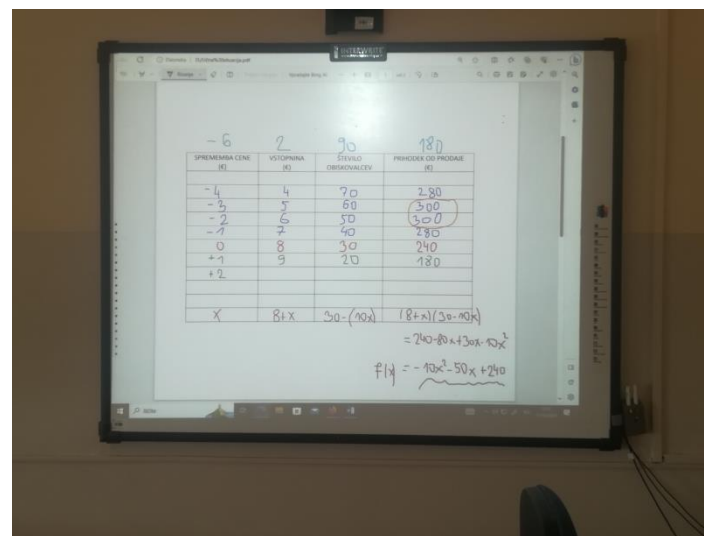
- $D > 0$: dve različni realni ničli (graf seka abscisno os v dveh točkah);
- $D = 0$: ena dvojna realna ničla (graf se abscisne osi dotika v eni točki);
- $D < 0$: ni realnih ničel (graf ne seka abscisne osi).

Namen ure je bil, da dijaki s pomočjo praktične situacije spoznajo kvadratno funkcijo in njene lastnosti. Uro smo pričeli s kratkim pogovorom o obiskovanju kina, o njihovem najljubšem filmu, o cenah kino vstopnic ter jo nadaljevali z učno situacijo, katere izhodišče je bila trditev prodajalca kino vstopnic: »Če ceno vstopnice znižamo za 1 €, pride v kino dnevno 10 ljudi več. Če pa ceno zvišamo za 1 €, pride v kino 10 ljudi manj.



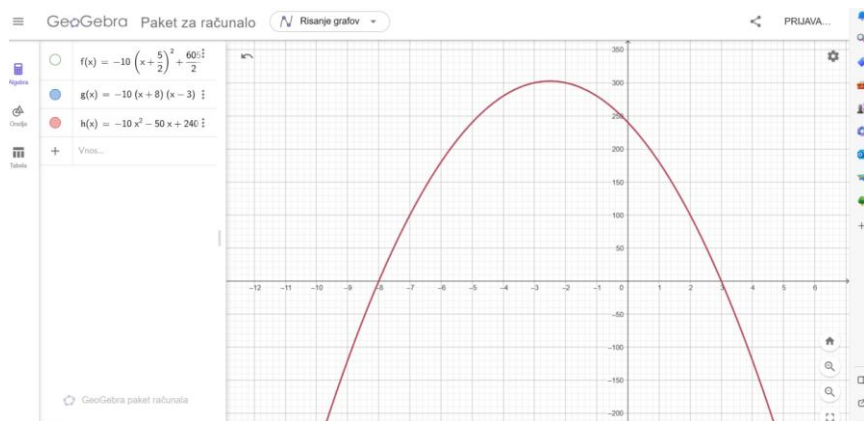
Slika 3: Učna situacija
Vir: Lasten

Sledila je diskusija, izmenjava idej, argumentov ter priprava tabele, s pomočjo katere smo prikazali razmerje med znižanjem cene kino vstopnice in povečanjem prihodkov od prodaje.



Slika 2: Tabela
Vir: Lasten

Sestavili smo predpis funkcije, ga spremenili v splošno obliko ter vnesli v program Geogebra. Tako smo dobili parabolo, krivuljo grafa kvadratne funkcije. Najprej smo se pogovorili o že znanih lastnostih dane funkcije (definijsko območje, zaloga vrednosti, ničle, začetna vrednost, bijektivnost, naraščanje, padanje, omejenost, sodost ter lihost funkcije).



Slika 3: Graf kvadratne funkcije - Geogebra

Vir: Lasten

Pozornost smo namenili točki $T\left(-\frac{5}{2}, \frac{605}{2}\right)$ na grafu, kjer je dosežena največja vrednost funkcije. Ta nam pove, da če se cena kino vstopnice zniža za 2,5 €, kino doseže največji prihodek od prodaje, ki znaša 302,50 €. S tem podatkom smo lahko oblikovali priporočilo o določitvi najustreznejše cene kino vstopnice ter ob tem spoznali pomen temena kvadratne funkcije. Tako smo uvod v poglavje kvadratne funkcije povezali z zanimivim dogodkom iz vsakdana, ki je dijakom blizu. Ko so dijaki reševali problemsko nalogo, sem opazila njihovo navdušenost in zadovoljstvo, saj so si začeli kar med seboj postavljati probleme ter se preizkušali v iskanju rešitev. Poudarek je bil tudi na skupinskem delu dijakov ter njihovi medsebojni spoštljivi komunikaciji.

Zaključim lahko, da sem s svojim delom, potekom preiskovalne situacije in rezultati bila zadovoljna. Ob takih situacijah imamo učitelji tudi možnost, da se nam odprejo novi načini motiviranja dijakov, nove ideje ter možnost popestritve običajnega pouka matematike. Pomembno je, da si zastavimo vprašanje oz. cilje, kaj naj bi se dijaki v teh situacijah naučili.

ZAKLJUČEK

Menim, da preiskovalni pouk ni optimalen za učenje vseh učnih vsebin, vendar lahko v sklopu učnega načrta učitelji najdemo dele, ki jih lahko obravnavamo prav s tem pristopom. Pomembno je, da učitelji skrbno načrtujemo kdaj, kje in kako vključiti preiskovalne situacije, da bo delo res smiselno in učinkovito. Dijaki so bolj motivirani za preiskovalne oziroma problemske naloge, ki odražajo situacije, v katere se zmorejo vživeti in v katerih vidijo uporabno vrednost za življenje. Kot učiteljica srednješolske matematike verjamem, da ni samo učni načrt tisti, ki bo zagotovil kakovost učne ure, ampak je to tudi navdušenost učitelja nad matematiko in njegov način, kako bo pridobil pozornost dijakov. Včasih me dijaki vprašajo, kje bodo vse to potrebovali. Pri preiskovalnih situacijah dijake učimo ne samo za danes, ampak za jutri. Želimo, da razmišljajo, da začutijo, da jim bo to znanje nekje prišlo prav. Zato so preiskovalne situacije dobrodošla popestritev pouka. Naloga sodobnega učitelja matematike naj bo kvaliteten, uspešen pouk, poln preiskovanj in

aktivnosti dijakov, saj bo vse to pripomoglo k trajnejšemu, kvalitetnejšemu in bolj uporabnemu znanju matematike.

Viri in literatura

1. Berkopec, A. (2021). Uporaba matematike z rešenimi primeri iz naravoslovja. Ljubljana: Zveza za tehnično kulturo Slovenije.
2. Jessen B., Doorman M., Bos R. (2017). Priročnik MERIA za poučevanje matematike s preiskovanjem. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Marentič Požarnik, B. (2014). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana.
4. Peček, M., Lesar, I. (2020). Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
5. Suban, M. (2017). Učenje in poučevanje matematike s preiskovanjem. Vzgoja in izobraževanje, letn. XLVIII, št. 4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vpliv glasbe na otrokov razvoj – glasba in gibanje

TANJA VUKAJČ, *prof. angleškega in nemškega jezika s književnostjo*
tanja.vukajc1@guest.arnes.si

Povzetek: Gibanje je gonilo otroškega raziskovanja in eden najpomembnejših področij v otrokovem razvoju. Z različnimi gibalnimi dejavnostmi otrok razvija različne gibalne in funkcionalne sposobnosti. Z gibanjem se uči zaznavati sebe, svoje telo, bližnjo okolico in kasneje tudi prostor okoli sebe v širšem pomenu besede v smislu obvladovanja prostora okoli sebe. Glasba mu pri tem pomaga tako, da ga uči določenih zaporedij, ritma in optimalnega doziranja energije pri najbolj enostavnih gibanjih (Zirnstein, 2008) in kasneje tudi pri kompleksnem obvladovanju telesa (ples).

Ključne besede: glasba, gibanje, razvoj, motorični razvoj, razvoj ritma

Abstract: Movement is the driver of children's research and one of the most important areas in a child's development. Through various important activities, a child develops various movement and functional abilities. Through movement he learns to perceive

himself, his body, the immediate surroundings and later on also the space around him in the broader sense of the word in the sense of mastering the space around him. Music helps him in this by teaching him certain sequences, rhythm and optimal dosage of energy in the simplest movement (Zirnstein, 2008) and also in complex control of the body (dance).

Keywords: music, general development, movement, motor development, development of rhythm

UVOD

Gibanje in glasba sta fundamenta, ki močno zaznamujeta otroka. Gibanje kot osnova se prične že v času nosečnosti, svoj odskok doživi z rojstvom otroka in se razvija vse življenje. Najpomembnejše obdobje za razvoj gibalnih sposobnosti je v času vrtca in času osnovne šole. V tem času otrok razvija svoje gibalne sposobnosti, se zaveda svojega telesa v času in prostoru, razvija grobo in fino motoriko ter jo povezuje z gibanjem ob glasbi. Glasba prav tako posega v sam začetek našega življenja, v čas nosečnosti, kjer nerojeni otrok posluša ritem materinega srca in ostale zvoke, prav tako je že tam izpostavljen glasbi. Z rojstvom otroka mnogokrat nenačrtno, kasneje pa tudi načrtno (vrtec, šola) izpostavimo glasbi in gibanju hkrati. Zato je pomembno poznati osnovne teorije, ki govorijo o povezanosti glasbe in gibanja, poznati Kurikul za vrtce in UN za 1. VIO in ju smiselno uporabiti za načrtno razvijanje gibanja ob glasbi.

Sodobne teorije o vlogi telesa pri poučevanju in razumevanju glasbe

Cilji glasbene vzgoje na različnih stopnjah izobraževanja tako pri nas (*Osnovna šola. Učni načrt. Glasba*, 1998) kot v tujini niso več omejeni le na glasbene vsebine, temveč vključujejo razumevanje povezanosti glasbe z drugimi umetnostmi. Gibalne aktivnosti povečajo sposobnosti predstav in vodijo k višji ravni razumevanja glasbe. S pomočjo gibanja učenci lahko raziskujejo koherentnost glasbe in

gibanja ter se v večji meri poglobijo v glasbene elemente in strukturo glasbe. Z glasbenimi deli se lažje identificirajo in ob njih sproščeni uživajo.

Pionir glasbenega poučevanja in učenja s pomočjo gibanja telesa je bil švicarski glasbeni pedagog, skladatelj, dirigent in pisec Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950). Po vsej verjetnosti je Dalcroze pri svojem delu izhajal iz filozofskih idej Maurice Merleau-Ponty-a (1908-1961), ki je trdil, da je telo primarni način spoznanj in da je tisto, kar spoznamo skozi telesno izkušnjo razumljeno na globlji ravni. Metoda Dalcroze, znana tudi pod imenom Dalcroze Eurhythmics, je pristop, ki ga učitelji glasbe spodbujajo k cenjenju glasbe, uspešnemu treningu in improvizaciji ter izboljšujejo glasbene sposobnosti. V tej metodi je telo glavni instrument. Študenti poslušajo ritem glasbenega dela in izrazijo, kar slišijo skozi gibanje. Preprosto rečeno, ta pristop povezuje glasbo, gibanje, um in telo. Ta metoda ima 3 vidike:

- **Euritmiki (grški za "dober ritem")** – glasbeni izraz skozi gibanje; razvijanje glasbenih veščin s pomočjo kinetičnih vaj. Učenci se učijo ritem in strukturo s poslušanjem glasbe in izražanjem, kaj slišijo s spontanim telesnim gibanjem, npr. ritmi so predstavljeni s korakanjem in ploskanjem,
- **Solfège (fixed-do)** – pomaga pri razvijanju spretnosti v ušesu in petju,
- **Improvizacija** – uporaba instrumentov, gibanja in glasu.

Metoda Dalcroze spodbuja domišljijo, ustvarjalno izražanje, koordinacijo, prilagodljivost, koncentracijo, notranjo sluh, glasbeno vrednotenje in razumevanje glasbenih konceptov.

Prav tako se je z glasbo in gibanjem ukvarjal Carl Orff, ki je skupaj s študentko Dalcroza ustanovil 'Orff-Schulwerk' pristop k glasbi, s katerim je otrokom pomagal razviti lastno muzikalnost s pomočjo improvizacije (Mojstri klasične glasbe, 1996, str. 6). Mnenja je bil, da je potrebno najprej otroka usposobiti za praktično glasbeno izražanje, temu pa naj nato sledi opismenjevanje (prav tam). Da bi bilo lažje otrokom, je razvil enostavne instrumente, t. i. Orffove instrumente. Učenje glasbe je primerjal z učenjem govora pri otroku – najprej mora dobro slišati, govoriti in šele nato se sistematično začeti učiti jezik in enako je trdil za učenje glasbe.

Da so mediji razumevanja lahko različni, je potrdil tudi Howard Gardner s Teorijo multiple inteligence. Glasbo, gibanje in vizualne predstave je opisal kot specifične poti spoznanja, enakovredne in edinstvene kot lingvistično in matematično razumevanje (Gardner, 1995). Menil je, da so vse inteligence potrebne za celovit razvoj človeka in komunikacijo ter da je edukacija brez umetnosti nesprejemljiva. S teorijo multiple inteligence je Gardner spodbudil kurikularno integracijo. S pomočjo interdisciplinarnih zvez je mogoče pojasniti nerazumljeno ali pa poglobiti razumevanje. Tako npr. lahko eno predmetno področje (npr. gibanje) pojasni ali obogati drugo

(npr. glasbo). Zoltan Kodaly je ustvaril osnovo za t. i. metodo Kodaly, način razvijanja glasbenih veščin in poučevanja glasbenih konceptov, ki se začne pri zelo majhnih otrocih. Eden izmed ciljev Zoltana Kodalyja je bil vključevanje igre, gibanja, igranja instrumentov, branja in pisanja glasbe s petjem. Sekvenčni proces, ki sledi otrokovemu naravnemu učenju: aural-oral-kinesthetic. Zoltán Kodály je uporabljal gibanje kot naravno spremljavo k petju. Otroke je spodbujal h gibanju ob višinskih in ritmičnih elementih glasbe.

Gibanje in glasba v obdobju od vstopa v vrtec do konca 1. VIO

Potrebi po gibanju in igri sta primarni otrokovi potrebi. Z gibanjem telesa je pogojeno zaznavanje okolice, prostora, časa in samega sebe. Ko otrok začne obvladovati svoje roke, noge in trup, sčasoma začneja čutiti veselje, varnost, ugodje, dobro se počuti, pridobisamozaupanjeinsamozavest. Gibalni razvoj je v ospredju predvsem v prvih letih življenja in poteka od naravnih in preprostih oblik gibanja (plazenje, lazenje, hoja, tek itn.) do sestavljenih in zahtevnejših športnih dejavnosti (Kurikulum za vrtce, 1999). Ravno zato je smiselno čim več raznovrstnih aktivnosti uvrstiti v program vrtca, kar predvideva tudi Kurikulum za vrtce (1999), ki poudarja pomen gibanja. Tam je gibanje opisano kot primarna otrokova potreba. Kurikulum za vrtce (1999) še navaja, da je z gibanjem telesa pogojeno in povezano zaznavanje okolja, časa, prostora in samega sebe (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 25). Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja,

zato aktivnosti, ki jih otrok opravlja v prvih letih življenja odločilno vplivajo na otrokov razvoj in oblikovanje njegovih sposobnosti, lastnosti, zmožnosti in značilnosti (Karpuljk, 2014). Potrebo po gibanju lahko zadovoljimo na različne načine. Kurikul za vrtce (1999) navaja naslednje cilje pri gibanju in korelirajo z glasbo:

- razvijanje koordinacije oziroma skladnosti gibanja (koordinacija gibanja celega telesa, rok in nog),
- povezovanje gibanja z elementi časa, ritma in prostora,
- razvijanje prstne spretnosti oziroma t. i. fine motorike,
- sproščeno izvajanje naravnih oblik gibanja,
- usvajanje osnovnih gibalnih konceptov: zavedanje prostora, načina, spoznavanje različnih položajev in odnosov med deli lastnega telesa, med predmeti in ljudmi, med ljudmi.

Nekatere predvidene dejavnosti v vrtcu za doseganje teh ciljev so:

- ponazarja predmete, živali in pojme, ustvarjalno se giba ob glasbeni spremljavi, izvaja preproste plesne igre itn.,
- izvaja dejavnosti v ritmu z rokami, nogami, z različnimi rekviziti, ob glasbeni spremljavi ipd. (Kurikul za vrtce, 1999).

Kurikul poda tudi naslednje primere glasbenih dejavnosti:

- s petjem, igranjem, poslušanjem in z izmišljanjem glasbe glasbo doživlja, poustvarja, ustvarja, se z njo izraža in komunicira,
- ritmično izreka izštevanke,
- petje in ritmično izreko spremlja z glasbili ali gibanjem,
- izvaja ritmične vzorce s ploskanjem, topotanjem, tleskanjem, udarjanjem in igranjem na mala glasbila (Kurikul, 1999).

Prav tako so podani primeri plesnih dejavnosti:

- otrok si izmišlja gibe, gibalna zaporedja in telesne položaje,
- giba se in pleše s celim telesom, preizkuša možnosti gibanja posameznih delov telesa, kombinira zaporednost in hkratnost gibanja,
- preizkuša hitra in počasna gibanja, vezana in odsekana ter napeta in sproščena,
- preizkuša gibanje v različnih telesnih smereh.

Tudi UN za glasbo (UN za glasbo, 2011) se opredeli do glasbe kot kulturnega fenomena, kot človekovo potrebo v vseh časih. Med splošne cilje prišteva gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno izražanje glasbenih doživetij in predstav. Med operativnimi cilji pa

najdemo naslednje povezave med glasbo in gibanjem za naslednja področja:

Izvajanje:

- z glasom in glasbili izvajajo preproste ritmične in melodične vzorce ter poglobljajo glasbeni spomin,
- spremljajo petje in izreko z lastnimi, otroškimi, ljudskimi, improviziranimi in Orffovimi glasbili,
- urijo spretnost igranja (drža glasbil, usklajevanje gibov) na glasbila,
- ob petju, ritmični izreki in/ali poslušanju glasbe se gibajo
- plešejo ljudske plesne.

Ustvarjanje:

- ustvarjalno izražajo glasbena in zunajglasbena doživetja ter predstave v likovni, besedni in gibalni komunikaciji,
- z gibanjem izražajo zvočna doživetja ter glasbene predstave o tonskih trajanjih in višinah, jakosti in barvi tona ter oblikovnih delih,
- uvajajo se v vrednotenje ustvarjanja.

Poslušanje:

- poslušajo glasbo ter izražajo svoja doživetja in zaznave glasbenih elementov gibalno-plesno, likovno ali besedno.

Cilje predmeta se uresničuje z ritmično izreko in ritmizacijo besedil. Izbrana so ritmična besedila, ki jih lahko navzven izrazimo z gibanjem levo-desno, korakanjem, gibom roke ipd. Ko besedni ritem prevajamo v glasbeni ritem, izreko nadgradimo z igro na inštrumentih.

Cilje uresničujemo tudi z igranjem na glasbila. Preproste tehnike igranja usvajamo najprej z lastnimi glasbili (npr. urimo ploskanje z rokami, kasneje uvedemo činele; udarjamo z rokami po kolenih, kasneje uvedemo ksilofon/bobne), izvajanje nato urimo individualno ali skupinsko na izbranih glasbilih (UN za glasbo, 2011).

Prav tako so predlagane medpredmetne povezave s športom na ravni vsebin in pojmov:

- gibalne sposobnosti (koordinacija, hitrost, gibljivost, natančnost),
- vaje dihanja in sproščanja,
- ravnotežje, telesna drža, mimika, ritmično gibanje (korakanje, hoja, skoki idr.),
- ljudski plesi in običaji,
- vzorec, pantomima, ritem, čas, sluh, pika, črta itd.

Učni načrt za šport v 1. VIO pa opredeli gibanje kot proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in lastnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. Prav tako se opredeli do medpredmetnega

povezovanja, in sicer povezuje športno dejavnost z drugimi predmetnimi področji. Splošni cilji predmeta so zadovoljitev učenčeve prvinske potrebe po gibanju in igri. Učenci razvijajo svojo gibalno učinkovitost tako, da izvajajo gibanja v različnem ritmu ob glasbeni spremljavi. Usvajajo temeljne gibalne vzorce tako, da sproščeno izvajajo naravne oblike gibanja, zavestno nadzorujejo telo v različnih položajih in gibanjih, ki jih izvajajo v različnih smereh in ravneh ter okoli različnih telesnih osi, zaplešejo izbrane otroške in ljudske plese, kot gimnastične vaje, tudi z različnimi pripomočki in ob glasbeni spremljavi, kot osnove ritmike ob glasbeni spremljavi. Najbolj pa se področje športa/gibanja približa glasbi na področju plesne igre, kjer se učenci učijo gibanja posameznih delov telesa in celotnega telesa (nihanja, valovanja, kroženja, padanja), posnemanja predmetov, živali, rastlin, pravljичnih junakov s pantomimo (ob glasbeni ali ritmični spremljavi), gibanja ob notranjih (izražanje občutkov, razpoloženj, funkcionalnih lastnosti predmetov idr.) in zunanjih spodbudah (različne zvrsti glasbe, različni predmeti, drobno orodje) ter interpretacijo različnih enostavnih ritmov s ploskanjem in preprostim gibanjem. Da lahko učne cilje udejanjimo, moramo biti pozorni na to, da v igro vpletamo tudi glasbo. Ritem in glasbena spremljava zagotavljata večjo sproščenost ter gibalno ustvarjalnost učencev. Učenci naj ob gibanju in igri doživljajo veselje ter zadovoljstvo, saj to predstavlja osnovni vzgib za sistematično ukvarjanje s športom v kasnejšem

obdobju (UN Športna vzgoja, 2011). UN za angleščino v 1. razredu povezav med gibanjem in glasbo posebej ne izpostavlja, izpostavi pa metode, ki so primerne za delo z učenci v 1. razredu. Teme pri pouku tujega jezika se navezujejo na vsebine drugih predmetov v prvem razredu. Učenci pridobivajo izkušnje s tujim jezikom s poudarkom na spodbujanju in razvijanju slušnih in govornih zmožnosti v kontekstu celostnega učenja v učnih okoliščinah. V pouk vključujemo poleg besedne tudi nebesedne prvine komunikacije, ki so sestavni del sporazumevanja (UN za angleščino za 1. razred, 2016).

UN za 1. razred navaja tematske sklope iz predmeta glasbena umetnost:

Glasbene dejavnosti	Tematski sklopi
Izvajanje glasbe: <ul style="list-style-type: none"> • petje • igranje 	Napovejmo vreme Pogovarjamo se v živalskih jezikih Glasbene uganke Spremenimo se v glasbila Naredimo ropotulje in zaigramo z njimi
Ustvarjanje glasbe	Uglasbimo pravljico Uglasbimo čestitko Izmišljamo si glasbo za pesmi, zvočne uganke in zgodbe
Poslušanje glasbe	Glasba pripoveduje Pripravimo koncert Poiščimo živali v glasbi

Slika 1: Tematski sklopi iz predmeta glasbena umetnost

Vir: UN za glasbeno vzgojo za osnovno šolo, 2011

UN za 1. razred navaja tematske sklope iz predmeta športna vzgoja:

Naravne oblike gibanja in igre	Naravne oblike gibanja Pravila enostavnih iger in spoštovanje športnega obnašanja
Atletska abeceda	Štafetne igre s prvinami tekov, skokov in metov
Gimnastična abeceda	Gimnastične vaje, tudi z različnimi pripomočki in ob glasbeni spremljavi
	Ritmika (ob glasbeni spremljavi) Preskakovanje kolebnice
	Plesne igre
Plesne igre	Gibanja posameznih delov telesa in celotnega telesa (posnemanje predmetov, živali, rastlin, pravljичnih junakov s pantomimo – ob glasbeni ali ritmični spremljavi)
	Gibanje ob notranjih in zunanjih spodbudah (različne zvrsti glasbe, različni predmeti, drobno orodje)
	Interpretacija različnih enostavnih ritmov s ploskanjem in preprostim gibanjem Vaje dihanja in sproščanja Otroški plesi: izštevanka, rajalne igre, plesne igre idr.
Igre z žogo	Poigravanje z baloni in različnimi žogami z roko, ного, glavo, palico ali loparjem na mestu in v gibanju
	Nošenje in kotaljenje različnih žog na različne načine
	Vodenje žoge z roko, ного in palico na mestu, v gibanju naravnost in s spremembami smeri
	Zadevanje različnih mirujočih ciljev s kotaljenjem žoge, metanjem z roko in udarjanjem žoge z ного ali palico Štafetne igre z žogo Elementarne in male moštvene igre z žogo

Slika 2: Tematski sklopi iz predmeta športna vzgoja za osnovno šolo

Vir: UN za športno vzgojo za osnovno šolo, 2011

Če povežemo tematske sklope Kurikula za vrtce in UN za 1. VIO vidimo, da lahko med njimi potegnemo korelacije predvsem na področju naravnih oblik gibanja, gimnastične abecede – ritmike ter plesnih iger. Zato je svetovano, v skladu z UN, da mora pouk biti glede na spoznanja o učenju jezikov naravnano situacijsko in doživljajsko. Vključuje naj celostni, veččutni (uporaba vseh čutil) in komunikacijski pristop, kar pomeni vključevanje jezikovnih in nejezikovnih prvin (npr. govorica telesa, gestikulacija), s katerimi

učenec širi tujejezikovne strukture, ob tem pa razvija čustvene, ustvarjalne, socialne in kognitivne spretnosti. Pridobivanje tujega jezika naj poteka ob igralnih ter gibalnih dejavnostih (notranja motivacija, sodelovanje, večji interes). Izbrane učne metode in pristopi so pogojeni s starostjo učencev in njihovo kratkotrajno pozornostjo. V prvem razredu so učenci na razvojni stopnji konkretno operativnega mišljenja, kar pomeni, da mora biti učenčev sicer logično in fleksibilno mišljenje, podprto s predstavljanjem konkretnih okoliščin. Pouk je organiziran konkretno, v situacijskih priložnostih in pogostem izmenjavanju različnih krajših aktivnosti. Uporaba konkretnih gradiv (npr. igrač, lutk, predmetov) in vizualne podpore (npr. ilustracij, fotografij, posterjev), glasbe (npr. pesmi, izštevank, gibalnih pesmi). UN za angleščino 2. in 3. razred (2016) pa predlaga samo vsebine iz področja glasba, medtem ko o vsebinah iz področja športa ne govori. Poudari sicer celosten, veččutni (uporaba vseh čutil) pristop, kar pomeni vključevanje jezikovnih in nejezikovnih prvin (npr. govorica telesa, gestikulacija).

Predlagane vsebine iz predmeta šport

klopi	Praktične in teoretične vsebine v prvem, drugem in tretjem razredu
Naravne oblike gibanja in igre	Naravne oblike gibanja Vrednotenje osebnega in skupinskega dosežka
Atletska abeceda	Štafetne igre s prvinami tekov, skokov in metov
Gimnastična abeceda	Gimnastične vaje, tudi z različnimi pripomočki in ob glasbeni spremljavi
Plesne igre	Gibanja posameznih delov telesa in celotnega telesa (nihanja, valovanja, kroženja, padanja) Posnemanje predmetov, živali, rastlin, pravljичnih junakov s pantomimo (ob glasbeni ali ritmični spremljavi) Gibanje ob notranjih (izražanje občutkov, razpoloženj, funkcionalnih lastnosti predmetov idr.) in zunanjih spodbudah (različne zvrsti glasbe, različni predmeti, drobno orodje) Interpretacija različnih enostavnih ritmov s ploskanjem in preprostim gibanjem Vaje dihanja in sproščanja

Slika 3: Tematski sklopi iz predmeta športna vzgoja za osnovno šolo

Vir: UN za športno vzgojo za osnovno šolo, 2011

Medpredmetno povezovanje gibanja in glasbenih vsebin -

Razvijanje glasbenih sposobnosti z gibalno igro

Na podlagi teorij/metod, ki vključujejo gibanje pri učenju glasbenih vsebin in vsebin iz učnih načrtov lahko sklepamo, da je mnogo možnosti povezovanja teh dveh predmetov.

Črčinovič – Rozman (2000) v svojem članku *Gibanje kot učni princip glasbenega pristopa* navede različne glasbene sposobnosti, ki jih lahko z gibanjem razvijamo:

a) ritmično-metrične sposobnosti

- tempo, npr. enakomerna hoja ob glasbeni spremljavi,

- npr. pri počasnem tempu dolgi in počasnejši koraki, pri hitrejšem krajši in hitrejši,

- ritem, npr. gibanje rok, nog, udarjanje po predmetih.

b) vizualne predstave o višinski dimenziji glasbe

- visoki ali nizki položaj rok

c) razumevanje glasbene oblikovanosti

- prosto ustvarjanje, ob spremembi glasbe pa morajo gibanje spremeniti.

Prav tako lahko pri pouku uporabimo gibalno-didaktične igre ali krajše GDI. To so posebne igre za razvijanje aktivnosti in sposobnosti, katere so potrebne za dojetje, doživljanje, reproduciranje in ustvarjanje glasbe. Te igre so razdeljene v skupine, glede na to, kaj preko njih z otroki spoznavamo (Zirnstein, 2008). Nadalje pri pouku tudi uporabimo ples in plesne igre. Pri plesu gre torej za vzgojo estetske tankočutnosti, za ustvarjanje z gibom in ritmom, za čustveno izražanje, za formiranje vrednostnih lestvic, kar v veliki meri vpliva na discipliniranost, vzpostavljanje delovnih navad, na vzpostavljanje režima športnega življenja, na usmerjanje v samoizobraževanje in ukvarjanje z drugimi umetniškimi zvrstmi (Zagorc in Tušak, 2000).

ZAKLJUČEK

Glasba predstavlja velik del našega življenja – ni pomembno, ali jo načrtno dodajamo našemu vsakdanu ali pa popolnoma na nezavedni ravni. Vedno v nas zbudi neka čustva, nek ritem ... Iz nas pogosto izvabi tudi glas, petje. Prav tako iz nas izvabi neko obliko gibanja – od pozibavanja pa vse do plesa. Enako se zgodi pri otrocih v vrtcu in šoli. Zato je prav, da učitelji poznamo osnovne teorije, ki so povezale glasbo z gibanjem in njihove prvine ter da se zavedamo moči različnih metod, ki jih lahko uporabimo in v pouk vnesemo komponente vseh treh predmetov, ki so za nas v ospredju – tuji jezik, ki temelji na celostnem učenju, še posebej v 1. VIO, kjer je velika potreba po gibanju zaradi starosti učencev in t. i. TPR pristopa (popolni telesni odziv). Nato glasba, pri kateri z različnimi oblikami dela vplivamo na razvoj glasbenih sposobnosti in istočasno vključimo ciljno usmerjeno gibanje ter tako povežemo vse tri predmete.

Viri in literatura

1. Črčinovič Rozman, J. (2000). Gibanje kot učni princip glasbenega pouka. *Otrok v gibanju - 1. Mednarodni znanstveni posvet Otrok v gibanju, 20.-22. oktober, 2000, Gozd Martuljek, str 321-329*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. Karpeljuk, D. (2000). Gibalne sposobnosti otrok v predšolskem obdobju. V *pravljicnem svetu iger in razvedrila. Igrala in športni pripomočki pri nas, str. 4–9*. Ljubljana: OKS – ZŠZ, Odbor športa za vse.
3. Kako Igranje glasbila vpliva na nas? , Radio Prvi, Pridobljeno 7. 4. 2021 na <https://radioprvi.rtvsl.si/2018/01/mozgani-na-dlani-nevtron-pred-mikrofon-108/>
4. Gibanje za možgane. Pridobljeno 7. 4. 2021 na: <http://zamozgane.si/gibanje-za-mozgane>
5. Dokazano: Glasba spodbudi možgane k učenju. Pridobljeno 6. 4. 2021 na: <http://zdravinasveti.si/dokazano-glasba-spodbudi-mozgane-k-ucenju/>
6. Glasba razvija možgane in ohranja mladost. Pridobljeno 6. 4. 2021 na: <https://www.viva.si/Novice/11697/Glasba-razvija-mo%C5%BEGane-in-ohranja-mladost>
7. Karpuljk, D. Skripta predavanj. (2014), pridobljeno 7. 4. 2021na: <https://vrtectrnovo.si/wp-content/uploads/2018/06/Popestrimo-gibanje-pred%C5%A1olskih-otrok-Petra-Arko.pdf>
8. Smrdel Zafred, K.: Priredbe slovenskih ljudskih pesmi za Orffow instrumentarij na osnovi Maroltovih nazvočij (2019) Pridobljeno 7. 4. 2021 na : <https://dk.um.si/Dokument.php?id=139936>
9. Zirstein, N: Možnosti povezovanje glasbenih in športnih vsebin v vrtcu (2008). Pridobljeno 5. 4. 2021 na <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22050410ZirnsteinNastja.pdf>
10. Debeljak, M: Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in družboslovja s pristopom 'Orff-Schulwerk' (2917), pridobljeno 7. 4. 2021 na: http://pefprints.pef.uni-lj.si/4371/1/Magistrsko_delo_Mojca_Debeljak.pdf
11. Metoda Kodaly: Primer, pridobljeno 7. 4. 2021 na: <https://sl.lawrenceroadfire.org/the-kodaly-method-a-primer-2456420-9305>
12. Zagorc, M. (1993). *Ples – ustvarjanje z ritmom*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Komunikacijski razvoj gluhih in naglušnih in primer uporabe znakovnega jezika pri slišočih dojenčkih in malčkih

TJAŠA ČAMERNIK, mag. prof. logop. in surdoped.
tjasacamernik@hotmail.com

Povzetek: Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje gluhoto kot eno težjih invalidnosti, saj njene posledice segajo na vsa področja razvoja; kognitivni, motorični, socialni in komunikacijski razvoj. Glede na čas nastanka, vrsto in stopnjo izgube sluha, so si gluhi in naglušni otroci med seboj zelo različni. Gluhe in naglušne osebe se poslužujejo različnih načinov komunikacije, da bi pa bili v tem uspešni, je ključnega pomena zgodnja obravnava, s čimer se zagotovi optimalni govorni, jezikovni in komunikacijski razvoj. Znakovni jezik osebam z motnjo sluha omogoča medsebojno komuniciranje. Na ta način lahko izražajo svoje želje, potrebe, misli, čustva in ideje. Uporabljamo ga lahko že pri dojenčkih in malčkih, saj njihovo znakovno sporazumevanje temelji na naravnih sposobnostih uporabe kretenj, prve znake in kretnje pa lahko uporabljajo že več mesecev preden

spregovorijo. V ta namen lahko tako kot pri gluhih in naglušnih otrocih, tudi pri slišočih malčkih in dojenčkih prilagodimo razna gradiva (izštevanka, pesmice, zgodbice) in za lažje razumevanje in spodbujanje komunikacije uporabimo podporo kretenj.

Ključne besede: razvoj, komunikacija, gluhi, naglušni, znakovni jezik

Abstract: The World health organization defines deafness as one of the most severe disabilities, as its consequences extend to all areas of development; cognitive, motor, social and communication development. Depending on the time of onset, type and degree of hearing loss, deaf and hard of hearing children are very different from each other. Deaf and hard of hearing people use different means of communication and in order to be successful in this, early intervention is crucial to ensure optimal speech, language and communication development. Sign language enables hearing impaired people to communicate with each other. That way, they can express their wishes, needs, thoughts, feelings and ideas. We can already use sign language with babies and toddlers, as their sign communication is based on the natural ability to use gestures. We can use the first signs and gestures several months before babies start to use oral speech. Just as with deaf and hard of hearing children, we can also adapt various materials (nursery rhymes, songs, stories) and use gesture support to facilitate understanding and encourage communication with hearing toddlers and babies.

Keywords: development, communication, deaf, hard of hearing, sign language

UVOD

Pogoj, da se oseba nauči verbalnega govora spontano je, da dobro sliši, ima ustrezno razvite duševne sposobnosti in razvite govorne organe s tem, da posluša govor okolja, ga imitira in rekombinira ter na novo ustvarja. Pri osebah z motnjo sluha pa prvemu pogoju ni zadoščeno. Dejstvo, da otrok ne sliši, se v največji meri pozna pri njegovem razvoju jezika, govora in predvsem komunikacije. Ta je pri večini gluhih in naglušnih osebah drugačna kot pri slišočih osebah (Košir, 2016).

Gluhota in naglušnost

Po svetu živi okoli 75 milijonov gluhih, v Sloveniji 1500, od tega je okoli tisoč uporabnikov slovenskega znakovnega jezika kot prvega jezika. Po klasifikaciji Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) je gluhota ena najtežjih invalidnosti. Gluho osebo opredeljuje izguba sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz povprečno na ravni 91 dB ali več. Zaradi okvare sluha imajo gluhe in težko naglušne osebe velike težave pri sporazumevanju in vključevanju v okolje, v katerem živijo, se izobražujejo, ustvarjajo, delajo ali preživljajo prosti čas, kar lahko vodi v različne oblike socialne izključenosti (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2014).

Razvoj komunikacije gluhih in naglušnih

Razvoj govora sloni na treh osnovnih dejavnikih: na fiziološkem in kognitivnem razvoju ter na dejavnikih okolja. Poteka po določenih

razvojnih fazah in zakonitostih. Evolucija kompleksnega sistema govornega razvoja je ovirana ali preprečena, če kateri od teh dejavnikov ni prisoten v optimalnem obsegu (Nemec in Krajnc, 2011). Košir (2016) razlaga, da otrok z učenjem in pod vplivom okolja ter lastnih intelektualnih sposobnosti razvije prirojeno dispozicijo za govor. Otrok ima tako vse potrebne lastnosti in sposobnosti za razvoj, a se zaradi izgube sluha in s tem povezanimi posledicami (onemogočenim pridobivanjem informacij, razlag in komunikacije z okoljem, posledičnega nerazumevanja sveta okoli sebe, omejenostjo socialnih stikov in večjo možnostjo frustracij) kaže drugačnost v razvoju in napredku. Različno močno odražene posledice se tako kažejo še na več drugih področjih (mišljenje, kognitivni razvoj, akademska znanja, vedenje in osebnost, motorični razvoj ter emocionalni in socialni razvoj). Zaostanek na področju govora vpliva na tempo razvoja teh področij, ki je vsaj v začetni fazi upočasnen. Raziskave kažejo, da imajo naglušni otroci okoli dve leti zaostanka v razvoju jezika in govora, gluhi pa do pet let. Prav zato pa otrok z gluhoto ali naglušnostjo potrebuje zgodnjo obravnavo ne samo na komunikacijskem področju, temveč tudi na vseh ostalih področjih razvoja (Hernja idr., 2010).

Gluhi in naglušni otroci se torej lahko izražajo na različne načine; v znakovnem jeziku, pisanjem, prstno abecedo in govorom. Prav tako poteka sprejemanje informacij na več načinov; s pomočjo ogledovanja, uporabo slušnega aparata ali polžkovega vsadka, v pisni obliki ali pa s kretnjami in prstno abecedo (Nemec in Krajnc,

2011).

Razlike v razvoju sliščega otroka in gluhega in naglušnega otroka

Razvoj sliščega in otroka z gluhoto in naglušnostjo je podoben, razlikuje pa se v nekaj značilnostih:

- Na sliščega vplivajo zvočni vtisi okolja, kar s časom poveča razlike med njim in gluhim, ki sprejema okolje le s pomočjo vida in tipa.
- Slišči sliši in čuti zvok vokaliziranja, medtem ko ga gluhi le čuti.
- Slišči je preko poslušanja posredno ali neposredno stalno vključen v naše razgovore, gluhi pa je vključen le takrat, ko se obračamo nanj, ko lahko vidi naš izraz na obrazu in ima možnost ogledovanja iz ust.
- Slišči dan za dnem posluša govor, ga začne razumeti in nato počasi ponavljati, gluhi, pri katerem potekajo začetne faze razvoja govora enako in gre preko stopnje smeha, gruljenja in čebljanja, pa se ga ne more naučiti, kljub ustrezno razvitim duševnim sposobnostim in dobro razvitim govorilom, prav tako pa potrebuje za razumevanje jezika posebno poučevanje.
- Gluhi pridobi znanja s posnemanjem in povezovanjem tistega, kar vidi in občuti, manjka pa mu znanje, ki ga je slišči pridobil preko poslušanja.
- Otrok, ki sliši in ima pogoste možnosti, da sliši iste besede v podobnih situacijah vedno znova in jih lahko združuje z njihovim smislom, se nauči združevati govorico in njen smisel, ko zbira

dejstva iz materine govorice, iz njenega izraza in gibov; za gluhega pa so nepopolne slušne informacije in bežne slike besed preveč nejasne in nedoločene, da bi mu pomagale oz. omogočile ujeti njihov smisel brez pomoči in tako se uči združevati smisel dejanj z izrazom obraza in kretenj.

- Razumevanje govora in spretnost njegove uporabe slišišči razvija med stalnim stikom z drugimi, pri tem se opira na besedni zaklad, ki ga ima in ga širi, medtem ko se pri gluhem pojavi težnja po izražanju z razvojem, pri tem pa ima težave zaradi manjšega števila stikov z drugimi, skromnimi izkušnjami in skromnim besednjakom (Košir, 2016).

Posledice gluhotе in naglušnosti na druga področja razvoja

Glede na čas nastanka, vrsto in stopnjo izgube sluha, so si gluhi in naglušni otroci med seboj zelo različni. Gluhota in naglušnost vplivata na različna področja razvoja, v največji meri pa so posledice prisotne prav na komunikacijskem, govornem in jezikovnem področju (Fuma, 2006).

Košir (2016) razlaga, da imajo osebe z gluhoto in naglušnostjo težave pri pomnjenju besed in težave pri razumevanju nadrejenih in abstraktnih pojmov zaradi nezmožnosti slušnih asociacij. Na kognitivnem področju se razlikujejo v tem, da se nekateri procesi pri osebah z gluhoto in naglušnostjo pojavljajo nekoliko kasneje. Učni in šolski dosežki pa so pri teh osebah povprečno nižji od slišiščih oseb, zaradi česar dosežajo nižjo izobrazbeno raven. Na

področju vedenja in osebnosti imajo gluhi in naglušni težave pri socializaciji, za to pa je kriva pomanjkljiva komunikacija z okoljem. Na motoričnem področju imajo večje težave z vzdrževanjem statičnega in dinamičnega ravnotežja, ter izvajanju ritmičnih gibanj in gibanju na splošno. Vse to so lahko posledice organske okvare, pomena sluha pri kontroli in regulaciji gibanja (zvok je pomemben za sinhronizacijo in ritmizacijo) in pomanjkljivih motoričnih izkušenj. Otroci so zaradi nepoznavanja pravil pogosteje izključeni iz iger, so le opazovalci in postajajo manj spretni in neveščji. Prav tako pa so tudi pogostejše grafomotorične težave v primerjavi s slišiščimi. Okvara sluha pa vpliva tudi na čustveni in socialni razvoj. Ključnega pomena je interakcija osebe z okoljem, ki je lahko ustrezna in vzpodbudna, ali pa neustrezna in zavirajoča. Njihove skromne in drugačne socialne izkušnje mnogokrat oz. večkrat vodijo v nesporazume. Slabše razumevajo različne situacije in se v njih pogosteje odzivajo neustrezno.

Znakovni jezik

Znakovni jezik je naravno sredstvo za sporazumevanje gluhih oseb. Je vizualno-znakovni jezikovni sistem z določeno postavitvijo, lego, usmerjenostjo in gibom rok in prstov ter mimiko obraza. To kar so v slovenskem jeziku besede, so za znakovni jezik kretnje. Namesto glasu in izgovorjenih besed uporablja znakovni jezik roke, telo, obraz, usta in glavo za izražanje najrazličnejših vsebin. Namesto sluha, s

katerim sprejemamo besede, gluhi uporabljajo vid, s katerim sprejemajo kretnje.

Slovenski znakovni jezik je kompleksen, strukturiran in živ jezik. Ima močno kulturno osnovo in pripada velikemu številu znakovnih jezikov, ki so razširjene med skupnostmi gluhih po vsem svetu. Vsaka država ima svoj specifični znakovni jezik, ki ga poimenujemo po državah, iz katere izhaja. Vsi znakovni jeziki so svojevrstni in se razlikujejo od državnih govornih jezikov po svojih pravilih in zakonitostih. Podobnost pa je v tem, da sta govorni in znakovni jezik živa jezika in tako kot se govorni jezik spreminja in se pojavljajo nove besede, se tudi v znakovnem jeziku porajajo nove ali dopolnjene kretnje, ki nadomeščajo stare. Prav tako kot ima lahko ena beseda več pomenov, lahko tudi z eno kretnjo izrazimo več pomenov ali obratno. Znakovni jezik osebam z motnjo sluha omogoča medsebojno komuniciranje. Na ta način lahko izražajo svoje želje, potrebe, misli, čustva, ideje ... Poznavanje znakovnega jezika omogoča tudi slišočim osebam vstop v svet gluhot. Pomembna vez med slišočimi in gluhiimi so tolmači. Vse bolj pa v ospredje prihaja pomembnost gluhih tolmačev, ki so del kulture gluhih, njihov svet bolje razumejo ter tako ustrezneje prenesejo njihova sporočila (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2014).

Znakovno sporazumevanje z malčki

Znakovno sporazumevanje z malčki temelji na naravnih sposobnostih malčkov, da uporabljajo kretnje. Dojenčki in malčki lahko prve kretnje

ali znake kažejo že več mesecev prej, preden spregovorijo (Ribičič idr., 2012). S poučevanjem znakov začnemo, ko:

- otrok kaže stvari s prsti;
- otrok začne prinašati igrače in predmete in od odraslega zahteva reakcijo;
- ko otrok začne mahati »pa-pa«;
- ko otrok prikimava in odkimava;
- ko otrok pokaže zanimanje za slikanice (Modrijan, 2016).

Pri uvajanju in uporabljanju znakovnega sporazumevanja moramo biti pozorni, da so dejavnosti, ki jih pripravimo, zabavne, primerne starosti otrok in da upoštevamo naslednja pravila:

- Vedno vzpostavimo očesni stik med odraslim in otrokom, ko kažemo znake.
- Ko kažemo znake, moramo biti v otrokovem vidnem polju.
- Vedno, ko znak pokažemo, izgovorimo zraven tudi besedo.
- Uporabljamo izrazito obrazno mimiko, še posebej, ko izražamo čustva.
- Uporabljamo ustrezne znake.
- Dnevno utrjujemo.
- Smo potrpežljivi.
- Odzivamo se na otrokove reakcije in znake, ki jih je ponovil.
- Pokažemo predmete ali dejavnost (Ribičič idr., 2012).

Projekt Tiny Signers

Tiny Signers je evropski projekt, ki je bil sofinanciran s strani programa Vseživljenjsko učenje (LLP) in je vključeval sedem organizacij iz štirih evropskih držav, in sicer Slovenijo, Litvo, Avstrijo in Veliko Britanijo.

Komu je Tiny Signers namenjen?

- Vzgojiteljem in drugim zaposlenim na področju predšolske vzgoje.
- Staršem gluhih, naglušnih in slišočih malčkov, ki so zainteresirani za zgodnjo komunikacijo s svojimi malčki po metodah znakovnega sporazumevanja z malčki.
- Gluhim, naglušnim in slišočim malčkom, ki se bodo naučili staršem in vzgojiteljem že zelo zgodaj izražati svoje potrebe, želje in čustva (Ribičič idr., 2012).

K učenju znakovnega sporazumevanja obstajata dva glavna pristopa. Po svetu je razširjen sistem *Baby signing*, ki sta ga uvedli ameriški raziskovalki L. Acredolo in S. Goodwyne. Za omenjeni sistem je značilna raba t. i. izmišljenih znakov. Projekt Tiny Signers pa podpira pristop z uporabo standardiziranih znakov, ki ga je uvedel ameriški raziskovalec Joseph Garcia. Ta pristop ima več prednosti, med drugim vključuje tudi veliko slikovnih znakov iz določenega socio-kulturnega okolja, ki si jih je lažje zapomniti, premoščajo pa tudi vrzel med slišočimi in gluhi. Ker so standardizirani, se ti znaki lahko uporabljajo tudi v vrtcih in drugih izobraževalnih ustanovah. Če se znakov ne spomnimo več, jih lahko poiščemo v slovarju znakovnega

jezika, lahko jih uporablja kdor koli, poleg tega pa lahko služijo tudi kot uvod v učenje drugega jezika (Modrijan, 2016).

Primer prilagoditve izštevanka z uporabo kretenj iz priročnika Tiny signers in slovarja slovenskega znakovnega jezika

Za prikaz prilagoditve gradiva je nastala avtorska izštevanka. Na tak način je izštevanka prilagojena gluhim in naglušnim otrokom, prav tako pa jo lahko uporabimo za spodbujanje komunikacije pri slišočih dojenčkih in malčkih. Ključne besede so podkrepljene s kretnjami iz priročnika Tiny signers in kretnjami iz Slovarja slovenskega znakovnega jezika.

IZŠTEVANKA

RIBA, riba, ribica, v VODI se je SKRIVALA.



Zdaj pa PRIDEŠ ti, ugani kdo LOVI.



Slika 1: Primer izštevanka

Vir: Lasten

ZAKLJUČEK

Znakovni jezik osebam z motnjo sluha omogoča medsebojno komuniciranje. Na ta način lahko izražajo svoje želje, potrebe, misli, čustva, ideje... Poznavanje znakovnega jezika omogoča tudi slišočim osebam vstop v svet gluhot. Pomembna vez med slišočimi in gluhiimi so tolmači. Obstajajo razlike pri razvoju komunikacije med slišočimi in osebami z okvaro sluha, prav tako pa okvara sluha pomembno vpliva na druga področja razvoja. Pri raziskovanju razvoja govora je potrebno upoštevati več dejavnikov: fiziološki in kognitivni razvoj ter dejavnike okolja. Evolucija kompleksnega sistema govornega razvoja je ovirana ali preprečena, če kateri od teh dejavnikov ni prisoten v optimalnem obsegu.

Znakovno sporazumevanje z malčki temelji na naravnih sposobnostih malčkov, da uporabljajo kretnje. Dojenčki in malčki lahko prve kretnje ali znake kažejo že več mesecev prej, preden spregovorijo. V Sloveniji je pomemben projekt na tem področju Tiny signers. Malčkom že takoj v zgodnjem otroštvu omogoča izražanje potreb, misli in čustev. S pomočjo priročnika za znakovno sporazumevanje z dojenčki in malčki lahko to sporazumevanje usvojijo tudi starši in to prenesejo na svoje malčke. S tem v prvi vrsti spodbujajo njihov govorno-jezikovni razvoj.

Viri in literatura

1. Fuma, K. (2006). Ne svet gluhih, en svet za vse. *Sodobna pedagogika*, 57(123), 400-414.
2. Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Varžič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhiimi in naglušnimi otroki*. Zavod republike Slovenije za šolstvo.
3. Košir, S. (2016). *Komunikacijski razvoj gluhih in naglušnih*. Neobjavljeno delo (Interni izročki in zapiski, študijsko leto 2016/2017). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Modrijan, N. (2016). *Uvajanje znakovnega sporazumevanja za dojenčke in malčke v vrtcu* [Diplomska delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3980/>
5. Nemeč, B. in Krajnc, M. (2011). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Grafenauer založba.
6. Ribičič, Ž., Polak Williams, M. in Trtnik Herlec, A. (2012). *Znakovno sporazumevanje z dojenčki in malčki: priročnik (Projekt TINY SIGNERS)*. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
7. *Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije*. (2014). Pridobljeno s <http://www.zveza-gns.si/>

SABINA KLANČNIK FIJAVŽ (prevod članka)

BLENDLED LEARNING

GEROLD BRÄGGER UND JÖRG SIEWERT

Prevedeno iz revije PÄDAGOGIK 7–8/2023

<https://content-select.com/de/portal/media/view/64a29baf-4564-4db7-a81b-4763ac1b000a>

Odpiranje vrat v prilagojeno učenje

Blended Learning velja za obetaven pristop, ki združuje faze učenja v učilnici in e-učenja. Katere kombinacije analognih ter digitalnih oblik poučevanja in učenja se obnesejo? Kako lahko prispevajo h kulturi prilagojenega učenja, ki omogoča samostojno učenje?

Blended Learning pomeni »mešano učenje«. O tem, kaj je tukaj mešano, so mnenja različna. Pojem zajema različne predstave in modele. Gre za didaktično smiselno kombinacijo klasičnega pouka v učilnici (tako imenovan pouk v živo) in digitalne oblike poučevanja in učenja (tako imenovano e-učenje) s ciljem, da se izboljša pouk v šoli. Pri tem se postavljata dve vprašanji: Kateri je v tej povezavi boljši pouk? Za katere digitalne oblike poučevanja in učenja pravzaprav gre ter kako jih lahko s poukom v živo povežemo?

Na vprašanje, čemu je namenjeno izboljšanje kakovosti, lahko hitro odgovorimo. Prav v povezavi z digitalizacijo šol »boljši pouk« pomeni, da potencial digitalnih medijev pri poučevanju bolj prilagodimo individualnim potrebam in možnostim vsakega posameznega učenca (prim. Siewert 2022). To postavlja v ospredje problem, ki je v zadnjih letih postal prav tako pomemben kot sama digitalizacija, in sicer sta v raziskavi, ki jo je aprila 2020 izvedel nemški šolski portal, dve tretjini vprašanih učiteljev izjavili, da želijo svoje učence usposobiti, da v prihodnosti prevzamejo več odgovornosti za svoj učni proces (Anders 2020).

Zahtevnejše pa je vprašanje, kako lahko pouk v živo obogatimo z digitalnimi oblikami poučevanja in učenja na način, ki razvija posameznikovo učenje z različnimi učnimi priložnostmi. (Holmes et al 2018; Stebler et al 2021). V našem prispevku opisujemo, kateri pristopi Blended Learning učenja se lahko izkažejo za posebej primerne za individualno in sodelovalno učenje. Najprej na kratko o nastanku koncepta.

Blended Learning ima daljšo tradicijo v nadaljnjem izobraževanju v podjetjih in na univerzah. Že leta 2000 so podjetja začela uporabljati računalniške učne programe in platforme za e-učenje za pripravo in nadaljevanje tečajev v učilnici. Prednost tega je bila, da so se zaposleni lahko učili v svojem tempu, neodvisno od časa in lokacije. Pri računalniških ali spletnih usposabljanjih je mogoče pridobiti znanje ali pa se udeležiti simulacij z virtualno resničnostjo. Individualizirana priprava omogoča obravnavo praktičnih vprašanj na osebnih tečajih v živo ter delo v obliki delavnic. Z vse večjo opremljenostjo šol z mobilnimi napravami se lahko Blended Learning učenje zdaj zelo široko in raznoliko uporablja v splošnih ter poklicnih šolah. Kaj odlikuje spretno kombinacijo med e-učenjem in poukom v živo? Kako lahko združimo lokalno učenje v tečajih ali v razredu z digitalnimi učnimi oblikami, da se prednosti povečajo in slabosti izravnajo?

NAJBOLJŠE IZ OBEH SVETOV

Da bi dosegli didaktično povezavo med poukom v živo in e-učenjem, je treba upoštevati njune značilnosti (Glej slika 1).

Učno produktivne naloge sestavljajo temelj Blended Learninga. Izkoriščajo potencial, ki se skriva v napakah in zankah.



1 Prednosti poučevanja v živo in e-učenja s pogledom na Blended Learning

E-učenje: V fazah e-učenja se lahko učenci učijo neodvisno od kraja in časa. Koristi jim različna ponudba, ki jim omogoča, da najdejo lasten pristop reševanja in da si sami določajo tempo. Na učnih platformah lahko uporabljajo interaktivne podporne storitve (klepetalnice in forumi) kot tudi večpredstavnostne učne pripomočke (videi z razlagami, zvočni posnetki, dodatna poenostavljena besedila, slike in ilustracije, povezave na spletne strani). V pomoč so jim tudi interaktivni programi za učenje besedišča ali računanja, ki pomagajo pri individualni vadbi, ponavljanju in utrjevanju učnih vsebin. Spletni brskalniki ali posebni programi jim ponujajo funkcije, s katerimi lahko nadomestijo pomanjkljivosti in povečajo aktivnost (na primer samodejno prevajanje jezikov, glasno branje besedil, popravljanje jezika). Za digitalno sodelovanje in komunikacijo v realnem času pa imajo na voljo spletne oglasne deske, wikije, pisarniške aplikacije in platforme za učenje.

Pouk v živo: Ena od največjih prednosti šole, ki jo poznamo kot kraj javnega demokratičnega izobraževanja, je v skupnem učenju na kraju samem, v neposredni interakciji med ljudmi. Učenje je družbeni proces, ki potrebuje učne dialoge, spoznavne dražljaje, osebno spoštovanje in trenja, skupno razmišljanje ter razpravo. Motivacija se lahko poveča v učnih in delovnih skupinah, ki skupaj prispevajo k spremembam. Pri sodelovalnem učenju pogosto pridobivamo predmetno specifične in splošne

kompetence usklajeno, iz oči v oči, drug od drugega, drug z drugim, drug za drugega ter drug o drugem. Učitelji so lahko v pomoč, bolj kot so razredi heterogeni, bolj pomembno je, da učitelji konstruktivno in strokovno podpirajo učence z učnimi pripomočki ter modeliranjem strategij reševanja. Zlasti v mešanih učnih okoljih je pomembna prilagodljiva učna podpora s strani razumevajočih učiteljev. Učenci, ki se samostojno učijo v digitalnem prostoru, so odvisni od učiteljev, ki poznajo njihovo raven znanja, razumejo njihove poskuse rešitev, napake ter jim dajejo povratne informacije, ki so učinkovite za učenje. To še posebej velja za učence s slabšim učnim uspehom.

Kompetenčno usmerjene naloge in učni aranžmaji: Dobre naloge in učni aranžmaji, ki jih sestavljajo naloge, mediji, socialne oblike itd., so temelj vsakega kombiniranega učnega okolja. V idealnem primeru združujejo predmetno in interdisciplinarno učenje tako, da aktivirajo širok spekter znanja, spretnosti in želja. Imajo diferenciacijski učinek in učencem omogočajo delo na različnih ravneh. Spodbujajo učenje z odkrivanjem in izkoriščajo učni potencial, ki se skriva v napakah ter krivinah. Nanašajo se na osebne izkušnje otrok in mladostnikov ter so zelo individualno pomembne. Poleg tega učence aktivirajo kognitivno in če je mogoče, še čustveno, fizično ali socialno. Te (in druge, tukaj še neomenjene) značilnosti dobrih nalog opisujejo splošna merila, ki veljajo tako za analogne kot digitalne učne ureditve (Reusser 2017; Brägger/Steiner 2021). Od njihove praktične uporabe pri neposrednem poučevanju in v digitalnem prostoru bo odvisno, ali se bo lahko razvil poseben potencial kombiniranega učenja.

Katere ideje in kateri metodološko-didaktični koncepti so povezani z Blended Learningom?

Novejši pristopi Blended Learning učenja so bolj zapleteni kot dvofazno obrnjena učilnica s samoučenjem pri domačih nalogah in utrjevanjem pri urah pouka.

OBRNJENA UČILNICA

Verjetno najbolj priljubljen model Blended Learning učenja je «obrnjena učilnica», pri kateri se tradicionalna praksa, ko učitelj prenaša znanje v razredu, učenci pa naučeno uporabljajo doma, obrne na glavo. Osnovna zamisel in namen obrnjene učilnice je, da se v fazi poučevanja učenci sami naučijo osnovnega znanja v svojem tempu, na primer z razlagalnimi videoposnetki, ki jih lahko ponavljajo tolikokrat, kolikor želijo. Pridobljeni čas v razredu se lahko izkoristi za spodbujanje višjih ravni znanja: za razumevanje konceptov, uporabo metod, analizo in vrednotenje dejstev ali za razvijanje novih idej. Ta pristop je razširjen tudi zato, ker se lahko uporablja za ublažitev omejitev klasičnega pouka. Namesto da bi se učenci učili isto vsebino v strogem 45-, 60- ali 90-minutnem ciklu, lahko heterogene učne skupine asinhrono dostopajo do različnih učnih pristopov.

Sliši se zelo obetavno, vendar je v praksi uspešno le tedaj, če so izpolnjeni določeni pogoji. Kulgemeyer v svojem prispevku opisuje dva dejavnika uspeha, in sicer kakovost razlagalnega videoposnetka kot učnega gradiva in kakovost učnega gradiva, ki se uporablja v fazi utrjevanja poučevanja v živo. Pristopi obrnjene učilnice so pogosto deležni kritik, da je faza poučevanja postavljena enostransko kot naloga samoučenja, za katero je odgovoren posamezni učenec. Učenci z nižjimi dosežki in zlasti učenci z neugodnimi domačimi razmerami bi bili v takšnem okolju prikrajšani, kar bi še okrepilo socialno neenakost. To težavo je treba upoštevati pri načrtovanju takšnih enot.

PRILAGOJENO UČENJE S SINHRONIMI IN ASINHRONIMI FAZAMI

Novejši pristopi Blended Learning učenja so bolj zapleteni kot dvostopenjska obrnjena učilnica s samoučenjem pri domačih nalogah in utrjevanjem pri poučevanju v živo. Pogosto so sestavni del konceptov individualiziranega učenja, ki učencem ponujajo večjo avtonomijo, saj jim omogočajo, da se

učijo na samoregulativen način in to od njih tudi zahtevajo: tako v sinhronem kot asinhronem učenju, poučevanju v živo ter tudi v izvenšolskem učenju.

Šole s koncepti individualiziranega učenja izvajajo učne priprave s prilagodljivimi sestavinami Blended Learning učenja:

- Digitalni mediji s spletnimi fazami se uporabljajo pred, med in po neposrednem poučevanju.
- Sinhrona faza učenja, v katerih vsi hkrati obravnavajo skupno temo, potekajo pri poučevanju v živo in tudi pri obštudijskem spletnem učenju, kjer udeleženci sodelujejo v istem digitalnem učnem okolju (učne platforme, klepetalniki, video sestanki, sodelovalno pisanje z digitalnimi orodji).
- Asinhrona faza učenja so mogoče tako pri pouku na kraju samem kot v virtualnem prostoru. Zravnaajo. V obeh učnih prostorih imajo učenci več možnosti za samostojno učenje.
- Blended Learning učenje se uporablja pri različnih oblikah poučevanja, in sicer pri vodenem poučevanju z neposrednim poučevanjem ter vodenim učenjem, pri interaktivnem poučevanju s sodelovalnimi oblikami učenja in pri odprtem poučevanju s projekti ter samoorganiziranim učenjem.
- Prostor deluje kot tretji izobraževalec. Dejstvo, da okolje tudi izobražuje in uči, ne velja le za fizične učne prostore, temveč seveda tudi za virtualna učna okolja. Oblikovanje obeh krajev zahteva učno arhitekturo, ki podpira poučno, sodelovalno in samostojno učenje na različne načine, to je učenje z različno hitrostjo o različnih temah, v različnih družbenih oblikah ter z mešanimi analognimi in digitalnimi učnimi pristopi.

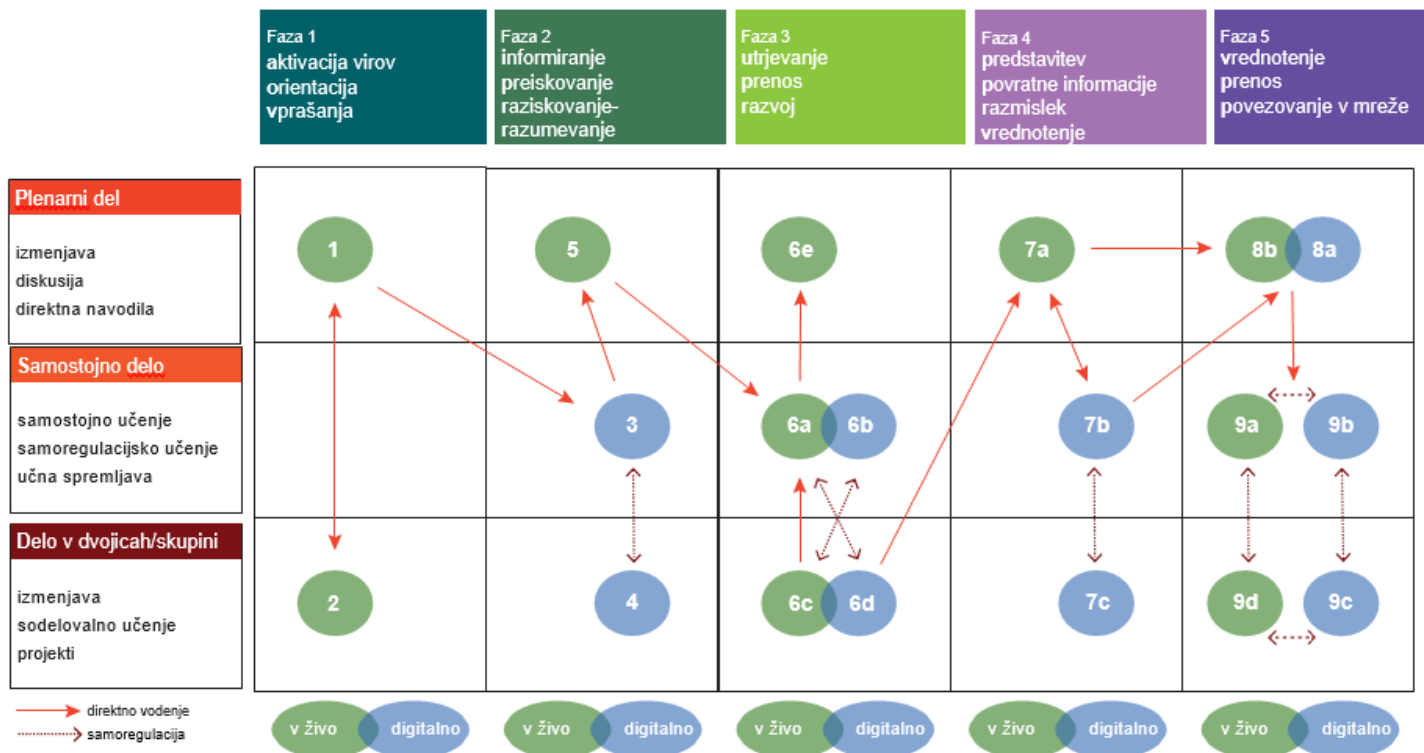
Ko učitelji kot posredniki znanja na razumljiv način razložijo vsebino, postavijo temelje za vse bolj samostojno učenje in pridobivanje znanja.

BLENDED LEARNING: FAZE UČINKOVITE UČNE URE

Kombinirano učenje je zasnovano tako, da učenje, ki temelji na kompetencah, postane naloga učencev. To vključuje zavestno ustvarjanje situacij, v katerih se učenci doživljajo kot kompetentni akterji. To sproža vprašanja o poglobljenih strukturah poučevanja: Kateri digitalni in analogni učni pripomočki podpirajo popoln, v razumevanje usmerjen učni proces? Kateri so primerni za prvi stik učenca s učno snovjo? Kateri spodbujajo globlje razumevanje in predelovanje učne snovi? Kateri vključujejo vadbo in pridobivanje, uporabo ali prenos naučenega?

Za oblikovanje učinkovitih ur kombiniranega učenja je koristno razmišljati v smislu učnih faz, ki modelirajo v kompetence usmerjen učni proces. Model Blended Learning (Glej sliko 2.) lahko učitelji uporabijo za načrtovanje digitalnih in analognih oblik poučevanja ter učenja na vseh stopnjah celotnega učnega cikla.

2 PETFAZNI MODEL BLENDED LEARNING UČENJA (Brägger 2023). Številke predstavljajo načrtovano zaporedje učenja. Polne puščice med oštevilčenimi učnimi oblikami ponazarjajo korake, ki jih učitelj neposredno nadzoruje. Črtaste puščice prikazujejo, kje učenci sami nadzorujejo svoj učni proces – individualno in sodelovalno.



Vstopna faza 1: Aktivacija virov - orientacija – vprašanja

Za začetek večje enote kombiniranega učenja je koristno aktivirati vire učencev. To vključuje prejšnje znanje, izkušnje, odnose in stališča pa tudi vprašanja, interese ali vsakodnevne težave. Ko učence sprašujemo o njihovih lastnih izkušnjah, ali jim pomagamo pri iskanju vprašanj, ki jih zanimajo, se počutijo osebno nagovorjene. Vlaganje dovolj časa v to fazo poučevanja se bo pozneje obrestovalo. Nenazadnje tudi zato, ker povezovanje z lastnim znanjem in izostritev vprašanj aktivira notranji kompas, ki učencem pomaga krmariti po neznanem terenu. Pomembno usmeritev za učni proces predstavljajo tudi kompetenčno usmerjeni cilji "zmorem" ("Kaj bi lahko znal narediti ob koncu učne ure?").

Preverjen pripomoček za vizualno strukturiranje je tudi vnaprejšnji organizator, ki povezuje teme med seboj. Če je nameščen na vstopni strani učne platforme, lahko ostane prisoten kot učni načrt med celotnim učnim zaporedjem.

2. faza poučevanja: Informiranje - preiskovanje - raziskovanje – razumevanje

V tej fazi gre za prenos osnovnega znanja. Če delo poteka v smislu obrnjenega razreda, se učenci v tej fazi samostojno informirajo z analognimi ali digitalnimi mediji. Glede na cilje učne ure sami poiščejo vire na spletu in ocenijo njihovo verodostojnost. Lahko pa uporabijo pripravljeno digitalno učno okolje z različnimi večpredstavnostnimi učnimi viri in diferenciranimi nalogami.

Vemo, ne le od Hattiejevih metaštudij, da je dobro izvedena plenarna ura z neposrednimi navodili učitelja osrednji dejavnik učnega uspeha. F. E. Weinert je že leta 1999 zapisal: "Najustreznejša učna strategija za vodenje sistematičnega učenja je neposredno seznanjanje z navodili, kot je metoda, ki se napačno zamenjuje z upravičeno kritiziranim frontalnim poučevanjem ali poučevanjem v šoli. Potrebno je ravno obratno. Učitelj določi učne cilje ob upoštevanju znanja, ki je na voljo pri učencih v njegovem razredu. Postavlja različno zahtevna vprašanja, organizira, strukturira, spremlja, popravlja in sproti ocenjuje napredek učencev ter skrbi, da se preprečijo ali hitro odpravijo napačne informacije in vrzeli v znanju." Ko učitelji kot posredniki znanja na razumljiv način razložijo vsebino in odgovarjajo na vprašanja učencev, postavijo temelje za vodeno in pozneje vse bolj samostojno učenje ter pridobivanje

znanja. Dober pouk kombiniranega učenja zato temelji na kombinaciji faz samostojnega učenja in faz neposrednega nadzora s strani učitelja.

3. faza utrjevanja: Utrditi - uporabiti - prenesti – razviti

Odločilni dejavnik v zgoraj opisani fazi utrjevanja ni predvsem vrsta medija, temveč njegova povezava z aktiviranimi učnimi nalogami. "V fazi posredovanja so aktivacijski elementi (predvsem branje) učinkovitejši od pasivnih (videoposnetki ali predstavitve PowerPoint). V fazi utrjevanja imajo večje učinke tiste metode, ki učence postavljajo v situacijo, ko morajo pokazati in prenesti, kar so se naučili (problemsko učenje). (Zierer 2023). Če se vsebina že v fazi poučevanja podaja v medijskem omrežju (npr. videoposnetki, besedila in predavanja učiteljev), se lahko okrepijo prednosti digitalnih in analognih medijev ter izravnajo njihove slabosti. Ne glede na to, kateri mediji se uporabljajo v fazi poučevanja, se lahko njihova učna učinkovitost izboljša, če jih kombiniramo z aktivnimi nalogami:

- Poiščejo primere ali nalogo, kjer je mogoče uporabiti razloženo pravilo.
- Predstavijo naučene odnose v diagramu.
- Primerjajo z drugimi viri informacij (knjiga, internet, video, avdio).
- Še posebej preverijo učne naloge v treh korakih "Think - Pair - Share" sodelovalnega učenja. Na kartico napišejo izpitno vprašanje, ki ga zastavijo svojemu(-im) učnemu(-im) partnerju(-jem). Pravilni odgovor zapišejo na hrbtno stran.
- Pripravijo se, da bodo vsebino nekomu razložili s svojimi besedami.
- V klepetu zapišejo, kar jim še ni jasno, ali odgovorijo na vprašanja drugih. V razredu si skupaj ogledajo skupinski klepet in se med seboj pogovorijo o odprtih vprašanjih.

Naloge v fazi utrjevanja so usmerjene v poglobljeno obdelavo. Učence se spodbuja, da pridobljeno znanje uporabijo za reševanje problema, za argumentacijo ali za kritično vrednotenje. Bolj ko lahko učenci (med)aktivno oblikujejo lastne učne izdelke ali razvijajo nove ideje v fazi utrjevanja, večje so možnosti, da bodo to znanje lahko uporabili tudi v novih okoliščinah delovanja.

4.faza predstavitve : Predstavitev - povratne informacije - razmislek – vrednotenje: V tej fazi učenci predstavijo svoje materialne ali nematerialne učne izdelke: razlage, prikaze dela, vzorce dejavnosti, konceptualne mreže, vizualizacije ali digitalne medijske izdelke, kot so podcasti, blogi, plakati, e-knjige in pojasnjevalni videoposnetki. Predstavljeni učni izdelki so ovrednoteni v primerni socialni obliki, o njih se razpravlja, so umeščeni v kontekst in se nadalje razvijajo. Pregledna merila so že na začetku učnega procesa podlaga za učni dialog med delom: za samorefleksijo, samoocenjevanje, medsebojno ocenjevanje ter končno zbirno oceno učitelja.

Faza 5: Vrednotenje - iskanje prenosa in povezovanje v mreže

Ta faza je še posebej pomembna za celoten učni cikel, saj omogoča pogled nazaj in naprej. Učitelji in učenci skupaj ocenjujejo, kako produktiven je bil mešani učni cikel za sodelovalno učenje ter delo. Ugotovitve se uporabijo za izboljšanje učnega načrta ter individualnega in sodelovalnega dela. V duhu skupnega učenja učitelji in učenci razmišljajo tudi o tem, kako lahko naučeno uporabijo v novih situacijah ter kako lahko spretnosti uporabijo pri reševanju nadaljnjih problemov. Cilj trajnostnega in skupnega razvoja kompetenc je mreženje in razširjen prenos izven okvira učenja.

Za produktivna Blended Learning okolja velja enako kot za dobre povsem analogne učne ureditve: izogibajo se lenobnemu, "izoliranemu znanju", saj se osredotočajo na smiselno, aktivirajoče in poglobljeno učenje. Povratne zanke formativnega ocenjevanja imajo osrednjo vlogo v vsaki fazi poučevanja (prim. Nöltejev prispevek). Naloge prenosa in povezovanja nagovarjajo učence, da svoje znanje ter spretnosti primerno prenesejo v nove kontekste učenja in delovanja - npr. pri projektnem učenju z blogi, katerega potencial Rosa opisuje v svojem prispevku. Del tega je tudi dejstvo, da se lahko

učenci preizkusijo v tako kompleksnih izzivih, saj je brez možnosti neuspeha težko doseči večjo notranjo motivacijo za delo. Če učno okolje zadovoljuje osnovne potrebe po avtonomiji, samoučinkovitosti in socialni vključenosti, kot v pristopu vrstniškega izobraževanja digitalnih junakov, se poveča možnost, da bodo otroci in mladi delovali motivirano ter se učili s pozitivnimi občutki.

LITERATURA

- Anders, F. (2020): Lehrer-Umfrage – Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020/> (abgefragt am 25.05.2023).
- Brägger, G./Steiner, N. (2021): Neue digital orientierte Aufgaben und Lernkultur. In: Brägger, G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 627–675.
- Brägger, G. (2023). Blended Learning planen und gestalten. IQES online: www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtspraxis-erfahrungsberichte-lernumgebungen/ (abgefragt am 25.05.2023).
- Holmes, W./Anastopoulou, S./Schaumburg, H./Mavrikis, M. (2018): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien – ein roter Faden. Stuttgart: Bosch Stiftung.
- Reusser, K. (2014): Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. In: Seminar, H. 4/2014, S. 77–101.
- Siewert, J. (2022): Gut unterrichten mit digitalen Medien. In: PÄDAGOGIK, H. 5/2022.
- Stebler, R./Pauli, C./Reusser, K. (2021): Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept. Erscheinungsformen, Qualitätsmerkmale und Forschungsbefunde. In Brägger, G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 402–430.
- Weinert, F. E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: Psychologie Heute, H. 26(7), S. 28–34.
- Zierer, K. (2023): Flipped Classroom. Faktor des Monats. In: PÄDAGOGIK, H. 2/2023.

GEROLD BRÄGGER, M. A., je vodja spletne platforme IQES in Zavoda za svetovanje in izpopolnjevanje schulentwicklung.ch. Je član uredništva PÄDAGOGIK.

↗ braegger@iqesonline.net

↗ IQESonline.net

↗ schulentwicklung.ch

DR. JORG SIEWERT je akademik, Višji svetnik za šolsko pedagogiko na univerzi Siegen in član uredniške ekipe PÄDAGOGIK.

↗ siewert@paedagogik.uni-siegen.de

BRANKA GAŠPARIČ

Objava avtorske pesmi

JESENSKA RINGA RAJA

Le kdo začara gozd
v barve mavrice?

Je to Tinka,
ki bere pravljice?

To je gospa Jesen,
ves svet je njen,
čopič spretno drži,
listkom barve deli.

Ježek pa hiti,
hruško si ulovi,
medved že zaspan,
listje grabi iz dneva v dan.

Buče se smejijo,
ko s polja se iskrijo,
sončnice prave
sklanjajo glave.

Ptice na jug odletijo,
pesmico nam žvrgolijo,
fanteke preganja zmaja
in nastane ringa raja.

Članki za objavo v strokovni reviji Realka naj praviloma obsegajo okoli 18.000 znakov s presledki ali okrog 2800 besed. Vse morebitne krajše ali daljše članke od teh omejitev bo uredništvo vzelo v presojo objave. Članek mora vsebovati povzetek s ključnimi besedami v slovenskem in angleškem jeziku, uvod in osrednjo vsebino, podprto z izsledki strokovne teorije, ki se odraža v praktičnem delu, na koncu zaključek ter viri in literatura.

V članku je lahko največ 5 slik/grafov, ki jih ustrezno označite pod sliko/grafom s podatki vira. Povzetek ima od 100 do 150 besed, ključne besede od 3 do 5 ključnih besed brez pike za ključnimi besedami. Razmik med vrsticami je poljubno 1,2 v celotnem besedilu, med ostavki je prosta vrstica, pisava je Calibri (telo), 12 pt, poravnava besedila obojestransko, literatura in viri so levo poravnani in razvrščeni po abecednem vrstnem redu z oštevilčenim seznamom (najmanj 5 virov).

Že objavljenih prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Ob oddaji članka podpišete tudi **izjavo o zaščiti in odgovornosti prve objave samostojnega avtorskega strokovnega članka v strokovni reviji Realka**. Podatki o avtorju naj vsebujejo ime in priimek, strokovni naziv, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov. Tematike revije ni določena, je pa osredotočena na vzgojo in izobraževanje. Glede na aktualnost pa bodo določene številke tudi tematsko določene. Revija izhaja enkrat na mesec, lahko tudi dvakrat ali trikrat.

Za objavo v reviji pišite na realka.izobrazevanje@gmail.com in posredovali vam bomo podrobnejša navodila glede pisanja.

Kako navajati vire in literaturo?

1. Boeren, E., Nicaise, J., in Baert, H. (2010). Theoretical Models of Participation in Adult Education: the Need for an Integrated Model. *International journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. **(članek v reviji)**
2. Bourdieu, P. (1979). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
3. Cherry, K. (2020). *What is motivation?* Pridobljeno s <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378>
4. Dovžak, K., Beltram, P., Možina, T., in Orešnik Cunja, J. (2014). *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
5. Eurydice. (2018). *Strategija vseživljenjskega učenja*. Pridobljeno s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-77_sl
6. Frankl, V. (2020). *Človekovo iskanje najvišjega smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
7. Gasser Krisper, M. (2017). *Izobraževanje učiteljev na osnovni šoli v Ljubljani* (diplomsko delo). Fakulteta za organizacijske vede, Maribor. **(enako magistrsko delo in disertacija)**
8. Inštitut Viktorja Frankla v Teksasu. (b. l.). *Viktor Frankl Institute of Logotherapy*. Pridobljeno s http://www.logotherapyinstitute.org/About_Logotherapy.html
9. Jereb, E., in Potokar, F. (2003). *Učna motivacija in ostali dejavniki uspeha na izpitih*. Kranj: Moderna organizacija.
10. Mirčeva, J., in Beltram, P. (2014). Odrasli udeleženci srednješolskega izobraževanja. V P. Beltram, N. Žalec, J. Mirčeva, in A. Turk, *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: odrasli v srednješolskem izobraževanju - položaj, kakovost, bodočnost* (str. 63–109). Ljubljana: Andragoški center RS. **(članek v zborniku)**
11. Mirčeva, J. (2018). Slovenski model udeležbe v izobraževanju v kontekstu mednarodne primerjave. V P. Javrh (ur.), *Spretnosti odraslih* (str. 103–116). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
12. Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (ReNPIO). (2013). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 70/40.
13. Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-1). (2018). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 6/18.